



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Área Académica de Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

**Los niveles de comprensión lectora que manifiestan
la formación de la cultura escolar
de los alumnos en la Escuela de Nivel Medio Superior de León, Gto.**

Nombre del estudiante

MA. ANA TERESA GÓMEZ AGUAYO.

Nombre del director de tesis

DRA. CORALIA PÉREZ MAYA

Pachuca, Hidalgo, Junio de 2014

DEDICATORIAS

*A MI PADRE
IN MEMORIAM*

*A MI MADRE
Por su inefable ejemplo de vida y fortaleza.*

*A JOSE ABEL ORLANDO
Quien inicia un trayecto está tan expectante y alegre como quien ya lo ha
concluido.*

*A TERESA ABRIL
La vida encierra secretos que nos son revelados sólo cuando
nuestra alma está tranquila y dispuesta a percibirlos.*

*A MIS HERMANOS
Quienes hemos estado mirando la vida y la muerte comprendemos el valor de la
familia.*

*A MIS AMIGOS
Quienes acompañaron mi camino, a veces con una palabra, a
veces con una mirada, pero siempre con el corazón dispuesto.
Especialmente a Claudia Villegas y Lourdes Hernández.*

*PARA MIS GABRIEL
A quien estoy atada más que por lazos convencionales, por aquéllos que son más
fuertes ya que se encuentran en el espíritu tejidos por el amor.*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
COORDINACIÓN DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

DCE/120/2014

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E

Estimado Maestro:

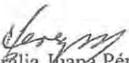
Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado “Niveles de Comprensión Lectora y la Cultura Escolar en el Nivel Medio Superior” que para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación presenta la Mtra. María Ana Teresa Gómez Aguayo, matriculada en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, (Generación 2006-2009), con número de cuenta 177353; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la alumna mencionada, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

Atentamente

“Amor, Orden y Progreso”

Pachuca de Soto, Hgo. 04 de noviembre de 2014


Dra. Coralia Iruana Pérez Maya
DIRECTORA DE TESIS


Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez
PROFESORA INVESTIGADORA


Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva
PROFESORA INVESTIGADORA


Dr. Edmundo Hernández Hernández
DIRECTOR



CCP. Archivo.
CCP Interesado.

Carr. Pachuca-Actopan, km. 4, Col. San Cayetano, C.P. 42084,
Tel. (01-771) 717-20-00, ext. 5231
uaeh_doc.edu@hotmail.com



ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I	
Antecedentes para la problematización.	
1.1 Problematización	8
Tabla 1	
Síntesis de resultados de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.	18
1.2 Construcción del objeto de estudio	23
1.2.1 Dimensiones en que se ha dividido el objeto.	29
Tabla II	
Categorías y dimensiones de análisis.	33
1.3 Preguntas de investigación.	33
1.3.1 Objetivos y supuestos de investigación.	34
Capítulo II	
La formación de la cultura general en la escuela. Reflexiones y posición teórica.	38
2.1 Reflexiones en torno a un concepto: Cultura General.	39
2.2 la cultura general como contenido de enseñanza de la escuela: la cultura escolar.	48
2.3 Las disciplinas escolares: una construcción de cultura escolar.	55
2.4 El papel de las asignaturas del área de comunicación en el nivel medio superior.	62
2.5 la cultura escolar y la evaluación lectora.	67
Capítulo III	
La cultura escolar en el nivel medio superior, la enseñanza de la lectura y su evaluación.	69
3.1 la enseñanza de la lectura en el nivel medio superior.	72
3.2 La evaluación de la lectura de comprensión fuera de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.	77
3.3 la lectura y los tipos de lectura. Su importancia en el nivel Bachillerato.	90
Tabla III	
Competencias genéricas para la Educación Media Superior en México.	105
3.3.1 Los textos escolares y su lectura. Los textos expositivos.	107
Tabla IV	
Proceso Cognitivo Lector	117
Capítulo IV	
Fundamentos Metodológicos de la investigación.	119
Tabla V	
Instrumentos empleados para la investigación	119

Métodos de investigación	120
Tabla VI	
Métodos cuantitativos y cualitativos	121
Integración de la investigación	126
Gráfico 1 de la investigación.	127
Técnicas de recogida de información.	128
Observación.	129
La entrevista.	133
Análisis de textos	135
El cuestionario.	135
Cuestionario mixto	136
Tabla VII	
Dimensiones, categorías y preguntas sobre el objeto de estudio.	
Comprensión Lectora.	139
Tabla VIII	
Cuestionario de diagnóstico. Lectura: “Las estrellas tiemblan”	141
Triangulación.	143
4.1 Procedimiento para la obtención de datos.	145
Capítulo IX	
Análisis y discusión de los resultados.	149
5.1 Primera y segunda fases de investigación. Análisis de los programas de la asignatura.	149
Tabla X	
Matriz de Contenidos y destrezas.	152
5.2 Tercera y cuarta fases. Observación a los profesores.	155
5.2.1 Entrevista con los profesores.	163
5.2.2 Contexto de los estudiantes.	168
5.3 Quinta fase.	
5.3.1 Lectura de textos y aplicación de cuestionarios.	177
Sexta y séptima fases.	
Análisis de instrumentos	182
5.3.2 Análisis de las preguntas con respuesta libre.	182
Cuestionario. Pregunta 1	184
Intuitivas o de comprensión literal.	184
Representación mental o inferencia.	187
Preguntas 4 y 9	
Preguntas abiertas con respuestas elaboradas.	189
Intuitivas o de comprensión literal.	190
Anticipatorias.	191
Representación mental o inferencia.	192
Pregunta 9.	193
5.3.3 Sesión con los alumnos en análisis del texto.	196
Octava fase. Triangulación.	201
5.4.1 Confrontación de teoría con hallazgos.	201

Resultados de las observaciones y evaluación del desarrollo de las destrezas para la comprensión lectora de acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior.	205
Triangulación	210
Tabla XI	
Cuadro de Procesos Cognitivos de la Comprensión Lectora.	124
Capítulo VI	
Conclusiones.	227
Fuentes consultadas	240
Anexos	258
Anexo 1	
Cuadro de síntesis de la comprensión lectora.	258
Resultados CENEVAL Módulos	259
Resultados CENEVAL Temas	260
Resultados prueba ENLACE Habilidad lectora.	261
Resultados prueba ENLACE Habilidad matemática.	262
Transferencia al nivel superior Universidad de Guanajuato.	263
Resultados de exámenes departamentales.	264
Guía para el cuestionario de los profesores	265
Cuestionario sobre comprensión lectora –Prueba de diagnóstico-	266
Cuestionario de lectura	268
Encuesta sobre hábitos lectores	271
Entrevista con profesores 1	274
Entrevista con profesores 2	275
Entrevista con profesores 3	276
Tablas y gráficos de análisis de datos de la aplicación del instrumento	278
Gráficos de análisis de la aplicación del instrumento	282
Resultados. Cuestionario final	284
Lectura aplicada a los alumnos participantes	287
Lista de cotejo de la observación realizada	291
Cuestionario sobre comprensión lectora	293
Mapa mental realizado por los alumnos para el rescate de la lectura	295
Mapa mental 2	296
Mapa mental 3	297
Mapa conceptual realizado por los alumnos como rescate de lectura	298

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; es una asociación, autónoma, sin participación gubernamental formado por las principales instituciones de educación superior en nuestro país con el fin de coordinar, regular y unificar políticas y directrices dentro de los planes y programas que ofrecen así como contribuir a su fortalecimiento integral; también impulsa la creación de organismos especializados para el mejoramiento de la calidad educativa.

Competencia: capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto y en el empleo de la destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos definidos dentro del dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar en una o varias situaciones de la vida, engloba también habilidades intelectuales, actitudes y otros elementos no cognitivos como motivación, valores y emociones que son adquiridas y desarrolladas por los individuos a lo largo de su vida.

Comprensión lectora: Ejercicio del sujeto que realiza una apropiación del texto a través de su significado que se unifica o convencionaliza por medio de la socialización del mismo. Existen muchas posturas teóricas que refieren a la comprensión lectora como un objeto complejo, compuesto por procesos intelectuales de índole superior que deben ser ejercidos por el lector en cada etapa o nivel de apropiación del texto.

CNMS-UGTO: Colegio de Nivel Medio Superior. Es la Unidad Académico-Administrativa que agrupa a las diez escuelas Preparatorias dependientes de la Universidad de Guanajuato en nueve municipios del estado, actualmente lleva

un plan de estudios por competencias con lo que atiende a cerca de once mil quinientos alumnos.

Cultura: Al hablar de cultura no hacemos referencia, exclusivamente a los objetos materiales y espirituales creados por el hombre, ni a las normas, valores e ideales materializados en el lenguaje, en los libros; la acción humana puede ser considerada fenómeno cultural

Cultura escolar: La primera vendrá asociada a los discursos normativos; la segunda tiene condicionantes más específicos en su estructura y transmisión, ella está compuesta por el saber hacer disciplinar y/o curricular definido socialmente como elementos esenciales para el desenvolvimiento de los escolares en la vida futura. La tercera incluye las actividades de los maestros y alumnos, los saberes que ligados al desarrollo del conocimiento que genera la tradición académica y política son asumidos desde las condiciones del contexto y las características de las personas implicadas, los cuales legitiman el modo en que se asume y materializan en la vida cotidiana de la escuela.

Nivel Medio Superior: Es el nivel que sigue después de la Secundaria y que ha sido considerado como parte del esquema de Educación Básica en México. Se considera un nivel propedéutico o de preparación para la vida adulta ya que después de cursarlo, los jóvenes ingresan a las aulas universitarias o al desempeño laboral, de ahí que los nombres Bachillerato, Preparatoria o Nivel Medio Superior sean empleados de forma indistinta en el documento.

RIEMS: Reforma Integral de la Educación Media Superior; proceso por el cual se realizó una revisión de este nivel en nuestro país y se establecieron las bases para unificar planes y programas de las todas las escuelas preparatorias de todos los subsistemas con el fin de tener un logro educativo palpable y relevante del paso por este nivel de los jóvenes mexicanos, lo que constituyó la conformación y consolidación del Sistema Nacional de Bachillerato. El Sistema Nacional de Bachillerato se basa en cuatro pilares que son, un Marco Curricular Común; la definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la educación media superior; la profesionalización de los servicios educativos y la Certificación Nacional Complementaria.

RESUMEN

El concepto de Comprensión Lectora se esgrime como clave para mejorar el aprendizaje, la apropiación del mundo por medio de sus textos escritos, el análisis del conocimiento y hasta las nuevas conductas ciudadanas que nuestros alumnos cual verdaderos lectores podrían tener si la ejercieran como se espera que lo hagan. Sin embargo, dicho concepto dista mucho de ser solamente el ejercicio de la lectura por sí misma, o del subrayado de textos y la aplicación de resúmenes que repiten trozos del texto, o más allá de las respuestas de ubicación que en la mayoría de las escuelas de Educación Básica se realizan cuando se desea saber si los alumnos “saben leer”.

La comprensión lectora se presenta como concepto inacabado, como parte de un todo muy complejo que tiene que ver con la cultura escolar, con las relaciones entre los componentes de los diversos tipos de lectura para los diversos tipos de textos y con la apropiación de significados.

En el Nivel Medio Superior existe la creencia empírica acerca de que la comprensión lectora de los jóvenes ha llegado a su nivel más alto, debido a que ya han sido alfabetizados y pueden leer con fluidez. La mayoría de los profesores de este nivel realizan actividades pedagógicas que tienen que ver con la lectura de textos, la abstracción del contenido por medio de resúmenes y la repetición en exposiciones grupales; pocas veces la crítica y el análisis profundo acuden como actividad pedagógica. La cultura académica permea estas prácticas ofreciéndolas como únicas opciones para abordar los textos escritos.

La cultura crea aceptación entre los miembros de la comunidad, adjudica pertenencia e identidad con la institución en que se labora. La cultura hace que ciertos rituales y convencionalismos lleguen a ser los fines y no los medios educativos, convierte lo superficial en lo importante y lo importante en lo inalcanzable.

El presente estudio tiene por objeto mostrar los resultados de Comprensión Lectora en dos grupos de alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, en el estado de

Guanajuato. Dicho estudio arrojó tres tipos de niveles de apropiación del contenido de un texto expositivo, los cuales tienen también varios subniveles.

Se analizan también las prácticas pedagógicas que dan origen a una cultura escolar determinada por el prestigio de la Institución, las características de los profesores y el contexto familiar que rodea a los alumnos.

Se presenta también el empleo de estrategias donde a través de comentarios en pequeños grupos se llega a una apropiación del texto de manera más clara y precisa y se establece como puente entre la repetición de fragmentos del contenido con una verdadera Comprensión Lectora que implica ya no solo el ejercicio diario de la lectura como solución al incremento del análisis y la redacción de textos, sino como parte de una nueva cultura académica que puede acercarnos a una verdadera construcción de significados entre los alumnos del Nivel Medio Superior.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, niveles de Comprensión Lectora, Nivel Medio Superior, Cultura escolar.

ABSTRACT

Reading Comprehension concept is also cited as key to improve the learning experience, the act of getting the world through their writings, analyzing knowledge and up to the new citizens' behaviors that our students, as real readers, could have if they exercise as expected to do so. However, this concept is far from being only the exercise of reading by itself, or underling texts and the application of summaries that repeated pieces of text. Beyond the responses of location of most Basic Education Schools in are performed when you want to know if students "know how to read".

Reading comprehension is presented as an unfinished concept, as part of a very complex whole that has to do with the school culture, and the relations between the components of a variety of different types of reading, for the various types of texts, and with the appropriation of meanings.

In the higher middle school level exists the empirical belief about that reading comprehension of the young people has reached its highest level, due to that have already been literate and can read with fluency. The majority of the teachers at this level perform educational activities that have to do with reading texts, the abstraction of the content by means of summaries and exhibitions of repetitions in group. Few times the critical and in-depth analysis comes as a pedagogical activity. The academic culture presents these practices upon graduation as the only options to address written texts.

Culture creates acceptance among the members of a community and it awarded membership and identity with the institution at which someone works. Culture makes that some rituals and conventions could become the end and not educational media. It converts the surface on what is important and what is important in the unattainable.

This study is intended to show the results of the use of reading comprehension in two groups of students from the Higher Middle Level School of Leon, in the state of Guanajuato. This study showed three types of levels of appropriation of the contents of an expository text, which also have several sublevels.

Also in this study is discussed the pedagogical practices that give rise to a school culture determined by the prestige of the Institution, the characteristics of the teachers and the family context that surrounds the pupil.

Also the study presents the employment of strategies where, through comments on small groups, it will come to a misappropriation of the text more clearly and precisely. This is a part of a bridge between the repetition of fragments of the content with a true reading comprehension that involves not only the daily exercise of reading as a solution to the increase of the analysis and the drafting of texts. This as part of a new academic culture can bring us closer to a true construction of meanings between the students of the High School Level.

KEY WORDS: Reading Comprehension, Reading Comprehension Levels, High School Level, School Culture.

“Los niveles de comprensión lectora que manifiestan la formación de la cultura escolar de los alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, Gto.”

*Si no leemos no tendremos jamás palabras para entender
y para transformar el mundo.*

No haremos nuestras las experiencias ajenas.

José Emilio Pacheco.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos acerca de la comprensión lectora y sus niveles, establecidos a través de técnicas y procesos de un estudio de caso, combinadas con aplicación de otros instrumentos que pretende indagar cómo la cultura escolar de los jóvenes alumnos impacta en la formación lectora, dicha cultura tiene que ver con las actividades que los profesores realizan dentro del aula en la materia de Taller de Lectura y Redacción en el Nivel Medio Superior y cómo los alumnos manejan los textos con contenido explicativo. Elegimos esta asignatura por ser una de las que forman el núcleo básico del área de comunicación del bachillerato y tener el impacto de convertirse en un pilar para el desempeño de las habilidades

lectoras y la manifestación de competencias comunicativas y de expresión creativa en el currículum.

La cultura que tiene que ver con la actividad creadora del hombre, así como el conjunto de costumbres y hábitos sociales, es un concepto multidisciplinario. El término cultura encarna también el hecho operativo de que dentro del contexto escolar se realizan muchos rituales, se conservan pautas de conducta, se observan dudas, se conservan errores y se introducen, a veces con mucho temor, estrategias de enseñanza aprendizaje, en ocasiones sin tener muy bien definido el porqué.

En cuanto a la relación de cultura con la comprensión lectora, podemos decir que ésta se establece por medio del descubrimiento de significados. Los significados epistémicos que la lectura otorga, así como el conocimiento del mundo, son el propósito principal de muchos textos escritos. El compartir estos significados y darles un valor agregado, ya sea al permitirles ser parte de la cultura o del bagaje intelectual así como del conocimiento escolar, deja vislumbrar ciertas pautas conductuales, de enseñanza y aprendizaje que se instituyen como formas de actuar sobre el conocimiento y se arraigan de modo profundo lo cual provoca que establecer innovaciones o proponer nuevas formas de trabajo, es muy difícil, sobre todo en lo concerniente a la habilidad lectora ya que dichos significados se incrustan como creencias, en ocasiones dogmáticas y otras más abiertas.

El contexto en el que se plantea la investigación está situado en el Nivel Medio Superior, que sigue a los estudios de Educación Básica y se encuentra antes de la Educación Superior; nivel intermedio, llamado por el Observatorio de la Educación como “Eslabón perdido”; tiene una problemática muy específica, no había, hasta antes del 2001, una unificación de programas ni de contenidos, mucho menos de enfoques o modelos educativos, pues existen en nuestro país un número considerable de Bachilleratos a los que los jóvenes que concluyen la secundaria podían acudir. A ello se suma la problemática de la práctica docente, pues los cuadros de profesores de este nivel están conformados por profesionistas egresados de carreras de todas las áreas del conocimiento y pocos de alguna carrera pedagógica propiamente dicha, por lo que muchas pautas áulicas, son repetición de los modelos con los que ellos aprendieron. Agregamos a ello el bajo índice de cobertura y equidad presente que debía solucionarse, así como la nula portabilidad entre subsistemas, es decir, los que estudiaban en un bachillerato técnico, no podían acceder a uno propedéutico, o a los de formación para el trabajo.

Sin embargo, esta diversidad que se vería como una debilidad se convierte en un área de oportunidad al entrar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y establecer las bases para una educación de calidad en este nivel, dicha Reforma dicta las pautas para que a través del enfoque por competencias, se unifiquen los logros de los alumnos en un perfil

de egreso del nivel que le permita, lo mismo acceder a otro subsistema, ser admitido en cualquier institución de nivel superior o formar parte de la planta productiva como empleado.

El problema toma en cuenta los hechos que se muestran en los resultados de pruebas de aprovechamiento escolar como ENLACE, EXANI y PISA de 2004, donde los jóvenes de 15 años o más han mostrado un nivel lector deficiente para aplicar los significados de los textos en la solución de problemas y generar nuevas formas de tratamiento de la información. Existe además la creencia social, que somos un pueblo que no lee, que los jóvenes “no saben leer” ya que su lectura apenas rebasa la decodificación de signos. Los profesores, mencionan el bajo nivel de lectura de sus alumnos como queja común ante textos expositivos o académicos dicen que “no entienden” lo que leen, ya que solo repiten su contenido. Esto produce ciertas pautas de acción sobre el conocimiento dentro del aula, que no siempre producen un hecho educativo, pero forma cultura, una cultura escolar que se va consolidando, validando y ejerciendo como verdadera y única, sin que otras formas de trabajo lleguen a permear la labor docente lo cual incide en la formación integral de los alumnos.

La comprensión lectora se presenta entonces como un ente válido, un objeto empírico no definido aún del que todos los actores del hecho educativo hablan, todos opinan, todos desean mejorar, todos proponen dentro de los

contenidos de las materias del área de comunicación, pero sin saber cómo activar para que los resultados sean diferentes a los que se presentan año con año. El hecho de develarlo, mostrarlo y objetivizarlo de manera teórica nos permite establecer las pautas para su manejo teórico, conceptual y contextual que en realidad brinde otras formas de trabajo docente, otra manera de abordar los que son textos expositivos dentro de la clase, primero de las materias del área de comunicación como es la de Taller de Lectura y Redacción y de ahí a las otras disciplinas para su abordaje integral y transdisciplinario, de manera que pueda ejercerse por los alumnos como un aprendizaje para toda la vida.

El presente trabajo combina todos estos elementos a través de las pautas de observación del estudio de caso y la aplicación y análisis de diversos instrumentos dentro de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, Guanajuato; de modo que se indague no sólo por los niveles de lectura de comprensión a través de textos expositivos, sino también cómo es que esto favorece la formación cultural de los estudiantes.

El trabajo se divide en seis capítulos, el primero contiene antecedentes empíricos y teóricos referentes a la comprensión lectora, así como la construcción del objeto de estudio a través de dimensiones y categorías definidas por referentes teóricos y contextuales consignados.

En el segundo capítulo se reflexiona sobre la cultura en general y la cultura escolar, su acercamiento teórico, sus diferencias y su relación desde el currículum, los objetivos de las materias del área de comunicación así como ciertas investigaciones que dan cuenta de la presencia de estos conceptos en los factores que influyen en el logro educativo.

El tercer capítulo da cuenta del contexto en que se sitúa la investigación, la historia de la institución que genera una determinada cultura escolar, la enseñanza de la lectura en el nivel medio superior, la evaluación de la comprensión lectora y la evaluación de la comprensión lectora en este nivel, se presenta también un cuadro que consigna las competencias genéricas desde la Reforma Integral del Nivel Medio Superior (RIEMS).

El cuarto capítulo sintetiza los fundamentos metodológicos del trabajo, la selección de instrumentos y técnicas, así como las dimensiones, categorías y fases en que se llevó a cabo la comprobación de los supuestos.

En el apartado quinto se consignan los resultados a través de las categorías y fases definidas y se efectúa una interpretación de aquéllos desde la postura teórica de los niveles de comprensión lectora a plasmando una triangulación teórico-empírica definida a través de todo el documento.

El capítulo sexto define las conclusiones del trabajo y reflexiones que suscitó la puesta en marcha de la investigación.

La sección siguiente reporta las fuentes consultadas y se presentan al final los anexos del trabajo.

CAPÍTULO I

*“La lectura como las ensoñaciones y los cotilleos con los amigos,
es un medio de ofrecer o de que te ofrezcan
representaciones simbólicas de la vida”*

D. W. Harding 1972.

ANTECEDENTES PARA LA PROBLEMATIZACIÓN

El presente capítulo presenta de manera sintética trabajos realizados en América Latina y México principalmente, sobre el tema de la comprensión lectora y los factores involucrados en su adquisición, algunos de estas investigaciones tienen antecedentes de autores europeos y norteamericanos, que indagaron en un inicio, por cuestiones meramente neurológicas o fisiológicas, por ello es que se dio énfasis en colaboraciones de tipo más pedagógico.

Se consignan primero estudios referentes a procesos lectores y capacidades cognitivas que son un número menor, pues es complejo evaluar procesos internos como la comprensión de un texto. Existen numerosos estudios que develan la práctica docente y también aquéllos referidos a aplicación de estrategias lectoras y de estrategias lectoras para textos científicos los cuales son referidos como apoyo fundamental para el presente

documento. Enseguida se presentan características estructurales de textos científicos y expositivos, ya que forman parte esencial de la cultura escolar.

Se muestra asimismo, la política educativa referida a la lectura y comprensión lectora igual que los resultados obtenidos por los alumnos de la Escuela donde se llevó a cabo la investigación y que son precedentes que conforman una determinada cultura escolar; se exhibe la Reforma Integral del Nivel Medio Superior y el enfoque educativo por competencias que regirá su actuar y por último se consignan algunas preguntas realizadas por profesores del nivel acerca del logro en comprensión lectora que alcanzan sus alumnos y cómo influye en su desempeño escolar en general, todo esto con el fin de situar al lector en la definición del problema.

Existe una preocupación por indagar acerca de los procesos lectores que llevan a cabo los alumnos, lo cual ya ha involucrado a varios autores como Aguilar (2008), Carlino (2006), Carranza (2004), Sales (2003) y Carney (2002). El planteamiento de sus aportaciones involucra el hecho de emplear textos escritos de diverso tipo para el análisis lector que proponen. En dichas investigaciones la mayoría de los textos empleados son del tipo expositivos, en la investigación de Carranza emplean un texto de tipo científico especializado que de acuerdo a la clasificación de textos corresponde a un texto expositivo.

Areiza y Henao (2000) destacan que muchas capacidades cognitivas y metacognitivas que implican mecanismos complejos se despliegan al final del bachillerato e incluso durante el posgrado. Carlino (2006) afirma que los profesores de nivel superior sobreentienden que los alumnos ya saben leer correctamente, es decir, que entienden y comprenden el contenido de los textos, tienen la habilidad para interpretar sutilezas conceptuales, hacer implicaciones y construir nuevas redes semánticas que den cuenta de la competencia metatextual e intertextual. Pero en realidad no es así, las limitaciones para generalizar o transferir lo que han aprendido a situaciones diferentes se encuentra muy lejos de su dominio.

En otro punto destaca un trabajo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa coordinado por Treviño (2007) que indaga por las prácticas docentes para el desarrollo de la Comprensión Lectora en primaria, cuya metodología está basada en un análisis de las condiciones en que se llevan a cabo las prácticas docentes y las creencias y concepciones que tienen los maestros de este nivel respecto al desarrollo de la Comprensión Lectora, el enfoque está basado en la Concepción Ecológica que explica que dichas prácticas están influenciadas por distintas características contextuales.

El propósito de Treviño fue conocer las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas de las escuelas primarias y ver la relación que guardan con el perfil de los docentes y las condiciones que

contextualizan su quehacer en las escuelas. Se propusieron dos categorías: una donde se ubican a los maestros que emplean prácticas consonantes con enfoques ricos de la enseñanza de la lengua, a las que llamaremos comprensivas; y otra: los docentes que ponen más énfasis en aspectos formales de la lengua y buscan el desarrollo de competencias comunicativas a través de experiencias de aprendizaje mecánicas y superficiales de comprensión de lo leído, estas prácticas recibieron el nombre de procedimentales.

Los resultados que consignan refieren que la diferencia de los docentes que en primaria emplean prácticas de tipo procedimental, es ligeramente más baja que los que emplean prácticas de tipo comprensivo, sin embargo la gran mayoría de los profesores emplean prácticas mixtas, con un ligero aumento en las de tipo procedimental, lo cual nos habla de la dificultad para conceptualizar el proceso lector e identificar las características en sí mismos y en sus alumnos; lo que se relaciona con su formación inicial como docentes y la actualización profesional que reciben.

Varios estudios han propuesto el aprendizaje y empleo de estrategias lectoras exclusivas para los textos científicos por el carácter peculiar que muestran este tipo de textos expositivos, pues son especializados Carliño, (2005); Cook & Mayer, (1988) y Little & Parker (2009) establecen una serie de

operaciones cognitivas que los jóvenes deben aprender y ejercitar en ciclos anteriores al nivel superior, como los siguientes:

- Identificación de la postura del autor del texto.
- Ponderar las razones que ofrece para sostener su postura.
- Reconocer las posturas y argumentos de otros autores citados.
- Identificar la polémica entre una posición y otra.
- Relacionar con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas.
- Inferir implicaciones de lo leído, sobre otros contextos, más allá del contexto en el que se ubica el texto, por ejemplo la práctica profesional del mismo lector.

Así también coinciden en resaltar las características estructurales de los textos académicos o científicos que deben reconocer los estudiantes:

- Generalización
- Enumeración
- Secuencia
- Clasificación
- Comparación y contraste

Se observa la semejanza y relación que guardan estas características con las señaladas como estructura del texto expositivo (Prado, 2005) para lo cual es necesario que se establezcan niveles de logro en el dominio del conocimiento

como son los propuestos por Anderson (2000) recordar, comprender (ampliado a explicar ideas o conceptos, interpretar y parafrasear textos y mensajes) aplicar, analizar, evaluar y crear.

En otro estudio, Paradiso (1996) propone el empleo de estrategias de tipo procedimental; como destacar, subtitular, descartar, identificación, proposición temática, resumir y construir un mapa cognitivo; de modo que el acercamiento a los textos científicos fuera de manera más amable y precisa para obtener el significado del texto. La metodología fue enseñar a los alumnos a llevar a cabo estas operaciones dentro de la clase, realizar la reflexión individualmente y hacer una discusión grupal, establecer soluciones para un problema de manera creativa y aplicar estrategias de control ejecutivo. Realizan la comparación dentro del mismo grupo con el enfoque de la exposición directa en la cual encuentran diferencias favorables entre los alumnos, que tienen que ver más con la actitud ante los textos y el clima escolar que con la comprensión lectora y el manejo de significados.

Existe otro trabajo que coordina Reimers (2006) para evaluar las políticas del Programa Nacional de Lectura, los Libros de Texto y el Programa de Actualización Permanente, donde debían averiguar cómo viven los efectos de dichas acciones, los estudiantes y los profesores y de qué manera se han implementado en todo el país, así como los resultados obtenidos.

La manera en la que investigaron las condiciones fue por medio de observaciones de campo acerca de las prácticas de lectura; aplicación de encuestas sobre prácticas de lectura; pruebas de estándares nacionales y análisis de resultados y por último consulta de diversas fuentes, documentos y políticas educativas de México y otros países. Indagaron sobre el Programa de Rincones de Lectura y Círculo de Lectores implementados en las escuelas, ambos con la finalidad de promover el desarrollo de lectores avanzados desde las escuelas de nivel básico; también se consignas cifras de libros de texto entregados en las escuelas del país y los cursos del Programa de actualización del Maestro con temas relacionados al desarrollo de competencias lectoras. Los investigadores realizan consideraciones referentes al contexto cultural y los antecedentes de las políticas de entrega de los materiales educativos en el país, así como los objetivos y las acciones del Programa Nacional de Lectura y plasman algunas evidencias empíricas sobre prácticas áulicas para promover la lectura y al final se ofrecen recomendaciones.

De acuerdo a este primer acercamiento, podemos encontrar vacíos relevantes al tema de comprensión lectora, que indica una complejidad extensa para su abordaje y que se ha hecho hasta ahora desde los ángulos de los procesos intelectuales superiores sobreentendidos en la lectura de los niveles medio superior y superior; de los tipos de textos empleados para su exploración y de las prácticas docentes realizadas en el salón de clase para el abordaje de

la lectura y su comprensión, sin llegar a definir con exactitud lo que es la comprensión lectora y cómo se gesta dentro del contexto escolar.

1.1 Problematización

La complejidad de las demandas sociales a la escuela implica un cambio sustancial en vida interna, que tiene que ver con sus prácticas, su motivación, los valores y las expectativas de sí misma. De ahí la importancia de recurrir a estudios referidos al tema para conocer si las prácticas escolares, traducidas como cultura fundamentan acciones que generen conocimiento de todo tipo, que produzca logros académicos.

La vinculación con el entorno escolar de los alumnos se asocia con las prácticas académicas con que se acostumbran a tratar el conocimiento, en este caso, la comprensión lectora y el manejo que fomentan la lectura, la escritura y la expresión oral, pero más allá de esto, dichos procesos apoyan el desarrollo de significados internos, ayudan a que nuevos sean creados y generan curiosidad intelectual que provoca progreso científico y social; de ahí la importancia de la vinculación de estas pautas de comportamiento escolar.

Sin embargo, y aunque la experiencia comprobada por algunos estudios, como el de López Bonilla (2006) que describen la situación de los jóvenes y cómo comprenden los textos, sobre todo si su contenido es de tipo explicativo; no es conocida por la gran mayoría de los profesores de bachillerato que ven en

los resultados de los exámenes solo cifras que dicen que sus alumnos andan “bien” o “no están tan mal” respecto a la media nacional o estatal y aunque se piensa en algún aspecto para mejorar, no estamos seguros de cuál es y cómo hay que mejorarlo.

En el cuadro siguiente se han concentrado los resultados obtenidos por los alumnos en las diversas pruebas aplicadas en la escuela donde se llevó a cabo la investigación. En ese momento habían presentado tres pruebas: EXANI II que es la prueba que mide habilidades y conocimientos de los estudiantes que van a entrar a la universidad; la prueba ENLACE que mide conocimientos y logro académico de los alumnos del nivel y las pruebas llamadas Departamentales, miden conocimientos y habilidades definidos por los programas curriculares y dependen totalmente en su confección y evaluación de la Universidad de Guanajuato a través de la Dirección del Colegio de Nivel Medio Superior.

Los resultados por fila corresponden a cada uno de los apartados de los que se compone la prueba; los números arriba de la palabra *media* son el porcentaje obtenido, abajo la media estadística del país, del estado y de la universidad.

Se observa en general que los resultados son *buenos*; pues entre la media y los resultados de la escuela no hay diferencias muy significativas. En los

resultados por módulos de EXANI aparecen diferencias entre 10 y 20 puntos entre los dos porcentajes. En los temas de EXANI se resalta el resultado de Razonamiento Verbal y Español que es el tema de la presente investigación, pero se observa igual la diferencia para el razonamiento matemático.

En la prueba ENLACE los resultados referentes a la habilidad lectora aparecen con promedios por arriba de la media nacional en el nivel bueno y excelente, pero en la habilidad matemática el nivel elemental está 6 puntos arriba de la media del país, aunque haya resultados en bueno y excelente también por arriba de la media nacional. Las pruebas departamentales reflejan un logro académico de la materia de español ligeramente por debajo de la media.

TABLA I. CONCENTRACIÓN DE RESULTADOS DE EXÁMENES* APLICADOS A LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN. **

EXANI-II GLOBAL 2008 Módulos	EXANI-II GLOBAL 2008 Temas	PRUEBA ENLACE Habilidad lectora	PRUEBA ENLACE Habilidad Matemática	EXÁMENES DEPARTAMENTALES jun-08
Humanidades 1001 Media 1019	Razonamiento verbal 1070 Media 1085	Nivel insuficiente 0.9 Media Pais 8.10 Entidad 4.40 U. Gto .97	Nivel insuficiente 9.9 Media Pais 38.40 Entidad 25.50 U. Gto 9.47	Matemáticas I 12 Media UG 12
Derecho y C. Soc. 1014 Media 1024	Razonamiento matemático 1043 Media 1064	Nivel elemental 17.1 Medias Pais 31.10 Entidad 24.80 U.Gto.11.40	Nivel elemental 48.4 Media Pais 42.50 Entidad 44.00 U. Gto 41.72	Química II 27 Media UG 50
Matemáticas 1028 Media 1071	Mundo Contemp. 1032 Media 1043	Nivel bueno 60.8 Medias Pais 52.20	Nivel bueno 30 Media Pais 15.00	Física 28 Media UG 30
Física 976 Media 1026	C. Naturales 1029 Media 1044	Entidad 56.90 U.Gto.64.73	Entidad 22.30 U. Gto 32.88	Español 32 Media UG 35
		Nivel excelente	Nivel excelente	

*Datos proporcionados por la DGCNMS UGTO ** En el anexo 2 se encuentran las tablas de resultados por Escuela.

La tabla anterior nos muestra los resultados de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, que es el lugar donde se llevó a cabo la investigación. La serie de exámenes aplicados que se exponen son los que se llevaron a cabo durante el semestre enero- junio de 2008 casi todos al finalizar el ciclo escolar, con excepción de ENLACE que fue a principios de Mayo.

Todos estos exámenes son de lápiz y papel, con respuestas de opción múltiple y donde las preguntas tienen que ver con niveles taxonómicos, como comprender, conocer o aplicar. Los exámenes Departamentales, son de tipo institucional, elaborados por los propios profesores de las Escuelas de Nivel Medio Superior dependientes de la Universidad de Guanajuato, por lo que en ellos se adivina el estilo de enseñanza de los profesores al realizar preguntas de ubicación, predicción o memorización de conceptos en las materias de Español y Taller de Lectura y Redacción. La prueba ENLACE también realiza muchas preguntas de ubicación en textos, de selección de ideas principales, pero en realidad plantean pocas preguntas de análisis o interpretación de textos. Este hecho tiene que ver con factores asociados a lo que significa adquisición de conocimientos y que está presente dentro de la cultura escolar de este centro educativo en particular, Carrington y Elkins (2010) citados por Meza G., como los investigadores que dan cuenta de varios factores de la cultura escolar que impactan el progreso educativo de los alumnos, entre ellos

la organización escolar, el currículo, el papel del director y su liderazgo así como los estándares de evaluación.

Por otro lado, en un análisis crítico Díaz Barriga (2006), afirma acerca del hecho que no estamos preparando a nuestros estudiantes a enfrentar la vida académica con estrategias adecuadas y que privilegiamos los conocimientos sobre las habilidades, ya que la mayoría de instrumentos que valoran el nivel de logro educativo están definidos por una gran cantidad de preguntas de ubicación, predicción o memorización.

Luego entonces, con estos resultados, los profesores mantienen la idea de que sus alumnos “están bien” porque no están tan mal como los del estado o del país, que a lo mejor hace falta mejorar algo, pero no se sabe exactamente qué. Esto forma una cultura, la cultura escolar entendida como el arraigo de costumbres, la posición política y la práctica docente.

La propuesta es ahora más clara, se planteó indagar a través de una nueva forma de evaluación la comprensión de los textos en el Nivel Medio Superior, y definir con pautas adecuadas al nivel, el tipo de textos y las prácticas escolares, cómo se desarrolla la comprensión lectora.

Ahora bien, debido a la Reforma del Bachillerato se agregan nuevos retos y demandas a la práctica docente, se establecen competencias que deben favorecerse en este nivel y para las cuales los profesores deben ejercitar

también en su persona, por lo que se requiere de una guía objetiva para su logro.

La Reforma Integral del Nivel Medio Superior (RIEMS) tiene como objetivos principales: unificar el nivel medio superior a nivel nacional de modo que exista movilidad para los alumnos bajo el nombre de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); unificar contenidos en los diversos tipos de subsistemas por medio de un Marco Curricular Común (MCC), el cual maneja un enfoque por competencias SEMS, SEP (2007). Dentro de estas competencias se resalta una de las competencias genéricas que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores “sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”. Dicha competencia enmarcada dentro de la categoría *Piensa crítica y reflexivamente*; existe otra categoría que enuncia “Aprende de forma autónoma” e incluye la competencia: Aprende por iniciativa e interés a lo largo de toda la vida. Estos ejemplos de competencias y categorías que las cubren no se refieren sólo a una materia, sino que integran las habilidades que se desarrollarán a través de todas las materias que forman parte del currículum; por lo que es importante resaltar y sustentar el establecimiento del manejo de estrategias lectoras dentro de los programas de las materias de comunicación; aunado a esto se están pidiendo propuestas de contenidos curriculares que

puedan integrarse a este enfoque ahora que debe modificarse la estructura de contenidos.

¿Cómo entienden el texto que leen los alumnos? Todas las habilidades de interacción con el texto facilitan la adquisición de cualquier materia y las capacidades de redacción están íntimamente ligadas a la comprensión y significado de un texto para que surjan las palabras que habrán de dar vida a mis ideas. Se escucha a los profesores efectuar preguntas sobre el tema ¿Por qué a mis alumnos se les hace tan difícil escribir? ¿Por qué me dicen que no entienden un fragmento de una novela, o un poema, o texto explicativo de alguna de sus materias?, ¿Por qué entre más los ponga a leer, menos les gusta o se les facilita la lectura y la generación de ideas al respecto? A manera de queja también afirman que a los estudiantes les es más fácil encontrar en algún sitio web un texto que apenas exploran y lo llevan a clase como parte de la investigación que el profesor les encargó pero del que se les pregunta y leen su contenido como respuesta. Ahora bien, como parte de una toma de conciencia personal los mismos profesores cuestionan ¿Cómo favorecer entonces estas habilidades de interacción con el texto? ¿Qué puedo hacer en mi clase de Español o de Taller de Lectura y Redacción para enseñar estrategias lectoras que favorezcan el abordaje de estos textos?

Sobre todo lo expuesto anteriormente se encuentra la motivación para la presente investigación. Aunque se parte de un esquema de referencia cotidiano

podemos darnos cuenta que varios investigadores han tomado la misma inquietud sobre el tema y lo han resuelto de diversas maneras, por lo que sus aportaciones serán tomadas en cuenta para nuestro análisis. La investigación tendrá un valor adicional por que los profesores además de enterarse cómo es que sus alumnos abordan un texto expositivo y lo comprenden podrán interactuar con sus propios procesos lectores al enseñar las estrategias lectoras que favorecen una lectura analítica crítica de los textos expositivos.

1.2 Construcción del objeto de Estudio: Comprensión Lectora.

La comprensión lectora juega un papel importante en la construcción de los significados de conceptos científicos ya que establece las relaciones de operaciones intelectuales entre lo que se sabe y lo que se quiere leer, es decir, lo necesario para construir el significado de la lectura. Las operaciones para la elaboración del significado según Aguirre (2000) son: el reconocimiento de la información, la relación de dicha información con la almacenada en la memoria semántica, la activación de los significados semánticos, la realización de diferentes tipos de relaciones entre las partes del texto y la construcción del significado global o macroestructura que implica la adquisición del nuevo concepto de índole científica.

La lectura es vista como un proceso activo, que implica no sólo la capacidad para comprender un texto, sino la de reflexionar sobre el mismo a partir de ideas y experiencias propias, esta lectura entonces nos debe proporcionar datos del mundo en que nos desarrollamos, y también de aquél que deseamos. Uno de los factores del proceso de lectura es la situación en la que se lee y los conocimientos previos que tenga el lector sobre el tema que está leyendo. De ahí que la situación difiera con los profesores cuando los alumnos de bachillerato sí leen las tiras cómicas, sí leen las noticias referentes a deportes, catástrofes, asesinatos o chistes en lugar de interesarse por las editoriales de los periódicos, artículos de opinión o novelas célebres; se comprende mejor cuando entendemos que su mundo está muy cercano a esto ya que tampoco les hemos enseñado a mirarlo de otra manera.

La lectura implica construcción de significados López B., (2006); Carney, (2002); Goodman, (2006); Bruner, (2004) y Bazdreich, (2000) dicha construcción procede de la asociación que se realiza en una dualidad que a manera de esquema, integra el signo lingüístico; el objeto al que se refiere y la palabra o esquema formal de signos que lo escribe e identifica ante la convención. Se integran en una síntesis informativa que consta de las dos realidades inherentes al sujeto, es decir se funden el hombre y su contexto. Por ello es difícil adaptarse a la realidad de los alumnos y entender los significados que construyen dentro de su realidad, cómo es que entienden un texto, pero

más allá, qué es lo que significa para ellos conceptos como densidad, árbol, célula, tiempo, amor, coraje, individuo, sociedad, comunidad y por qué en una materia tienen un significado y en otra son o representan algo diferente.

La lectura constituye un proceso de pensamiento activo, y como proceso mental es intangible, difícil de ubicar y poco específico, pues estamos hablando de situaciones personales e íntimas, no sólo es el interior del sujeto, sino sus conexiones neuronales más avanzadas y los pensamientos que se ligan y establecen relaciones dentro de sí. Los estudios que intentan explicar este tipo de procesos o razonamientos, no pueden afirmar categóricamente que dicho proceso sucede de alguna manera. Nos ayuda saber que a veces ocurren comportamientos evidentes en los sujetos que resuelven problemas o que aparece una sonrisa o brillo singular en la cara de un alumno que entendió una idea o una explicación dentro de clase; sin embargo, estas evidencias sólo hacen la búsqueda más interesante y propician que se continúe de forma donde no sólo los comportamientos evidentes nos muestren el cambio de relaciones neuronales, sino cuáles relaciones son y en qué parte de nuestro cerebro aparecen; indagación que corresponde a otra ciencia Aréchiga, (2001).

Lo que nos interesa de la lectura es el logro de habilidades y capacidades que genera para enfrentar la vida académica, las actividades que proponen las demás áreas del conocimiento y cómo hacer de la vida cotidiana algo mejor y más productivo en todos sentidos, lo cual tiene que ver con los fines de la

educación y sobre todo ahora, a partir de la Reforma Integral del Bachillerato, con el logro de competencias genéricas en los jóvenes de este nivel.

Si decimos que la lectura es un proceso de pensamiento activo, la construcción de significados realizada en esta actividad constituye un proceso de pensamiento activo, luego entonces este proceso puede constituirse en un proceso que guíe a que se convierta en pensamiento crítico. El pensamiento crítico debe establecer como Carlino (2006) afirma, una definición propia ante un texto, una diferenciación de posturas entre el lector y el escritor que provea al aprendiz de nuevas ideas, de afianzar las anteriores, de desechar algunas y de generar valor del contenido textual.

Ahora bien, de la estructura del texto que se lee obtenemos el referente para que los procesos antes enunciados sean observados. El tipo de texto constituye el eje de análisis para saber si una persona está leyendo, no sólo decodificando los signos, y de la misma forma sabemos si está comprendiendo el contenido del texto o sólo lo está memorizando y también podemos averiguar de qué manera o bajo qué condiciones está efectuando una interpretación y valoración de significados por la lógica propia y las ideas que el texto le confiere.

De esta manera se han realizado estudios que hablan sobre el análisis del texto a partir de su estructura, porque si nos quedamos sólo con las

interpretaciones propias de cada individuo, tendríamos tantas valoraciones correctas como personas hubiera en una sala de lectura. Estos estudios han empleado la postura de la Ciencia del texto de T. Van Dijk (1998, 2003) para definir tres estructuras presentes en el texto:

MICROESTRUCTURA: que son las palabras o grupos de palabras que constituyen las frases u oraciones presentes, la comprensión morfosintáctica y la relación de significados entre sí; este plano se refiere al significado y significante, cuando se establece una relación en este nivel es por medio de los conocimientos previos y esta relación se imprime en la memoria a largo plazo.

En la **MACROESTRUCTURA** se establece el significado de frases y la construcción de ellas, la liga de unas con otras que aparece como una información jerarquizada, organizada de manera que constituya una unidad con un sentido lógico o coherente.

Y por último aparece la **SUPERESTRUCTURA** cuyo sentido es otorgado por la identificación del tipo de texto y de sus partes diferenciales; algunos autores dicen que en este plano se identifica el tipo de texto, el género al que pertenece y la utilidad que tiene para el lector.

Después de esta definición el análisis es más significativo y tiene un valor como evidencia del proceso lector de carácter genérico, con ello podemos darnos cuenta de cómo es efectuado por el individuo y podemos estar hablando

ahora de niveles de comprensión lectora si nos situamos en los diferentes estratos del texto.

Catalá G. (2005), y su grupo de colaboradoras trazaron tres niveles de comprensión lectora basadas en la teoría de Van Dijk del año 2003 y un estudio propio en la Universidad de Barcelona. Estos estratos son los siguientes:

COMPRENSIÓN LITERAL: en este nivel se realiza el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, es la memorización de los conceptos o ideas generales del texto, la superestructura se identifica aquí al nivel de saber cómo es el texto de modo general.

En la **COMPRENSIÓN INFERENCIAL:** se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o sucesiones sobre el contenido del texto a partir de los indicios de la lectura, se establecen las relaciones entre las frases u oraciones y entre las palabras que las forman, es en los niveles micro y macroestructural.

Para el **NIVEL CRÍTICO O PROFUNDO:** se requiere la relación con el lenguaje del autor, la intención personal y la intención del autor. La formación de juicios a partir de reacciones basadas en las imágenes literarias y las opiniones que se formulan tienen que ver con la relación entre las estructuras y los significados que el lector genera con la lectura y su contenido.

En la ejecución de las acciones que efectúan los alumnos y su recuperación por medio del diálogo y la socialización con sus pares o maestros; Catalá (2005), Aguirre (2000), Paradiso (1996) y Argudín (2006) lo han llamado autorregulación, definida como la gestión de los procesos meta cognitivos y las estrategias de corrección así como las operaciones mentales efectuadas para aprehender el texto y llegar a un determinado nivel de comprensión.

De todo lo establecido el objeto de estudio: la comprensión lectora en los jóvenes de nivel medio superior y la generación de una cultura escolar, se construye al conjuntar sus dimensiones y las categorías que surgen de los documentos revisados; enumeraremos enseguida las dimensiones del objeto y sus categorías.

1.2.1 Dimensiones en que se ha dividido el objeto Comprensión Lectora.

La comprensión de textos académicos ha sido considerada como una tarea de gran complejidad ya que debemos tomar en cuenta múltiples factores que intervienen en ello. Existen notables capacidades humanas para inferir el significado de los mensajes que el hombre recibe de sus semejantes, lo cual se encuentra íntimamente ligado a procesos internos de orden superior. Así también recordemos que en la actualidad se dispone de un cúmulo de

artefactos y dispositivos tecnológicos con los que se efectúa comunicación y se comparten textos de todo tipo; para los cuales se hallan antecedentes sociales y culturales de manera convencional que nos permiten interpretar los mensajes sin error; esto es, lenguajes especiales, imágenes y palabras.

La lectura confiere significados, determina conocimientos y apropiación de conceptos, todo ello relacionado con la adquisición, construcción y aplicación de conocimientos; esto se lleva a cabo bajo esquemas mentales superiores que son realizados dentro y fuera de la mente, es decir, se requiere de procesos individuales y sociales para otorgar valor a lo que se adquiere bajo procesos psicológicos, de ahí que la cultura escolar tenga un papel preponderante, puesto que es a través de procesos sociales como se convencionalizan los conocimientos y se les otorga valor.

Debido a ello la valoración de los niveles de lectura que se propone tiene que ver más con el uso y empleo de estrategias lectoras acuñadas dentro de la práctica áulica que con la evaluación sistemática de los procesos mentales que implica la comprensión lectora y cómo éstas prácticas docentes permean el desarrollo de niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

De esta manera, la estructura de la comprensión lectora desde el plano cognitivo nos remite a procesos intelectuales de enorme complejidad, por lo que no serán parte de la investigación como tal, ya que solo nos ocuparemos de los

resultados que los estudiantes efectúan después de la interacción con un texto y las estrategias empleadas; en concreto se sitúa una triada en la que los autores consultados coinciden: LECTOR-CONTEXTO-TEXTO, y que implica procesos intelectuales que tienen que ver con conocimientos previos, vocabulario, tipo de texto, objetivos o propósitos tanto del lector como del autor y las actividades de apropiación.

COMPRENSIÓN LECTORA (está delimitada por)

- ❖ SUJETO
- ❖ CONTEXTO
- ❖ TEXTO

Dentro de ellos se establecen distintas dimensiones y categorías a saber:

- Conocimientos previos acerca del texto
- Interpretación del significado
 - Ideas principales
 - Ideas secundarias
 - Conceptos centrales (palabras clave)
- Actividades de apropiación de la lectura
 - Estrategias empleadas por el alumno
 - Actividades dentro del aula para socializar el significado

- Situación en la que se lee
- Estructura del texto
 - Micro estructura
 - Macro estructura
 - Superestructura
 - Niveles de comprensión lectora:
 - a) Nivel literal
 - b) Nivel global
 - c) Nivel crítico

Se presenta a continuación el cuadro que se realizó previo a la construcción del cuestionario final donde se proponen preguntas para los alumnos sobre el texto escogido y se relacionan con las dimensiones y categorías propuestas.

TABLA II. CATEGORÍAS Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS
COMPRENSIÓN LECTORA

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Situación en la que se lee	Objetivo Tema Propósito	¿Cuál es el propósito del autor? ¿Cuál es el tema del texto? ¿Cómo titularías al texto?
Conocimientos previos	Relación	¿Por qué dice la lectura que las leyes físicas prohíben que los objetos muy grandes cambien de brillo?
Estructura del texto	Reflexión sobre la forma	Los números que están entre paréntesis tienen que ver con...
Interpretación del significado de los contextos	Comprensión literal Comprensión global	El autor afirma que las estrellas son: ¿Qué hacen las capas turbulentas? ¿Cómo son los frentes de onda luminosa? La razón del centelleo estelar
Actividades de apropiación de conceptos	Interpretación Explicación Paráfrasis	El significado de la palabra cenit ¿Por qué se dice que las estrellas brillantes...? ¿Cómo explicarías el centelleo de las estrellas usando el concepto “oscilación de la luminosidad”?
Comprensión crítica	Síntesis Evaluación	Lo que los alumnos puedan generar a partir de la lectura del texto (Mapas mentales, nuevas preguntas, referencias, etc.)

1.3. Preguntas de investigación

Se elaboraron diversas preguntas en torno al tema pues al inicio parecía muy complejo de abordar, con una gran indefinición en cuanto a los tópicos

que podíamos cubrir y el tiempo del que disponíamos para hacerlo. Una vez revisado el campo teórico definimos las siguientes preguntas como las relevantes y que nos apoyarían en nuestra indagación de manera más clara.

Pregunta problema:

¿Qué influencia tiene la cultura escolar de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, Guanajuato en el nivel de comprensión lectora de los alumnos?

¿Cómo la cultura escolar comprobada por las prácticas docentes en el aula está permeando el desarrollo de niveles de comprensión lectora en los alumnos?

1.3.1 Objetivos de la investigación

Objetivo General:

Explicar la influencia que la cultura escolar, entendida como los métodos empleados por los profesores, estrategias lectoras de los estudiantes y el tiempo dedicado a la lectura, tienen en el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Preguntas de investigación.

Fase Inicial:

¿En qué nivel de comprensión lectora se sitúan los estudiantes del Nivel Medio Superior a través de textos expositivos con contenido explicativo?

Objetivo:

Descubrir si los alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de León Guanajuato alcanzan el nivel de Comprensión Lectora que marca como competencia curricular la educación a nivel medio superior.

¿Qué tipo de estrategias lectoras manejan los estudiantes de Nivel Medio Superior cuando se enfrentan a textos expositivos?

Fase de desarrollo del trabajo de campo

¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora que han desarrollado los estudiantes a través de la cultura escolar presente en la Escuela de Nivel Medio Superior de León Guanajuato?

Caracterizar a partir del empleo de los textos expositivos con contenido explicativo y otros instrumentos, los niveles de comprensión lectora de los jóvenes, que manifiestan una cultura escolar en la escuela de Nivel Medio Superior de León.

¿Cómo manifiestan los alumnos una cultura escolar determinada a través del uso de estrategias lectoras?

Develar costumbres docentes dentro del aula para el manejo de textos expositivos que definen una cultura escolar determinada dentro de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

1.3.2 Objetivos y supuestos de investigación para la fase final de análisis:

Objetivos:

Valorar cómo es el nivel de comprensión de los alumnos en la lectura de un texto de tipo expositivo con contenido explicativo.

Supuestos de investigación:

Los niveles de comprensión lectora de los jóvenes que manifiestan en el empleo de los textos expositivos con contenido explicativos revelan una determinada cultura escolar, en la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

La escuela como contexto que posee una cultura escolar definida, tiene influencia en los resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora.

Dentro del concepto de escuela se va a considerar: los contenidos sobre comprensión lectora que se encuentran como parte del currículum, la forma en que se trabaja en clase la comprensión de textos y la interacción que entre los estudiantes provoca la lectura.

Las características contextuales del profesorado, sus concepciones y creencias sobre la lectura y su comprensión influyen en los resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora.

Como características contextuales del profesorado se observaron la experiencia en la impartición de las materias que poseen contenidos de comprensión lectora, el concepto propio sobre la comprensión lectora, las teorías que defiende y la forma de preparar las clases, presentar los temas a los alumnos y el manejo de textos expositivos dentro de su materia.

Desde esta perspectiva el panorama que al inicio se mostraba muy amplio y complejo, se ha enfocado y situado a través de un análisis que simplifica la relación de los múltiples factores de la Comprensión Lectora; donde se valorará la relación del sujeto con el texto dentro de un ambiente físico y mental determinado el cual también influirá en el resultado de este manejo y por ende en los significados rescatados.

El próximo apartado muestra a la cultura escolar como influencia relevante para el logro académico y cómo sus rituales, tradiciones y costumbres hacen que la gente preste atención o asuma significados y valores que de otro modo serían difíciles de entender o de sentirse.

CAPÍTULO II

*"La lectura es la gran proveedora de argumentos,
la clave para que los demás te escuchen."*

*José Miguel Monzón, Grab Wyoming
(Nacido en 1956), humorista español.*

LA FORMACIÓN DE LA CULTURA GENERAL EN LA ESCUELA:

REFLEXIONES Y POSICIÓN TEÓRICA.

Para la escuela actual, el complejo panorama de posmodernidad permeado por los principios de incertidumbre y cegueras del conocimiento: error e ilusión, como Morin (1999) expone, es difícil de abordar y aún más complicado proponer acciones relevantes y reales para hacer pertinente el conocimiento que se imparte en ella.

Hasta el siglo pasado se consolidó una escuela que dominó el conocimiento y sus fuentes, hasta que los medios electrónicos suplieron la función de almacenaje, distribución y adquisición de saberes que otorgan poder al ser humano. En nuestros días es importante la vuelta al ser humano, a las habilidades mentales, a su pertenencia al mundo y a la convivencia social pues el conocimiento se halla fuera de los centros educativos y todos tienen acceso a

él. Luego entonces, la escuela debe propiciar adquisición de habilidades y destrezas, con el fin de lograr una inserción del hombre en el complejo contexto que le tocó vivir.

El interés en la formación cultural general de los escolares se presenta hoy como uno de los propósitos del Subsistema del Nivel Medio Superior, respondiendo a las exigencias sociohistóricas y a la Educación bajo el enfoque en competencias. En este marco el debate sobre el qué, el porqué y el cómo lograr este objetivo educativo atraviesa también la reflexión teórica que servirá de base para entender el alcance de los planteamientos en torno a ello. Se presentan a continuación posturas teóricas para entender el tema de la cultura escolar como parte fundamental del desarrollo del logro educativo.

2.1 Reflexiones en torno a un concepto: Cultura General.

Abordar, con más o menos amplitud, al concepto *cultura* rebasa aquí la intención de definirla; reconocemos que hoy el debate en torno a este tema es amplio y está permeado por los enfoques y perspectivas que se asuman para el análisis. Referirnos a ella para entender su naturaleza y el sentido con que la cultura trasciende el umbral de la escuela, es lo que interesa en este trabajo.

El concepto de cultura es hoy objeto de análisis de múltiples ciencias particulares, sin embargo, no se pretende la búsqueda de una universalidad conceptual; interesa más bien, ofrecer algunos imperativos que en el orden

gnoseológico y metodológico propicien el entendimiento de la lógica interna de la cultura y su concreción en el fin que busca la educación en el Nivel Medio Superior: la formación de ciudadanos competentes en conocimientos, habilidades y actitudes que forman la cultura general. Es una exigencia práctica, reflexionar desde la naturaleza polisémica del concepto para luego, concretar los requisitos que integran la cultura como contenido de la educación. Se advierte aquí la necesidad de asumir un enfoque interdisciplinar en la reflexión teniendo en cuenta los presupuestos históricos, filosóficos, etnográficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, políticos que dan cuenta de la naturaleza multifuncional del concepto, Martínez (1999).

Desde este punto de vista, el concepto filosófico de cultura, abarca todo lo sujeto a la elaboración y a la actividad creadora del hombre y es que la cultura le pertenece al hombre mismo; es resultado de su actividad histórico social donde el hombre actúa como principio activo, creador y consciente, lo cual supone un modo concreto de relación de la cultura con la actividad social multifacética de los hombres. Pero, la cultura no se reduce exclusivamente a los resultados de la actividad material y espiritual del hombre. Ella incluye como momento esencial la propia actividad creadora así como el conjunto de medios, capacidades y mecanismos a través de los cuales se realiza la actividad humana. Al hablar de cultura no hacemos referencia, exclusivamente a los

objetos materiales y espirituales creados por el hombre, ni a las normas, valores e ideales materializados en el lenguaje, en los libros; la acción humana puede ser considerada fenómeno cultural solo en la medida en que se vincula con el hombre López C.(2001).

Por tanto, al vincular el concepto de cultura con el hombre, a su vez lo relacionamos íntimamente con el desarrollo de éste, por eso, podemos caracterizar la cultura de forma más general, como desarrollo humano y como medida del auto desarrollo de esta especie. Pues la cultura como cualidad existe objetivamente, pero solo para aquel que sea capaz de asimilarla; de este modo el mundo cultural constituye un índice del nivel de desarrollo social y sirve de base para la vida y actividad de las nuevas generaciones, precisamente en la medida en que ellas, al dosificar su contenido, lo transforman en medios activos de la formación de su cultura y de su propio desarrollo. Por eso dominar la cultura implica dominar su lengua Escolano, A. (2002).

La especificidad de la cultura, en relación con los cambios sociales, es lo que permite definirla como estado cualitativo de la sociedad en cada etapa de su desarrollo; es por eso que, el estado cualitativo de la sociedad se expresa concretamente en el nivel alcanzado por la sociedad en el desarrollo de sus fuerzas productivas, de sus relaciones sociales, de la producción material y espiritual de la ciencia, el arte, la educación. Luego, el concepto de cultura se vincula con el progreso social; si él expresa el movimiento ascendente de la

sociedad que se plasma en los modos de la actividad humana, en las formas de las relaciones sociales, en el lenguaje, en los estados de conciencia social; ello indica que podemos juzgar el progreso social a partir de la cultura, por lo que la cultura adquiere un criterio importante del desarrollo social.

Ahora bien, si los estudios de cultura se presentan como opciones más o menos reductibles, existen algunos rasgos simbólicos que informan sobre el alcance del concepto y los patrones de comportamiento que con carácter diferenciado, influyen y/o afectan la estabilidad y efectividad del sistema de identificación que los hombres establecen con los componentes nacionales y de su auto-concepto de persona. Al hilo de nuestras indagaciones teóricas es posible plantear algunos rasgos esenciales que encierra la cultura y es en este sentido que es posible entender su alcance. Entre estos rasgos pudieran señalarse los siguientes:

- a) Es el conjunto de pautas de interacción cognitiva, afectivas, simbólicas que dominan y estructuran la vida en sociedad - ideologías, valores, creencias que caracterizan a un grupo humano.
- b) Incluye los conocimientos, las creencias, las leyes, la moral, las costumbres, el arte y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de la sociedad; además de reconocerla como una compleja herencia social, no biológica, de saberes y prácticas que determinan la controvertida textura de la vida de los

grupos humanos. Esta condición se cumple cuando cada contexto se entiende como un texto ambiguo necesario de interpretar; y se considera que *“la cultura abarca también todo lo que los humanos han producido para poder adaptarse en su entorno físico y entre sí”*.

García (1992, p 54)

- c) Es el resultado de la construcción social determinada por las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo, que expresan un significado, valor, sentimiento, costumbre, rituales, intenciones que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. El concepto de cultura de manera privilegiada, ha referido los patrones de identidad de los grupos individuales, pero la producción de la cultura asociada al hecho creativo es adjudicada al hombre creador, al producto elaborado y depositario de ella y único capaz de generar altas expectativas culturales en plenitud.
- d) Es el mundo de las relaciones sociales el hombre se encuentra en una confrontación simbólica entre los extremos o límites concretos; de un lado están los conceptos y del otro las herramientas, precisamente de esta relación emergen los significados y sentidos que informan de los valores que configuran los comportamientos del hombre en su medio social. La cultura aparece como advertencia de

nuestros espacios de vida que ponen en juego los contrastes de ideas, la confrontación de carácter material y mental Prieto (2000).

- e) Es una forma de expresión dentro de un amplio entramado de relaciones que van siendo construidas cooperativamente por las personas a través de su actividad, considerando entonces que pueden ser asumidas como un factor de influencias en la motivación del conjunto de la personalidad de las aptitudes y motivaciones específicas. Los significados que las personas le asignan a ciertos aspectos particulares del mundo físico o social, son aprendidos en la socialización dentro de una cierta comunidad.

La cultura, por tanto, *“es información conocimiento y ejercicio de valores sociales, hábitos y normas consagradas por prácticas que identifican el modo de vida de una comunidad; no es acumulación cualitativa de saber en praxis vinculada a valores dominantes o deseables”* Hart, A. (1999, p 80).

Pero, analizar la cultura desde una perspectiva histórica ofrece la posibilidad de entender el desarrollo del hombre como sujeto social de la actividad, en la que el individuo modifica no solo el mundo circundante, sino que se transforma a sí mismo, en virtud de que las relaciones del hombre con la naturaleza incluyen de modo inmediato sus relaciones con otros hombres. Es

por eso, que las relaciones del hombre con la naturaleza representan relaciones sociales y a la vez estas relaciones constituyen un criterio determinante de su desarrollo, y por tanto, de la cultura. En este planteamiento al subrayarse el papel que desempeña el ejercicio y conocimiento de las normas y valores sociales se están significando las reglas, formas de comportamiento e ideas que se valorizan de modo compartido por un conjunto de individuos. Así a través de la comunicación social, en específico la educativa se transmite el proceso de resultados de la actividad práctica y psíquica del hombre, permitiendo desde etapas remotas la transmisión de ideas, afectos, experiencias, vivencias, conflictos, necesidades y aspiraciones.

Al margen de cualquiera de estos planteamientos, la problemática emergente se relaciona con la formación cultural¹ de las nuevas generaciones. Aunque el aprendizaje de la cultura se asocia a la enseñanza mediante el proceso de interacción social que supone la educación – considerada un proceso sistémico, abierto y complejo en el que participa la familia, las instituciones educativas formales y los medios de comunicación - este proceso se relaciona con los mecanismos de preparación del hombre en la escuela para enfrentar las exigencias de un mundo cambiante y condiciona la necesidad de identificar y seleccionar los contenidos -personales y sociales- asumidos como un conjunto de conocimientos, habilidades y valores en los que descansa el

desarrollo de la personalidad de los escolares para la participación ciudadana individual, grupal, organizacional, comunitaria y social que supone la vida del hombre en su contexto.

Ahora bien, en la actualidad, el uso del término cultura se hace acompañar del adjetivo *general, e integral*; sin embargo, no hay una clara definición teórica acerca de los significados que poseen, no obstante, se entiende que su uso alude a la intención de integrar en una formación de ciudadano para la apropiación e interpretación de los más disímiles y complejos mensajes culturales Prieto (2000), que son explicados y vividos de manera consciente en el enfoque por competencias.

En este fin, la cultura que llega a la escuela se explicita en los objetivos, materiales, valores, conocimientos técnicos, modelos de conducta e informan de los lenguajes simbólicos mediante los cuales se adquieren las costumbres, tradiciones, normas y valores culturales en un momento histórico social y es resultado de la mediación crítico - reflexiva acerca de la acumulación cultural, y la transculturación o pérdida de la cultura.

Pero, más allá de estas definiciones la problemática hoy se localiza en la concreción de este concepto en el entorno educativo. En general se alude a un "*saber, saber hacer, saber ser y saber convivir,*" Rodríguez y López R. (2005).

Como contenidos que deben ser enseñados y aprendidos mediante procesos educativos formales e informales que tienen lugar en los contextos

familia, escuela, comunidad y que son el eje rector de la Educación por Competencias. Asumimos que tal definición debe entenderse desde criterios de adecuación y mediación con ajuste a los presupuestos didácticos pedagógicos en los que se defina la naturaleza de la educación.

Reflexionando sobre este particular los criterios que informan del arreglo didáctico necesario para concretar los contenidos de la cultura que forman parte del currículo escolar. Estos se presentan en una relación propia de la naturaleza misma del problema; en este caso señalamos las siguientes:

- Las características psicopedagógicas de los alumnos y el nivel de enseñanza, entendido por el establecimiento de los objetivos formativos en función de la edad de los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje en estrecho vínculo con la enseñanza a la que pertenece.
- El nivel de desarrollo cultural y las exigencias socio-históricas del momento y contexto en que tiene lugar el proceso formativo, es decir reconocer de acuerdo al sitio y a la panorámica en que se desarrolla el individuo el nivel y desarrollo cultural que éste debe poseer.
- La estructura interna de las instituciones y la determinación de los contenidos, espacios y métodos de enseñanza y aprendizaje;

graduando así de acuerdo al tipo de escuela los elementos claves que sus alumnos deben dominar para poseer una cultura general.

Ahora bien, para entender la materialización de esta adecuación es preciso detenerse en otro concepto clave: la cultura escolar.

2.2 La cultura general como contenido de enseñanza de la escuela: la cultura escolar

- El uso del término cultura escolar parece ser un constructo elaborado hace pocos años para definir los códigos, reglas y señas de identidad. Viñao F. (2006) ya había asumido y definido la cultura escolar *“Como el conjunto de teorías, normas y prácticas que se materializan en los modos de pensar y actuar, que proporcionan estrategias y pautas para el organizar y llevar la clase a interactuar con otros miembros de la comunidad e integrarse en la vida cotidiana del centro docente”*.
- Desde la escuela que asume los referentes históricos para explicar su configuración. La cultura escolar informa acerca de la escuela, tan compleja y multidisciplinar y de las normas que definen los saberes a enseñar, los constructos y las prácticas construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo y que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de estas en los comportamientos, en la formación de los sujetos y en el marco de la socialización escolar como lo menciona Escolano (2000).

Esta definición hoy se utiliza desde una acepción más amplia que permite identificar las formas en que ella se concreta: la política, la académica y la práctica Guadarrama, (2004). La primera vendrá asociada a los discursos normativos; la segunda tiene condicionantes más específicos en su estructura y transmisión, ella está compuesta por el saber hacer disciplinar y/o curricular definido socialmente como elementos esenciales para el desenvolvimiento de los escolares en la vida futura. La tercera incluye las actividades de los maestros y alumnos, los saberes que ligados al desarrollo del conocimiento que genera la tradición académica y política son asumidos desde las condiciones del contexto y las características de las personas implicadas, los cuales legitiman el modo en que se asume y materializan en la vida cotidiana de la escuela. Esto explica que la cultura escolar se considere síntesis y mediación del saber científico y las demandas formativas de la sociedad.

Es aquí donde insertamos el término de comprensión lectora como parte de esta mediación que se introduce para el término cultura; la cultura que crea significados en los sujetos y la lectura que maneja significados que se ponen al alcance de ellos. Los significados que exhibe la lectura son de diversa índole, como los elementos culturales; sin embargo, dentro de la cultura escolar la práctica lectora, en especial lo que los profesores entienden como “comprensión lectora” es parte de esta cultura formada como estrategia, pauta o

ritual docente y ello se refleja en la práctica educativa que llevan a cabo en su aula.

La comprensión de un texto de tipo expositivo genera significados validados por un determinado grupo social, es decir, los académicos o especialistas que lo escribieron plasmaron en él conceptos, descripciones, explicaciones o ejemplos de una determinada materia del conocimiento. Cuando los jóvenes se acercan a los textos, ya sea por sugerencia del profesor, o por interés propio construyen significados, conceptos y explicaciones a diversos fenómenos; sin embargo, el nivel de comprensión y abstracción creado por ellos es distinto en cada grupo, de ahí que algunos de ellos requieran leer el texto varias veces más para integrar sus conocimientos previos con los que el texto plasma; otros necesiten hacer un mapa conceptual o anotaciones al margen de la hoja para entender lo que dice; tal vez requieran subrayar palabras, frases y enunciados y recurrir al diccionario; algunos copian partes del texto y memorizan la información contenida. La reacción de los profesores es otra, pues hay aquellos que defienden este tipo de acciones de sus alumnos ante el texto y las fomentan, sobre todo el de hacer “resúmenes” y buscar las palabras en el diccionario o contestar cuestionarios que ubiquen partes textuales y también la exigencia de que a la primera leída los jóvenes puedan contestar cualquier pregunta. Las procedimentales y las de tipo comprensión profunda.

Todas estas prácticas forman una cultura dentro de la comprensión lectora, todas ellas definen pautas de interacción cognitiva, afectiva y simbólica, refieren la creencia, avalada por las investigaciones consultadas, acerca de que se aprende a leer de una vez y para siempre; avala la ideología de que ubicar palabras o saber su significado semántico primero favorece la comprensión del texto y además que el conocimiento está acabado al pedir que memoricen los conceptos subrayados o que “los expliquen con sus propias palabras” sin recordar el largo proceso científico y metodológico que tuvieron que pasar para su formación y convencionalidad social. Esto es parte de la cultura escolar.

Su dinámica interna establece términos específicos en la organización, conocimientos, formas y relaciones, supuestamente útiles para la vida social. Esto, aunque no niega su valor, gradúa bajo criterios psicológicos y pedagógicos predeterminados “qué y cómo” acceder a ella, reduce la posibilidad de apertura desde una configuración estricta y desde una lenta renovación. De este modo la escuela al promover los aprendizajes, desde objetivos estandarizados y formalizados políticamente y que se materializan en las prácticas de enseñanza aprendizaje en la institución escolar contribuyen a transmitir, divulgar y desarrollar la cultura a nivel social. Este concepto de naturaleza antropológica incluye también lenguaje, costumbres, creencias mediante las cuales se explicita una manera de pensar y de ser del hombre.

Guadarrama (2004) señala que si bien el medio familiar y escolar producen una cultura que debe ser aprendida por las nuevas generaciones, no cabe duda que los aprendizajes que ocurren en el ámbito social y sobre todo en la escuela responden también a una racionalidad más directamente ligada a las personalidades, dilemas e intereses con que el hombre enfrenta la vida diaria. Luego, puede hablarse de un aprendizaje de culturas que el hombre debe integrar y configurar como cultura “general”.

Visto así, es necesario entender que en el espacio que marca la escuela, el contenido de la educación tanto formal como informal, supone el aprendizaje de ciertos hábitos, normas, sistemas de relaciones que toman como punto de partida la herencia social material, técnica, valores, conocimientos que aluden a la cultura general. Ciertamente, no puede negarse que los componentes de la cultura que mantienen permanencia y universalidad son los que regularmente se han tomado como contenidos del aprendizaje.

Para no pocos, la cultura que se trasmite o construye en la escuela se identifica como la forma de pensar, organizar la experiencia y actuar de las personas en la sociedad a partir de principios, reglas sociales, significados y relaciones entre lo heredado y lo contextual. De esta forma la cultura de un ciudadano, queda explícita por el cúmulo de saberes que éste tenga pero la dinámica de estos tiempos ha llevado a una re conceptualización más activa de la cultura: hoy la cultura de las personas se define por la participación,

consumo, empleo, respuestas creativas que da el hombre al desarrollo social y a los grupos humanos a los que pertenece. Ella incluye y nutre al hombre de una actitud valorativa acerca de lo general, lo singular y lo particular que encierra la vida social, comunitaria y grupal en la que se desenvuelve.

De lo anterior se comprende que a la escuela se le atribuya el encargo de preparar a los alumnos para la vida desde las exigencias culturales de la sociedad y el mundo en que vive: esto significa dotar a los niños, adolescentes y jóvenes del conocimiento de la lengua materna, las costumbres y otros constructos sociales que han trascendido y que constituyen la clave para su desenvolvimiento social activo, creativo e independiente. La concreción de este encargo se realiza sin dejar de atender a la contingencia de las condiciones materiales, sociales, experienciales que dominan un espacio, un tiempo, los significados y expectativas compartidos por grupos comunitarios, familiares, laborales que permiten ordenar, potenciar determinadas expresiones simbólicas y materiales que forman parte de las realizaciones individuales y están conformando la cultura como concepto de los procesos de enseñanza aprendizaje, Escolano (1999).

Para tal caso, hablar de la cultura general como contenido de la cultura escolar supone una taxonomía de su naturaleza y una especificación de las instituciones que dentro de la dinámica del desarrollo del hombre presupone determinar los contenidos y el espacio de enseñanza y aprendizaje que

confluyen en la escuela. De la producción de los diferentes ámbitos del saber acumulados por los hombres a lo largo de la historia, los intereses históricos sociales y científicos emergen los criterios de progreso y los modelos de desarrollo que se vinculan a los fines formativos que se concretan en el currículo escolar. Asociado a lo que hoy conocemos como disciplina escolar eran utilizadas expresiones que referían a; objetos, partes, ramas, materia de enseñanza. La aparición, en la primera década del siglo XX, del término disciplina, con su nuevo sentido vino a llenar un vacío lexicológico pero a la vez originó una serie de especulaciones acerca de su creencia. Algunos coinciden que ya otros autores habían abordado el término como contenido de enseñanza, otros especulaban que no era más que un préstamo de la voz latina, que designaba la disciplina como la intrusión que el alumno recibe del maestro.

En este trabajo se asume como cultura general de los alumnos las conductas que despliegan al manejar textos académicos, que ligados al desarrollo de la comprensión lectora son asumidos como características de los alumnos implicados y las condiciones de la cultura escolar. Al referirnos a conductas nos centramos en las actividades, físicas o mentales que despliegan los alumnos después de la lectura, a la mediación social que les permite el nuevo conocimiento y la construcción de significados a través de la interacción con el otro.

Reconocer que el currículo como expresión y concreción de la cultura escolar es una construcción socio histórica que intenta explicitar los fines y condiciones reales en que el hombre debe formarse para conseguir éstos, su estructura depende también del arreglo didáctico a que éstas están sujetas cuando se consideran o seleccionan los contenidos de aprendizaje. Y es que hablar del currículo tiene que ver con los atributos disciplinares (coherencia estructural) y orden (secuencia interna).

2.3 Las disciplinas escolares: una construcción de la cultura escolar

El currículo concreta el campo que debe ser enseñado y aprendido en la escuela. Resulta una mediación, entre la cultura y las exigencias sociales que se identifican con la organización y estudio de las disciplinas; son procesos interactivos que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje. Tal interés afirma la utilidad inmediata que tiene la comprensión del desarrollo disciplinar para justificar y analizar las propuestas curriculares actuales, así como prever la utilización adecuada de conocimientos, habilidades que con seguridad permitan reformular los problemas que se pretenden resolver por esta vía de una manera nueva y constructiva. Pretender un acercamiento a este campo supone, en primer lugar, una aproximación a la definición del concepto; adentrarse en un término tan controvertido y amplio en su significado, obliga a tomar como

criterio de análisis los referentes históricos que dan lugar a su legitimación como un campo de investigación, Álvarez de Z. (1999).

En el ámbito escolar, a finales del siglo XIX, el término disciplina escolar sólo designaba las exigencias y normativas que establecía el personal encargado del orden de los centros educacionales. El término, en los textos oficiales no solo brillaba por su ausencia, sino que se evidenciaba como una necesidad para el buen funcionamiento de la institución educativa Guadarrama (2006).

Sin embargo, esta nueva acepción de la palabra había sido introducida por una amplia corriente de pensamiento pedagógico que empezó a manifestarse en la segunda mitad del siglo XIX, la cual se asoció y difundió como sinónimo de “gimnasia intelectual”. Alrededor del tema no faltaron las críticas a estas concepciones, generalmente el término significaba desarrollo de la razón, capacidad de juicio, facultad de idea y alguna combinación de ambos. Todo esto sirvió para que los filósofos se hicieran dueños del término asumiendo que *“las disciplinas no eran más que materias de enseñanza susceptibles de servir como ejercicios intelectuales”*. El término disciplina surge en la primera década del siglo XX y esto puede afirmarse si se tiene en cuenta que, aún cuando existían todos estos antecedentes, es en estas décadas que se amplió la manera de formar la mente en las universidades y ampliándose las áreas de formación ya no sólo a las humanidades sino que incorpora la

enseñanza de la Matemática y las ciencias generales. Por tanto, la necesidad de un término genérico sólo empezó hacerse patente cuando la evolución de la sociedad y de las mentalidades exigió la selección de unos saberes científicos como parte del currículo escolar. Sin embargo, sólo después (de la primera guerra mundial) es que el término disciplina perdió por fin la fuerza que la caracterizaba hasta entonces y comienza a asumirse en un sentido más formalizado.

El término “disciplinas escolares” que se usa hoy es bastante reciente, López, J. (2000) y junto a él los contenidos de la enseñanza se consideran sui géneris, propia de la clase, hasta cierto punto independiente de cualquier realidad cultural ajena a la escuela: ella se entiende como *una manera de disciplinar la mente, es decir de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte que encierra la posibilidad de combinar los saberes y los métodos pedagógicos.*

En el ámbito curricular las disciplinas, merecen el máximo de interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Como poseedor de un poder creativo -insuficientemente valorado hasta la fecha- tiene una importancia dual: no solo forma al individuo, sino también lo dota de una cultura que penetra a la vez en la cultura social global modelándola y modificándola. Esto explica que el estudio de las disciplinas permita una descripción de la enseñanza en todas y cada una de las etapas,

además de favorecer el análisis de los procesos y poner de manifiesto la coherencia de los diferentes procedimientos sobre la relación que existe entre la enseñanza impartida y el objeto que rige su ejercicio. Por tanto, cualquier análisis sobre las disciplinas en el currículo exige detenernos en las certezas que dominan este campo de estudio Atkinson C. (2005).

En primer lugar, se admite que los contenidos de las disciplinas vienen impuestos a la escuela; las ciencias que se enseñan tienden a probar su eficacia en el desarrollo social por eso ellos están directamente relacionados con la ciencia, los saberes, conocimientos, técnicas vigentes en la sociedad global pero se presentan como simplificación e incluso vulgarización de estas, porque a su fin -la formación de las nuevas generaciones- no se accede en su estado puro o integrado, por tanto, la labor de los pedagogos consiste en ajustar y desarrollar los métodos adecuados que permitan a los alumnos asimilar, en las mejores condiciones, la posición de ciencia de la que se trate.

Desde este referente las disciplinas en el proceso formativo pueden llegar a reducirse a metodologías pero esto deja fuera la conformación del constructo tal y como es posible apreciarlo desde la imagen del currículo. Desconocer la autonomía de ellas tiene -como tributarias de las ciencias particulares y de los arreglos didácticos que la cultura escolar impone- no parece apropiado si de lo que trata es de revelar su papel en la formación de los alumnos. Ellos quedan materializados en los objetivos y contenidos de

formación que responden a los objetivos culturales que persigue o se le asignan a la escuela.

La disciplina escolar, cualquiera que esta sea se presenta como la asimilación de una porción del científico, el método pedagógico que permite su asimilación en equilibrio con las condiciones reales del funcionamiento de la enseñanza en correspondencia con los elementos y mecanismos que transforman el saber científico en saber de enseñanza y aprendizajes.

El hecho de construir cultura tiene que ver con la integración de saberes, actitudes y habilidades tendientes a conformar una personalidad pública, un ciudadano comprometido con su patria y consigo mismo. A la escuela, entre otras muchas tareas, se le ha encomendado la labor de hacer ciudadanos y formar personas sanas en todos los sentidos.

Actualmente en el nivel Medio Superior se han establecido las bases para llevar a cabo una integración que logre un perfil de bachiller acorde con las exigencias del mundo real, bajo una dinámica que tome en cuenta las características propias de la población adolescente y formar una cultura desde el conocimiento y los saberes escolares a los que los jóvenes tienen acceso. En este caso se ha establecido un concurso de todas las disciplinas del conocimiento que integradas, formarán la base para el trabajo bajo el enfoque por competencias.

Si bien las tradiciones disciplinarias tienden a mantener el status de éstas en el ámbito del currículo escolar – como síntesis de las ciencias de las que proceden- ellas también son el resultado de los cambios, adaptaciones de los contenidos de la ciencia con los arreglos didácticos correspondientes, Cuesta R. (2002).

En efecto, en el marco disciplinar existen constructos que trascienden el tiempo e incluso se advierten como resultados reales de la labor pedagógica y de las prácticas de enseñanza que han sido legitimadas por el nivel de eficiencia que se les reconoce en función de los objetivos de formación del hombre, inclusive más allá de las condiciones socio-históricas que influyen en la propia tradición disciplinaria: ésta si bien revela el carácter eminentemente creativo de los sistemas escolares, el papel relevante que adquirió la función educativa de la escuela y en la estructuración que asumen estos en cada momento histórico, la permanencia de códigos disciplinares a través del tiempo, revela la intención formativa con que fueron identificados, seleccionados y transmitidos en los diferentes niveles educativos. De hecho los trazados históricos y la demarcación entre las enseñanzas expresa una relación intrínseca entre es obra de la orientación disciplinas escolares y la graduación por niveles del sistema educativo. Desde el siglo XIX se ha tenido a bien relacionar las disciplinas (métodos) con la definición de los niveles primaria,

secundaria y superior (universidad) definiendo para ellos los niveles de aprendizaje familiarización producción y aplicación creativa.

La configuración disciplinar descansa en el nivel que son tratados los contenidos y sobre todo en el método de enseñarla. De hecho, es posible encontrar la presentación incluso de disciplinas independientes o integradas de acuerdo con los fines de formación, pero esto se justifica al atender a las características formales de la enseñanza según las edades y grados Del Pozo, M. (2003). Luego, está claro que la configuración estructural original de las disciplinas escolares se ha forjado en función de las finalidades y por tanto las analogías, vínculos, relaciones y autonomía pueden manifestarse a través de ella y de sus constituyentes o componentes. Los contenidos y los ejercicios que debe desarrollar y concretar la naturaleza disciplinar no se reducen a esquemas acumulativos; en ellas se percibe un compromiso con la enseñanza; de ahí que los contenidos explícitos constituyen el eje central de la enseñanza y el ejercicio de una disciplina. La invención momentánea e interdialogica del acto de enseñar pasa también por el modo de percibir la actividad del alumno y es evidente que su calidad depende de cuánto éstos sean admitidos y valorados como útiles para la formación y desarrollo de la personalidad de los alumnos.

En el interés de esta investigación está revelar los acercamientos, tendencias y enlaces que marcan la contribución formativa de las disciplinas del área de comunicación y la formación de la cultura en los jóvenes bachilleres

a través de la lectura de textos expositivos que muchas veces determinan qué y cómo leen nuestros alumnos; en un segundo plano la relación existente entre los significados que la lectura otorga a los seres humanos y los significados de la cultura en un nivel donde se propone la Educación bajo el Enfoque por Competencias. Sobre este particular se presenta el siguiente apartado.

2.4: El papel de las asignaturas del área de Comunicación en el Nivel Medio Superior.

La manera como se presentan las materias del área de comunicación dentro del nivel medio superior es a través de una articulación conceptual, elaborada en el papel, por momentos pareciera que podría ser una articulación instrumental, donde las materias obligatorias se apoyarán para lograr el objetivo final.

Hay cuatro materias obligatorias del área de comunicación en lo que se llama tronco común, es decir de primero a cuarto semestre los alumnos deben cursar estas cuatro materias pertenecientes al área: Español I y II y Taller de Lectura y Redacción I y II enunciaré sus objetivos tal y como se expresan en los programas autorizados por la Universidad a través del Consejo Académico de área.

Español I: El alumno valorará la importancia de la comunicación en forma oral y escrita con claridad y precisión en contextos y situaciones diversas dentro y

fuera de la escuela fundamentando el desarrollo personal, intelectual y social, así como el desarrollo del conocimiento, la tecnología y la cultura dentro de un marco social actual.

Español II: El alumno será capaz de concebir y utilizar la lengua española como un sistema de comunicación eficiente y económica cuyas condicionantes son la ortografía y el ordenamiento adecuado de la estructura lingüística.

Taller de Lectura y Redacción I: Fomentar en el alumno el interés en la comprensión y síntesis al momento de realizar una lectura, de igual forma en saber expresar de manera oral y escrita los resultados de una investigación, así como el de asumir responsabilidades al trabajar en equipo, fomentando los valores de respeto, equidad y responsabilidad.

Taller de Lectura y Redacción II: El alumno conocerá obras clásicas de la literatura universal y comprenderá que los géneros literarios son una representación de los sentimientos y vivencias humanas.

El objetivo del área es: Lograr el uso y aplicación del lenguaje oral y escrito de manera formal y social de modo que los alumnos expresen sus ideas de manera clara y creativa.

El hecho de intercalar estas materias incrementará no sólo su cultura, sino su apreciación de la vida misma, pues con la interpretación y valoración de obras profundizará en experiencias de vida; así como conocer el pensamiento de

otras épocas y lugares que le ayudarán a entender mejor su herencia cultural. A través de estas materias, el alumno conocerá que el ser humano es, y siempre será un ser espiritual y sentimental, características que se plasmarán en la obra literaria.

Existen dos materias optativas que se cursan en el quinto y sexto semestres y son las materias de especialización propedéutica para la carrera que elijan los alumnos: Taller de Comunicación I y II.

El Taller de Comunicación I tiene como objetivo: despertar en el alumno el interés por reconocer la importancia de la comunicación así como de los medios masivos en el desarrollo tecnológico y científico, en los países, en la sociedad en general y en lo personal. Pero sobre todo el reconocer que los medios de comunicación deben practicar y fomentar los valores de respeto, responsabilidad y armonía social entre otros.

El Taller de Comunicación II propone que el alumno: Valorará la importancia del proceso de la comunicación en el desarrollo personal y social, así como la transmisión, acumulación y desarrollo del conocimiento la tecnología y la cultura. Conocer y aplicar los principios de la comunicación en el empleo de diversos medios para expresar de forma creativa sus ideas personales con ética, responsabilidad y armonía social y personal.

Como puede observarse, los objetivos enunciados en este mapa curricular edificarían un ciudadano preparado para enfrentar la vida universitaria con herramientas adecuadas para la expresión de sus ideas, sus pensamientos y razonamientos. Jóvenes capaces de redactar con claridad reportes de investigación, solicitudes de empleo o becas, cartas y definiciones de conceptos; así como apreciar la belleza de un texto poético, y encontrar el valor de lo humano en una novela. Otra de las habilidades adquiridas sería la de efectuar análisis y síntesis de textos expositivos, científicos o conceptuales, aquellos que contienen definiciones, explicaciones, descripciones y relaciones causa-efecto.

Desde luego que los perfiles de egreso y los mapas curriculares son ideales que no siempre se observan en la realidad, lo valioso de apreciar esta distancia es que permite saber qué tan lejos se encuentra uno del otro y efectuar acciones al respecto. En este caso, al valorar los niveles de comprensión lectora podrá establecerse la distancia entre el ideal curricular y la realidad académica, y podremos ver los factores asociados con la cultura escolar que permiten que esto continúe ocurriendo.

Porque la realidad es otra: los jóvenes preuniversitarios no logran efectuar una síntesis adecuada de textos, los maestros universitarios se quejan que no saben interpretar y definir las ideas principales, tampoco pueden relacionar las mismas ideas, ni jerarquizar contenidos, interpretar ideas y posteriormente

elaborar un texto donde se expresen estas ideas con las propias de manera natural, precisa y clara. Para interpretar este resultado existen muchas razones que se esgrimen día a día dentro y fuera de las aulas, aquí se reúnen los factores referidos a contenidos de los programas, en los cuales parece que el objetivo está formulado aparte de los contenidos, posteriormente, la práctica docente se reduce a la repetición de conceptos genéricos referidos a estructuras gramaticales, reglas ortográficas y nominación de obras con su autor.

Luego la evaluación referida a normas realizada a través de cuestionarios que repiten conceptos, ubican datos y relacionan columnas de definiciones con concepto o de autor con nombres de obra literaria; nos remiten de nuevo a tradiciones, rituales y costumbres, es decir, cultura escolar formada y establecida para perpetuar el status quo. Cabe aclarar que el presente documento no pretende evaluar los sistemas de evaluación de la comprensión lectora, éstos sólo se enuncian como referencia de pautas culturales escolares que ciertamente proporcionan un valor y hasta justifican las actividades docentes, en este caso se tomarán en cuenta sólo las actividades con los textos expositivos, el trabajo en pequeños grupos de estudiantes y la apropiación del contenido a través de respuestas a un cuestionario.

2.5 La cultura escolar y la evaluación lectora.

Como se ha postulado en los apartados anteriores, la cultura escolar crea, produce o somete estrategias de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles, tanto que por momentos pareciera diferente lo que se hace en la vida cotidiana y lo que se hace dentro de la escuela; así ciertos procedimientos para llegar a la solución de un problema sólo son aplicados en problemas escolares, y bajo el esquema de rigurosidad y metodología pedagógica que supervisa que así se lleve a cabo. Algo semejante sucede con la lectura y la aplicación de estrategias para el manejo de textos que son aprendidos por los estudiantes dentro de sus clases de Taller de Lectura y Redacción.

Otro aspecto del cual también se ha revisado su influencia en la creación de pruebas que miden la comprensión lectora es el de los procedimientos más frecuentes empleados para la evaluación de la comprensión lectora, que por lo general se centran en la evaluación del producto de la comprensión y no en los procesos utilizados por los sujetos en la adquisición de dicha comprensión; las pruebas de este tipo evalúan lo que el sujeto ha comprendido y no cómo el sujeto ha llegado a esa comprensión, o cómo piensa respecto a ella Díaz B., (2006). Este tipo de medidas tienden a confundir la comprensión lectora con la memoria de los sujetos, sobre todo la de corto plazo; se trata de medidas de *producto* de la lectura que no permiten evaluar el *proceso* que tiene lugar durante la misma. Hasta que aparece la psicología cognitiva hace poco más de

treinta años y surge en el horizonte la valoración de lo metacognitivo, es decir, se indaga por los procesos, más que por los resultados, sin embargo el intento por clarificar estos procesos es harto complejo, ya que entran en juego conocimientos previos del sujeto, cultura general en la que se desarrolló, antecedentes familiares con el proceso lector, disposición hacia la lectura y desarrollo de habilidades lectoras, por nombrar las que son inherentes al lector. Del otro lado están las relativas al texto; su tipo, la estructura, el contenido y luego las del contexto que influyen grandemente en los resultados, no es lo mismo leer en casa, con los amigos, en la computadora o dentro del salón de clase.

En el capítulo tres se tratarán con mayor profundidad las diversas formas de evaluar la comprensión lectora. En esta parte se desea establecer la liga entre lo que se hace en la escuela para tratar la evaluación de la comprensión lectora ya que tiene que ver con una cultura escolar muy específica que permea las estrategias empleadas por los alumnos al abordar un texto.

CAPÍTULO III

"Leer demasiados libros es peligroso."

Mao Zedong (1893-1976)

estadista chino.

LA CULTURA ESCOLAR EN LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN, GTO., LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y SU EVALUACION.

El apartado presente tiene que ver con el marco contextual en que se llevó a cabo la investigación la Escuela de Nivel Medio Superior de León, pues hemos visto que la historia y trayectoria de la institución determinan en gran medida la cultura escolar prevaleciente; así también se presentan algunos antecedentes de la enseñanza de la lectura en este nivel educativo y cómo se ha efectuado su evaluación, a modo de comparación con las Competencias Genéricas para la Educación Media Superior vigentes en el país; se incluyen modelos empleados para determinar niveles de comprensión lectora como el de PISA y de Catalá, así como la explicación del tipo de textos que se empleará con los estudiantes participantes.

La escuela donde se llevó a cabo el estudio es la Escuela de Nivel Medio Superior de León dependiente de la Universidad de Guanajuato, es una institución de tipo urbana, con una cantidad de 1968 jóvenes entre 15 y 18

años SIAE, U. Gto. (2009), son atendidos en dos turnos, matutino y vespertino; la mayoría de ellos provienen de las clases baja y media de la ciudad de León. Fue fundada hace ciento treinta y tres años como Colegio del Estado donde se impartía la educación secundaria. De 1918 a 1926 cambió el nombre, de Plantel de Institución Secundaria a Escuela Preparatoria, posteriormente Escuela Secundaria y Preparatoria, Colegio Nacional de León, siendo en 1920 cuando el Ing. Antonio Madrazo, Gobernador del Estado, informa de la Escuela Preparatoria de León. Entre otros espacios la escuela se situó en Álvaro Obregón 308, siendo hasta 1978 con la gestión del Lic. Luis Humberto Ducoing Gamba, Gobernador del Estado, que se ubican las instalaciones de la Escuela Preparatoria de León en su actual domicilio Blvd. Hermanos Aldama Esq. Blvd. Torres Landa s/n.

La escuela cuenta con dos módulos de salones adecuados para impartir clases a grupos de entre cuarenta y cincuenta alumnos. Los grupos matutinos son más numerosos en comparación con los vespertinos que pueden tener entre quince y treinta alumnos dependiendo del semestre. Existe también un módulo con aulas para laboratorios, salones de teatro y proyección y un pequeño auditorio donde caben cerca de 100 personas sentadas. En otro módulo se encuentra la biblioteca y los salones con restiradores, tres salones habilitados con televisión y cañón proyector y el salón de cómputo.

Los módulos que albergan la dirección, sala de maestros, oficinas administrativas y la cafetería, enfermería y salón de atención Psicológica se encuentran en la entrada principal del edificio. El resto del terreno lo componen las canchas de básquetbol, volibol y una cancha de fútbol con pista de atletismo alrededor. Se construyeron hace pocos años unas palapas y la alberca con vestidores para que los jóvenes pudieran efectuar actividades artísticas y deportivas, sin embargo la alberca no funciona debido a daños estructurales, por lo que los alumnos practican natación en una alberca local.

La planta de maestros está compuesta por cerca de 180 maestros con preparación académica de nivel licenciatura, existen 48 con estudios de maestría o especialización en algún área del conocimiento, de ellos 26 están titulados; 19 están cursando una maestría referente a educación y los demás solo acceden a cursos o diplomados que ofrece la propia escuela o instituciones educativas locales y regionales. Ahora la ANUIES está impartiendo el Diplomado en Competencias Docentes que es el primer paso para la certificación de profesores del nivel dentro de la Reforma Integral del Nivel Medio Superior. La primera generación de la escuela, consistente en 25 profesores terminó los tres módulos recientemente y ha iniciado la segunda generación con otros 25.

Debido a que es una de las escuelas de este nivel con más historia en la ciudad, la mayoría de las familias de la ciudad, buscan esta opción para que sus hijos se preparen. Al inicio del semestre impar, es muy dado ver grandes filas de padres de familia en busca de una ficha para efectuar el examen de admisión y acceder a un espacio dentro del plantel.

De igual forma los docentes que trabajan ahí, están conscientes del prestigio y tradición preparatoriana, muchos de ellos egresados de la misma escuela y de la universidad, regresan a sus aulas a impartir materias relacionadas a su preparación profesional.

Después de la Reforma Administrativa de la Universidad de Guanajuato realizada en 2006, las escuelas Preparatorias del estado, dependientes de la Universidad, se acoplan en un Colegio de Nivel Medio Superior, como órgano independiente académica y administrativamente, pero perteneciendo aún al cuerpo de la estructura general de la Universidad. De ahí que el nombre de Escuela Preparatoria de León, cambie al de Escuela de Nivel Medio Superior de León, Universidad de Guanajuato.

3.1 Enseñanza de la lectura en el nivel medio superior

La comprensión de los conceptos, cualquiera que sea la materia, implica el empleo de procesos mentales tan diversos como profundos. Se pueden mencionar varios de ellos: análisis, síntesis, reconocimiento de información y

valoración de contenidos de información. Sin embargo no siempre se estimulan de modo correcto, ni en el orden que se requieren; esto tiene que ver con un proceso de enseñanza que lleva consigo las diversas formas en que se aborda el texto. El presente trabajo tiene que ver con la manera en que los alumnos manejan la lectura de textos expositivos para comprender, pero más allá, para apropiarse de los conceptos vertidos en el texto y que describen un fenómeno natural y explican las interacciones de éste con ciertos elementos de criterio llamados comúnmente conceptos.

El empleo posterior de estos conceptos dentro de una situación problema, hace que la adquisición de estos elementos se convierta en uno de los objetivos principales de la enseñanza en el aula del NMS. Una de las prácticas comunes realizada por los profesores es la de efectuar con sus alumnos la lectura de textos que describen, explican y aplican una serie de conceptos propios de cada ciencia.

La lectura se configura como uno de los medios privilegiados para adquirir conocimiento. Goodman (2006) refiere que es el proceso por el que se construyen significados, y a su vez es el que genera procesos que tienen que ver con la construcción de realidades. Van Dijk (1998, 2003) por su parte asegura que el discurso, es la manera en que se dominan los significados y representaciones sociales acerca del poder, las minorías, la discriminación y la ideología. El modo como hablamos, como escribimos y nos comunicamos

definen, entre otras cosas, nuestro pensamiento, y las relaciones con el conocimiento y la ciencia. El análisis del discurso, propuesto por Van Dijk, se concentra específicamente en la elaboración del éste y los fenómenos prácticos que suscita ya que sostiene que el significado del discurso es una estructura cognitiva.

La lectura, pedagógicamente, se ha constituido como estrategia didáctica empleada por los profesores cuando desean abordar un tema; el pedir a los alumnos que lean es la tarea imprescindible de toda escuela. La lectura per se, provoca imaginar, crear, soñar, concebir o innovar. Carrasco A. (2003) resalta el empleo estratégico de propuestas que generen procesos de inferencia, monitoreo y autocorrección; por ello es que desde el enfoque comunicativo sugerido en educación básica, replantea la importancia de ubicar a la lectura no sólo como estrategia pedagógica, sino como un fin educativo que otorgaría independencia intelectual, por los procesos autónomos favorecidos y que darán pie a esta construcción de realidades y significado sobre la persona, lo cual posteriormente replantea el ejercicio de constituirnos como sujetos, como personas y entes sociales que se ubican en un propio espacio y tiempo Elías (1990).

La lectura define el proceso de pensamiento que involucra varias dimensiones: social, política, personal y académica; podremos pensar que estos procesos tienen que ver no sólo con capacidades intelectuales

superiores, sino con aquellos que constituyen al sujeto como persona y ente social. Campos H. (2003) refiere que el proceso de construcción del conocimiento científico es un complejo conglomerado de teorías y dimensiones que incluyen la lógica, la cognitiva, la contextual y la histórica. Cada estudiante produce su propia versión del conocimiento, lo que constituye un modelo cognitivo o mental formado por habilidades relacionales, generalización contextual y habilidades procedimentales, dichos procesos cognoscitivos se desarrollan en contextos socioculturales específicos, como la escuela y el grupo escolar.

Si existe un proceso intelectual que pueda favorecer estos subprocesos o provocar el cambio de estructuras semánticas ya pragmáticas, esto es de significados y la relación de ellos con la realidad en que se desenvuelve la persona, dicho proceso está presente en la lectura; en un entorno con enfoque comunicativo que favorece representaciones mentales, búsqueda e intercambio de significados y procesamientos de discursos (Van Dijk, 2003).

El planeamiento de algunos autores como Argudín (2005), es el de favorecer los procesos lectores con el fin de intervenir críticamente en la vida cotidiana y desarrollar esta criticidad para evaluar los conocimientos que llegan a nosotros a través de los diferentes tipos de texto. De ahí que su propuesta tenga que ver con el uso de ciertas estrategias que desarrollan dicho proceso crítico y creativo. Para López Bonilla, en cambio, el proceso lector de los

jóvenes tiene que ver con la aplicabilidad que le dan a los conceptos que encuentran en los textos y el cómo procesan dichos textos para contestar preguntas de razonamiento, en un nivel no sólo de reconocimiento de palabras o estructuras gramaticales sino de aplicabilidad y valoración de los conceptos vertidos.

Carrasco A. (2003) se enfoca al uso de estrategias en los niveles básicos y en la capacitación a los maestros de estos niveles para entender el proceso lector y su adquisición en los primeros años de vida. La autora propone una interacción maestro-alumno y alumno-alumno con la aplicación de textos de tipo entretenimiento, historias, cuentos, relatos, de manera que se socialicen los conceptos de la lectura, el reconocimiento de personajes y la ubicación de acciones y valores vertidos por los protagonistas de las historias.

Como podemos observar, la lectura en el NMS debería favorecer de manera ideal procesos intelectuales que son necesarios para el manejo de textos expositivos propios de cada ciencia.

En el nivel educativo anterior se establecieron las pautas para la decodificación y reconocimiento de palabras y estructuras gramaticales, por lo que la propuesta para este nivel de varias técnicas está referida a la estimulación de otras dimensiones de la lectura, más centrada en un análisis – síntesis del contenido textual, así como la construcción de realidades a partir de

los significados revelados en la lectura. Dicha construcción inicia en la relación social y el encuentro con el otro, en ese intercambio entre hombre y cultura que estos espacios, gracias a su formalidad, crean y van conformando como parte de su realidad.

De este modo, la relación entre formación cultural y lectura se perfila como una interpretación humana y social, como manifestación de conductas y tradiciones y sobre todo rituales en cuanto a la aplicación de la comprensión lectora dentro del aula, estas pautas conductuales son validadas por la misma escuela y se crea un ritual o tradición difícil de criticar. Los profesores que incluyen entre sus actividades la aplicación de cuestionarios post-lectura y con ello “califican” el desempeño lector, están inmunizando a los futuros lectores del disfrute de la lectura y la creación de nuevos significados sociales y humanos sin darse cuenta, por seguir la tradición.

3.2 La evaluación de la lectura de comprensión fuera de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, Gto.

El presente apartado tiene como propósito dar cuenta de la búsqueda en diversas fuentes acerca de evaluación y la evaluación de la comprensión lectoras, así como la metodología, propuestas teóricas y resultados de las investigaciones en este tema. Se encuentran pocos textos que hablen de

evaluación de comprensión lectora como tal, pero se incluyen y se establecen como parte del referente teórico siguiente.

Al inicio se habla de la evaluación pura, ya que se efectuará una evaluación del constructo comprensión lectora. Es importante aclarar que la evaluación será la herramienta principal para definir la comprensión lectora, pues el concepto debe ser examinado para establecer sus componentes y recabar las evidencias que nos lleven a él. Posteriormente se planteará la definición a través del planteamiento de diversos autores acerca de comprensión lectora y su identificación por medio de diversos procesos que la integran. Este primer acercamiento se integra por la recopilación inicial de documentos que refieren el estado de la cuestión respecto a los temas referidos en el contenido de la indagación. Por último se definen los textos expositivos que son empleados de manera continua dentro de las clases del nivel medio superior como textos de referencia en las diversas áreas del conocimiento. Dichos textos contienen conceptos relacionados con diversas ciencias y disciplinas por lo que algunas referencias son acerca de conceptos científicos.

La Comprensión Lectora aparece como uno de los conceptos que determinan el entendimiento de procesos mentales que apoyan al aprendizaje y a la significación de contenidos académicos por parte de los individuos. Goodman (2006) menciona que la lectura es una forma común de “construir significado”. El significado de los contenidos de aprendizaje es lo que determina

en gran medida, la concepción y construcción de nociones de tipo científico. Pozo (1996) afirma que los conceptos científicos son iguales a los otros conceptos elaborados por los procesos mentales y se “construyen” de la misma forma.

Comúnmente los profesores de preparatoria se quejan que a los jóvenes no les gustan las matemáticas, no entienden la Física y desprecian la Química y a veces entre materias que no tienen relación con números como el Español o la Historia, existe ausencia de construcción de conceptos o se construyen confusamente y entorpecen el logro de habilidades.

Escuchamos hablar con preocupación acerca del bajo índice de preferencia por carreras de corte científico, existen referencias de que 20,778 de los estudiantes de nivel medio superior eligen carreras relacionadas con las ciencias exactas en contra de 527,150 que apuestan por carreras de Ciencias Sociales y Administrativas (INEGI, 2007) mientras los profesores del nivel mencionan que los jóvenes no vienen bien preparados para entender materias “duras” y que los niveles anteriores no cumplen con su cometido; quejas van y vienen y ellos se circunscriben a dar su clase y conformarse con la repetición de conceptos, memorización de fórmulas y aplicación en problemas que copian del mismo libro de texto empleado por varias generaciones. Una de las razones probables para que suceda este fenómeno, tiene que ver con la comprensión

de los fenómenos naturales y su traducción a conceptos abstractos que deben aprenderse en la escuela.

El dato más interesante hallado y que fue el detonante para la presente investigación es que no se ha establecido una evaluación que nos diga cómo aprenden los jóvenes estos conceptos científicos; las referencias de PISA (*Programme for International Student Assessment* por sus siglas en inglés) o EXANI (Examen Nacional de Ingreso) corroboran solamente que nuestros alumnos no están preparados para hacer uso de los conceptos científicos o sociales aprendidos en bachillerato, y que la repetición de conceptos, fórmulas y procedimientos de memoria es lo que impera en el rubro de sus habilidades nada más.

La evaluación del proceso educativo ha existido en todos los niveles desde hace mucho tiempo, pero estaba dedicado solo a la aplicación de pruebas para comprobar la comprensión del aprendizaje, la posesión de conocimientos o el desarrollo de habilidades específicas para el trabajo. Debido a la globalización, en palabras de Dávila (2007), se ha establecido a través de los gobiernos la consigna de que es preciso asimilar los nuevos conocimientos científicos para tener la posibilidad de generar nuevas tecnologías y debido a ello se fomenta la tarea de evaluar, certificar y controlar la calidad de la educación superior.

Actualmente, no existe discurso político o social que aborde temas educativos en donde no se mencione la evaluación del aprendizaje, la evaluación de conocimientos y la aplicación de pruebas objetivas de tipo masivo para justificar, exigir o decidir ciertas posturas ante el proceso formador en el Sistema Educativo Mexicano. Los hay desde los que piden o entregan “cuentas” a la sociedad, los otros justifican presupuestos o sustentan la toma de decisiones respecto a lineamientos escolares. Así, la evaluación se presenta como la herramienta que proporciona todas estas concepciones acerca de procesos que deben ponerse a consideración no sólo de los actores del sistema, sino de todos los demás agentes. La comunidad educativa eleva la evaluación al grado de aparato dilatador de programas, planes y presupuestos tomando como norma los números alcanzados.

Si observamos más de cerca el efecto que este tipo de pensamiento provoca en lo jóvenes de nivel bachillerato, estaremos mirando fijamente el dilema al que se enfrentan, la manera en que conciben los alumnos el aprendizaje, y la aplicación y presentación de exámenes de admisión o de la materia. Ellos siguen creyendo que si pasan la prueba, en realidad aprendieron, incluso quieren definiciones de los conceptos revisados en clase para aprenderlos (casi siempre de memoria) y poder ubicarlos en sus respectivas revisiones. Pero esta opinión no es sólo de ellos, porque las autoridades juegan

un papel fundamental en la definición de los resultados de las pruebas que el estudiante presenta.

Al leer los números que arrojan los resultados de aplicación, la interpretación de ellos no significa más que estar por abajo o por arriba de la media; desafortunadamente no han incidido, al menos hasta ahora, como Pérez R. (2007) afirma, en ciertos cambios o mejoras a la capacitación docente, al programa o a la institución como tal, ya que tanto la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, como la evaluación de programas e instituciones, han tenido tradicionalmente, la función de generar calificaciones y acreditar el desempeño de los estudiantes y con base en esto, orientar las decisiones acerca de la inclusión o exclusión de los evaluados, la aplicación de medidas administrativas, la asignación de apoyos financieros, el otorgamiento de premios o castigos, etcétera.

Estas son orientaciones de la evaluación educativa que desde hace varios años han sido objeto de crítica por parte de investigadores, educadores y especialistas. Por ejemplo, en el caso de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes Ravela (2007) reconoce que su función principal debe ser elaborar un diagnóstico que conduzca a la identificación de los logros y deficiencias en su formación y, con base en esto, la definición de acciones que permitan consolidar los logros y trazar planes de superación. Más aún, en los enfoques

pedagógicos más avanzados, la evaluación del aprendizaje es concebida como la verdadera culminación de proceso de aprendizaje. De esta manera, la función calificadora y acreditadora de la evaluación del aprendizaje pasa a un segundo lugar, aun cuando no desaparece, pues la acreditación de los conocimientos es una función esencial para diversos fines. Casasus (2007) establece la importancia de la definición de estándares en educación como un modelo fundamental para la vinculación con la calidad educativa, que tiene que ver con los logros, la seguridad de los planes de acción para su realización y la rendición de cuentas que cada institución ha determinado.

De acuerdo con varios autores revisados Morales (2003); Ahumada(2005); Carrión (2005) la evaluación en la práctica, es considerada como la etapa final, tanto para maestros como para alumnos. Ésta es el fin de la instrucción, no una parte que retroalimenta el proceso como se explica en diversas fuentes, (Casanova) 1998; Carrión (2005); Stufflebeam (1993). La evaluación debería ser entendida como un proceso, como un ordenamiento de pasos sucesivos, como una estructura de enseñanza- aprendizaje que facilita la observación del objeto, llámese contenido, alumno o institución; con el fin de establecer un juicio de valor o mérito del mismo objeto, pero sobre todo para optimizar el tránsito entre el conocimiento y su apropiación.

Dentro de esta concepción se encuentran varios tipos de evaluación que no por comprimir, sino por necesidad de establecer diferencias entre los

momentos que miden son llamadas: formativa y sumativa por Casanova (1998). La primera de acuerdo a Sacristán citado en Morales (2003) es la que se realiza integrada a lo largo del proceso de aprendizaje continuo dentro del aula. La segunda, es la que valora el momento final del período propuesto para el logro de los contenidos de un programa determinado. Ambas, forman parte del proceso por el cual se revisa continuamente el estado del conocimiento abordado en la relación docente-alumno, es quien guía teóricamente, las acciones y actividades que realicen estos actores primordiales: el maestro y el alumno para alcanzar contenidos programados y lograr como dice Bazdresch (2000) compartir significados a partir de procesos intersubjetivos.

Cisneros y Anguiano (1999) señalan que la complejidad de la evaluación educativa y su poder multiplicador deberían mejorar la relación de aprendizaje a través de la retroalimentación que se considera como arma elemental de este subproceso del proceso de aprendizaje como ellos lo llaman. La evaluación favorece la construcción de nuevos significados entre los que la realizan y los que son evaluados. Coinciden con Pozo (1996) cuando dice que los sujetos construyen su propio conocimiento a partir de estructuras y procesos cognitivos bajo un modelo causal interactivo, en que siempre se sabe dónde estamos y hacia dónde vamos. De esta manera también explica Goodman (2006) la apropiación de conceptos por medio de la lectura, no sólo son las letras que desciframos, sino lo que nos hace pensar las palabras.

Sin embargo, la conjunción de estos elementos: evaluación, lectura y conceptos no está presente en algún instrumento de medición o a manera de técnica o estrategia de enseñanza o aprendizaje. Se emplea a menudo la idea de que si los jóvenes leyeran más de ciencia, aprenderían de ciencia, y si se les preguntara más acerca de Historia, o Educación Cívica sabrían más y lo harían mejor.

Díaz Barriga (2006) afirma que no existe una teorización detrás de la construcción de una prueba; a pesar de que sea la pretensión del estado el crear una cultura de la evaluación en los últimos años, no existe en ningún examen nacional elementos teóricos que definan un concepto de aprendizaje como tal. Este autor lleva a cabo una revisión en la que concluye que en pruebas como el EXANI-I se privilegia el Plan de Estudios en lugar del logro de habilidades en los jóvenes. Esta prueba es realizada por expertos en los contenidos de los programas vigentes de educación básica y media superior. Un dato interesante que añade Díaz Barriga en el mismo estudio es el porcentaje del 25% de habilidades y 75% de conocimientos que esta prueba maneja, con una perspectiva académica de los contenidos abordados. Compara el autor, asimismo la construcción y aplicación de la prueba PISA 2000 (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) donde subsiste un concepto

claro de aprendizaje y se privilegian las habilidades para enfrentar la vida. Concluye que ambas pruebas coinciden en que nuestros estudiantes mexicanos están desatendidos en el tema de estrategias para sobrevivir académicamente y enfrentar la sociedad del conocimiento, sobre todo en los temas de Lectura. Es fundamental lograr conocimientos y saber contenidos, pero es pertinente a la par desarrollar otras habilidades, que se basen en ellos, pues lo uno no está separado de lo otro. Esa concepción de aprendizaje no se ve en las prácticas educativas mexicanas y aún, son favorecidas prácticas academicistas fomentadas por este tipo de exámenes nacionales.

Para Tiuna y San tãñelo (1996) del Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación, de la Organización de Estados Iberoamericanos OEI; la evaluación impacta en la política educativa de un país como forma de hacer política o de incidir en ella, sin embargo en países de Latinoamérica, como México, solo ha servido para justificar ciertas políticas y mostrar logros alcanzados o fallidos, casi siempre, sin que suceda nada más. Los autores conciben a la evaluación como una apreciación sistemática sobre la base de métodos científicos que generan eficacia y efectos reales en las políticas de educación y el Sistema Educativo, tanto desde el micro enfoque (aulas o centros) como el macro enfoque (niveles y subsistemas). Explican los modelos de evaluación y coinciden con Ahumada (2005) al llamarles Analítico, Normativo y Modelo Experimental. Además enumeran los instrumentos y técnicas

empleados en cada una de ellos. Favorecen en sus conclusiones al uso mixto de tales modelos e instrumentos para una mejor lectura de la realidad educativa evaluada ya que estamos hablando de un objeto complejo y estas cifras y datos solo permiten entrever la complejidad del aula.

Ibarra Collado (2007) señala también que la evaluación se ha constituido en un mecanismo de regulación fundamental del trabajo de los profesores e investigadores de las universidades públicas mexicanas. Que muy poco se evalúa la parte sustantiva del proceso educativo como el dominio de la materia, las capacidades didácticas del profesor o su preocupación por actualizar sus conocimientos, en suma por el impacto que su desempeño produce en los estudiantes tanto dentro como fuera del aula. De este hecho no se salvan las escuelas de nivel medio superior, donde también se compite por subsidios a partir de proyectos donde se manejen cifras y se evalúe constantemente. De esta idea surgen en la Universidad de Guanajuato a través de la Coordinación del Nivel Medio Superior, las llamadas pruebas departamentales, donde a partir de los contenidos programáticos de las diferentes materias que integran los currícula se construyen exámenes con ayuda de los profesores de materia que son considerados expertos, y se aplican a todos los estudiantes del nivel por cada asignatura PIFIEMS 1.0, (2004) una construcción y concepción academicista y curricular como las pruebas EXANI.

Cuando Stufflebeam (1993) analiza los métodos alternativos de evaluación, define la evaluación Alternativa como “la que se realiza para enjuiciar y / o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto”; a diferencia de la evaluación destinada a dar soluciones a preguntas concretas cuyas respuestas pueden incluir o no el juicio del objeto, a la que denomina Cuasievaluación y de la que es orientada públicamente para provocar un punto de vista determinado sobre un objeto que llama Pseudoevaluación. Señala entre ellas una conexión que tiene que ver con el propósito de la evaluación y con el cliente que solicita el servicio y sus propios objetivos o propósitos lo cual influye poderosamente en la evaluación y lo que generen sus resultados. Sin embargo señala que la evaluación auténtica debe privilegiarse a pesar de los propósitos distintos de cada cliente, que se genera siempre por el simple hecho de pertenecer al mismo proceso de aprendizaje que debe ser favorecido por ésta donde también están insertas las otras dos, en una u otra medida.

Coincide López Bonilla (2003) con Stufflebeam (1993) al decir que la evaluación alternativa se considera como la que tiene lugar en contextos de aprendizaje significativos de manera cotidiana, ya que para la autora estas prácticas reflejan experiencias que se conciben como auténticas y que se documentan a través de la observación, de la escritura de diarios, la elaboración de portafolios, la realización de experimentos y de exámenes de ejecución, cuando de comprensión lectora se trata. El énfasis radica en la

autorreflexión que provoca en quien ejecuta estos métodos y la comprensión que hace sin sólo recordar datos aislados.

De la misma manera D. Barriga A. (2005) menciona que la evaluación debe atender al grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos y a la funcionalidad de los contextos donde se dan los aprendizajes. No la llama evaluación alternativa, pero propone los mismos métodos mencionados por López Bonilla que incluyen la auto evaluación, técnicas formales e informales entre ellas el portafolio, los exámenes, tareas y trabajos extra clase, Mapas conceptuales y evaluación del desempeño. Ambas autoras sitúan este tipo de evaluación en ambientes donde los profesores favorecen la reflexión, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimientos.

Existen cifras interesantes acerca del desempeño de nuestros estudiantes de nivel medio superior; en este renglón se pueden mencionar el EXANI-I prueba nacional y el PISA 2000 y 2003 un examen extranjero. En ambas, los jóvenes de 15 años de edad, que están cursando o por cursar el bachillerato; muestran verdaderas deficiencias de aprendizaje en cuanto a habilidades para desempeñarse en la vida Díaz B. (2006). Los maestros por otro lado no pueden interpretar los resultados de estas evaluaciones ya que no impactan su práctica docente ni reflejan planes de mejora del acto educativo. Las cifras de aprovechamiento apenas si se mueven de año a año y los jóvenes no estudian con mayor entusiasmo por que les apliquen una u otra prueba. Los medios de

comunicación siempre que tienen una cifra educativa la dan a conocer sin explicar mucho acerca de lo que significa ese número y los maestros que conocen los resultados solo obtienen datos finales, que informan únicamente si están por arriba o debajo de la media nacional. La queja de los profesores es hacia el nivel académico anterior del sistema educativo y los contenidos que no dominan los alumnos, ellos continúan enseñando de la misma manera; mientras los resultados de las pruebas nacionales y extranjeras continúan arrojando números por debajo de la media.

En las autoridades institucionales los resultados de las evaluaciones poco para efectuar cambios substanciales, ya que los programas de capacitación y formación del profesorado parecen ajenos a estas cifras y en consecuencia se continúan reproduciendo prácticas que no favorecen la consideración de un proceso de enseñanza aprendizaje donde la evaluación sea un eslabón más en la cadena, no el final del proceso y donde se privilegie la adquisición de aprendizajes más que la centralidad del conocimiento.

3.3 La lectura y los tipos de lectura. Su importancia en el nivel Bachillerato.

Hablemos ahora de la habilidad lectora que los jóvenes mexicanos ostentan, pues es el concepto central que guiará la presente investigación. El PISA 2006 correspondiente a lectura se aplicó a jóvenes de 15 años (inscritos

en secundaria y en bachillerato) México obtuvo menos del 1% del Nivel superior en comprensión de la lectura, y cerca del 30% se quedó en el Nivel inferior de comprensión, pero el 16% se ubicó en el Nivel de incompreensión de textos Aziz (2001).Coincide López B. (2006) sabemos ahora, o al menos eso parecen indicar las evaluaciones internacionales que en México la mayoría de los jóvenes de 15 años son capaces de decodificar un texto, no así de interpretarlo y mucho menos, de situarse críticamente frente a él: del total de la muestra evaluada por el PISA, sólo 4.5% se situó en el nivel 4, y únicamente 0.5% alcanzó el nivel 5, el más alto en la escala; cuando en otros países el porcentaje es considerablemente mayor: en Uruguay 11.2% se ubica en el nivel 4, y 5.3% en el 5; mientras que en Corea del Sur 30.8 se ubica en el nivel 4 y 12.2% en el 5 de acuerdo a los resultados que cita López B.(2006) del Informe de la OCDE (*Organisation for Economic Cooperation and Development* su nombre en inglés) de 2004.

El concepto de aptitud para la lectura de PISA tiene tres dimensiones que han guiado el desarrollo de la evaluación: el tipo de reactivo, la forma y la estructura del material de lectura, y el uso para el cual se creó el texto. La competencia personal se entiende mejor en la primera de estas tres dimensiones; las dos restantes son propiedades de los materiales utilizados en la inclusión de diferentes reactivos. Para calificar la lectura PISA tiene varias escalas y subescalas en donde se ubican los estudiantes:

- Una escala común, global o combinada
- Tres subescalas específicas
- Recuperación de la información
- Interpretación de textos y
- Reflexión y evaluación

La división de escalas tiene dos objetivos: catalogar el desempeño de los estudiantes y describir lo que son capaces de hacer.

En cada subescala los estudiantes pueden recibir una puntuación específica y la descripción de las tareas que son capaces de realizar. Un estudiante en un nivel no solo posee las habilidades de ese nivel, sino también las competencias requeridas en los niveles inferiores; es decir un estudiante en el nivel 3 también es competente en los niveles 1 y 2. Los estudiantes con puntajes debajo de 335, que es el puntaje mínimo de la prueba, no son capaces de realizar el tipo de lectura más básica que mide PISA Vidal, Díaz y col. (2004).

Los resultados de esta prueba se dieron a conocer hasta un año después de su aplicación y calificación por parte de la OCDE, las autoridades difundieron a la sociedad el estado que guarda la apropiación de competencias no sólo lectoras, que son las que estamos enfatizando, sino también en matemáticas y ciencias que demuestran nuestros jóvenes mexicanos, sin embargo, los maestros de nivel medio superior o de secundaria conocen poco de lo que

significan estos resultados o cómo pueden incidir en ellos puesto que no son los argumentos que emplean para cuestionar su concepción de aprendizaje. En palabras de Miranda (2007) debería constituirse como referente para articular los saberes teóricos y prácticos en la Gestión del Logro Educativo (GLE). A pesar de todo ello siguen escuchándose las quejas acerca de que los jóvenes no saben leer.

Lo más interesante aquí es que muchos maestros de nivel medio superior y superior, al interrogarles por los motivos de esta situación, nos respondan que conocen de esta problemática, pero confiesen que no saben qué hacer, se quejan de que esta deficiencia les atrasa otro tipo de logros de su materia, sin embargo no hacen nada, a veces la razón es ignorancia, poca preparación o desinterés.

Aparece entonces el tema de la Comprensión Lectora como eslabón necesario en la cadena del logro educativo y del aprovechamiento escolar. Es a través de actos de lectura como el ser humano se apropia del mundo y su conocimiento de manera formal. A diferencia de otros aprendizajes que el hombre puede realizar fuera del aula la adquisición de la lectoescritura es un conocimiento que se aprende en la escuela. A través de ella se accede a la gran mayoría de información que está impresa, gracias a ella, a decir de Carrasco (2003) descubrimos y redescubrimos lo que nos inquieta, lo que nos gusta y agregamos significados a nuestra mente. La lectura es concebida como

una actividad de construcción de significados, como medio y fin para lograr la comprensión de mensajes de distinta índole.

En el trabajo de Aguirre (2000) se plantea la lectura como más que una simple actividad de decodificación, no como un proceso mecánico (donde se identifican y nombran grafías) sino como el proceso en el que el lector a medida que se enfrenta al texto escrito va construyendo el significado intentado por el escritor; en este proceso el lector participa con diversas operaciones que incluyen los conocimientos sobre el tema, las pistas que le brinda el texto y las estrategias y operaciones mentales para elaborar el significado, estas operaciones las subdivide en: a) reconocimiento de la información, b) relación de dicha información con la almacenada en la memoria semántica del lector, c) activación de los significados semánticos, d) realización de diferentes tipos de relaciones entre las partes del texto y e) construcción del significado global o macroestructura. Estas operaciones van constituyendo el proceso de construcción de significados.

Educar en la comprensión lectora significa para varios: estimular el desarrollo de las capacidades para percibir, interpretar discriminar y juzgar información recibida Cairney (2002); Carrasco (2003); Morales (2003); López (2003).La lectura es una práctica socialmente adquirida, se rige por pautas culturales e institucionales de una sociedad determinada. La institución escolar cumple una función fundamental en la formación lectora de los individuos ya

que ahí es donde se orientan las formas de acceder, interpretar y construir significados. Carrasco (2003) propone el uso de estrategias de lectura que los maestros pueden implementar en su aula y con ello favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura de manera más amable. Sin embargo el constructo: Comprensión lectora al asociarse con diversos factores y variables se nos presenta inacabado López B. (2003), inasible por su naturaleza fluida y situada en contextos específicos. Nace de las expectativas, necesidades e intereses que la persona tenga frente a la situación de aprendizaje Obilinovic (2005).

Sin embargo a pesar de establecer el uso social de la lectura, su adquisición y la influencia que ejerce en los individuos cuando se emplea a su favor, campañas van y vienen sobre los beneficios de la lectura y la alfabetización de un gran número de adultos que no han logrado este objetivo, partiendo de la premisa que los países industrializados tienen altos índices de alfabetización, Seda (2007) comenta que se ha comprobado que leer y escribir no es condición suficiente, pero si necesaria, para el desarrollo. Lo más importante, destaca, son las historias de los grupos a quienes va dirigido el programa de alfabetización y las funciones y funcionalidad de la misma según es interpretada y vivida por los propios analfabetas, entre aprender y apoderarse de la letra y de la necesidad que tienen estos participantes de apropiarse de su entorno.

A nivel de educación básica existen numerosas investigaciones acerca de este proceso, destaca la de Cantón y Sánchez E. (2005) que emplean un instrumento para medir al lector eficiente en el tercer grado de primaria, encontrando que los logros en comprensión lectora no llegan más allá de la ubicación de información en el texto, pero no existe apropiación del contenido, además que coinciden los porcentajes encontrados de lectura deficiente con los índices de reprobación y rezago presentes en la muestra tomada.

Las autoridades educativas han creado, después de observar los resultados referentes al logro en Comprensión Lectora, el Programa Nacional de Lectura, SEP: (2005) que implica al sistema en su totalidad para que se favorezcan los procesos lectores y se promueva la lectura y el cuidado de los libros desde la escuela pública. Se ha establecido incluso una Ley de Fomento a la Lectura publicada el 8 de junio de 2000, en la cual destaca el artículo 5º que dice a la letra:

“Corresponde al Sistema Educativo Nacional, mediante el Programa Nacional de Fomento a la Lectura y al Libro: fomentar el hábito de la lectura, formando lectores en todos los niveles de educación, con base en programas y técnicas más adecuadas de lectura y comprensión. Así como el cuidado y conservación de los libros.”

Esta ley es favorable y se vislumbraba como parte de la entrada al inicio de la sociedad del conocimiento. Esperemos a ver y medir su eficacia dentro de las aulas del país. Ya que pensamos que la lectura por decreto es como un toque de queda en tiempos del Internet.

Morales (2003) considera que la lectura es una comprensión y manejo de significados que va más allá de la decodificación y que está relacionado con estructuras previas no sólo de tipo intelectual, sino social, histórico y de contexto. Mudarra (2001) establece que las relaciones lógico matemáticas necesarias para comprender la lectura de la ciencia, son el metalenguaje del proceso lector que se consolida en la educación superior, pero que debe favorecerse en educación básica. La lectura de textos científicos es algo un poco más complejo que establecer relaciones entre términos o conceptos pues estamos hablando de abstracciones que muchas veces no tienen referente objetivo y sólo se encuentran en la mente del científico. El examen PISA 2005 establece cinco niveles de comprensión lectora que varían el grado de dificultad y de apropiación e interpretación del texto, más esta postura teórica es poco conocida por los maestros en este nivel y por lo mismo poco ejercida.

Ahora, la comprensión lectora no está lo suficientemente evaluada como tal, en el Nivel Medio Superior: sin embargo existen varios intentos. López Bonilla (2003) nos plantea un estudio muy interesante que llevó a cabo con alumnos de preparatoria a quienes aplicó pruebas para evaluar la comprensión

lectora. Los jóvenes iban a comparar dos textos de historia y adoptar una postura crítica frente a ellos, para eso empleó el método de pruebas con dos preguntas abiertas y una pregunta extensa que fueron calificadas a través de escalas, imitando a PISA, donde la mayoría de los evaluados siguen ubicándose en los niveles inferiores, un porcentaje alto 62.1%, no pudo establecer una postura crítica frente a los textos. Lo destacable es que la investigadora complementó este trabajo con entrevistas y observaciones a los maestros de historia que participaron, dándose cuenta que dentro de las actividades áulicas, la lectura es la menos ejercida, si no es solamente para referir información textual y la evaluación que se hace para situarla es a través de pruebas de opción múltiple comúnmente. Los mismos maestros no muestran tampoco una apropiación de visiones diversas de los textos de historia y fundamentan muchas de sus posturas en conocimientos previos o de sentido común. Estos conceptos son llamados “preconociones científicas” que están invadiendo la cátedra de los profesores a nivel básico y medio superior en ausencia de una reflexión más profunda respecto del conocimiento científico y su enseñanza Martens (2003); Luelmo (2004) y Mudarra (2001).

Vamos ahora a ubicarnos en el contexto del NMS donde está situada la presente investigación. Existe un porcentaje muy alto de jóvenes que se están preparando para la vida productiva y en los cuales se tienen muchas expectativas al respecto. El NMS es el nivel que sigue al concluir la Educación

Básica y antes de llegar al Superior, también llamado preparatoria o bachillerato. En nuestro país se encuentran varias modalidades de este subsistema: los que se encuentran anexos a las universidades como es el caso de la Universidad de Guanajuato; los bachilleratos tecnológicos que dependen de la Secretaría de Educación a través de la Dirección de Educación Técnica y que ofrecen carreras terminales, en su versión de CBTIS o CONALEP que tienen financiamiento privado. Los hay abiertos, también legalizados por la SEP; los dependientes de la UNAM que se denominan a sí mismos Colegios de Bachilleres, y los que se abrieron para ampliar la cobertura del nivel en localidades rurales lejanas, llamados Video Bachilleratos; sin contar con el sinfín de particulares que disponen de los recursos y se incorporan a alguna universidad estatal o a la SEP para otorgar educación media superior.

Es lógico pensar que ante tal variedad de servicios se tenga igual número de problemas administrativos, sociales, curriculares y de eficiencia terminal en este nivel. Los alumnos se encuentran ante la premisa de entre más educación mejor salario y desean llegar a carreras universitarias por parecerles más rentables. El Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) continuamente pone la mirada en este rubro, existen varios comunicados donde se analiza al nivel medio superior como la parte poco atendida del Sistema Educativo Nacional. Se señalan los vacíos existentes en cuanto a reformas curriculares en los programas. La variedad de subsistemas y las expectativas de los jóvenes

que cursan cada uno, así como el tránsito entre éstos y la poca relevancia de los contenidos de las materias. OCE (2001) actualmente se ha iniciado la Reforma Curricular de este nivel para revitalizarlo y unificar ciertos criterios.

Villa (2005) y Canales (2003) coinciden en cuanto a los resultados que arroja el análisis del estado que guarda la educación media superior en el sistema educativo nacional respecto de las diversas modalidades existentes. La comparación de cifras en cada subsistema frente a los porcentajes de población en ese rango de edad escolar indica que aunque la cobertura ha crecido, la eficiencia terminal y la deserción han tenido considerables bajas. Los jóvenes se plantean al estudiar la preparatoria seguir hacia una carrera universitaria, la opción de técnico superior no les parece muy atractiva y terminan por demandar el tipo de bachillerato propedéutico, lo que ocasiona que muchos particulares ofrezcan esta alternativa, con poco control sobre la calidad y pertinencia de los programas.

En otro renglón, el aprovechamiento de este nivel aunque presente cifras cercanas a la media nacional y sea aceptable el porcentaje de egresados, éstos no se encuentran preparados para enfrentar la vida productiva. Villa (2005) enfatiza que los alumnos adquieren pocas herramientas para adaptarse al mundo global y la nueva forma de trabajo debido al carácter enciclopédico y reproductivo de las prácticas docentes en este nivel. La iniciativa privada llamó la atención sobre ello y las autoridades se encontraban preocupadas por llevar

a cabo una Reforma Curricular que aleje los contenidos academicistas para centrarse en una formación por competencias para la vida y el trabajo.

En otro artículo Alejandro Canales (2003) analiza el nivel de conocimientos y la pertinencia de los contenidos del bachillerato en la ciudad de México y traslada el panorama y la prospectiva que hace, al resto del país. Examina los cuatro tipos de bachilleratos existentes en la zona metropolitana y el tipo de jóvenes que educan. Habla de la elección de los muchachos por seguir una carrera universitaria y justifican la selección que hacen de los diferentes subsistemas. Para la mayoría de ellos, la opción del bachillerato técnico es siempre la más accesible, aunque menciona que muchos quieren seguir después carreras universitarias y necesitan revalidar o reponer materias que no existen en este subsistema. Señala, asimismo, que el programa que ofrecen las diferentes opciones de bachillerato no cubre las expectativas de los jóvenes en cuanto a sus intereses deportivos, musicales, sociales e intelectuales, pues a pesar de ser el lugar común donde muchos adolescentes se encuentran y consolidan su identidad, carece de incentivos que fomenten otro tipo de competencias para la vida en los alumnos. Critica los contenidos y la poca pertinencia y relevancia que existe en el nivel, mostrando un franco enfoque enciclopedista, estructural y memorístico, sin posturas abiertas ante el cambio constante del conocimiento Canales (2003).

Irene Guerra (2000) nos presenta un estudio cualitativo, basado en entrevistas a profundidad y semidirigidas sobre los diversos significados del bachillerato para los jóvenes de un CCH y de un bachillerato tecnológico. La autora realiza la interpretación de los resultados apoyada en el enfoque de las representaciones sociales que los muchachos le presentan en las modificaciones sociales que abarcan la familia, proceso productivo y esfera cultural. Confirma que los jóvenes desean prepararse para una carrera universitaria, y rechazan francamente la educación terminal. Habla de los retos que enfrenta este nivel en el que se encuentran cerca de once millones de jóvenes por atender y brindar servicios. Además se encuentra la situación de los profesores, con formación universitaria la mayoría, con pocas herramientas didáctico-pedagógicas para atender a los jóvenes que pasan por la etapa de la adolescencia y tienen diferentes intereses de tipo intelectual y personal. Transformación profunda en las formas de organización y gestión pues como no llega a ser Educación Superior y ha dejado de pertenecer a la Básica su indefinición crea confusiones administrativas y de gestión importantes. Al parecer, el reto mayor para el nivel es brindar competencias básicas para la integración de los jóvenes a la sociedad y al mundo productivo y formar ante todo un buen enlace entre el nivel básico y el superior.

En respuesta a las necesidades antes expuestas y ya conocidas por las autoridades, se estableció a principio de este año la Reforma Integral para la

Educación Media Superior en México (RIEMS) que establece entre otras cosas el enfoque educativo basado en competencias dentro de un marco curricular común que englobe a todos los subsistemas sin que cambien para ello, todo su esquema curricular y académico SEMS (2007).

La elaboración del MCC implicó la definición de un perfil compartido que reseña los rasgos fundamentales que el egresado debe poseer y que podrá ser enriquecido en cada institución de acuerdo a su modelo educativo.

Este perfil es un conjunto de competencias genéricas, las cuales representan un objetivo compartido de persona a formar en la EMS que busca responder a los desafíos del mundo moderno; en él se formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el egresado.

El enfoque por competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social.

Un enfoque de competencias conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Actividad que compete al docente:

- Promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque de competencias
- Favorecerá las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros.

La evaluación de las competencias de los estudiantes requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas.

Educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas.

Se trata de activar eficazmente distintos dominios del aprendizaje; en la categorización más conocida, diríamos que se involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora.

TABLA III. COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO*

CATEGORÍAS	COMPETENCIAS
Se autodetermina y cuida de sí	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. 3. Elige y practica estilos de vida saludables
Se expresa y se comunica	<ol style="list-style-type: none"> 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
Piensa crítica y reflexivamente	<ol style="list-style-type: none"> 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Trabaja en forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
Participa con responsabilidad en la sociedad	<p>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</p> <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p>11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</p>

*Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior. *La reforma de la Educación Media Superior en un marco de diversidad.* México 2007.

Como se observa en la **tabla III**, se presentan once competencias genéricas que han de articular y darle una identidad a la Educación Media Superior (EMS) de México. Las competencias **genéricas** son aquellas que permiten a los bachilleres desarrollarse como personas, desenvolverse exitosamente en la sociedad y en el mundo que les tocará vivir.

Las competencias genéricas **son transversales**; no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional y su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios.

El conjunto de competencias genéricas es fundamental para la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, ya que explicitan los propósitos educativos que le confieren sentido. Estas competencias constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) por lo que su mención dentro de este estudio es fundamental para contextualizarlo.

3.3.1 Los textos escolares y su lectura. Los textos expositivos.

Este apartado se insertó por la razón de establecer antecedentes referidos a la valoración de la comprensión lectora a través de textos expositivos y el por

qué se eligieron para aplicar con los estudiantes; es importante considerar la relación entre ellos y la comprensión de la lectura por los procesos cognitivos que se ponen en juego de manera que se conforma un nivel de comprensión lectora con características definidas.

En la reseña que hace Rosa Aurora Padilla (2005) acerca del libro de Antonio Moreno Paniagua “La comprensión del cerebro” se hace alusión a la práctica docente y los modelos educativos actuales para valorar si están o no acordes con el funcionamiento del cerebro, estableciendo así una reflexión al respecto y la referencia a la neurociencia cognoscitiva como un auxiliar en los procesos de aprendizaje en un afán de lograr una visión interdisciplinaria.

La comprensión lectora tiene que ver con los conocimientos previos que posee el sujeto y son llamados también experiencias propias o esquemas referenciales Catalá(2005); López Bonilla(2006); Cairney(2002); Torres de Márquez(2003). Además se considera como proceso activo y una de las operaciones del cerebro de orden superior por lo que muchos estudiosos de la fisiología y anatomía cerebral hablan del aprendizaje y cómo se realiza el proceso lector, es más, hay un interés no muy difundido aún acerca de la construcción de conceptos científicos a través de los procesos superiores y que pueden ser favorecidos en el aula. Sin embargo, son pocas las investigaciones al respecto pues algunos teóricos refieren que los conceptos científicos son

iguales a cualquier abstracción conceptual Catalá (2005); Rodríguez P. (2004); Stipcich y Moreira (2007).

Valentina Truneau (2005) lleva a cabo una investigación en la que realiza un análisis de los textos escolares empleados en la enseñanza de la literatura en lo que llaman en Venezuela educación media diversificada (equivalente del nivel medio superior de México). En esta investigación pretendía evaluar la pertinencia de los contenidos y las estrategias de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en el aula, en base a los postulados teóricos de la didáctica de la literatura que tienen que ver con el desarrollo de habilidades para la lectura y la apreciación del texto literario en su totalidad. La autora encontró que la aparición de fragmentos en los textos de los alumnos no permite la confrontación de ideas acerca del contenido, ni de una lectura analítica y crítica al mismo tiempo que tampoco beneficia a una escritura interactiva e interaccional ya que los ejercicios que proponen no favorecen el pensamiento reflexivo ni crítico frente a los textos. Este análisis se realizó bajo un esquema de pertinencia, grado de profundidad y si presentaba o no textos de escritores contemporáneos o que les significaran algo a los jóvenes. Hay unos comentarios respecto a la indagación acerca de las prácticas de enseñanza que realizan los maestros de literatura, en los que señala que los profesores propician poco los procesos para desarrollar la postura crítica frente a los textos.

López Bonilla y Tinajero (2006) coinciden en que el desarrollo de procesos críticos para la lectura debe favorecerse en la interacción con los textos que el éxito en la comprensión lectora no radica en el aprendizaje de un conjunto de habilidades, sino en el aprendizaje del uso adecuado del lenguaje oral y escrito en comunidades particulares. Podemos resaltar aquí los elementos básicos que según Hamilton citado por López y Tinajero (2006) son los predominan en las prácticas de literacidad: los participantes, el contexto físico, los artefactos y las actividades. Si todos ellos se encuentran ligados adecuadamente podemos hablar de que estas prácticas ayudan al estudiante para integrar “dispositivos para pensar”, o estrategias de aprendizaje, como otros autores las llamarían.

La manera en que llevaron a cabo este estudio tiene que ver con las observaciones en tres escenarios diferentes, Bachillerato General, Colegio de Bachilleres y Bachillerato Internacional se hicieron registros de los eventos de literacidad identificando los elementos básicos y se compararon los currícula y programas de cada sistema para describir los resultados y sacar conclusiones que desvelaron el hecho de que los dispositivos para pensar, deben ser favorecidos en un ambiente áulico de reflexión y argumentación respecto de los contenidos de la lectura, en un lugar que posibilite estas interacciones grupales respecto al espacio y cantidad de alumnos y donde se establezcan intercambios de significados entre los alumnos.

Torres de Márquez (2003) indagó acerca del proceso que une a la comprensión lectora y la creatividad como procesos autónomos que se incluyen a partir de la comprensión del texto. La autora fundamenta que de los signos que conforman el texto debe partir la comprensión pues estos signos representan una dualidad esquemática y una síntesis informativa que consta de dos realidades inherentes al hombre y su contexto. Si los alumnos disocian el signo lingüístico por desconocimiento de su dualidad esquemática se les dificulta la construcción de significado en la comprensión lectora, por lo que deben conocer esta dualidad para apropiarse del significado y comprender el texto, nos define el concepto de esquema como el marco cognoscitivo que emplean los individuos para organizar las percepciones y las experiencias del entorno.

La manera en que llevó a cabo el estudio empírico fue la evaluación por medio de un test de comprensión de lectura, luego la aplicación de la Teoría Dual del Signo y sus esquemas por medio de una clase donde los alumnos reflexionaban sobre el signo lingüístico y su dualidad, para posteriormente volver a administrar el mismo test; estableció después la comparación de resultados, encontrando una diferencia a la que llaman “favorable” de las respuestas emitidas antes y después de la clase sobre Teoría Dual del Signo. Esta investigación corrobora lo que hemos venido diciendo acerca de la relación

entre construcción de significados y la reflexión acerca de los contenidos de lectura.

Para Gloria y Mireia Catalá (2005) evaluar la comprensión lectora es una actividad compleja de la cual se desconocen aún todos sus componentes, ya que comprender un texto implica construir su significado a partir de un modelo mental que se enriquece por medio de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a largo plazo o conocimientos previos. Mencionan que la lectura es la suma de habilidades, no una competencia única, los procesos subyacentes a la comprensión lectora son la Microestructura: que es la que tiene que ver con las palabras o grupos de palabras, el significante-significado, la memoria a largo plazo y los conocimientos previos; la Macroestructura: significado de frases y su construcción, la jerarquización y la organización de la información; la Superestructura o identificación del tipo de texto y de sus diferentes partes; la Construcción del Modelo Mental que tiene que ver con la integración de las informaciones, la representación construida, la búsqueda y recuperación; la representación recuperada, y por último la Autorregulación que es la gestión que lleva a los procesos meta cognitivos y las estrategias de corrección.

Sales (2003) por su parte dice que el texto tiene dos funciones: la textual e idiomática que designa el contenido proporcionado por las estructuras que lo forman, y la comunicativa que tiene que ver con la intención y finalidad en la

que está implicado el texto como portador de un significado. También considera una macroestructura semántica y una macroestructura formal como niveles constructivos del texto que permiten establecer la comprensión del contenido. El enfoque comunicativo es entendido por la autora como la conjunción de teorías lingüísticas y didácticas, entre las cuales sitúa el Aprendizaje Significativo, la Psicología Cognitiva y la Didáctica Constructivista.

Los textos expositivos son aquellos que tienen como objetivo informar y difundir conocimientos sobre un tema Prado (2005); Argudín (2006) y Morales (2005). La palabra exponer refiere a la idea de explicar o hablar sobre algo para que los demás lo conozcan, básicamente el texto expositivo plasma un tipo de discurso con el objetivo principal de transmitir información.

Las características principales de los textos expositivos son: predominan las oraciones enunciativas, se utiliza la tercera persona, los verbos de las ideas principales se conjugan en modo indicativo, el registro es formal, es decir, se emplean tecnicismos y el uso del lenguaje es preciso y objetivo por lo que encontraremos pocas expresiones subjetivas. Dentro de sus funciones encontramos que tiene varias: informativa; ya que presenta datos o información sobre hechos fechas, personajes, teorías o descripción de fenómenos. La función explicativa que brinda a partir de la información se incorpora alguna especificación o explicación. La función directiva se establece a partir de las señales que ofrece, como títulos, subtítulos, palabras resaltadas, resúmenes o

esquemas, éstos funcionan como “pistas” que van guiando al estudiante a ubicar dónde están y cuáles son los conceptos fundamentales y distinguirlos de los que no lo son Argudín (2006); Prado (2005) y Alegría (2005). Algunos autores ubican distintas maneras de organización de un texto expositivo, llamado por Alegría (2005) género discursivo, la forma en que los organizan es la siguiente; *Descripción*: Consistente en la agrupación de ideas por mera asociación que intentan definir o dibujar literariamente un objeto cualquiera. *La seriación*: presenta los elementos componentes organizativos referidos a un determinado orden o jerarquización. La manera nominada *causalidad* expone las razones o fundamentos por los cuales se produce la sucesión de ideas. El *problema-solución*: presenta primero una incógnita, luego datos pertinentes y finalmente brinda posibles soluciones y por último se establece la de *Comparación u oposición*: que presenta semejanzas o diferencias entre elementos diversos.

El objetivo de la lectura de un texto expositivo es ampliar los conocimientos que se tienen sobre un tema, por lo que la lectura debe ser lenta y reflexiva, interrogarse sobre lo que se lee y establecer relaciones con los conocimientos previos que poseamos. Estos son los pasos que se describen de manera específica para el logro de conocimientos en un nivel más allá de la mera memorización y repetición de conceptos. La lectura de comprensión para este tipo de textos tiene que ver con el uso de estrategias que nos permitan

entenderlos de mejor manera Carlino (2006), desarrollaremos estrategias de comprensión lectora diversas de acuerdo al tipo de texto que abordamos. En el caso del texto expositivo podemos reorganizar la información por medio de cuadros sinópticos, mapas conceptuales líneas de tiempo, de acuerdo a la trama que tenga el texto expositivo. En el caso de los textos que tiene contenido científico este trato de la lectura es el mismo que se propone para su manejo y comprensión.

Dentro de los textos expositivos que manejan contenido científico, encontramos los textos divulgativos y los textos especializados. Los primeros son textos con temas de interés general, que no requieren de conocimientos especializados ni profundos sobre el contenido como los libros de texto, conferencias, enciclopedias o exámenes Alegría (2005; Morales (2005) los especializados, en cambio, requieren que el lector posea conocimientos previos sobre el tema ya que el alto grado de dificultad lo requieren para su manejo, como los artículos de revistas especializadas, reportes de investigación y leyes. Para este tipo de textos es importante desarrollar un proceso de comprensión que involucre el análisis y la síntesis de la información que presentan. Los textos expositivos de trama narrativa suelen desarrollar procesos históricos o procesos naturales. Para estos textos es apropiado desarrollar una línea de tiempo o un esquema que grafique una secuencia de pasos.

Como se observa, el manejo de textos expositivos es común dentro del salón de clases de cualquier nivel, empero a partir del nivel medio superior su empleo involucra no solo procesos históricos, científicos y comparativos a partir de un trabajo reflexivo. Después de estas miradas por el estado del conocimiento respecto a la comprensión lectora y su evaluación, concluimos el uso del texto expositivo para la valoración de los niveles de comprensión lectora.

Antes de pasar al análisis del Nivel Medio Superior (NMS) como contexto nacional, se presenta un cuadro que describe el proceso cognitivo lector analizado en el presente apartado y que apoya la construcción de los niveles de comprensión lectora.

TABLA IV. PROCESO COGNITIVO LECTOR

ETAPA	DESCRIPCIÓN
DECODIFICACIÓN	El sujeto interpreta los signos gráficos, junta y asocia desde los más simples a los complejos (palabra, frase, párrafo) Emplea habilidades auditivas, visuales y perceptuales. Se involucran la sensación, la percepción, la atención y finalmente la memoria.
ACCESO AL LÉXICO	El lector le encuentra significado a la lectura. Asocia la palabra con su significado, comienza a ser consciente de lo que no entiende y por eso puede releer. Si no comprende el término busca su significado. A partir de este momento emplea habilidades complejas más allá del reconocimiento y ubicación de las palabras, como búsqueda de significado.
ANÁLISIS SINTÁCTICO	El lector le da un sentido global a la lectura (no sólo a una palabra) a partir del análisis gramatical.
REPRESENTACIÓN MENTAL O ANÁLISIS SEMÁNTICO	Es cuando el lector es capaz de imaginarse y hacer escenarios con lo que entendió. Efectúa un proceso de revisión y articulación del texto otorgando un significado. Comienza la etapa de metacognición.
INFERENCIA E INTERPRETACIÓN	Hace la inferencia de lo que leyó. Construye su propio aprendizaje a partir de lo leído. Se anticipa a la lectura, predice lo que sigue y se le agrega lo propio, a partir de conocimientos personales sobre el tema.
REPRESENTACIÓN MENTAL DE LA INFERENCIA	Elabora una fotografía mental de la inferencia. Esta imagen depende del conocimiento personal que tenga sobre el tema.
ANÁLISIS TEXTUAL O CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS APRENDIZAJES	Se emplean habilidades de pensamiento superior. Aprende el contenido expuesto por el autor y construye nuevos aprendizajes.

	<p>Identificación de la intención del autor</p> <p>Identificación del prototipo en que se escribe.</p> <p>Identificación del tipo de texto.</p> <p>Reconocimiento del estilo utilizado por el autor.</p> <p>Análisis y síntesis: extracción de las ideas más importantes así como de lo que no lo es.</p> <p>Evaluación de las implicaciones y consecuencias de las ideas principales y los detalles que las apoyan en contextos conocidos y no conocidos.</p> <p>Identificación de aciertos y errores del autor de acuerdo con los conocimientos previos, al tipo de texto y a su función.</p> <p>Inferencia propia, extracción de conclusiones independientes de la intención del autor, tipo de texto y estilo.</p> <p>Anticipación de lo que sigue.</p> <p>Interpretación crítica del texto y argumentación para sostener sus propios puntos de vista.</p> <p>Construcción del propio aprendizaje.</p> <p>Intertextualidad o capacidad de relacionar ideas entre sí.</p> <p>Generalización de las ideas a otros ambientes o eventos.</p> <p>Creación y producción de nuevos aprendizajes que no se encuentran en el texto.</p>
--	--

En la sección siguiente se explicarán los instrumentos y metodología empleada en la presente investigación.

CAPÍTULO IV

*"Me dicen que no soy una mujer de este siglo,
al gustarme la lectura pesada,
y yo insisto en que los pesados
son los libros frívolos."*

Laura Morante (nacida en 1959), actriz italiana.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se explican los instrumentos, metodología y técnicas empleadas para llevar a cabo la indagación. Se explica brevemente su fundamentación teórica, sus apartados y posteriormente una síntesis de las razones por las que fueron elegidos éstos y no otros dentro del documento.

Se presenta a manera de cuadro sintético el conjunto de instrumentos elegido para efectuar la presente investigación y posteriormente se explican de forma teórica cada uno. La implementación y descripción de cada instrumento empleado aparece en el capítulo siguiente.

INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL INSTRUMENTO, MÉTODO O TÉCNICA	OBJETIVOS Y VENTAJAS DE SU EMPLEO	FASES DE LA INVESTIGACIÓN EN QUE SE APLICÓ
Combinación de paradigmas de investigación.	Se tomaron las partes más significativas de los diversos métodos ya que toda investigación debe reflejar lo cualitativo y lo	Durante toda la investigación.

	cuantitativo para otorgar validez a los descubrimientos.	
Estudio de caso	Se observaron variables mientras los sujetos interactuaban con los textos	Al hacer la observación de los grupos en la fase 4. Fases 5 y 6, durante la aplicación del cuestionario y el comentario de estrategias, y la elaboración de mapas mentales dentro de los subgrupos.
Observación	La atención y selección de variables tomaron otro aspecto gracias a la observación dirigida y concentrada.	Desde la observación dentro de la entrevista con los profesores (fase 3) y luego en las fases siguientes (4, 5 y 6)
Entrevista	Se indaga con los profesores sobre sus concepciones y creencias respecto a la Comprensión Lectora	Fase 3 entrevista con los profesores de las materias de Español y Taller de Lectura y Redacción.
Encuesta	Se investigan las características de los estudiantes que participarán en la investigación.	Fase 1 aplicación de encuestas.
Análisis de respuestas libres	Aportan información sobre los datos textuales que aparecen en los cuestionarios aplicados.	Fase 7 Análisis de resultados.
Triangulación	Las teorías, las respuestas y la observación agregan valor a los resultados obtenidos.	Fase 8 Interpretación y exposición de los resultados.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

El método cuantitativo y el método cualitativo se hayan ligados a una perspectiva de paradigma distintos y únicos los que se mantienen en conflicto.

Como menciona Ristcitado por Taylor y Bogdan (2000) al respecto “En definitiva, la cuestión no estriba *perse* en una estrategia de investigación. Lo que sucede más bien es que la adhesión a un paradigma y su oposición a otro predispone a cada uno a concebir el mundo, y los acontecimientos que en él se desarrollan, de modo profundamente diferente”.

TABLA VI. ATRIBUTOS DE LOS MÉTODOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS*

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y comprensión “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivismo lógico; “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, presentando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”.
Observación naturista y sin control.	Mediación penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva “desde adentro”.	Al margen de los datos; perspectiva “desde afuera”.
Fundamento de la realidad orientado a los descubrimientos exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación confirmatoria, reduccionista, inferencia e hipotético deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	Fiable: datos “sólidos” y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

*Características de los estudios cualitativos, elaborado a partir de Stake, (1999).

El paradigma cuantitativo emplea un modelo cerrado, de razonamientos lógico-deductivo desde la teoría a las proposiciones, la formación de conceptos, la definición operacional, la medición de las definiciones operacionales, la recogida de datos, la comprobación de hipótesis y el análisis. El paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificación constante de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos; se haya caracterizado por una preocupación por el descubrimiento de la teoría más que el de su comportamiento.

La presente investigación tuvo como referencia, dentro de las tradiciones de la investigación cualitativa, un estudio de Etnografía holística, ya que ésta cubre el objetivo de la descripción de la cultura escolar y su interpretación. Describe y analiza el todo o parte de la cultura de una comunidad, desvela las creencias y prácticas del grupo estudiado, y muestra cómo las distintas partes contribuyen a la cultura como un todo.

En este caso se dio importancia a la combinación de paradigmas de investigación, como complemento de lo numérico y lo interpretativo que forman el cuerpo teórico y metodológico de la tesis. Sabemos que los paradigmas investigativos no se contraponen, antes se complementan y para el presente caso son un marco dentro del cual se explicarán los supuestos teóricos, tanto de forma cualitativa, pues debemos explicar fenómenos, situaciones y pautas

culturales, así como interpretar datos estadísticos que reflejan la realidad y nos ofrecen una lectura muy específica de la comprensión lectora en el nivel medio superior.

ESTUDIO DE CASO

Es importante tomar en cuenta que el estudio de caso, en esta investigación del vínculo nivel de comprensión lectora y cultura del alumno, nos puede dar una importante aportación fundamental en la comprensión y solución no sólo de problemas de aprendizaje, sino también como contribución a la formación integral de los alumnos y, finalmente, en la búsqueda de un mayor conocimiento de la forma en que se desarrolla la competencia lectora y en lo específico en qué nivel de comprensión. Debido a ello se eligió, no como un método puro, sino tomando lo mejor de él como la consideración de variables, la observación *in situ*, el registro de ciertas conductas o actitudes de los sujetos en observación y la definición de fenómenos reales.

Anguera (1992) dice que el estudio de caso es “el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno”, es decir, es un examen de un fenómeno específico como lo es saber qué clase de vínculo maestro-alumno está dado dentro de un aula respecto a la comprensión lectora en el nivel medio superior, pues es una parte fundamental que genera una determinada cultura lectora. Goetz y Lecompte (1989) definen este método

como “el análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos”

Arnal del Rincón y Latorre (1992), definen el estudio de caso como una “estrategia encaminada a la toma de decisiones”, y precisan que constituye una situación detallada de un único sujeto de un evento particular, que permite comprender su actividad en circunstancias importantes. Así también Pérez Serrano (2005) coincide en la observación de un grupo en el transcurso de una sucesión de encuentros y las situaciones-problema concretas presentadas con sus detalles reales para provocar, a partir del análisis de caso, una toma de conciencia concreta y realista.

El estudio de caso nos permite comprender el medio en que se desenvuelven las personas, para así poder proponer una mejora en la realidad social. Cohen (1990) refiere con respecto al estudio de caso, que “si bien el experimentador maneja variables para determinar su significado casual o el encuestador hace preguntas normalizadas a grandes y representativas muestras de individuos, por el contrario, el investigador del estudio de caso observa las características de una unidad individual, un niño, una pandilla, una escuela o una comunidad”. En esta investigación se pretende conocer cómo se está dando el desarrollo de los niveles de la lectura de comprensión lectora teniendo en cuenta la cultura de los alumnos dentro de la Escuela de Nivel

Medio Superior de León por lo que nuestra unidad de estudio es la escuela a través de una muestra representativa.

También el maestro sirve como factor de socialización del aprendizaje, por lo que se analiza cómo es que se potencian en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje los diferentes niveles de la comprensión lectora a través del uso de los textos expositivos y cuál es el manejo que los jóvenes realizan con ellos de modo que se genere una cultura de formación lectora bien definida.

Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar varias fuentes de datos. Como afirma Yin (1981) el estudio de caso no es una técnica determinada, sino una forma de organizar datos sociales, sin perder el carácter unitario del objeto social que se está estudiando, es un enfoque que ve cualquier unidad social como un todo.

En nuestra investigación se utilizó como herramienta de los métodos cualitativos la observación; que da la oportunidad de conocer con rigor el fenómeno que se da, comprenderlo y buscar las soluciones que se requieran aplicar para el mejoramiento del mismo, a través de una observación analítica de la relación de los alumnos con los textos expositivos.

Así también se realizó entrevistas a los profesores de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción de modo que pudimos observar el panorama

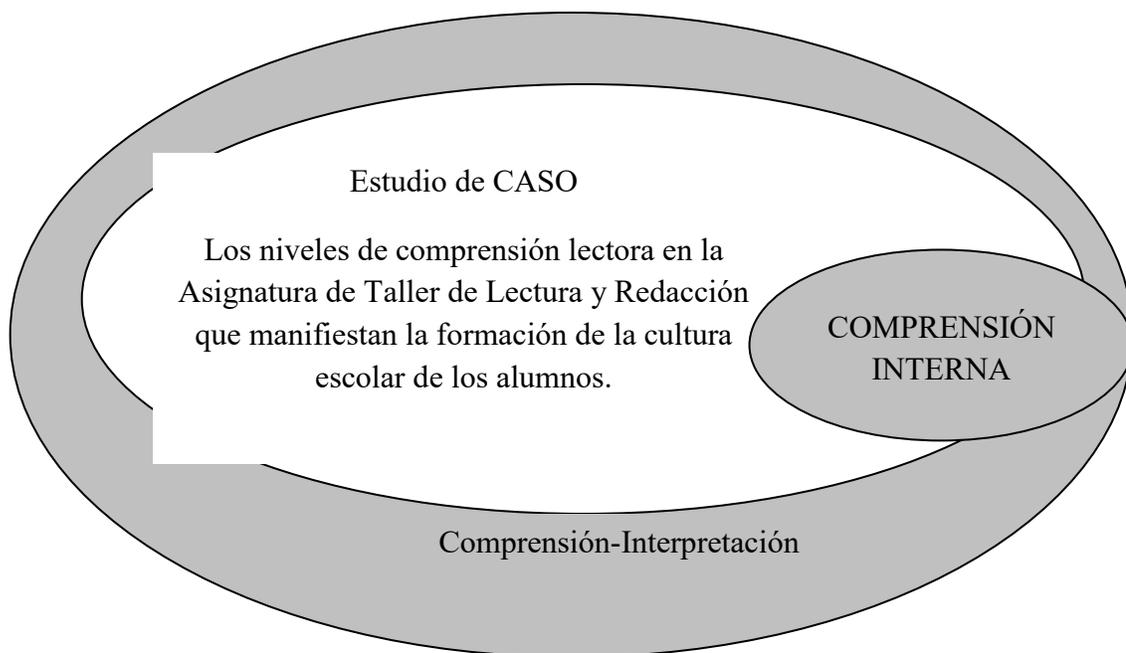
desde la enseñanza y cómo es que influye la cultura docente, sus rituales y estrategias para el logro de ciertos niveles de comprensión lectora en los alumnos de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

Stake (1999) indica que el estudio de caso permite observar de modo naturalista e interpretar las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables y la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de caso descansa sobre la responsabilidad del investigador ya que explora el contexto de las instancias individuales.

INTEGRACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Es la forma con la que se manejó el estudio, ya que atiende al carácter holista y crítico con el que queremos manejar la investigación, pues no pretende quedar como archivo muerto, sino confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el desarrollo de la lectura de comprensión. Así mismo el estudio de caso y el análisis de las respuestas del grupo, así como los demás componentes, tendrá una importante contribución al conocimiento y a la construcción teórica.

GRÁFICO 1. ELABORACIÓN PERSONAL, QUE HA PERMITIDO LA COMPRENSIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y SU INVESTIGACIÓN.



El carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en un contexto de estudio justifica por sí mismo, este tipo de diseño; más si se dan las circunstancias que lo hagan más extraño aún, al trabajar sobre una situación real, concreta, no simulada lo que acontece es significativo.

Esta situación se produce cuando un investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica.

En esta investigación se tuvo como meta estudiar la cultura escolar con la que el alumno manifiesta los niveles de lectura de comprensión de textos

expositivos, con la intención de verla no como fragmento, sino describirla y analizarla como un todo esencial en el desarrollo pleno del alumno en su paso por la educación media superior con rituales aprendidos y definidos dentro de ese espacio único que define luego el abordaje general de la lectura.

Se reunió la evidencia empírica basada directamente en el trabajo de campo, el cual consistió en recopilar información real que nos permitió comprobar y esclarecer *los niveles de comprensión lectora en la Asignatura de Taller de Lectura y Redacción que manifiestan la formación de una cultura escolar de los alumnos*, y cómo es que apoya la socialización del aprendizaje relacionado con la lectura de textos expositivos, ello nos permitió conocer la cultura en la que se desenvuelve el alumno, así como bajo qué prácticas docentes y rituales escolares está inmerso su actuar.

TECNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los sujetos implicados en la recogida de datos fueron los estudiantes de la escuela que proporcionaron datos a través de cuestionarios, entrevistas y encuestas y por medio de la observación pudimos analizar las manifestaciones de la cultura escolar del estudiante *en la materia de Taller de Lectura y Redacción* mientras lleva a cabo la lectura de textos expositivos. Cabe destacar que el estudio se llevó a cabo, con dos grupos, uno del turno matutino y otro del vespertino, *en la Escuela de Nivel Medio Superior de León Guanajuato*.

OBSERVACIÓN

No sin razón se ha afirmado que toda investigación social se inicia y finaliza con la observación. Resulta, por tanto, esta técnica parte indispensable del estudio de cualquier institución social y ha sido considerada, asimismo, como procedimiento empírico básico. Un rasgo distintivo de la observación científica es la percepción dirigida y organizada de los objetos del mundo circundante, tal como se presentan, sin modificarlos ni actuar sobre ellos Anguera (1992).

Se ha definido de la siguiente manera: "Observar es un proceso que incluye la atención voluntaria y la inteligencia, orientadas por un objetivo terminal u organizador, y que está dirigido sobre un objeto para obtener información" De Métele y Roegiers (1995 p. 34).

Debe prestarse especial atención, cuando de observación científica se trata, a los siguientes elementos:

a. Es un proceso y no un simple mecanismo para apreciar conductas aisladas. Es planificada sistemáticamente.

b. Supone un acto de atención, lo que implica aguzar los órganos de los sentidos, pues observar no es sólo mirar, sino que es preciso focalizar la visión. En opinión de Eisner (1998), se trata de disponer de un "ojo ilustrado", pues se considera un acto inteligente que ha de concebirse en función de un marco teórico de referencia y

de una experiencia precedente y que va a provocar cambios en la misma estructura que observa.

c. Se orienta por un objetivo terminal u organizador del proceso previamente formulado. Esto implica que es un proceso intencional y exige no sólo la familiarización del observador con un objeto o situación, sino también su disposición de escudriñar, de seleccionar hacia dónde se dirige la atención mediante el uso de estrategias e instrumentos adecuados.

d. Sus funciones son: 1) recoger información en un acto de sentido único en que el observador capta información proveniente del objeto observado y siempre está situado en el momento en que transcurre la acción o proceso observado, esta información que se asegura por esta vía es necesaria para plantear nuevos problemas y promover hipótesis, 2) comprobar aquellas hipótesis o teorías que no pueden comprobarse con la ayuda de otras técnicas como el experimento, 3) confrontar los resultados obtenidos por otras vías en el transcurso de la investigación y comprobar su adecuación y veracidad.

En cualquier caso, en la obtención de información mediante el empleo de métodos observacionales, cualesquiera que fuesen las condiciones en que

ésta se produzca, debe tenerse claro por el investigador: qué se observa, cuándo se observa, cómo se registra lo observado y finalmente, qué inferencias deben ser realizadas.

Ventajas de la observación: Es una técnica naturalista, por lo que no requiere contextos especiales, no está limitada temporalmente y permite apreciar conductas verbales y no verbales y hechos que, en ocasiones, son considerados sin importancia por los sujetos observados y escapan de su atención. Es un proceso organizado de manera racional y selectiva que se orienta y controla por medio de la teoría, no supone ausencia de actividad del sujeto que observa sino de su actividad práctica dirigida a influir y cambiar el fenómeno investigado.

La principal ventaja de la observación es su directividad, es decir, podemos dirigirla al objeto de estudio con rasgos definidos y que van a tener especial importancia dentro de la investigación. Puede ser empleada en un escenario natural, así los fenómenos, hechos, procesos o conductas que queremos observar pueden apreciarse justo en su medio de desenvolvimiento o en condiciones artificialmente creadas (laboratorios). Puede ser empleada incluso en aquellos casos en que las personas, por determinadas razones, no recurren a la expresión oral o escrita, están incapacitadas o no desean proporcionar informes verbales.

Debido a que en el proceso de la recogida de información y puesta en marcha de la indagación hubieron situaciones que solventar como por ejemplo que no todos los profesores accedieron a que se observara a su grupo mientras trabajaban con textos expositivos, así como los que participaron en las entrevistas programadas que cuando respondían una pregunta parecía que daban por sentado actitudes y palabras que describían situaciones comunes, tanto la observación, como la entrevista, el cuestionario, la encuesta y el análisis de los documentos curriculares, aportaron información valiosa que apoyó los resultados de la presente investigación.

Las observaciones fueron antes de la aplicación del cuestionario, en una situación de clase de materias referidas al área de comunicación y a otras áreas del conocimiento, se observó a tres grupos diferentes, dos de manera presencial y uno a través de la descripción que hizo el maestro de su clase pues no se pudo concretar su visita en los horarios que marcó como disponibles. Posteriormente se efectuó la observación cuando los alumnos hacían la lectura y respondían el cuestionario y la última observación tuvo que ver con la puesta en común en grupos pequeños de la lectura hecha.

Se agrega un cuadro que sintetiza las dimensiones y categorías del objeto de estudio que antecedieron la construcción del cuestionario final, de manera que las preguntas coincidan con lo que se deseó indagar.

Las categorías de análisis a observar en el presente trabajo son definidas en cuanto al vínculo que se está dando entre el maestro-alumno, bajo qué esquemas se manejan los textos expositivos y como se socializan entre los alumnos, así como también precisar mediante qué tipo de estrategias de lectura se ejercitan, como ya fueron referidas en la construcción del objeto de estudio. Luego hay que evaluar el proceso de análisis entre el alumno y el texto y sobre todo el rescate de significado que lo ubicará en un determinado nivel de comprensión lectora. Relevante resulta el contexto cultural donde se desenvuelven, ya que cobra importancia para tener una mejor comprensión de las circunstancias en que se está suscitando la formación de la cultura lectora de los jóvenes de la Escuela de Nivel Medio Superior de León (ENMSL).

LA ENTREVISTA

Benney y Hughes, citados por Zapata (2005) señalan que la entrevista es “la herramienta de excavar” utilizada frecuentemente por los sociólogos, para adquirir conocimiento sobre la vida social, los científicos sociales y sus descubrimientos reposan en gran medida sobre relatos verbales.

Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El propio investigador es el instrumento de la

investigación y no lo es un protocolo o formularios de entrevistas. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

La entrevista a los docentes tuvo como objetivo obtener información acerca de cómo se están dando *los aspectos que fundamentan los niveles de comprensión lectora en la Asignatura de Taller de Lectura y Redacción y que manifiestan la formación de la cultura general de los escolares en la Escuela de Nivel Medio Superior de León, Gto.*, considerando que es un medio para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos. No se busca contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a la idea, creencia o supuesto que tienen los profesores; lo que nos interesa son las explicaciones de los otros. Atkinson et al (2003) observan que la gente ve el mundo a través de lentes distorsionados y que el entrevistador no debe aceptar sin sentido crítico la validez de los juicios que le son proporcionados por los entrevistados, un buen entrevistador siempre indagará más allá de lo que le dicen, desde esa objetividad, no podemos “interpretar” lo que nos han dicho, pero sí podemos averiguar más y cuestionar los significados y conceptos que los entrevistados nos manifestaron.

En este trabajo la entrevista es uno de los medios que se emplearon para obtener información sobre el uso de los textos expositivos en clase. Los

profesores aportaron sus ideas a través de una entrevista semi dirigida que nos mostró parte del ritual y creencias docentes sobre la comprensión lectora. Se efectuaron sólo tres entrevistas a profesores de las materias de Español y Taller de Lectura y Redacción, pues fueron quienes accedieron a realizarla, otros dos aceptaron de igual forma, pero cancelaron la cita a última hora por compromisos de su trabajo fuera de la escuela.

ANALISIS DE TEXTOS

Esta es una técnica compleja que indaga por el contenido de las respuestas de un cuestionario que no tienen respuesta única y para la cual se establecieron categorías y se efectuaron procesos de postcodificación para valorar las respuestas que dan los individuos. Debido a que este procedimiento implica mucha subjetividad por parte del evaluador se propuso la técnica de especificidades tomada de Jiménez et al (2012) que refiere variables definidas y categorías teóricas, así como constantes que aparecen en niveles de respuestas únicas a través de estadística aplicada.

EL CUESTIONARIO

Es una técnica estructurada de investigación cuantitativa para recopilar datos, que consiste en una serie de preguntas escritas que debe responder un entrevistado. Por lo regular, el cuestionario es solo un elemento de un paquete de recopilación de información que también puede incluir los procedimientos del

trabajo de campo, así como las instrucciones para seleccionar, acercarse e interrogara los entrevistados.

Esta técnica es muy efectiva en el caso de las descripciones de acontecimientos y el involucramiento en el mismo suceso por parte de los informantes ya que se puede objetivar de manera muy clara el comportamiento y la opinión que se tenga sobre el tema a indagar.

Cuestionario Mixto

Es aquél que considera en su construcción tanto preguntas cerradas como abiertas.

En su tabulación pueden considerarse técnicas de recogida de datos del paradigma cualitativo y cuantitativo.

Requerimientos para la Construcción de un Buen Cuestionario:

- Hacer una lista de aspectos (variables) que se consideran importantes de incluir.
- Determinar el propósito del cuestionario. Se refiere a un tema significativo.

- Señalar el título del proyecto, del aspecto o tema a que se refiere, y una breve indicación de su contenido. Las instrucciones deben ser claras y completas.
- Especificar algunos datos generales: Institución, fecha, nombre del encuestador, etc.
- Establecer la mejor secuencia de dichos aspectos o temas.
- Los términos importantes deben estar definidos
- El cuestionario no ha de ser demasiado largo.
- No es conveniente iniciar el cuestionario con preguntas difíciles o muy directas.
- Escribir un esquema de posibles preguntas pensando lo que se pretende averiguar con cada una de ellas, procediendo posteriormente, si es necesario, a su reubicación, modificación o eliminación.
- Cada pregunta implica una sola idea. Las preguntas deben ser objetivas, es decir, sin sugerencias hacia lo que se desea como respuesta.

La elección de tipo de preguntas que contenga el cuestionario depende del grado en que se puedan anticipar las posibles respuestas, los tiempos de que se disponga para codificar y si se quiere una respuesta más precisa o profundizar en alguna cuestión.

Las categorías de análisis que se van a tener en cuenta en la siguiente investigación tienen que ver con las que construyen el objeto de estudio estableciendo como referencia la cultura general y la lectura de comprensión; así revisaremos al sujeto, la comprensión lectora, el contexto y las dimensiones de la comprensión lectora con sus diversos niveles y características. Estos elementos construirán el cuestionario que será empleado en el presente trabajo.

El cuestionario confeccionado se estableció a través de las dimensiones y categorías establecidas en el capítulo I, fue del tipo mixto pues se intercalaron preguntas cerradas con respuestas de opción múltiple y varias abiertas de modo que pudieran valorarse diversos procesos cognitivos característicos de los niveles de comprensión lectora.

Se muestra a continuación una tabla que sintetiza el análisis previo necesario para la construcción del cuestionario final.

TABLA VII. DIMENSIONES, CATEGORÍAS Y PREGUNTAS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO: COMPRENSIÓN LECTORA

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>PREGUNTAS EN EL INSTRUMENTO</i>
CONTEXTO	SITUACIÓN EN LA QUE SE LEE	ESCOLAR FAMILIAR	¿Señala en qué situación lees?
SUJETO	CONOCIMIENTOS PREVIOS ACERCA DEL TEXTO	CONOCIMIENTOS PREVIOS	Señala a qué te recuerda... ¿Con qué de lo que tú sabes tiene relación el término...? ¿Qué necesitarías saber para comprender mejor el tema?
	INTERPRETACIÓN DEL SIGNIFICADO	IDEAS PRINCIPALES	Señala una de las ideas principales del texto. Elije entre las siguientes las que sean ideas principales o clave para entender el texto. Subraya dos ideas principales en el texto
		IDEAS	Señala dos de las ideas

		SECUNDARIAS	secundarias del texto Subraya dos ideas secundarias del texto.
		CONCEPTOS CENTRALES Ó PALABRAS CLAVE	Cuáles palabras erigirías como palabras clave para comprender el texto. Elije de entre las siguientes las que tú consideras palabras clave del texto.
TEXTO	ESTRUCTURA DEL TEXTO	MACROESTRUCTURA	La frase... significa... ¿Por qué el autor afirma que... es igual o se parece a...? ¿Qué quiere decir el autor al establecer una comparación con...? Escribe una opinión sobre...
		SUPERESTRUCTURA	¿Cómo están conformados los textos que leíste? ¿A qué tipo de texto corresponden? ¿Cuál crees que fue la intención del autor al escribir el texto...?

			¿Cuál es el tema central del texto...?
--	--	--	--

Presentamos el siguiente análisis a manera de tabla que describe las fases o procesos, la descripción sintética de las habilidades y procesos de orden superior y las preguntas relacionadas a estos procesos para clarificar el proceso descrito en el presente capítulo, dichas preguntas se depuraron posteriormente. (Ver anexos)

TABLA VIII. CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO
LECTURA “LAS ESTRELLAS TIEMBLAN”

FASES/PROCESOS	DESCRIPCIÓN SINTÉTICA	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
COMPRENSIÓN LITERAL <ul style="list-style-type: none"> • DECODIFICACIÓN • ACCESO AL LÉXICO • ANÁLISIS SINTÁCTICO 	<p>El sujeto interpreta los signos gráficos, junta y asocia (palabra, frase, párrafo). Pone en juego las habilidades auditivas y visuales.</p> <p>Le encuentra significado a la lectura. Asocia palabras con lo que significan, es consciente de lo que no entiende, por lo que es capaz de regresar en la lectura, comienza a emplear habilidades complejas. Evalúa palabras para reconocerlas.</p> <p>Le da un sentido global a la lectura a partir de las palabras y frases, reconoce aquéllas con contenido estratégico y puede establecer relaciones sintácticas.</p>	<p>El autor emplea la palabra cenit, de acuerdo a la lectura ¿Cuál es su significado ?</p> <p>3 Ordena las siguientes ideas principales en una secuencia que exponga la lectura en síntesis:</p>
REORGANIZACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • REPRESENTACIÓN MENTAL O 	<p>Cuando el lector es capaz de imaginarse y hacer escenas con lo que entendió. Realiza una</p>	<p>¿Por qué se afirma que las leyes físicas prohíben</p>

<p>ANÁLISIS SEMÁNTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • INFERENCIA E INTERPRETACIÓN 	<p>revisión y articulación del contenido. Aquí comienza el proceso de meta cognición.</p> <p>Hace una inferencia de lo que leyó. Construye su propio aprendizaje a partir de lo leído. Se anticipa a la lectura, predice lo que sigue de acuerdo al contenido.</p>	<p>que los objetos muy grandes cambien de brillo? La razón del centelleo estelar está en las siguientes afirmaciones excepto:</p>
<p>COMPRENSIÓN INFERENCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • REPRESENTACIÓN MENTAL DE LA INFERENCIA • CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS APRENDIZAJES 	<p>Elabora una fotografía mental de la inferencia, ésta depende de sus conocimientos previos. Interpretación crítica del texto y argumentación. Intertextualidad.</p> <p>Se emplean habilidades de pensamiento superior. Aprende el contenido expuesto por el autor y construye nuevos aprendizajes, expresándolos de maneras diversas y creativas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La lectura inicia con un fragmento de un poema. ¿Qué crees que sabía Pablo Neruda sobre el temblor de las estrellas? 2) ¿A qué tipo de texto pertenece la lectura que acabas de hacer de acuerdo a su intención comunicativa? 3) ¿Cuál es el tema del texto? ¿Por qué se dice que las estrellas brillantes parecen temblar más que las débiles es un efecto psicológico? Escribe uno o dos párrafos breves que

		<p>expliquen el centelleo de las estrellas empleando el concepto “oscilación de la luminosidad” y el apoyo de instrumentos de observación astronómica.</p>
--	--	--

Se empleó asimismo una encuesta referida al contexto cultural-familiar que rodea a los alumnos de la escuela, dicha encuesta indagaba por antecedentes académicos de los padres y cercanía de textos escritos. (Ver anexos)

En el capítulo siguiente se dará una explicación más detallada acerca del número de cuestionarios y encuestas aplicadas, así como los resultados encontrados.

TRIANGULACIÓN

Es la técnica de análisis de datos que en la metodología cualitativa, según Guba y Lincoln (1994), condiciona el rigor de los resultados se aportan. El principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para realizar una comparación múltiple de un fenómeno único. Denzin (2005) define la triangulación como “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno”. Para Kemmis (1993) consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todos ellos.

A través de un examen cruzado de la información se pueden obtener elementos de gran interés que permitan no sólo el contraste de los mismos, sino que también puede ser un medio de obtener datos que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad.

Dentro de un aula se puede representar mediante el triángulo con el profesor, el observador y el alumno, es decir a partir de las diferentes miradas de los sujetos que participan en el proceso. Desde cada uno de ellos se está en posición ventajosa para acceder a ciertos datos. La triangulación es la contratación de los puntos de vista de los tres ángulos observados, los acuerdos y las diferencias entre los observadores. En este caso habrá una doble triangulación desde lo teórico, lo práctico y los resultados encontrados después de la aplicación de los instrumentos.

Las técnicas triangulares de investigación en las ciencias humanas y sociales intentan señalar o explicar más concretamente la riqueza y complejidad del comportamiento humano con el fin de estudiar desde diferentes perspectivas, utilizando tanto los datos cualitativos como los cuantitativos.

La triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas porque al utilizar diferentes métodos en la investigación éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo. Por ello conviene recoger los datos de la realidad con métodos diferentes: así esta misma diferencia proporcionará al investigador un mayor grado de confianza.

En la presente investigación se utilizará el: **Nivel combinado de triangulación;** donde se emplea más de un nivel de análisis de los tres tipos principales utilizados en las ciencias sociales, o sea, el nivel individual, el nivel interactivo (grupos) y el nivel de colectividad y organizacional, cultural y social. En este nivel podemos ubicar la siguiente investigación, por medio de la observación se quiere un acercamiento con el maestro, alumno y el medio en donde se está llevando el desarrollo de la competencia lectora en el *Taller de Lectura y Redacción*, que en este caso es dentro de un aula en la *Escuela de nivel Medio Superior de León Guanajuato*. Al mismo tiempo, por medio de la entrevista a los profesores se recogerán datos que serán útiles para el análisis del fenómeno que se está presentando.

La experiencia al respecto del uso de los instrumentos antes descritos fue realmente muy valiosa pues pudimos recopilar varios datos que evidencian la cultura escolar presente y los factores contextuales, que no siempre pueden mirarse directamente. Todo el bagaje empírico imbricado en el proceso de la comprensión lectora se clarificó y pudo ser explicado una vez reunida y analizada la información obtenida por los diversos medios.

4.1 Procedimiento para la obtención de datos

Fases:

- 1-. Se llevó a cabo la aplicación de una encuesta donde se indagó sobre antecedentes familiares, culturales y de apropiación del proceso lector.

- 2.- Se revisaron los programas de las asignaturas de Español 1 y 2 y Taller de Lectura y Redacción 1 y 2 donde se analizaron los contenidos que aportan al tema de la Comprensión Lectora en los estudiantes.
- 3.- Se efectuaron entrevistas a profesores de la asignatura, en un formato semidirigido en la que aportaban su opinión respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.
- 4.- Se observaron tres grupos para describir cómo efectúan los profesores el manejo de los textos expositivos dentro de su clase.
- 5.- Se realizó la lectura de un texto expositivo por parte de los estudiantes y se aplicó un cuestionario de comprensión lectora posterior a su lectura.
- 6.- Se efectuó dentro de la clase de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción II, la observación sobre la aplicación de estrategias para la comprensión lectora, que realizaron los alumnos en forma grupal.
- 7.- Se analizaron los instrumentos y sus respuestas para obtener un perfil de caracterización de los alumnos evaluados.
- 8.- Se formalizó la triangulación teórica y se expusieron los resultados en un capítulo pertinente.

Después de haber explicado los métodos, técnicas e instrumentos, así como las fases en que serán empleados para la realización de la investigación, se detallan ahora los sujetos e instrumentos empleados:

Se eligieron dos grupos del tercer semestre, uno del turno matutino con 42 alumnos en lista y otro del turno vespertino con 32 alumnos. Ambos cursaban la materia de Taller de Lectura y Redacción, encontrándose a la mitad de sus estudios de bachillerato.

Se eligió la lectura de un texto expositivo con un tema determinado, contenido que no se estudia en esta asignatura, pero que tiene que ver con conocimientos revisados en clases de otras materias. El texto es de dos cuartillas aproximadamente, el lenguaje es sencillo, se incluyen algunos términos técnicos que son explicados de manera clara y por medio de ejemplos por el autor; se les pide a los alumnos que lo lean las veces que sea necesario con el fin de responder unas preguntas relativas a él. Enseguida se aplica un cuestionario referente a la lectura hecha y que examina su nivel de comprensión, las preguntas empleadas son de opción múltiple y dos con pregunta abierta donde los alumnos explicaron un concepto clave de la lectura.

En una sesión posterior se lleva a cabo una puesta en común con los alumnos participantes donde por medio del diálogo establecen los puntos principales y las ideas del texto de lectura leído por ellos, algunos elaboran un mapa conceptual, otros contestan preguntas y otros más harán una síntesis del texto por escrito, pero en grupos pequeños.

Al mismo tiempo que esto se efectúa, un observador ajeno al proceso y otro que forma parte de él realizan un registro de las conductas, diálogos y acciones de los alumnos durante este ejercicio por medio de una lista de cotejo y añadiendo comentarios

personales al final. En estas sesiones se le pidió al observador externo realizara la observación del grupo a partir de una lista de cotejo y agregara comentarios de lo que le pareciera relevante al ver a los alumnos efectuar el trabajo con los textos. Esta tabla así como los cuestionarios, entrevistas y encuesta aparecen en el apartado de anexos.

Con los profesores se llevó a cabo una entrevista con seis preguntas abiertas que generaron algunas respuestas que se ampliaron o guiaron a otros conceptos derivados de la comprensión lectora y su aplicación dentro de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción. Se aplicó a tres profesores de la asignatura, dos de ellos con grupos en el turno matutino únicamente, y otro de ellos con grupos matutinos y vespertinos, debido a que la aplicación era tipo entrevista semidirigida, ellos fueron quienes aceptaron llevarla a cabo. Se grabaron en audiocasete y posteriormente se registraron las respuestas.

Se llevó a cabo el análisis de la aplicación de instrumentos para la obtención de resultados.

La sección siguiente describe a detalle los resultados obtenidos en cada aplicación de los instrumentos y las técnicas así también se hace la interpretación acorde al nivel de comprensión lectora alcanzado y la referencia teórica de sostén.

CAPÍTULO V:

*"Un país cuyos habitantes no leen o leen escaso
es más vulnerable al engaño."
Fermín Bocos (nacido en 1949), periodista español.*

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Luego de fijar las estrategias metodológicas de investigación a seguir para lograr los objetivos propuestos se procedió al desarrollo de las diferentes fases de la investigación, aplicando las técnicas elegidas y posteriormente, la recogida de información necesaria para el estudio. A este paso le siguió el procesamiento de la información recopilada y el análisis de los resultados para los efectos de elaboración del informe correspondiente.

A continuación se detallan los principales resultados que surgieron del procesamiento de la información en cada una de las fases en que se desarrolló el trabajo y se explican desde los niveles de comprensión lectora.

5.1 Primera y segunda fases de investigación.

Análisis de los programas de la asignatura

Antes de efectuar la aplicación de los instrumentos, el primer paso realizado en este estudio diagnóstico fue el análisis de documentos, pues se revisaron los programas de la asignatura español I y II, Taller de Lectura y Redacción I y II de 1° y 2° semestre y

3° y 4° semestres que corresponden al núcleo básico de la Educación Media Superior de las escuelas de bachillerato dependientes de la Universidad de Guanajuato, con la finalidad de conocer cómo se postula el desarrollo de habilidades lectoras y la temática relacionada con la lectura de comprensión durante estos semestres.

Gracias a la revisión de los documentos realizada se pudo constatar que el contenido de dichos programas está enfocado en el primer y segundo semestres, al desarrollo de habilidades referidas a la adquisición de conceptos relacionados con la gramática, para efectuar el análisis sintagmático correspondiente a las oraciones y el análisis morfológico de la palabra. A partir de tercer semestre el contenido incorpora el reconocimiento de los principales géneros literarios y de obras de la literatura universal como reflejo de la cultura y muestra estratégica del ser humano; la parte de Comprensión Lectora es mencionada dentro de los contenidos de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción II hasta el cuarto semestre. Como una revisión y reconocimiento por parte del alumno a los tipos de lectura y por lo mismo su ejercicio dentro del aula se refiere a ese tipo de habilidades, enfocadas principalmente a la lectura en voz alta o lectura de auditorio y características de la lectura.

Curricularmente hablando, los contenidos fundamentales y las habilidades que contemplan la reforma del bachillerato apuntan al desarrollo de diversas destrezas en los alumnos, las mismas que son graduadas y dosificadas a lo largo del ciclo básico en preparatoria. El alumno que termina el cuarto semestre de bachillerato debe haber alcanzado las destrezas que se encuentran en el siguiente cuadro de la habilidad lectora

que representa una síntesis del desarrollo ideal que favorece la lectura y el ejercicio de la comprensión lectora en este nivel:

TABLA IX. MATRIZ DE CONTENIDOS Y DESTREZAS

ÁREAS TEMÁTICAS	CONTENIDOS	DESTREZAS GENERALES	DESTREZAS ESPECIFICAS
LECTURA	<p>COMPRESIÓN LECTORA</p> <p>1.LITERALIDAD</p> <p>1.1Elementos/detalles/datos</p> <p>1.2Secuencia</p> <p>REORGANIZACIÓN</p> <p>2.1 Comparación</p>	<p>Reconocer los contextos explícitos del texto.</p> <p>Establecer las relaciones explícitas que existen entre los elementos del</p>	<p>Identificar elementos explícitos del texto: personajes, objetos, características, tiempo, escenarios y datos.</p> <p>Distinguir las principales acciones o acontecimientos que arman el texto y el orden en que ellos suceden.</p> <p>Compara dos elementos del texto para identificar semejanzas o diferencias.</p> <p>Distinguir causa –efecto, hecho-opinión.</p> <p>Inferir el tema o la idea principal que</p>

	<p>2.2 Causa – efecto</p> <p>INFERENCIA</p> <p>3.1 Del tema o idea principal.</p> <p>3.2 De ideas o significados implícitos.</p> <p>3.3 De resultados o consecuencias.</p>	<p>texto.</p> <p>Formular inferencias elementales a partir del texto.</p>	<p>plantea el texto.</p> <p>Inferir consecuencias o resultados que se podrían derivar lógicamente de datos y hechos que constan en la lectura.</p>
--	--	---	--

Como se puede apreciar en esta matriz de los contenidos y destrezas, éstos guardan estrecha relación entre sí, los mismos que sirven de guía al profesor para que apoye el desarrollo de su tarea docente pues son los que requieren los alumnos en el paso de cada secuencia; la relación entre ellas se establece a partir de un proceso lector reconocido ya por varios investigadores; Catalá (2005); Frade (2009) y Condemarin (1995), que debe ser favorecido dentro del aula, proceso reconocido como uno de los fines curriculares del bachillerato y que se encuentra referido en el cuadro.

Sin embargo este proceso cognitivo pareciera ser aparte de los otros que implican adquisición de conceptos algebraicos, numéricos, sociales, geométricos o procedimentales, empero, no difieren de ellos ni de los esquemas que producen, al contrario los favorecen, pues estos contenidos, como otros forman parte curricular fundamental del núcleo básico del área de comunicación. Para comprobar si los resultados obtenidos en la evaluación aplicada a los estudiantes que cursan el 4° semestre del NMS, que forman parte de nuestra investigación, buscamos las evidencias que nos dijeran si estas destrezas han sido desarrolladas y por consiguiente repercuten en el desenvolvimiento de su aprendizaje.

5.2 Tercera y cuarta fases

Observación a los profesores

En la observaciones realizadas a los docentes durante el manejo de los textos, que se llevaron a cabo por la investigadora durante los meses de abril y mayo de 2009 en una y dos ocasiones únicamente y con sólo dos profesores, uno que impartía la materia de Español y otro la materia de Filosofía, que accedieron a ser observados; otro más, que impartía la materia de Taller de Lectura y Redacción, contribuyó sólo describiendo en forma verbal cómo es que trabajaba los textos expositivos en su clase pues no pudimos coincidir en horarios para observar su clase.

Se les explicó que sólo se observaría la manera en que sus alumnos manejaban los textos en el aula, para no generar la ansiedad sobre el supuesto de que serían revisados en su práctica docente. Se registraron las actividades siguiendo una guía como lista de cotejo. (Ver anexos), luego se hacían algunos comentarios con el maestro sobre lo que ocurría en el salón y se anotaban los aspectos sobresalientes. Dicho registro fue realizado a mano y luego capturado.

Las observaciones fueron durante tiempo de clase real, aproximadamente de 50 minutos cada una, se tomaron en cuenta sólo las actividades referidas al manejo de los textos expositivos, pues son las situaciones de estrategias lectoras y manejo de contenidos por parte del

profesor frente a los alumnos lo que nos formó parte de esta fase de investigación.

La secuencia de actividades dentro de la clase con textos expositivos, fue muy parecida en el caso de los dos maestros observados; primero les dan el texto a los alumnos, hacen ellos una exposición del contenido o concepto a revisar, luego piden a los alumnos que lean uno o dos párrafos en voz alta para toda la clase, la selección de alumnos para que lean es al azar; a veces piden que se ofrezcan como voluntarios, en otras ellos los señalan, luego al hacer la lectura, si hay omisiones o sustituciones los maestro piden que repitan la palabra de forma correcta y vuelven a leer el renglón o frase, si existe alguna palabra desconocida por los alumnos, uno de los profesores les daba el significado de ella, el otro les pedía que la anotaran en su cuaderno y la buscaran en el diccionario como tarea para el día siguiente.

Después de la lectura en forma oral, se les pedía que subrayaran las ideas principales del texto, las palabras clave, o las que no entendía, el profesor agregaba que harían un resumen después con ese contenido, ya que sería materia de examen. En estos momentos, había alumnos que subrayaban casi todo el párrafo o copiaban el subrayado del compañero en el caso de las “palabras clave” pues no existía explicación sobre éstas.

A continuación se narrará la sesión con uno de los profesores observados: el profesor llegó a su salón y después de pasar lista preguntó por el texto que había dejado como lectura de tarea desde hacía una semana, los alumnos le dijeron que no lo habían terminado de leer y que además estaba “muy revoltoso” para indicar que era difícil y no le entendían. Entonces el profesor formó equipos de cuatro a cinco integrantes y asignó a cada equipo un trozo del texto completo con la consigna que harían una síntesis de su parte para explicarla al resto de sus compañeros en clase, así que debía comentarla en el equipo. El tema era sobre idealismo y el texto exponía los elementos kantianos de naturaleza, libertad y necesidad entre otros. El texto era un contenido de las hojas a renglón seguido sin márgenes, bajado de un sitio de internet.

Los alumnos efectuaron la actividad con disposición. A algunos equipos les tocó una parte del texto con tres o cuatro párrafos mientras que a otros los párrafos eran más de seis, por lo que algunos equipos terminaron antes del tiempo estipulado y otros no. Al terminar la lectura en el equipo, subrayaban las ideas principales y las copiaban en el cuaderno de alguno de ellos tal cual estaban en el texto; unos alumnos tenían duda sobre palabras desconocidas y acudían al profesor para que les dijera que significaban, entre ellos había pocos comentarios al respecto sobre el texto. Luego el maestro les indicó que comenzaría la exposición con los que habían acabado, los alumnos pasaban a

leer las definiciones o ideas principales que habían copiado del texto y el profesor realizaba dos o tres comentarios sobre lo expuesto, para uno de los equipos que les tocó explicar el concepto de libertad, el profesor expuso por más de diez minutos lo que era la libertad y los tipos de libertad que él veía; como el tiempo de clase se estaba acabando hubo consenso de que continuarían en la sesión siguiente.

Para el profesor que contribuyó en forma oral con su observación, la secuencia era muy parecida, sólo que él agregó que dejaba que leyeran el texto en casa, éste podía ser de un libro de texto de los mismos alumnos o copias de otro de su propiedad; les pedía que elaboraran un resumen, lo leían en clase, se comentaba el resumen, se agregaban ideas, se revisaban aquellas palabras desconocidas, y se dejaba para estudiar como parte del examen, si era sobre un concepto, y se dejaba para estudiar como parte del examen, si era sobre un concepto para hacer ejercicios como “Predicados verbales, o tiempos compuestos” se hacían los ejercicios en el aula, para reafirmar, si era de otro tipo, como definición de conceptos o biografía de personajes de la literatura sólo se revisaba o completaba el resumen. Agregó que este método le había dado muy buenos resultados pues los alumnos no tenían necesidad de acudir a muchos textos y tenía material para preparar incluso exámenes de admisión.

Se constató que en las clases que imparte independientemente de la naturaleza de la asignatura, la lectura que genere o construya significados no

está incluida como parte de las actividades que realizan, y en los casos en que los estudiantes leen frente a la clase, lo hacen únicamente como una lectura mecánica, el profesor en ningún momento se molesta por activar conocimientos previos referente al tema del texto, o confrontar los que se van formando conforme se avanza en el contenido.

En las observaciones a las clases de diferentes asignaturas se destaca que aunque los profesores hacen que los alumnos lean en el salón, es sobre un solo texto, o dos, y que tienen referencia con el libro de texto que los alumnos deben leer y luego aprender para el examen. Las actividades posteriores se refieren a realizar un resumen, a veces llamado síntesis sobre el contenido, no se efectúan preguntas sobre lo que el autor dice, ni desde la intención comunicativa del texto, tampoco se cuestiona si todos los alumnos entendieron lo mismo al leer. Cuando los estudiantes leen en voz alta se corrige la pronunciación de palabras, acentos o signos de puntuación y se pregunta en general si tienen dudas, algunos de ellos preguntan por palabras desconocidas y el profesor explica lo que quieren decir para luego continuar con la lectura y pedirle a otro alumno que siga donde se quedó su compañero.

En ninguna de las clases se estableció un debate sobre las ideas expuestas en el texto, ya que en la clase del profesor de Filosofía que se describe líneas arriba, cuando iba a comenzar un debate rico sobre la libertad,

éste fue cortado pues quedaba poco tiempo de clase, ya que no se había preparado como tal, se desconoce si continuó en sesiones posteriores.

El hecho de que en el resumen se escriban las ideas principales y los alumnos las repitan, a veces con sus propias palabras a manera de paráfrasis, a veces con las mismas palabras del autor; hace pensar a los profesores que sus alumnos están comprendiendo el texto, lo cual es verdad, pero esta comprensión se encuentra en un nivel literal, que llega sólo al análisis léxico-gramatical pero no es un nivel en el que se construyan significados que serán traducidos en aprendizajes por que el aprendizaje a nivel profundo implica construcción de conceptos bajo esquemas mentales propios, creación de nuevas formas para comunicar este nuevo aprendizaje y puesta en común para llegar a una convención social.

La cultura escolar favorece este tipo de prácticas, pues por parte de los profesores incluso de instituciones; las pruebas que efectúan para valorar la comprensión lectora contienen preguntas de definición de conceptos o aplicación de ellos en ejemplos o problemas muy específicos y en ocasiones similares a los del texto escolar; en el caso de las materias de comunicación se privilegia la ubicación gramatical en los enunciados, los nombres de autores con obras literarias y definiciones de figuras gramaticales o retóricas. De este modo, los alumnos que aprenden de memoria esos resúmenes o síntesis son los

mejor calificados y sus profesores confían que su trabajo es correcto y suficiente.

Todos estos argumentos nos muestran que uno de los factores que influyen en el nivel de comprensión lectora que se forja en el Nivel Medio Superior de este plantel, es la práctica de los docentes que se desarrolla de manera superficial, repetitiva e irreflexiva; lo cual determina ciertas dificultades en el nivel académico siguiente, donde se requieren procesos mentales de orden superior y que en lugar de favorecerse pareciera que se entorpecen pues como afirma Bloome (2000) si se pide a los alumnos que realicen la misma tarea de bajo nivel, como es transferir información de una forma a otra, ubicar palabras o subrayar ideas; después de cada sesión, mes tras mes, año tras año, desarrollarán una forma fija de contemplar y de llevar a cabo la escritura y la lectura. En este caso se observa que esta forma de trabajo se enfoca en el primer nivel de comprensión lectora.

Existe otra parte importante que habría que señalar en cuanto al trabajo de los profesores con los textos expositivos. Para ellos, como profesionales de la educación, está cerrada la posibilidad de consultar varios textos y de interrelacionarlos entre sí, ya que sólo acudían a uno o dos diferentes y con ellos construían los significados de la materia con sus alumnos. Por ejemplo, los textos en internet, radiofónicos o de otro formato, son poco empleados, o a decir de ellos en las entrevistas, casi no acuden al internet porque “los alumnos

no leen” y sólo copian el texto que encuentran. Todo esto nos habla también de un proceso lector personal en un nivel elemental o utilitario, lo cual sería muy interesante indagar en otro momento.

En cuanto a películas o textos en formato audiovisual sí se emplean en clase, pero, a referencia de alguno de ellos, sólo si hay el tiempo para verlos completos y están relacionados con el tema o concepto a revisar. Se observa además que los mismos maestros no efectúan otro tipo de análisis en los textos de aula pues se observó que los traen subrayados en las ideas principales, ninguno de los profesores observados presentó a sus alumnos un mapa mental o conceptual con el contenido del texto.

Por lo antes expuesto se puede argumentar que el proceso de enseñanza formado en la cultura escolar de la ENMSL está aún lejos de establecer prácticas docentes que conduzcan a formar y desarrollar la habilidad de comprensión lectora en un nivel competente, o el uso de estrategias que construyan significados con el contenido revisado; tan importante para el desarrollo como alumno y como persona por lo que resulta esencial para todos los profesores de las asignaturas la Comunicación principalmente, implicarse primero en un proceso lector propio, para lograr los cambios deseados, pues no es posible transformar aquello que no conocemos bien.

Lo que estas prácticas desarrollan es sólo una comprensión superficial y memorística de los textos, meramente funcional, sí, pero sin ser competente o productora de nuevos significados.

5.2.1 Entrevista con los profesores

Una vez constatada por la vía del diálogo entre colegas, la necesidad de incidir en la formación y desarrollo de la habilidad de comprensión lectora, se continuó a aplicar una entrevista a tres profesores que imparten las materias de Español y Taller de Lectura y Redacción que accedieron con disposición a hacerla. Se indagaba acerca de los niveles de comprensión lectora y cómo los identificaban en sus alumnos. Fue una entrevista semidirigida con preguntas concretas que podría prestarse a diálogo posterior, por petición de ellos no fue grabada, solo escrita. (Ver anexos)

Se agregaron datos de edad, tiempo de dar clase en el nivel medio superior y el tiempo de estar como docente en la ENMSL, además de su formación académica y tipos de cursos que habían tomado para impartir la asignatura.

En este caso, en la muestra de profesores, nos encontramos que cuentan con un promedio de cinco años de experiencia, con carreras que van desde la contabilidad, la comunicación y las leyes. Sólo uno de ellos había

tomado cursos sobre la materia de Taller de Lectura y Redacción referido a estructuras gramaticales, los otros hablaron sobre cursos de “Pedagogía constructivista” o sólo “Constructivismo”, habían comenzado su carrera docente en otras escuelas y después habían llegado al plantel.

A la primera pregunta que tenía que ver con el reconocimiento de saber cómo leen sus alumnos, la queja fue unánime y general al decir que la gran mayoría de los alumnos leen mal, no les gusta, no comprenden lo que leen, en su casa no les propician la lectura y tienen muchos aparatos tecnológicos que los han vuelto “flojos” para la lectura, la computadora, los Ipods, los celulares. Alguno de ellos incluso agregó que los muchachos “bajan” trabajos de internet que no leen, porque no saben qué dice la lectura cuando les interroga.

En la segunda pregunta acerca de los diferentes tipos de lectura los maestros entrevistados coincidieron en que existe la lectura de comprensión y la lectura en voz alta, uno de ellos dijo que una de las lecturas es la lectura en silencio. Sólo uno de ellos mencionó la lectura selectiva y la lectura de comprensión a nivel profundo.

La tercera pregunta tenía que ver con estos tipos de lectura y los que se propician en su clase, los tres profesores coinciden en que propician todos los tipos de lectura, que en clase los ponen a leer en voz alta, para corregir dicción y respeto por signos de puntuación, y que de tarea les piden que lean algún

libro o copias de algún artículo interesante, mencionaron que por ejemplo “Cien años de soledad”, “El Quijote de la Mancha” o algún otro clásico son libros que recomiendan leer a sus alumnos.

Para la cuarta pregunta referida a la razón por la que los estudiantes no desarrollan la lectura de comprensión, dos profesores respondieron que los niveles anteriores no la propician, y que es difícil hacerlo ya en este nivel, porque son muchos alumnos y proceden de familias disfuncionales, donde no se acostumbraron a leer. El otro habló de la cultura lectora que no es muy buena en nuestro país y que puede explicar muchos vicios educativos, dice que aunque los libros están al alcance de todos no nos acercamos a ellos.

La pregunta cinco les cuestionaba por los textos expositivos y su uso dentro del aula, respondieron que ese tipo de textos era muy empleado para sacar información acerca de alguna disciplina del conocimiento y que con ellos se clarificaban conceptos, que estos textos están en los libros de asignatura y que ellos sí les piden a los alumnos que indaguen en libros, pero que a los alumnos no les gusta buscar, no quieren gastar su tiempo y les es más fácil ir a internet y copiar un texto ya elaborado, sin que sepan exactamente qué dice. Uno de ellos agregó que la descripción de este tipo de textos, era tema de su materia, que los revisaban en clase, primero sus características y tipos y que luego les pedía a los alumnos que trajeran algunos como ejemplos.

La penúltima pregunta tenía que ver con la manera de cómo podría propiciarse la lectura de comprensión a través de los textos expositivos, su respuesta estuvo ligada al tema anterior diciendo que los muchachos buscan en internet y todo lo quieren sacar de ahí, que ellos los mandan a libros o revistas, pero que les es mejor ir a la red y copiar los textos, que cuando les dejan trabajos de investigación los jóvenes no saben cómo poner sus ideas en claro y les falta información sobre el tema. Coinciden en que el uso de estos textos favorecería la lectura de comprensión dentro del aula, aunque uno de ellos dijo que también estaban las novelas, la poesía y algunos cuentos con los que podría lograrse lo mismo.

En la pregunta siete se les solicitaba que precisaran lo que los profesores debían de hacer para lograr disminuir esas dificultades, a lo que respondieron varias cuestiones que se agrupan enseguida:

- Aplicar en el desarrollo de la clase las estrategias lectoras
- Enfatizar la enseñanza de la lectura comprensiva y posteriormente exigir su aplicación
- Hacer ejercitar diariamente el hábito de la lectura en los jóvenes
- Primero deben dominar los profesores las destrezas y luego buscar estrategias que le permitan transferirla a los estudiantes.
- Concienciar por parte de los docentes la importancia de la habilidad lectora en el proceso docente educativo.

- Buscar, plantear y ejecutar acciones que promuevan mejoras en esta habilidad desde la asignatura, área, o campo docente en que se desenvuelven.
- Enseñar a los alumnos a comprender lo que leen.
- Buscar maneras para contrarrestar y dar solución a este problema que es muy frecuente en los alumnos.

Cuando se indagó de manera abierta si ellos sabían cómo aplicar esas estrategias que decían, o si habían implementado alguna dentro del desarrollo de su clase, contestaron que sí, que ponen a leer todos los días a los alumnos, que les piden que hagan resúmenes de las lecturas, o que parafraseen un párrafo o que cuenten alguna anécdota, dos de ellos enfatizaron en el ejercicio de lectura diaria y sólo uno de ellos dijo que se le habían acabado las opciones y que desearía saber más, que ojalá se pudiera dar un curso sobre eso y lo tomaría. Con dos de ellos se dio una charla dentro de la entrevista donde criticaban la reforma del bachillerato que ellos pensaban no enfatizaba en esta comprensión lectora como tal y por lo tanto creían ellos que el cambio iba a ser muy difícil.

Estos resultados contradicen los que se obtuvieron en las observaciones a las clases de los profesores que desarrollan diferentes asignaturas pues como ya se comentó, sólo realizan ejercicios de lectura oral, o en silencio, luego

efectúan el análisis de un párrafo en clase, o en ocasiones les dejan de tarea algún comentario escrito para el día siguiente o reporte de lectura de cierto texto, añadiendo que será tema de examen. Respecto a la evaluación de estas estrategias y del contenido de los textos que revisan no hay referencias, pues no es materia de este estudio y comprendía otro tipo de acciones que no estaban programadas para la investigación.

5.2.2 Contexto de los estudiantes

Para averiguar el nivel cultural y de acceso a la lectura de los alumnos a quienes se les aplicaría el cuestionario de lectura, se elaboró una encuesta que indagaba por la situación familiar y escolar respecto a la lectura y acceso a tipos de texto o literatura, enfocándose en el placer lector y separando el "deber" escolar de la lectura para entregar como tareas o estudio previo a exámenes.

Lo que arrojaron las encuestas aplicadas a 104 alumnos del cuarto semestre de los grupos a los que se iba a aplicar el cuestionario nos muestran un panorama muy interesante acerca de quiénes son estos alumnos y cuáles son sus antecedentes lectores, así como sus preferencias en cuestión a los textos que leen.

La encuesta constó de diez preguntas que tenían que ver con la escolaridad de ambos padres y sus hábitos de lectura, que iban desde, si tenían

un lugar donde leer, si leían textos expositivos solo en la escuela, acerca de leer libros por el placer de hacerlo y por último sobre las estrategias que empleaban, o cómo abordaban los textos expositivos.

Los siguientes son los resultados obtenidos de la encuesta realizada para conocer los antecedentes culturales y lectores de los alumnos que fueron evaluados.

La encuesta se aplicó a 104 alumnos, elegidos al azar de la población total de la escuela, de ambos turnos. En total participaron 56 mujeres y 48 hombres, la edad promedio fue de 17 años. Ya dentro de las respuestas podemos destacar que la escolaridad paterna predominante de los jóvenes encuestados es la de primaria completa, seguida de licenciatura, bachillerato, secundaria completa, bachillerato completo, del total de jóvenes sólo 8 mencionaron que su padre tiene un nivel educativo de posgrado y 3 ninguna preparación. En cuanto al nivel educativo presente en las mamás de los encuestados la escolaridad de más alta frecuencia fue la de secundaria completa con 24, seguida por primaria completa con 21, 19 de bachillerato, solo 14 con licenciatura, 6 con bachillerato incompleto, 6 con la primaria incompleta, solo 4 con posgrado y 1 sin preparación.

La primera pregunta fue ¿Cada cuándo lees un texto escolar completo? De las opciones elegidas tuvo más porcentaje "cuando me interesa" con un

48%, enseguida "cuando es tarea" con el 33%, la opción "siempre que puedo" con 12% y "casi nunca" con el 7% restante.

La siguiente pregunta ¿Cada cuándo lees un libro por el puro placer de leer? Del total de alumnos la respuesta predominante fue "Cuando me interesa" seguida por la misma frecuencia a las respuestas: "Siempre que puedo" y "en vacaciones", para cerrar con sólo dos respuestas que señalaron "Casi no me gusta".

En la cuestión siguiente se planteaba la ubicación del lugar para leer; la gran mayoría, 93 alumnos, respondieron que no les importa dónde lean, 7 de ellos tienen un lugar específico en casa para hacerlo, 3 eligen la biblioteca para hacerlo y solo uno respondió que lee en computadora.

Referente al tipo de textos a los que tienen acceso en su casa, hubo diversidad de respuestas ya que se señalaban muchos tipos de textos en las respuestas, pero la mayoría de los alumnos responde que tiene acceso a periódicos, revistas tanto deportivas como de espectáculos, historietas y libros de todo tipo, siguieron los libros de la escuela y con poca frecuencia respondieron que hay revistas especializadas, literatura universal y libros específicos para el trabajo, solo dos respondieron entre las opciones la que dice "no hay".

La pregunta ¿Cuándo estás frente a un libro qué es lo primero que pasa por tu mente? Fue respondida por 54 alumnos con la opción "lo interesante", 31 dijeron "cómo disfrutarlo mejor", a 13 les pareció mejor "leerlo más rápido" y 6 piensan en "lo aburrido del libro".

Una vez abordada la lectura ¿Qué es lo que mantiene tu interés? Fue la pregunta planteada, con las siguientes opciones: 50 respondieron que disfrutar la lectura, 36 quieren "saber el final", 9 desean "averiguar lo que el autor expuso, 8 quieren "obtener la información necesaria" y solo uno respondió que "otros" como preparar un examen.

La siguiente pregunta se planteó para indagar por el comportamiento ante los textos expositivos, que son los más empleados en clase; Cuando lees textos expositivos (que explican o definen algún tema) ¿Cómo trabajas con ellos? En ella, 36 de los encuestados respondieron que " Leo, voy subrayando lo más importante, luego lo paso en limpio, lo vuelvo a leer y busco algunas palabras que no entiendo, lo leo hasta que me aprendo los conceptos"; 28 eligieron " Simplemente lo leo hasta que me aprendo lo conceptos principales que he señalado", 22 respondieron con la opción que señala: " Leo primero todo el texto, luego hago otra lectura donde voy subrayando lo más importante, lo relaciono con otros conocimientos, luego hago una síntesis, lo explico con mis palabras, hago ejemplos, busco en otras fuentes e integro en una lectura posterior todo el texto"; 17 eligieron " Leo el texto una vez, luego subrayo lo más

importante, lo paso a un mapa conceptual acerca de la lectura con los conceptos principales y las palabras clave en una síntesis que luego voy repasando primero con algún compañero o el maestro, luego a solas hasta afianzarlo"; y sólo uno elige la opción otra, pero no explica.

La última de las preguntas indagaba por el tipo de acciones que empleaban los alumnos al terminar de leer un texto, se les pidió que enumeraran del 1 al 5 en orden de importancia lo que les servía los conceptos o conocimientos revisados en el texto. La gran mayoría señalaron la opción "Aplicarlos en diferentes problemas y resolver situaciones de la vida cotidiana" con 30 y con una pequeña diferencia, 28 la siguiente frecuencia alta es la opción que señala "Contestar las preguntas de un examen"; en frecuencias de 19 y 18, los alumnos eligieron las opciones "Relacionarlos con otros conocimientos adquiridos y comprender ciertas situaciones" y "Tener una idea más clara de la materia revisada respectivamente"; en este primer lugar la opción menos señalada tiene que ver con la que dice Crear nuevas formas de aplicar el conocimiento (por ejemplo un experimento) con 7.

En segundo lugar de utilidad señalaron con 28 la opción "Relacionarlos con otros conocimientos adquiridos y comprender ciertas situaciones" con 23 la que dice "Tener una idea más clara de la materia revisada" 19 eligieron "Crear nuevas formas de aplicar el conocimiento (por ejemplo un experimento)" y 14 contestaron "Contestar las preguntas de un examen".

Para el lugar tercero de utilidad tenemos como sigue: 28 eligen la opción “Relacionarlos con otros conocimientos adquiridos y comprender ciertas situaciones”; 23 marcaron la que dice “Crear nuevas formas de aplicar el conocimiento (por ejemplo un experimento)”; 18 eligieron “Contestar las preguntas de un examen” y 16 optaron por la que señala “Aplicarlos en diferentes problemas y resolver situaciones de la vida cotidiana”; con una frecuencia de 10 señalaron “Tener una idea más clara de la materia revisada”.

En la cuarta posición tenemos los siguientes resultados, 24 eligieron “Tener una idea más clara de la materia revisada”, 20 optaron por “Aplicarlos en diferentes problemas y resolver situaciones de la vida cotidiana”, 21 señalaron la que menciona “Crear nuevas formas de aplicar el conocimiento (por ejemplo un experimento)”; 16 marcaron “Relacionarlos con otros conocimientos adquiridos y comprender ciertas situaciones” y solo 11 dicen “Contestar las preguntas de un examen”.

Para el quinto orden de las opciones de utilidad del texto las respuestas están en las siguientes frecuencias: 28 para “Contestar las preguntas de un examen”; 24 eligieron “Crear nuevas formas de aplicar el conocimiento (por ejemplo un experimento)”; 18 marcaron “Aplicarlos en diferentes problemas y resolver situaciones de la vida cotidiana”; 14 señalaron “Tener una idea más clara de la materia revisada” y sólo 8 consideraron “Relacionarlos con otros

conocimientos adquiridos y comprender ciertas situaciones como última opción”.

A continuación haremos una diferenciación sobre las respuestas que dieron los hombres y las mujeres respecto a la encuesta. Las mujeres encuestadas fueron 56, ocho más del total de los varones que respondieron. Ante las mismas respuestas observamos que existen diferencias interesantes en los procesos y actividades que realizan por género, efectuaremos solo el análisis de las preguntas cuyas respuestas implican procesos intelectuales y académicos.

En la pregunta ¿Cada cuándo lees un texto escolar completo? Las respuestas de las jóvenes son de la siguiente manera 27 dicen "cuando tengo interés en el tema"; 18 responden " cuando me lo dejan de tarea"; 9 eligieron "siempre que puedo leer lo hago"; y 2 "casi no, me da mucha flojera".

Ante el cuestionamiento siguiente: ¿Cada cuándo lees un libro por el puro placer de leer? Las respuestas son 22 para "cuando hay algún libro que me interesa"; 15 dicen "siempre que puedo"; 14 eligieron "cuando tengo vacaciones o tiempo libre" y sólo 5 contestaron "casi no me gusta, prefiero hacer otra cosa".

La pregunta ¿Cuándo estás frente a un libro qué es lo primero que pasa por tu mente? 29 eligieron la opción "lo interesante del tema"; 19 dicen "cómo

disfrutarlo mejor"; 6 quieren "leerlo más rápido" y sólo 2 se decidieron por "lo aburrido que puede ser".

Cuando se les preguntó Una vez abordada la lectura ¿Qué es lo que mantiene tu interés? 26 de ellas respondieron "disfrutar la lectura con imaginación"; 21 "saber el final de la historia"; 5 dijeron "obtener la información que necesito" y 3 "averiguar lo que el autor quiso exponer".

En la cuestión Cuando lees textos expositivos (que explican o definen algún tema) ¿Cómo trabajas con ellos? Donde se va perfilando el tipo de estrategias y forma de trabajo con los textos expositivos y cómo son favorecidos por los profesores de las otras materias. Las chicas encuestadas respondieron así: 25 de ellas "Leo, voy subrayando lo más importante, luego lo paso en limpio, lo vuelvo a leer y busco algunas palabras que no entiendo, lo leo hasta que me aprendo los conceptos"; 12 eligieron " Leo primero todo el texto, luego hago otra lectura donde voy subrayando lo más importante, lo relaciono con otros conocimientos, luego hago una síntesis, lo explico con mis palabras, hago ejemplos, busco en otras fuentes e integro en una lectura posterior todo el texto. 10 dijeron " Leo el texto una vez, luego subrayo lo más importante, lo paso a un mapa conceptual acerca de la lectura con los conceptos principales y las palabras clave en una síntesis que luego voy repasando primero con algún compañero o el maestro, luego a solas hasta afianzarlo"; y 9 optaron por "

Simplemente lo leo hasta que me aprendo los conceptos principales que he señalado".

Los varones ante las mismas preguntas tienen un comportamiento distinto, en la pregunta ¿Cada cuándo lees un texto escolar completo? Las respuestas fueron 23 para "cuando me interesa"; 18 eligieron "cuando me lo dejan de tarea"; 5 dijeron "siempre que puedo"; 1 "casi nunca" y 1 mencionó que cuando "tenía examen".

Ante la cuestión ¿Cuándo estás frente a un libro qué es lo primero que pasa por tu mente? Los muchachos contestaron de la siguiente manera: 25 dijeron "lo interesante"; 12 "como disfrutarlo"; 7 "leerlo más rápido" y 4 "lo aburrido".

Cuando se indagó Una vez abordada la lectura ¿Qué es lo que mantiene tu interés? 24 contestaron "disfrutar la lectura"; 15 "saber el final"; 6 "averiguar lo que autor quiso decir"; y 3 "obtener la información que necesito".

Para la pregunta Cuando lees textos expositivos (que explican o definen algún tema) ¿Cómo trabajas con ellos? Cuando lees textos expositivos (que explican o definen algún tema) ¿Cómo trabajas con ellos? 19 contestaron "leo hasta aprender lo que subrayo"; 11 dijeron "leo y subrayo..."; 10 eligieron la opción "leo, subrayo y releo"; 7 "leo, subrayo hago un mapa conceptual"; y 1 dijo "estudio hasta aprender para el examen".

5.3 Quinta fase

5.3.1 Lectura de textos y aplicación de cuestionarios

Decidimos realizar esta fase como paso principal del proceso investigativo, definida como la conjunción de varias dimensiones a saber: la situación en que se lee, los conocimientos previos y la estructura del texto que se lee. Los propósitos fueron clarificar el problema objeto de estudio, descubrir los aspectos esenciales hacia los cuáles dirigiríamos nuestra atención e iniciar una buena relación con las personas implicadas en el proceso de investigación, con la finalidad de establecer marcos adecuados de comunicación, para favorecer el proceso, por eso se buscó que los grupos fueran heterogéneos y que tuvieran lazos académicos establecidos entre sí ya que además de la aplicación del cuestionario se verían en una sesión para la observación de aplicación de estrategias.

La **prueba de diagnóstico** se les aplicó a un total de 61 estudiantes, que pertenecían a dos grupos, uno matutino y el otro del turno vespertino representativos de la población, que cursa el cuarto semestre del NMS en la Escuela de Nivel Medio Superior de León que son 543 alumnos solo de ese semestre.

Para esta primera fase, con anterioridad se efectuó un pilotaje que contenía preguntas que los alumnos podrían responder a partir de la lectura de un texto y su análisis; ésta se efectuó con 25 estudiantes de diversos grupos elegidos al azar y estaba orientada a conocer su nivel de desarrollo de la habilidad de comprensión lectora. Con base en esos resultados se corrigieron las preguntas que estaban muy fáciles u obvias en la respuesta, así como se reestructuraron algunas donde tanto la pregunta como la respuesta no estaban claras, luego ya revisado se organizó el cuestionario nuevamente y se realizó la aplicación del mismo.

Los grupos que se eligieron fueron uno matutino con 31 alumnos regulares, y otro vespertino con 30, ambos llevaban la materia de Taller de Lectura y Redacción II y habían pasado por dos cursos anteriores de la Materia de Español. Se les dio una lectura que no correspondía a ninguna de las materias que estaban cursando en el momento, no obstante fue de interés académico y con un estilo ágil y sencillo. Era un texto expositivo que explicaba porque veíamos en el horizonte “brillar” a algunas estrellas y a otras no. Los conceptos que manejaba el texto se mostraban con ejemplos y se exponían de manera clara y sencilla, también existían gráficos para mostrarlos.

La lectura era acompañada de un cuestionario que contenía preguntas referidas a los tres niveles de comprensión lectora establecidos después de la consulta teórica y organizada en un cuadro descriptivo. (Ver anexos)

El cuestionario se elaboró con nueve preguntas, tres de ellas fueron de respuesta libre o abierta, y las otras seis de opción múltiple; cada una fue creada para medir el logro de las habilidades que corresponden a los procesos de comprensión lectora necesarios para abordar el texto. La indicación era que iban a leer el texto que se les entregaba, posteriormente responderían el cuestionario y si tenían que volver a la lectura podían hacerlo; los alumnos leían y luego contestaban las preguntas, deberían conservar el texto para analizarlo en otra sesión.

En los resultados del cuestionario la primera pregunta tuvo respuesta libre pues se pedía que escribieran lo que pensaba Pablo Neruda sobre las estrellas ya que la lectura iniciaba con un fragmento de su Poema XX que habla sobre el temblor de las estrellas. Este análisis se dejará para un apartado posterior.

La segunda pregunta indagaba por el tipo de texto al que pertenece la lectura según la intención comunicativa del autor la respuesta predominante es la que corresponde con el inciso de la respuesta “texto expositivo” aunque la segunda frecuencia más alta corresponde a la respuesta “texto didáctico”. Esto puede explicar el nivel literal de la lectura efectuada o la familiaridad con los textos en la escuela, ya que todos son “didácticos” desde la premisa que se emplean en la escuela o son para aprender.

La cuestión siguiente les preguntó por el tema del texto, este dato es relevante para la comprensión de cualquier texto, pues es importante definir de qué trata y hasta dónde abarcará. La frecuencia más alta se ubicó en la respuesta correcta que decía “explicar los principios del centelleo estelar”; las dos frecuencias siguientes son materia de un interesante análisis, pues eligen las opciones a y d que representan las siguientes respuestas “explicar por qué las estrellas tiemblan y lo vemos desde la tierra” y “fundamentar la teoría de la luminosidad de los astros”, dichas respuestas son correctas, solo que se ubican en niveles distintos de comprensión a saber.

Los que eligieron “explicar los principios del centelleo estelar” se quedaron en el nivel literal pues son palabras que se encuentran en el texto y ubican a los alumnos en el contenido. La respuesta “explicar por qué las estrellas tiemblan” es una elaboración sencilla y precisa del tema del texto, que con palabras llanas dice lo mismo que “fundamentar los principios del centelleo estelar” con un lenguaje técnico que se desprende del texto pero se acopla con esquemas propios del lector.

La siguiente pregunta es de respuesta libre que será abordada en un apartado más adelante.

La pregunta cinco indaga por el significado de una palabra empleada en el texto para explicar la ubicación entre el cielo y el observador: “cenit”. Más de

la mitad de los estudiantes eligieron el inciso b que es correcto pues define “es la parte más alta entre la tierra y el observador”; aunque la siguiente frecuencia alta, escogió la que dice que “es la zona desde el observador más cercana al horizonte”. Aquí también la posición de lectura literal se deja ver en los que eligieron esta segunda opción, pues la definición dependía del contexto y contenido del texto así como la conexión personal de conocimientos previos de cada lector.

En la pregunta seis se les pidió que discriminaran entre las opciones correctas aquella que no era parte de la razón del centelleo estelar. El 63% de ellos eligieron la opción señalada como correcta pues definía “los colores de las estrellas como Sirio”, pero hubo quienes eligieron “la dirección aparente de la radiación luminosa” que explica la razón del centelleo estelar. Esta respuesta está muy ubicada en la parte del texto, pues se evidenciaron los enunciados más relevantes de la lectura que resaltan estas razones y no así la de los colores de las estrellas como Sirio; empero, se cuestionó por aquello que no pertenecía a las razones del centelleo estelar, les fue difícil discriminar esta respuesta.

Se preguntó después por qué se decía en el texto que las estrellas brillantes parezcan temblar más que las débiles era un efecto psicológico. La mitad de ellos se decidió por la que explicaba que las estrellas brillantes y débiles parpadeaban igual, “lo que hace que se vean diferentes es la altura

sobre el horizonte y las medidas fotométricas para medir la distancia”. Hubo quienes eligieron la opción que extrajo parte del texto que exponía “la luz viene de los astros y recorre un grueso de atmósfera mucho mayor cuando se trata de objetos cercanos al horizonte...” es parte del texto y son palabras del autor.

La siguiente pregunta era una petición de ordenar las ideas principales en una secuencia que sintetizara el contenido del texto. Por arriba de la mitad eligieron la opción correcta siguiendo una elección de otra opción que cambiaba dos ideas de la secuencia propuesta como correcta.

La última pregunta es de respuesta libre y se describirá a continuación su análisis.

Sexta y Séptima fases. Análisis de instrumentos.

5.3.2 Análisis de las preguntas con respuesta libre.

La lectura de comprensión realiza construcción de significados conforme se avanza en el texto. Esta construcción se va efectuando por niveles, el lector ejecuta diversas operaciones mentales mientras realiza el acto de leer, así la decodificación, aunque es uno de los niveles iniciales de la lectura, se realiza siempre, igual que la asociación de palabras, frases y párrafos entre sí. Lo importante en el nivel medio superior es no solo efectuar esta asociación léxico-

gramatical, decodificación y reconocimiento del texto, sino completar los significados que el contenido propone a través del curso por los conocimientos previos, que son los que construyen el primer significado y luego convencionalizarlos para construir nuevos aprendizajes que sean duraderos y basados en principios científicos o comprobables.

La lectura inicia con la introducción de un fragmento del Poema XX de Pablo Neruda antes de la exposición del tema. Este tipo de textos introductorios, que son por lo general frases célebres, fragmentos de poemas o discursos, tienen como propósito encuadrar al lector en el pensamiento acerca del contenido y generar una reflexión anterior a la lectura y posterior a ella.

Se efectuó una pregunta sobre este fragmento del poema con el fin de ubicar esta reflexión en los alumnos lectores.

Las respuestas varían en niveles. El contenido de ellas se clasificó en tres, el primero de ellos llamado *Respuestas Intuitivas*, que se refiere a las respuestas más simples, menos elaboradas y con una vaga idea del texto.

En el siguiente nivel se encontraron las del nivel *Anticipatorio*, divididas en dos apartados: a) con contenido referido a ideas principales del texto, es decir señalan y transcriben una o dos ideas principales del contenido; ó b) con ideas propias que suelen ser las mismas ideas principales, pero parafraseadas o sintetizadas por el alumno; y por último el nivel *Representativo* donde existen

respuestas que se encuentran presentes en el contenido del texto, pero presentando ideas propias enlazadas a conocimientos previos y a veces construyendo nuevos aprendizajes.

Las respuestas se transcribieron tal y cual lo hicieron los alumnos, con faltas de puntuación y ortografía, así como omisiones o sustituciones de grafías, se presenta primero la pregunta, después la descripción del nivel en el que se ubican las respuestas y luego algunos ejemplos de éstas:

CUESTIONARIO Pregunta 1

La Lectura inicia con fragmento de un poema *¿Qué crees que sabía Pablo Neruda sobre el temblor de las estrellas?*

INTUITIVAS O DE COMPRENSIÓN LITERAL

En el primer nivel encontramos las respuestas intuitivas que son aquellas que se encuentran referidas a suposiciones, respuestas inciertas, con una vaga idea de lo que tratará el texto y el por qué se asocia con un poema.

En este nivel podemos encontrar una comprensión literal de la lectura, sin elaborar inferencias ni identificando estilo del texto o del autor, evaluando el contenido del mismo o haciendo conclusiones independientes. Algunos alumnos expresan dudas sobre lo que el texto dice como idea introductoria.

Pues a lo mejor sí, y de ahí se basó para escribir.

Un poco, pero quizás nomas le gustaba admirarlas.

Supongo que no mucho pero sabía que estaban en movimiento.

Hay otras con pocos rasgos de actividad interpretativa, presentan una serie de elementos superficiales por lo que pueden caer en errores o imprecisiones.

Que las estrellas tiemblan, como que sus destellos tiritan y cambian de color, todos parpadean su luz constantemente.

Que eran destellos como los que tiene el sol pues el sol es una estrella.

Que estaban en movimiento.

De los 61 alumnos solo 17 están en esta categoría ya que responden con argumentos de este tipo.

ANTICIPATORIAS

La anticipación en la capacidad del lector para activar los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado del texto. Esta operación mental es una parte fundamental de la construcción del significado ya que si no se puede anticipar, la lectura se hará más difícil y acaba por no comprenderse, es decir no se construye un significado propio.

a) BASADAS EN EL TEXTO

Son respuestas con acceso al léxico, en este nivel se distingue cuando el lector le encuentra un significado léxico-gramatical a la lectura, asocia la palabra con lo que significa y puede encontrar relación entre los párrafos. A partir de este momento la persona lectora comienza a emplear habilidades más complejas de pensamiento. Sin embargo, la mayoría de estas respuestas se encuentran en un sentido global de la lectura y muchas veces con palabras o frases copiadas del mismo texto. Son como diría Van Dijk procesos de bajo nivel.

Sabía que las estrellas pueden parpadear pero los planetas no.

Que el brillo de las estrellas pocas veces es uniforme. Los planetas raramente centellean.

Que su parpadeo se vale en la altura del que lo observa. Que dependía el lugar cerca o lejos del hemisferio.

b) CON IDEAS PROPIAS

La relación entre los significados es inferida a partir de los conectores, es como si ubicaran la palabra clave y a partir de ahí dieran la respuesta, a veces, sustituyendo las palabras del texto por las propias. Son 24 de 61 los que responden en este nivel.

Pues tal vez solo con percibir a los astros como que tiemblan debido al brillo que producen.

Algunos en este nivel pueden hacer inferencias con errores convencionales.

Sabía que las estrellas parpadeaban y cambian de color.

Que la luminosidad de las estrellas tenía color.

Solo lo básico lo demás lo intuyo de sí mismo en base a otros conocimientos.

REPRESENTACIÓN MENTAL O INFERENCIA

Cuando el lector imagina y recrea el escenario con lo que entendió, realiza revisión y articulación del contenido y es capaz de jerarquizar y organizar información a partir de lo leído, se dice que llega a este nivel de inferencia, distinto al anterior donde recurre al texto como tal, aquí los conocimientos previos son sometidos a prueba para corroborar el significado con la lectura. Hay una representación mental de la inferencia interrelacionando las ideas globalmente y encontrando un significado más personal y en ocasiones analógico.

Pues más bien pienso que esto era lo que él quería explicarse, ya que en el verso menciona esta pregunta.

Pues lo normal, que brillan pero no sabía porque lo hacían, solo era un decir.

Pues yo creo que quería hacernos comprender mejor la lectura.

Que los astros a simple vista pueden apreciarse azules.

Que gracias a su temblor se originan los parpadeos de luz.

Algunos de ellos están solo en esta representación con inferencias de la lectura, sin comprobar conocimientos previos, pero haciendo el intento.

Pues tal vez solo con percibir a los astros como que tiemblan debido al brillo que producen.

Yo creo que sabía solo que centellean.

Creo que nada, como que no tiene que ver el poema con el temblor de las estrellas creo que él se refiere al temblor de los astros.

Nada, pues él habla o trata estrellas como un poema y habla de su brillo.

Las inferencias son interpretaciones cuando los lectores enriquecen, elaboran o generalizan a partir de lo leído y lo conocido, con estas operaciones mentales ya comienza la metacognición. En esta categoría hay 24 alumnos que responden en esta categoría. Solo 12 de ellos manifiestan ideas propias que vislumbran un aprendizaje y nivel más alto de comprensión.

Pues en sí no mucho solo es un poema donde expresa sus sentimientos.

Yo creo que lo necesario para realizar su poema pues habla desde el inicio de cómo es que brillan las estrellas.

Yo pienso que sabía cómo lo más elemental pero esto hace referencia a como él lo observo.

La verdad no creo que supiera mucho, sólo le basto con mirar al cielo y ver que algunas o la mayoría de las estrellas son como luciérnagas y prenden y apagan muy rápidamente.

Pues es que a lo mejor no era mucho lo que sabía pero él observaba que las estrellas al brillar tenían cierto movimiento así que comenzó a buscar para conocer el motivo de este.

Tal vez, pero como es poeta, todas las cosas las ve diferente desde su punto de vista dándole un toque romántico.

PREGUNTAS 4 Y 9

PREGUNTAS ABIERTAS CON RESPUESTAS ELABORADAS

La siguiente pregunta tiene que ver con el contenido del texto; en uno de los párrafos el autor afirma que las leyes físicas prohíben que los objetos muy grandes, como las estrellas, cambien de brillo y explica luego que es por causa de la velocidad de la luz y la transmisión de ella a través de las capas de la

atmósfera; el propósito de esta pregunta es observar el nivel de elaboración de la respuesta, se les pide que expliquen por qué el autor hace esa afirmación y la escriban.

Los niveles en los que se ubican las respuestas son los mismos ya enunciados: Intuitivas, Anticipatorias y Representativas.

Pregunta 4

¿Por qué se afirma que las leyes físicas prohíben que los objetos muy grandes cambien de brillo?

INTUITIVAS O DE COMPRENSIÓN LITERAL

En este nivel hubo 48 respuestas que son copias del texto, estos alumnos transcribieron el párrafo, o la primer idea de éste, en el que se explica la afirmación sobre las leyes físicas y el cambio de brillo de los cuerpos grandes.

Debido a la velocidad finita de la luz, hasta los cambios súbitos de la luminosidad se suavizan.

Aparecen sólo dos respuestas intuitivas que tienen que ver con aquellos que no desean establecer más relaciones con el texto y solo escriben por que sí o por qué así tiene que ser y señalan posibilidad alguna.

Por qué un cuerpo no cambia nada más por qué sí.

Quizá por la velocidad de la luz.

Existen otras dentro de este mismo nivel que aunque están referidas al contenido, se emplea la paráfrasis para escribirla y no sean las mismas palabras del texto. Algunas pueden presentar errores, provienen de lecturas de memoria, con elementos superficiales y poca actividad interpretativa o de significado.

Porque la luz viaja a la velocidad de la luz.

Debido a la velocidad infinita de las estrellas.

ANTICIPATORIAS

a) BASADAS EN EL TEXTO:

Están a un nivel muy elemental, son breves y parecen parafrasear lo que el autor dice, no emplean conocimientos previos pues no explican la relación, por momentos parece que transcribieran el texto.

Por la altura con respecto al horizonte además tiene que ver con la velocidad de la luz.

Por su tamaño sería difícil que combinaran rápido el brillo.

Porque el temblor se desearía por lo pequeño de nuestro ojo.

Es debido a la velocidad finita de la luz los cambios más súbitos de luminosidad se suavizan por eso los objetos grandes es difícil que cambien de luminosidad.

b) CON IDEAS PROPIAS:

Se inicia un nivel más interpretativo, hay incluso una breve elaboración de la idea principal, parece que se enlaza a conocimientos previos, son sintéticas y referidas al contenido del texto, aquí se observa un significado distinto, un inicio de explicación para la pregunta.

Debido a la velocidad de la luz es diferente y además afecta aun más el tamaño del objeto.

Porque tarda un poco de tiempo que un objeto cambie de luminosidad.

Todo esto se debe a que como tenemos la pupila pequeña por eso se proyecta el brillo.

Por esta razón misma en los objetos grandes no las vemos.

REPRESENTACIÓN MENTAL O INFERENCIA

En la comprensión de este nivel existe anticipación a la representación en parte sintética, en parte intuitiva pero con más elementos de comprensión y rescate del texto, los conocimientos previos son puestos a prueba y van construyéndose posibilidades para el contenido del texto y su significado.

Porque la frecuencia de las ondas de luz no cambia solo en las estrellas de neutrones o púlsares.

Por la altura con respecto al horizonte además tiene que ver con la velocidad de la luz.

Porque tarda un poco de tiempo que un objeto cambie de luminosidad.

Destacan estas dos respuestas siguientes, ya que muestran conocimientos nuevos de los alumnos con un nivel distinto de explicación.

Debido a la velocidad finita de luz, hasta los cambios súbitos de luminosidad se suavizan si un objeto grande cambia de brillo ocurrían catástrofes terribles.

Es q' no es q' lo prohíban sino q' mas bien no es posible verlo pues como son tan grandes no pueden cambiar todo tan rápido si cambia pero poco a poco. Así que nos es imposible el darnos cuenta instantáneamente x lo q' percibimos d' manera paulatina.

Existe otra que hace representación del texto y las inferencias que son continuas para su explicación con base en el texto y sus propias ideas.

Todo esto se debe a que como tenemos la pupila pequeña por eso se proyecta el brillo.

Por esta razón misma en los objetos grandes no las vemos.

PREGUNTA 9

En esta pregunta, que fue la última del cuestionario, ocurrió algo muy especial, no se distinguieron los niveles anteriores debido a la gran cantidad de respuestas copiadas del texto, lo que redujo la interpretación de

ellas, así que se presentan los ejemplos de contestaciones que dieron los alumnos y su explicación en el nivel de comprensión lectora en general.

Pregunta:

Escribe uno o dos párrafos breves que expliquen el centelleo de las estrellas empleando el concepto “oscilación de la luminosidad” y el apoyo de instrumentos de observación astronómica.

40 copian el texto lectura de memoria, sólo ubican una palabra que se encuentra en el contexto de la pregunta y con ello indican la respuesta.

El centelleo se vuelve imperceptible empleando instrumentos de suficiente abertura, porque se promedia el brillo sobre multitud de ondulaciones del frente de onda.

2 escriben ideas principales, no se activa el sentido, por los pocos elementos y significados aislados, desvían el sentido del texto, reflejan el sustrato cognitivo y afectivo del lector.

Las estrellas las vemos que centellean desde la tierra por la oscilación de la luminosidad que hace que no observemos con claridad las estrellas.

7 hacen síntesis de estas ideas principales en un nivel básico casi interpretativo del texto.

La oscilación de la luminosidad se da debido a la distancia que hay entre la Tierra y las estrellas, por eso es conveniente ocupar un telescopio, de preferencia pequeño para observar a los astros.

El centello de las estrellas depende de que tan lejos estén de donde se observan.

Una abertura grande abarca varias ondulaciones de la del frente de la onda y la luz que pueda perderse debido a una deformación se compensa en promedia con la que se gana por otra.

4 pueden considerarse en la categoría de metacognitivas, con ideas propias y nuevos aprendizajes.

La deformación de las ondas cambia con rapidez, y el resultado es la oscilación de la luminosidad aparente de las estrellas: centello.

Quien disponga de diversos instrumentos de observación astronómica, encontrará interesante comparar el parpado de una misma estrella vista con aparatos de diferentes aberturas.

Se debe su origen a la presión atm. y a la observación del individuo no importando el horizonte ni su altura sino al observador como tal y a su posición.

La luminosidad de las estrellas es diferente dependiendo de su ubicación, si es cercana o lejana a la tierra.

El parpadeo de las estrellas también varía si se ve con instrumentos de observación astronómicos que si se ve a simple vista, es decir, con una pupila humana.

El centello de las estrellas depende de que tan lejos estén, de donde se observan, pues dependiendo de la cercanía será mayor el centello.

También porque medio se ve, si es por la pupila humana, será fácil de detectarla, si el diámetro del medio es mayor a 6mm aprox. será más difícil de detectar.

8 alumnos dejaron en blanco el espacio de la respuesta.

5.3.3. Sesión con los alumnos en análisis del texto.

En la sesión posterior los alumnos se reunieron en grupos pequeños a leer y comentar la lectura, la indicación fue que harían una síntesis del contenido; con anterioridad se estableció la diferencia entre un resumen y una síntesis, aclarándoles que en una síntesis se agregan comentarios o conocimientos propios sobre el tema, la forma de presentar esta síntesis sería de manera escrita primero, para luego hacerlo ante el resto de sus compañeros, algunos eligieron elaborar un mapa mental, otros un cuadro sinóptico y otros más un texto escrito nada más. Durante esta sesión se llevó a cabo una observación por parte de una persona ajena al personal docente de la escuela

pero capacitada para efectuar este tipo de análisis siguiendo una lista de cotejo previamente establecida. (Ver anexos)

Al finalizar esta parte los alumnos, voluntariamente expusieron las síntesis ante sus compañeros de manera oral, además se les pidió que expresaran aquello que les pareció más interesante sobre la práctica lectora y el manejo del texto. Estos comentarios así como las exposiciones orales no fueron registrados en su totalidad, ya que el tiempo y el espacio no lo permitió, además se privilegiaron en esta ocasión las evidencias escritas para su posterior análisis, en los anexos se incluyen algunos mapas mentales y conceptuales que los estudiantes elaboraron.

Esta fase estuvo orientada a diagnosticar el desarrollo de la habilidad de comprensión y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de conocer la concepción de la Comprensión Lectora a través de textos expositivos de los estudiantes del 4o semestre de la Escuela de Educación Media Superior de León; así como para servir de marco específico referencial para organizar acciones atendiendo a las necesidades de dicho alumnado, ya que con esta referencia se cubriría la definición y la relación de la cultura escolar de estos alumnos.

El hecho de poder comprobar con evidencias concretas si el ideal social involucrado en las creencias sobre nuestros alumnos egresados es real, pues

se afirma que han desarrollado habilidades intelectuales superiores, distintas a los egresados de otras instituciones que les permiten continuar con éxito una carrera universitaria o un empleo específico y destacar como profesionistas y ciudadanos, creencia que a través de los años ha sostenido la autoridad educativa institucional, la municipal y la estatal universitaria.

Esta comprobación como se dijo en un inicio involucra los aspectos relacionados con la escuela, el currículum y los profesores pues son los elementos esenciales que favorecen las prácticas lectoras y guían la aplicación de estrategias y herramientas que favorezcan el logro de las competencias lectoras de los estudiantes, a pesar de que se diga una y otra vez, puede verse que, por diversas razones no es favorecido de manera adecuada en el aula.

Desde este punto de vista, el concepto filosófico de cultura, abarca todo lo sujeto a la elaboración y a la actividad creadora del hombre y es que la cultura le pertenece al hombre mismo; es resultado de su actividad histórico social donde el ser humano actúa como principio activo, creador y consciente, lo cual supone un modo concreto de relación de la cultura con la actividad social multifacética de los hombres. Pero, la cultura no se reduce exclusivamente a los resultados de la actividad material y espiritual. Ella incluye como momento esencial la propia actividad creadora así como el conjunto de medios, capacidades y mecanismos a través de los cuales se realiza la actividad humana. Al hablar de cultura no hacemos referencia, exclusivamente a los

objetos materiales y espirituales creados por el hombre, ni a las normas, valores e ideales materializados en el lenguaje, en los libros; la acción humana puede ser considerada fenómeno cultural solo en la medida en que se vincula con el hombre.

La cultura, por tanto, *es información conocimiento y ejercicio de valores sociales, hábitos y normas consagradas por prácticas que identifican el modo de vida de una comunidad; no es acumulación cualitativa de saber en praxis vinculada a valores dominantes o deseables.* Martínez, (1999).

- Las características psicopedagógicas de los alumnos y el nivel de enseñanza, entendido por el establecimiento de los objetivos formativos en función de la edad de los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje en estrecho vínculo con la enseñanza a la que pertenece, lo que integra el perfil de egreso y fundamenta el currículum.
- El nivel de desarrollo cultural y las exigencias sociohistórico del momento y contexto en que tiene lugar el proceso formativo, es decir reconocer de acuerdo al sitio y a la panorámica en que se desarrolla el individuo el nivel y desarrollo cultural que este debe poseer, que es el contexto.
- La estructura interna de las instituciones y la determinación de los contenidos, espacios y métodos de enseñanza y aprendizaje;

graduando así de acuerdo al tipo de escuela los elementos claves que sus alumnos deben dominar para poseer una cultura general, que se traduce en contenidos y prácticas docentes.

La cultura que se trasmite o construye en la escuela se identifica como la forma de pensar, organizar la experiencia y actuar de las personas en la sociedad a partir de principios, reglas sociales, significados y relaciones entre lo heredado y lo contextual. Este concepto aunque procede de la antropología, incluye lenguaje, costumbres y creencias del hombre mediante las cuales se explicita su manera ser y pensar. De esta forma la cultura de un ciudadano, queda explícita por el cúmulo de saberes que éste tenga, pero la dinámica de estos tiempos ha llevado a una reconceptualización más activa de la cultura: hoy la cultura de las personas se define por la participación, consumo, empleo, respuestas creativas que da el hombre al desarrollo social y a los grupos humanos a los que pertenece. Ella incluye y nutre al hombre de una actitud valorativa acerca de lo general, lo singular y lo particular que encierra la vida social, comunitaria y grupal en la que se desenvuelve. En el caso de la escuela, el desarrollo del grupo social y el cúmulo de reglas, saberes, principios y significados que integran este actuar constituyen la cultura de la Institución.

Octava fase. Triangulación.

5.4.1 Confrontación de Teoría con hallazgos.

A partir de Frade (2009) podemos sintetizar el proceso lector de la siguiente manera: si una persona al efectuar la lectura, ya sea por iniciativa propia o petición de alguien más; exhibe la voluntad de leer, aborda el texto, descifra el código expuesto, reconoce el léxico empleado, se pregunta lo que no sabe, comprende las palabras, las busca en el diccionario o las define por el contexto, regresa a leer, al hacerlo efectúa un análisis sintáctico donde se pregunta qué palabras no están articuladas a partir de una relación gramatical, las entiende, se imagina lo que va leyendo, predice, anticipa, sintetiza, identifica además la intención, la función, tipo de texto y estilo del autor, elabora sus propias inferencias y aprendizajes y en conclusión propone ideas nuevas, crea y produce; entonces estamos ante un lector competente.

Es importante resaltar que este complejo proceso pasa por el empleo de ciertas habilidades de pensamiento que resultan primordiales para la comprensión lectora como son: la planeación, la ejecución y el control de la lectura mediante diversas estrategias meta cognitivas.

La cultura escolar presente en la ENMSL es referida a las habilidades académicas con que cuentan nuestros estudiantes al egresar de ella, y sobre todo, las que son medidas por las pruebas estandarizadas y que reflejan, en

cierta medida, el logro de los saberes adquiridos a su paso por la institución. Los profesores, sin darse cuenta, fomentan prácticas que poco favorecen la metacognición, esto se constató en las clases observadas y se corrobora al valorar las respuestas de los alumnos en el cuestionario: existe poco manejo de una redacción con ideas nuevas o inferencias; se privilegia la respuesta textual y se hacen pocas preguntas, antes, durante y después de la lectura o exposición de cualquier texto.

Empíricamente, se habla de nuestros estudiantes en cuanto al dominio de ciertos contenidos, como son conocimientos históricos, resolución de problemas efectuando ciertos procedimientos científicos y aritméticos, logro en habilidades verbales y de exposición, así como en lectura y creación de textos.

Los profesores del nivel comentan en pasillos los logros mínimos que requerirían de sus alumnos en ese semestre específicamente, pues refieren de todo el rezago que traen los jóvenes. Sin embargo, al finalizar el semestre sus pláticas en los mismos pasillos son referidos al logro de sus alumnos que llegó más allá de que lo que ellos esperaban, y así se repite el comentario en cada inicio y final de semestre, pareciera que existe dentro el pensamiento docente una contradicción académica que impide permear otra posibilidad en el logro de aprendizajes que no esté relacionado con el esfuerzo difícil y poco motivador de “aprender las cosas de memoria”. Lo cual es una práctica docente propia de la cultura escolar de esta institución.

El inicio del camino del lector eficiente y crítico es conocido por profesores y estudiantes pero desafortunadamente, en la gran mayoría, solo llega hasta el nivel de comprensión literal que sintetiza, identificando las partes del texto, reconociendo ideas principales e imaginando el contenido, pero no llega, al menos no en este trabajo, a crear, fundamentar nuevas ideas surgidas del texto, a proponer inferencias argumentadas o producir otro texto.

Tanto estudiantes como maestros se frustran ante este hecho, pero dentro del círculo del esfuerzo difícil y si motivación se pierden y al no saber a dónde más acudir o qué más intentar, repiten el mismo sentido de éste, “vuelve a leer, hasta que te lo aprendas”. La cultura es predominante para fomentar este hecho pues los profesores aprendieron de este modo y el patrón aprendido es más fuerte que el deseo de cambiarlo ya que se requiere un proceso personal, reflexivo, constante e innovador para reconocer los procesos metacognitivos primero en su persona y después en la de los estudiantes.

Ahora bien, dentro de la institución se privilegia el hecho de que los jóvenes permanezcan sentados en clase, atentos al libro o profesor y que los comentarios sean presentados en forma grupal, para que no se preste a interpretar que el joven está realizando otra actividad diferente a la clase, o está platicando con su compañero de otro tema. Por ello es que la gran mayoría de los profesores efectúan clases magistrales, tipo cátedra o conferencia, poco

emplean el trabajo por subgrupos ya que creen que causa desorden, y esto se debe a que muchos de ellos no dominan este tipo de estrategia de enseñanza.

Sabemos que la formación docente que tienen los profesores de este nivel, tiene poco que ver con lo pedagógico, ya que provienen de diversas carreras universitarias y los cursos que han recibido sobre “cómo dar clases” son insuficientes para generar en ellos otra forma de trabajo que no sea la heredada de sus propios profesores.

Por parte de los alumnos, la cultura de “aprender de memoria para un examen” sigue siendo la regla fundamental para pasar la asignatura, de hecho muchos de ellos pasarían la materia con una buena calificación si sólo se aprendieran de memoria los conceptos que aparecen en los “apuntes de clase” o en el libro de texto sin necesidad de presenciar la clase. Por ello es que se favorece la práctica de ir al texto y repetir lo que dice, sin buscar más significados, las preguntas y comentarios de aquél, son para buscar lo que una palabra dice o qué significa.

Esto crea una pauta de comportamiento académico que limita la metacognición, ya que los procesos reflexivos y de autorregulación son frenados ante la memorización de conceptos, creando que la solución de problemas y aplicación de significados de los conceptos sea hartó difícil para la mayoría de los estudiantes de este nivel y de niveles superiores

Sin embargo se observó que cuando se les pregunta más acerca del significado del texto, y se le hace volver a él, la búsqueda y el descubrimiento personal son tan motivantes que el sólo deseo de saber más o hablar de ello fomenta la nueva búsqueda y creación. Aquí es donde nace más cultura, donde las pautas de la anterior son revaloradas, reconstruidas y asimiladas para con ello enriquecer creencias y costumbres escolares y con ello favorecer procesos intelectuales de orden superior.

Resultados de las observaciones, y evaluación del desarrollo de las destrezas para la comprensión lectora de acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior:

La comprensión lectora a manera de Goodman (2006), Frade (2009) y Catalá (2005) implica varios procesos que involucran a su vez diversas habilidades del pensamiento de orden inferior y superior según sea el proceso personal. Van Dijk (2003) propone el Proceso de Comprensión literal o macro estructura que, involucra varios subprocesos, así como habilidades que se van desarrollando conforme el sujeto ejercita y establece nuevas estructuras intelectuales. No existe una jerarquía de orden entre los subprocesos, pero si se han establecido cuáles habilidades mentales involucra cada uno de ellos. Acceder a alguno de estos niveles implica el uso de estas habilidades y el

desarrollo de otras; el análisis global que hace el lector pasa por los subprocesos que se encuentran inmersos en los procesos mayores. De esta manera, los alumnos pueden conocer alguno o todos estos subprocesos, más no los ejercitan o emplean al momento de abordar la lectura, pues las habilidades no han sido internalizadas del todo en los procesos intelectuales superiores con los que cuentan

Como ya se ha visto, cuando estos procesos son ejercitados y reflexionados en el aula, se favorecen competencias lectoras que de otra manera permanecen ocultas para el lector hasta que no son descubiertas por él mismo a través de una reflexión guiada y después ejercitada.

Para reconocer las habilidades en cuanto a comprensión lectora que los alumnos traen al ingresar al bachillerato se propuso la descripción siguiente de los niveles en que aparece la comprensión lectora y las características que presenta cada uno.

En lo que compete a la destreza general: **Comprensión literal.**

El estudiante debe haber desarrollado la habilidad para reconocer contenidos explícitos del texto; es decir que al enfrentar la lectura, y según el tipo de material, en algunas ocasiones el lector puede recordar la información que requiere después de haber leído. Sin embargo, esto es poco frecuente. En la mayoría de los casos, el alumno necesita volver al texto, releer

selectivamente partes del mismo y localizar la información solicitada, en algunos alumnos esto causa frustración pues les pide emplear más tiempo en la lectura y los profesores les piden rapidez en la respuesta.

Esta habilidad para releer selectivamente y discriminar la información específica que son los requerimientos de la comprensión literal no la tienen los alumnos de este semestre. La Reforma Integral de la Educación Media Superior, bajo el enfoque por competencias, cuando trata sobre el proceso de la lectura la incluye como una de las destrezas más importantes en que deben desempeñarse los alumnos, sin embargo, queda como tarea pendiente que la escuela debe resolver.

En la destreza general: **Reorganización**

El alumno al concluir el segundo año de bachillerato debe haber desarrollado la habilidad para reconocer la organización de un texto y establecer las relaciones explícitas que existen entre sus elementos, para esto es necesario que realice dos operaciones mentales básicas: comparar y analizar información; sin embargo, los alumnos presentan dificultades en el momento en que deben establecer comparaciones entre dos elementos. Las respuestas analizadas anteriormente como correctas, nos reflejan el tipo de pensamiento que procesan los estudiantes que aciertan, pero las respuestas incorrectas o que son elegidas por otro tipo de procesamiento mental son las

que más nos interesan, pues es la gran mayoría quien sigue en este esquema de ubicación textual.

Destreza general: **Comprensión inferencial**

El alumno al terminar el cuarto semestre del bachillerato presenta serias dificultades al momento de utilizar las ideas e informaciones explícitas en el texto emplean poco la intuición y su experiencia personal, como base para elaborar conjeturas, analogías y conclusiones, es decir no desarrollan una lectura connotativa o de comprensión inferencial, que comienza primero con una “prenoción”, es decir el primer significado que posee el sujeto y que enfrenta pruebas y confrontaciones para saber si es acertado o no. Las pruebas y confrontaciones cognitivas pueden ser de manera individual interna para el proceso que se favorece en un intercambio social de significados posterior.

Es lamentable que se inhiba la creatividad y el pensamiento divergente pues son los pilares para la creación científica y de aplicación de conocimientos. Pudo observarse que al pedirles que rescataran la lectura por medio de un gráfico, solo se presentaron tres mapas mentales entre los participantes.

Estas deficiencias que exhiben los alumnos y con las cuales continúan al quinto semestre donde ya no llevan como obligatorias las materias de Taller de

Lectura y Redacción, deben ser suprimidas no sólo por los profesores del área de Comunicación, proporcionándoles las estrategias que posibilitarán el desarrollo de la habilidad en la comprensión lectora mediante el empleo de textos expositivos, sino que debe ser un trabajo conjunto con los docentes de las otras asignaturas, quienes deberán contar con los conocimientos básicos fundamentales de estas estrategias, considerando la importancia que tiene la lectura en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo ejercitar la cultura de la reflexión y autorregulación intelectuales y sobre todo el intercambio social de significados.

En resumen, como se puede apreciar por los resultados explicados anteriormente, la destreza en la que los alumnos presentaron un nivel aceptable corresponde a **identificar elementos explícitos del texto**, lo cual explica que los alumnos manifiestan desde la cultura escolar la localizan de uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto.

Esta destreza pertenece al tipo de comprensión más elemental y es la que todos deben haber desarrollado durante los nueve años de estudio de Educación Básica, y se reconoce en el bachillerato, pero no llega a favorecerse para alcanzar el siguiente nivel que es el inferencial y de ahí subir al crítico y creativo; por lo cual no hay impacto de la cultura escolar en el desarrollo de la comprensión lectora.

Pero resulta preocupante el porcentaje de estudiantes que presentaron dificultades en las otras destrezas como la de reorganización y comparación entre los elementos del texto, que también se ubican en este tipo de comprensión, si tomamos en cuenta que estas son las bases para iniciar procesos más complejos de inducción- deducción y organización que se desarrollarán a partir de la educación media superior.

Es verdad que los tipos específicos de texto promueven distintas expectativas, priman diversos objetivos y plantean diferentes exigencias al lector, así lo muestran los niveles encontrados, que determinan una generalización analítica para explicar la cultura escolar que priva en la Escuela de Nivel Medio Superior de León ya que como hemos mostrado, sólo conservan patrones de lectura definidos, no permiten el paso a otros niveles más profundos de análisis lector ni a elevar el nivel de comprensión lectora.

Triangulación

Al postular los niveles de comprensión lectora, quisimos establecer parámetros de acciones intelectuales efectuadas por los estudiantes, antes que rangos de aprobación o desaprobación; con el fin de caracterizar estos niveles en los estudiantes y encontrar la manifestación de una cultura lectora determinada dentro de la ENMSL.

Con ese fin, realizamos una correlación entre las características de los textos expositivos, los niveles de conocimiento según Anderson (2000) y los niveles de comprensión lectora definidos en la presente investigación encontrando lo siguiente: las características de los textos expositivos, también llamados académicos o científicos comprenden procesos intelectuales de alta jerarquía que van desde la generalización, enumeración y secuencia hasta llegar a la clasificación de información y comparación y contraste que se hace entre su contenido. (Ver cuadro en anexos)

Nuestros alumnos mostraron niveles anticipatorios en su gran mayoría, esto significa que los procesos intelectuales superiores se quedan en la generalización, la enumeración y la secuencia sin poder llegar a clasificar información, establecer contrastes o jerarquizar conceptos, mucho menos argumentar inferencias o ligar con conocimientos previos, que es lo necesario para generar nuevas obras culturales y hacer ciencia.

Los niveles de conocimiento tienen un proceso semejante, pues según el autor, vamos desde la acción de recordar, comprender (que puede ser ampliado a explicar ideas o conceptos, interpretar y parafrasear textos) después aparece aplicar, analizar, y por último evaluar y crear. Recordemos que estas acciones involucran dentro de la mente todos los procesos anteriores, en eso radica la complejidad de los niveles superiores y por eso es que la acción de evaluar y crear debe tener como precedente un análisis, una comparación o explicación y

un recuerdo. Esto solo es posible si existe un conocimiento claro sobre los textos expositivos y luego se acompaña de un uso sistemático de estrategias de lectura.

Para adquirir una competencia es importante desarrollar en los alumnos una relación mutuamente dependiente entre el aprendizaje declarativo, el procedimental y el actitudinal ya que cada uno favorece diversas habilidades y destrezas intelectuales necesarias para alcanzar los criterios de desempeño competente formulados por el currículum y que permean la cultura escolar. Esta relación debiera ser una competencia docente presente en la práctica pues se sabe que el organizador mental que elija el profesor son las acciones que definen el alcance de estas capacidades, habilidades y destrezas (Ferrini, 2011).

El porcentaje de alumnos que logran un nivel inferencial-crítico es muy bajo en comparación a todos los que quedan en la media; lo que implica varias cosas: la creación de textos es reducida por lo antes explicado y además se acepta como un status quo que la cultura escolar ha implementado dentro de sus rituales y conductas aceptables, pues no se ha reconocido como la causa de otros problemas. La influencia de los métodos empleados por los profesores y el tiempo dedicado a la lectura, pero sobre todo al análisis lector como inicio de una comprensión lectora de niveles más profundos y críticos es un patrón que se reconoce en la institución que sostiene esta cultura lectora.

La gran mayoría de los alumnos evaluados muestran habilidades para este nivel literal, por ello es que existen problemas en ortografía, en aplicación de conceptos y en planteamiento de soluciones a diversos problemas, así como la dificultad de comprensión con textos muy densos. Su análisis está en la superestructura, que es la parte genérica del texto, recuperan sus partes, las repiten, pero no las pueden comparar con otros contenidos, se les dificulta establecer jerarquías entre lo aprendido y en muchas ocasiones lo olvidan al paso del tiempo.

El siguiente nivel llamado de comprensión inferencial activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o sucesiones sobre el contenido del texto a partir de los indicios de la lectura, se establecen las relaciones entre las frases u oraciones y entre las palabras que las forman, se efectúa en los niveles micro y macroestructural. En este nivel se permite emplear los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición y con ello efectuar conjeturas o hipótesis. Se realizan suposiciones frente al texto, a veces con fundamento y ligadas a ideas o conocimientos previos, en otras ocasiones estas inferencias sólo son vagas, no tienen fundamento textual o se quedan en la copia del trozo de la lectura que repite el concepto nuevo.

Los alumnos mostraron un segundo porcentaje alto en este nivel, lo cual refleja que hay inferencias a partir del texto, existen argumentaciones débiles en

su mayoría, explicaciones que provienen de datos erróneos o de lugares comunes, sin posibilidad de comprobación ni de curiosidad por hacerlo, a este grupo se le ha convencido que la lectura debe ser rápida, la primera respuesta es la correcta, por ser la primera, y provenir del texto; pero a la vez esta acción prohíbe tardarse en buscar palabras, en confrontar significados, no hay tiempo para ir al diccionario, cuando no entienden una palabra.

En el nivel de comprensión crítica o profunda se requiere la relación con el lenguaje del autor, la intención personal y la intención del autor. La formación de juicios a partir de reacciones basadas en las imágenes literarias y las opiniones que se formulan tienen que ver con la relación entre las estructuras y los significados que el lector genera con la lectura y su contenido, hay un manejo de acciones intelectuales como valoración, contraste, análisis, comparación y establecimiento de juicios; en este estadio se requiere de la base sólida de las primeras acciones referidas al recuerdo, enumeración y reconocimiento del contenido.

Los contados alumnos que dieron respuestas de este tipo, generan nueva cultura, acceden a otro tipo de operaciones o conductas y se dan su tiempo en responder, no valoran si su respuesta es correcta o no hasta comentarlo con alguien más, el juicio que formulan está basado en otros conocimientos, su criterio se amplía y genera ideas propias con opiniones fundamentadas.

Después de este nivel puede establecerse otros tipos de lectura que algunos autores como Camba (2006) definen como APRECIATIVA Y CREADORA. En la primera se establece la emoción que generó el texto y la respuesta estética. En la segunda se incluyen todas las creaciones personales o grupales que creó la lectura del texto. Para llegar a éstos, se involucra el juicio de valor y la estimación del contenido así como la creación de uno nuevo, ya sea de manera verbal o escrita. En las fases de comprensión apreciativa y comprensión creadora; las acciones anteriores pueden y deben estar ligadas a un diálogo interesante donde el individuo tenga la posibilidad de mostrar sus ideas sin temor y comunique sentimientos o emociones que el texto pudiese despertar; la cultura escolar se rebela ante esta conducta estudiantil con comentarios de profesores pero a la vez la limita.

Hay que destacar los resultados del manejo de textos que son simplemente impresionantes al comprobar que el nivel al que se llega en los semestres tercero y cuarto del bachillerato, no supera con mucho al que los estudiantes presentan al salir del último año de la educación básica, esto es, tercero de secundaria.

Coincidimos con Martínez B. (1999) cuando habla acerca de la cultura escolar y refiere que las características psicopedagógicas de los alumnos y el nivel de enseñanza, entendido por el establecimiento de los objetivos formativos en función de la edad de los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje se

encuentra en estrecho vínculo con la enseñanza a la que pertenece, de ahí que los estilos de trabajo de los profesores se encuentre permeado por esta cultura del análisis superficial, con errores y sin anclaje en esquemas y conocimientos previos.

Las frecuencias resultantes en la presente indagación forman la curva normal estadística, donde la gran mayoría de los alumnos se encuentran en la media y en las orillas los más bajos y los de mayor puntaje. Seguimos cultivando estas curvas y generando “medias” estadísticas en resultados de aprovechamiento como observamos en los antecedentes del objeto de estudio. Esto podría ser explicado a través del proceso que se requiere para efectuar un salto intelectual y que tiene que ver directamente con el principio enunciado por varios teóricos revisados, la lectura implica fases en las que el lector ejercita ciertas operaciones mentales en cada una; el lector va construyendo el significado total del texto por ciclos o fases Frade, (2009); Alonso(2005) de ahí que la facilidad y precisión de la lectura sea vista como una de las principales diferencias individuales que puede ser favorecida de manera puntual en el aula Goodman(2006); Frade(2009); Van Dijk(2005) y Alonso (2005).

Para efectuar adecuadamente esta comprensión por ciclos o fases, una de las condiciones es revisar la densidad proposicional del texto, otra es acudir a las ideas asociadas que genera el texto y la última se refiere a la

confrontación de significados Alonso(2005) la primera influye directamente en el grado de comprensión, a mayor densidad textual, más dificultad entre las relaciones jerárquicas de tipo sintáctico entre los elementos gramaticales que son efectuadas por el lector; de ahí la importancia de revisar los textos que se van a proponer en el aula para el trabajo en distintos niveles, y por eso es que se insiste que los profesores conozcan diversos tipos de texto y los comparen.

La segunda nos sitúa en la activación de las ideas asociadas en tanto que en estas fases o ciclos se está construyendo el significado textual. Cuando el lector posee conocimientos cercanos al texto estos se activan y producen inferencias que anticipan información, se guardan como nuevos esquemas y constituyen conocimiento nuevo que se fija de un modo distinto y con condición permanente que diferencia de otro que no encuentra esquema.

La cantidad de ideas asociadas depende no solo del conocimiento del sujeto sino también, del objetivo o propósito del lector y esto es fundamental para las instrucciones o propósitos de lectura que indique el maestro o coordinador de la lectura; Kintsch, (2004) observó que la progresión temática y la coherencia lineal de un texto, que son las que otorgan la liga de las ideas del texto con las inferencias del lector, pueden incrementarse si se controlan los propósitos, instrucciones y objetivos que se planteen antes del abordaje del texto y su lectura. Por eso es que los alumnos evaluados respondieron de manera diferente al plantearles el trabajo con el texto expositivo y explicarles el

objetivo de la evaluación para la investigación presente; es posible que otra hubiese sido su respuesta si sólo se les dice que iban a participar en una evaluación de su lectura y comprensión del texto.

El intercambio de significados realizado favoreció la confrontación de ideas nuevas, la solidez de las ideas asociadas y conocimientos previos activados así como la participación dialógica que favorece la participación.

La identificación del significado global depende también de la familiaridad con los contenidos de los textos, dado que en la escuela los textos expositivos se encuentran en todas las materias, es necesario establecer esta revisión de los propósitos, intenciones y objetivos al abordar cualquiera de ellos en las diversas materias. Al efectuar la sesión de trabajo con el texto en pequeños grupos pudo establecerse este significado como un producto grupal, que produjo en algunos estudiantes el motivo para indagar más acerca del tema y en otros en aclarar ciertas dudas o confusiones con los conceptos empleados en el texto.

La definición de un lector competente no está dada sólo por factores psicológicos o personales, ni sólo por factores instruccionales. Es una combinación de ellos que se propicia y ejercita diariamente como enuncian Goodman (2006); Frade (2009); Pozo, (1996); Alonso T. (2005); Cairney (1992); Colomer (1997) y Fariñas (1997) aplicación continua, constante, congruente y

paciente de estrategias lectoras, de la vuelta al texto, del reconocimiento de la voz del autor pero también de la del lector y de un adecuado balance y dominio de las características individuales de los estudiantes así como de las características del entorno e indispensable es el conocimiento de los fundamentos psicológicos de la lectura y vivir el proceso en persona; de esta manera la convención de significados se hará más estructurada y creativa, otorgando las herramientas necesarias para una lectura crítica y una redacción propositiva.

Al reflexionar de nuevo, nos damos cuenta que para lograr lectores competentes es indispensable contar con profesores que comprendan de manera vívida las características antes expuestas y que favorezcan sobre todo el espacio de intercambio de significados, antes que privilegiar la memorización de conceptos y la ubicación de trozos de lectura; se requiere que ellos mismos hayan efectuado una comprensión lectora más productiva, crítica y profunda y se den cuenta de tal, porque su papel como promotores de la lectura es elemental en esta etapa y nivel educativo.

En otro orden de ideas; la diferencia cultural entre las estrategias empleadas por los varones y las jovencitas dentro del contexto literario y trabajo con textos es también un factor que debe resaltarse; el cual puede ser explicado por ciertas características personales y de género que diferencian a los hombres de las mujeres en lo intelectual, como lo es el sentido práctico y

efectivo de ciertas actividades en el caso de las mujeres y la precisión y paciencia que los varones exhiben en otras; dichas diferencias, aunque no son tema de la presente investigación, influyen en las respuestas que se encontraron y sería muy valioso tomarlas en cuenta dentro del aula para integrarlas y favorecerlas de manera homogénea.

Desde la perspectiva del estudio de caso como se postuló en un inicio, esta investigación pretendía acomodar los datos sociales referidos a la comprensión lectora de los jóvenes de la ENMSL y relacionarlos con la cultura escolar; el estudio de caso, se convirtió entonces en nuestro sistema lógico que proporcionó las aproximaciones específicas al fenómeno que nos ocupó. Nos dio luz sobre los actores y factores que involucran a la comprensión lectora dentro de una determinada cultura escolar como la ya descrita y además nos comprometió en acciones de mejora al reconocer el evento y nuestra participación en él. La comprensión lectora no se haya en los textos solamente, ni en los espacios físicos, tampoco le pertenece sólo a la familia o sólo a la escuela, no procede de aptitudes individuales solitarias o de estrategias lectoras sueltas, sino que se compone de una relación estrecha y dependiente de todos estos elementos dentro del contexto escolar que es y seguirá siendo el lugar privilegiado para adquirir un proceso crítico y profundo de los textos, así como la promoción de la lectura como un medio y no como un fin de la cultura escolar.

Ahora se reflexionará sobre el proceso creador de textos. La evaluación pedía a los estudiantes escribir un pequeño párrafo en relación con ciertos contenidos y conceptos del texto expositivo. La gran mayoría lo efectuó en las primeras preguntas, cuando se pidió que reflexionaran con Pablo Neruda sobre el brillo de las estrellas, encontramos referencias interesantes sobre la postura individual de la gran mayoría, sin embargo, en la última de ellas donde se solicitaba elaborar un texto que sintetizara el contenido y tuviera un sentido para ellos, casi todos la dejaron en blanco. Los que escribieron algo, copiaron del texto los conceptos o a veces parafrasearon el mismo. Son contados los que exhiben una creación propia dentro de estas respuestas.

La escritura es un proceso social y cognoscitivo en el que el autor transforma sus ideas en un discurso escrito, coherente, pensando en los posibles destinatarios o audiencias, acorde a sus experiencias con los diferentes textos y en los contextos en los que se encuentra. Para adquirirlo se requiere del desarrollo de diferentes habilidades que van desde el aprendizaje del código de lectoescritura, esto es, el conjunto de letras y su correspondencia grafo-fonética, hasta su uso en un nivel avanzado de análisis e integración para producir diferentes textos.

De esta forma, la escritura es el resultado de la interacción entre el individuo y su sociedad. Las respuestas del copiado del texto en los jóvenes nos dice algo muy claro respecto de esta interacción social y de la cultura

escolar estructurada. Según Camps (2003), la escritura cumple tres funciones básicas: comunicativa, representativa y educativa. La primera permite a las personas interactuar y conocer sus ideas y trascender las barreras espaciotemporales. La representativa permite modificar ideas, descubrir nuevas formas para resolver problemas, así como generar y transformar el conocimiento, esto es hacer divulgación o literatura. La educativa se refiere a adquirir un medio de comunicación flexible, integrador y permanente como lo es la escritura, ya que los conocimientos no se pueden transmitir solamente por medio de la oralidad.

La función de la escritura manejada por la mayoría de los estudiantes evaluados, se queda en la transcripción de textos para responder una pregunta, aunque en un primer momento se reconoce como situación comunicativa, solo responde a una función inmediata, irreflexiva, sin establecer juicios lo cual no es precedente para la creación de nuevos significados o ideas, esta sólo es posible en cuatro de los jóvenes que respondieron empleado conocimientos previos, por lo que concluimos que ni la función de la escritura ni la situación comunicativa son de nivel superior en el resto.

Es importante destacar otro concepto con el cual se completa la secuencia de funciones de la escritura, nos referimos a la Situación Comunicativa: se compone de los objetivos y la intención con la cual se escribe o sea el para qué; así como de las características de la audiencia, o sea para quién. Así, esta

situación comunicativa genera entorno sociales determinados para lograr los propósitos de la escritura y comunicarlos adecuadamente. La función representativa de la escritura en este caso, se presenta al momento de efectuar el análisis en pequeños grupos, más no llega a la divulgación o literatura, sin embargo es un proceso que puede que se dé tiempo después.

En la ejecución de las acciones que efectúan los alumnos y su recuperación por medio del diálogo y la socialización con sus pares o maestros podemos encontrar la función educativa; Catalá (2005), Aguirre (2000), Paradiso (1996) y Argudín (2006) lo han llamado autorregulación, definida como la gestión de los procesos meta cognitivos y las estrategias de corrección así como las operaciones mentales efectuadas para aprehender el texto y llegar a un determinado nivel de comprensión. En este caso la autorregulación se empleó de manera sistemática y con seguimiento de acciones en los alumnos participantes, encontrando de manera grata, una respuesta favorable.

Se presenta un cuadro que sintetiza procesos internos donde la autorregulación es un factor fundamental para el paso de un nivel lector a otro:

TABLA XI. CUADRO DE PROCESOS COGNITIVOS DE LA LECTURA.*

PROCESOS	OPERACIONES COGNITIVAS
MICROESTRUCTURA (Proceso de bajo nivel)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El reconocimiento de las palabras o grupos de palabras. ❖ El paso de significante a significado que asegura la recuperación en la memoria a largo plazo de los conocimientos asociados a las palabras o grupos de palabras identificadas. ❖ La comprensión morfosintáctica-reconocimiento de los tiempos verbales, de la puntuación, del lugar que ocupan las palabras, etc.-que asegura un primer tratamiento del texto. ❖ La relación de los significados entre sí, inferida a partir de los conectores.
MACROESTRUCTURA (Proceso de alto nivel)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La construcción del significado de las frases que comporta hacer inferencias de enriquecimiento, de elaboración o de generalización. ❖ La jerarquización de la información juzgando la importancia relativa de los significados construidos. ❖ La organización de la información interrelacionando globalmente las ideas.
SUPERESTRUCTURA (Proceso de alto nivel)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La identificación del tipo de texto y de sus partes diferenciales (por ejemplo, una carta: encabezado, cuerpo, despedida, etc.).
CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO MENTAL (Proceso de orden superior)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La integración de las informaciones que incluye la representación construida a partir del texto en una estructura de conocimientos ya existentes. ❖ La búsqueda y recuperación en la memoria que permite acceder a la representación tipo construida al final de la lectura. ❖ La producción de la representación recuperada que tiene que respetar las exigencias de la demanda, así como las reglas semánticas, sintácticas y textuales.

AUTORREGULACIÓN (Proceso complejo)	❖ La gestión que remite a los procesos metacognitivos permitiendo, entre otras cosas, la identificación de la falta de comprensión y de las estrategias de corrección.
------------------------------------	--

* Tomado de "Evaluación de la comprensión lectora" Catalá y Catalá. Graó 2005. Barcelona.

Todo lo que los lectores realizan forma parte de su intento por comprender lo que están leyendo, y esto genera automáticamente otros procesos intelectuales de índole superior (Pérez Z. 1998). La autorregulación de los alumnos evaluados, en su gran mayoría se encuentra atrofiada, los intentos conocidos para trabajar con los textos son repetidos varias veces impidiendo su creatividad; prolifera la cultura de “lo que el maestro diga”, respetan jerarquías intelectuales a partir de la creencia social sobre “el maestro que sabe”, la autoridad intelectual que en estos resultados aparece dada más por la edad y posición institucional que por el nivel lector.

Los lectores se vuelven altamente eficientes en el uso de cierta cantidad de información disponible para cumplir su propósito de encontrar sentido. En el acto de leer, todo lo que los lectores desechan es tan importante como todo lo que utilicen del texto impreso:

La lectura proficiente es tanto *efectiva* como *eficiente*. Es *efectiva* en cuanto el lector está en capacidad de dar sentido; es *eficiente* en cuanto esto se lleva a cabo con el menor tiempo, esfuerzo y energía posibles. Para ser

efectivo, un lector *eficiente* utiliza sólo cierta cantidad de información del texto impreso. Tomado de Goodman (2006).

Los estudiantes evaluados empleaban gran cantidad del texto para explicar sus ideas y los conceptos que presenta. Sus respuestas los ubican en lectores poco efectivos y eficientes, a pesar de los discursos sociales y políticos, a pesar de las Reformas y del Enfoque por Competencias presente en los planes de estudio del bachillerato y a pesar del discurso de los profesores que defienden el hecho de ejercitar en su aula la comprensión lectora.

CAPÍTULO VI

“El pensamiento crítico debe establecer una definición propia ante un texto, una diferenciación de posturas entre el lector y el escritor que provea al aprendiz de nuevas ideas, de afianzar las anteriores y desechar algunas y de generar valor del contenido textual.”

P. Carlino. Educador argentino.

CONCLUSIONES

Cuando leemos un texto a fin de comprender lo que está escrito, nuestra mente realiza un conjunto muy diverso y complejo de operaciones y procesos mentales. No basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas, el reconocimiento de palabras y lo que éstas significan (procesos léxicos). Estos son procesos necesarios pero no suficientes para alcanzar una lectura comprensiva. Es preciso también poner en juego conocimiento de tipo sintáctico que establece relación en las palabras, constituyendo unidades mayores como las oraciones y frases con una determinada estructura y no otra (procesos sintácticos). Además el lector tiene que comprender el significado de la oración y el mensaje contenido del texto, integrándolo con los conocimientos previos del

sujeto (procesos semánticos) enseguida se emplean otro tipo de procesos metacognitivos para elaborar ideas nuevas, crear inferencias y explicarlas, por último surge la comunicación de estas ideas al resto de la comunidad para seguir creando cultura y enriquecerla.

Observamos en las fases de la presente investigación, que los factores presentes para que el proceso de un lector competente se dé de manera efectiva, como se ha referido anteriormente, deben involucrarse elementos de diversa índole, que van desde el currículum como base ideal del logro educativo y perfil de egreso. Enseguida el programa o programas de las materias que, acordes con los perfiles curriculares deben clarificarse para su manejo en las diversas instituciones educativas. Luego interviene el factor de la enseñanza, ya que es a través de los profesores y su manera de ejercitar la comprensión lectora en el aula, que se establece la relación socio-cultural con el texto, así como se exhiben y retroalimentan sus propios procesos lectores, y por último, se encuentran los estudiantes que de acuerdo a determinada cultura, actúan o dejan de actuar de manera específica ante el conocimiento que se les proporciona en la escuela.

En este orden, dentro de nuestra investigación se analizaron estos factores, encontrando primeramente, desde el currículum, el perfil de egreso del estudiante de bachillerato menciona varias competencias que se relacionan con una lectura crítica, eficaz, analítica de textos y que apoye el proceso de

aprender a aprender, entre otras; sin embargo al ver y analizar los programas de la institución no existe una correlación entre los contenidos y las estrategias de enseñanza que favorezcan el logro de tales competencias. Dichos programas están centrados en el repaso de contenidos como estructuras gramaticales, revisión de tipos de lectura y reconocimiento de géneros literarios como parte de la cultura y manifestación humana.

En segundo lugar se muestra el factor profesores, aquí tenemos, como en muchas escuelas de nivel medio superior, profesionistas, que tienen la vocación por la docencia, no cuentan con la preparación pedagógica o didáctica para impartir cátedra; sin embargo, llegan al aula y reproducen modelos aprendidos de sus profesores de licenciatura, así, van repitiendo muchos patrones y estilos de enseñanza que no siempre funcionan con sus grupos de adolescentes. Por otro lado la relevancia del contenido en los programas, junto con la profundidad que requiere el tema de la comprensión lectora en este nivel educativo, no coinciden y eso provoca que haya un desfase entre lo que se quiere lograr con los alumnos en un perfil de egreso, ya de por sí idealizado; lo que se hace dentro de las aulas y que involucra directamente el trabajo docente, se añade la subjetividad de los profesores con un nivel de comprensión lectora que parece más utilitario que crítico, lo cual no favorece a una cultura que desarrollo estrategias lectoras variadas y pertinentes.

Aunque en un inicio, uno de los supuestos de la investigación fue que las características del profesorado influyen en los resultados que alcanzan los alumnos en la comprensión lectora. Pudimos descubrir que la preparación académica de ellos, a pesar de ser un elemento fundamental no determina en su totalidad los resultados ya que en el proceso lector de cada adulto, interviene una reflexión y apoyo en ideas previas, implica interrogar al texto sobre el contenido y valorar el significado con otros, estos y otros procesos se favorecen en la escuela, pero provienen de un elemento individual que se conjuga con uno evolutivo dentro de un grupo determinado, recordemos que el aprendizaje es un proceso social.

En este orden de ideas es que son tan importantes y valiosos los seminarios, los debates y discusiones sobre lecturas de textos expositivos como ensayos, tratados, artículos de opinión y reportes, que se estilan en muchos programas de posgrado y educación continua y que poco son empleados en otros niveles. La conclusión al respecto es que la preparación académica de los profesores, tiene influencia en el desarrollo de ciertas competencias lectoras, pero no es determinante, una combinación de agentes propicia los niveles más profundos y críticos de lectura.

Con ello se corrobora, lo que teóricos como Carlino (2006) mencionan acerca que el nivel de comprensión lectora se ejercita y eleva a través de los años y de la preparación académica; no se termina en el nivel de Educación

Básica y debe ser favorecida con todo tipo de estrategias que busquen el significado de contenido entre pares antes de llegar al nivel superior, lo cual nos remite al quehacer docente, que fue descrito en el capítulo anterior al hablar del manejo de los textos expositivos en clase y las respuestas que se provocan ante su lectura.

Un interrogante que puede plantearse para una futura investigación, tendrá que referirse al nivel de comprensión lectora de los profesores y cómo éste impacta en el nivel de comprensión lectora de sus alumnos.

La tríada sujeto-contexto-texto que lee, se complementa dentro de los procesos cognitivos que se promueven en la búsqueda del sentido y contenido, pero aquella estaría incompleta sin la puesta en común de respuestas individuales que permite que los miembros de un grupo reflexionen sobre los significados y a su vez reconfiguren su interpretación encontrando un sentido social al contenido, lo cual crea cultura.

La creación, indagación, puesta en común y difusión son los últimos eslabones del proceso lector, el contexto de los alumnos y los textos empleados pueden considerarse como una parte “externa” de la comprensión lectora, si pensamos que son el entramado del marco en que se suscita el acto de leer y comprender un texto. Luego entonces, las creaciones textuales son

parte de la cultura, el análisis social efectuado por los alumnos crea un cultura democrática y de diálogo y así se enriquece la humanidad.

El tercero de los factores es el sujeto que lee; los alumnos de la muestra, provienen de familias que tienen acceso a todo tipo de textos escritos, en mayor frecuencia a periódicos y revistas diversas. Son familias que procuran el acceso a todo tipo de textos, además los alumnos gozan de sus facultades físicas y mentales de manera normal, con ello queremos decir que no había entre ellos dificultades en la percepción o discapacidades severas. Con esta descripción, el factor de acceso a textos o cultura familiar no influye ni determina conductas lectoras.

Conformamos una población muestra que posee facultades adecuadas de manera individual que favorecen un proceso lector efectivo. Agregamos que el nivel lector de sus padres está situado con los elementos que les ha brindado la escuela hasta el nivel de Educación Básica, herramientas elementales, análisis poco profundos de lectura y creatividad limitada. Resultados de un mismo sistema pedagógico hereditario que ahora vivencian sus hijos. Estos antecedentes son importantes debido a que fundamentan una actitud específica hacia la lectura desde la familia que es primer contexto en el que se realiza la relación con los textos y su lectura; la segunda pertenece al ámbito escolar que en este caso, es un contexto que favorece con medios y espacios la dedicación

a la lectura y el intercambio textual entre iguales, dentro de un proceso social y cultural propios.

El descubrimiento más notable fue el darnos cuenta que la cultura escolar dentro de la Escuela de Nivel Medio Superior de León, ha estado efectuando un manejo de textos expositivos que no favorece el intercambio de significados, ni la apropiación de contenidos que se enlacen con conocimientos previos, mucho menos que propongan textos propios o derivados de un análisis diferente a localizar un elemento o trozo del texto.

Existe el ritual cultural que tiende a homogeneizar las diferencias individuales en la comprensión lectora sin que se repare en la definición de la comprensión lectora que asocia una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos como reconocimiento de patrones gráficos, imaginarse la situación referida en el texto y además contar con un proceso de motivación y otros de tipo cognitivo personal que apoyarían la comprensión individual, pero dentro del contexto grupal. El análisis de las respuestas libres o de construcción de significados nos describen esta situación y nos refieren al nivel elemental, literal o acaso al inferencial de comprensión lectora, con razonamientos simples, inducidos y superficiales.

También pudimos ver que esta cultura sólo ha efectuado una forma fija y repetitiva de llevar a cabo la lectura y la escritura y recordemos que cuando se

hace una tarea del mismo nivel de dificultad, se está fijando ese nivel en los procesos intelectuales de orden superior y atrofia, otro tipo de respuestas y por ende el acceso natural a textos de mayor complejidad o a la creación de ellos.

Las funciones comunicativas más empleadas en el ritual docente de los profesores en la ENMSL son: la función mnésica, la metacognoscitiva y la comunicativa, sin superar aún las funciones más tardías como son la difusión y especialización del conocimiento científico y la función estética-literaria, seguimos empleando la lectura para situar trozos del texto y la escritura para copiarles, recordarlos y ubicarlos en un examen de conocimientos, no de habilidades. Los rituales y pautas culturalmente aceptados y ejercidos dentro de la institución favorecen este tipo de respuesta, aunque existan alumnos que mostraron un nivel elevado de comprensión lectora donde el reconocimiento de palabras y su significado a través del contexto, proporciona seguridad intelectual y apoyo creativo y buscan o propician el intercambio de significados, una pauta cultural ejercida por pocos alumnos dentro del aula.

Como vimos, se favorece la respuesta rápida, de ubicación, de definición textual de conceptos y localización. Sin embargo, la velocidad de la lectura, no garantiza la certeza de sus respuestas, ni favorece procesos intelectuales de orden superior. dentro del ejercicio algunos tuvieron que volver a leer el texto para ubicar las respuestas y quienes presentaron “copias” de ciertas partes del

contenido corroboran que prevalece la rapidez sobre el análisis; esto es, el manejo semántico superficial.

Corroboramos lo que en la encuesta nos respondieron acerca del manejo que hacen con los textos expositivos, donde la gran mayoría de los varones respondió que subraya lo más importante y se lo aprende de memoria y lo que los profesores nos dijeron sobre el manejo de la lectura en su salón así como lo que hacen los alumnos durante las observaciones. El mismo ejercicio de resaltar, subrayar y memorizar. Un tipo de lectura que puede ser efectiva para el tipo de exámenes que valoran ubicación, definición de conceptos y reconocimiento de ideas principales, pero no para el momento de aplicación a una situación específica o resolución de problemas. Un panorama utilitario corroborado por la encuesta inicial.

Concluimos pues que dentro del ejercicio escolar, aunque se aspira a una comprensión profunda y crítica de los textos, no se favorece a través de las prácticas dentro del aula aunque los sujetos lectores cuenten con las herramientas básicas para llevarlo a cabo, lo cual involucra hasta aquí, los contenidos de los programas y el manejo docente-alumno que se efectúa dentro del aula.

Después de todo este camino andado coincidimos con Paradiso (1996) que mostró que la actitud ante los textos y el clima escolar es más importante

para la comprensión lectora y el manejo de significados que las habilidades que posea el sujeto o el entorno en el que se encuentre, lo que nos ubica en la cultura, las costumbres y rituales escolares.

Al inicio de nuestro trabajo se propusieron tres elementos para analizar la comprensión lectora: el sujeto, el contexto, y el texto. Podemos decir ahora que dichos elementos tienen diversas particularidades, por lo que no se pueden tomar a la ligera o decir simplemente “los jóvenes son malos lectores”, ó “tienen demasiado acceso a la tecnología y eso atrofia la comprensión lectora”, tampoco resulta efectivo el ponerlos a leer diario, pues no se trata sólo de decodificar correctamente y respetar signos de puntuación, sino, como ya explicamos, el intercambio y socialización de significados es lo verdaderamente valioso y lo que otorga el cambio de nivel de comprensión lectora.

El aporte que podemos hacer de nuestro trabajo está centrado en la definición de los niveles de comprensión lectora que no existían en una descripción tan detallada como la que realizamos; también tenemos el aporte práctico de un tipo de cuestionario y observación posterior para el aporte de significados, que no existía ni habían generado anteriores investigaciones. Lo valioso de todo este aporte implica una ganancia futura respecto a la manera de concebir la Comprensión Lectora a Nivel Medio Superior que no estaba presente en las referencias teóricas y prácticas que en nuestro país se habían registrado. Así también generamos el aporte de una definición teórica de la

Cultura Escolar en el Nivel Medio Superior y cómo ésta influye en los niveles de Comprensión Lectora.

La tarea no está concluida, proponemos una futura investigación dentro del marco metodológico de la Investigación-Acción, que podría dar cuenta del desarrollo del Nivel lector de los profesores por un lado y de la aplicación de estrategias diversas para el manejo de textos, como parte de la cátedra de las materias de Español y Taller de Lectura y Redacción con aplicación de cuestionarios con varios grados de complejidad y donde se manejen respuestas de nivel crítico para que los alumnos realicen por sí solos su propia autorregulación.

Consideremos ahora lo que Petit dice sobre la promoción de la lectura que nos corresponde no sólo como adultos, como profesionistas y como maestros, sino como ciudadanos que respetan los derechos del otro y se reconocen como partícipes del mismo entramado social: la tarea de hacernos descubrir que la lectura del “Mahabarata” o las “Notas de cabecera” de SeiShonagon, tienen tanto que ver con nosotros como los clásicos “La Ilíada” o “El Quijote”, el introducirnos en otros paisajes, a otras literaturas, a otras lenguas. Lo más importante de este encuentro, es que descubramos cómo esos y otros personajes, “encontraron otras soluciones a la dificultad de ser un pasajero de la Tierra”. En un momento en que tantos procesos van en el sentido

de la división, la fragmentación, la formación de guetos, sería bueno recordar esto Petit (2008).

Para terminar, sin que con ello se agote el tema, frente a las respuestas a las preguntas planteadas surgen dos posturas ante los resultados de nuestra caminata: la primera de tristeza y pesimismo al ver que la cultura presente en la Escuela de Nivel Medio Superior de León, no favorece niveles profundos y críticos de comprensión lectora y que los profesores del nivel, quienes podrían favorecerla de manera relevante no se dan cuenta de ello; que los programas de las materias de comunicación se encuentran saturados de conceptos literarios y estructuras gramaticales principalmente, donde la lectura y el análisis de textos son sólo otro concepto más, privilegiado también por los exámenes a gran escala que al ser aplicados sólo reflejan un sistema masivo incongruente e impreciso que mide conocimientos y no habilidades y que con todo ello estamos labrando ciudadanos incongruentes con los perfiles de egreso y con criterios intelectuales limitados y prejuiciados.

La otra postura es más optimista y esperanzadora; al saber esta realidad puede tenerse certeza hacia dónde ir. Sabemos dónde estamos y cómo es esta población de lectores poco competentes que asisten a nuestras aulas, sabemos cómo y dónde existe el fallo, y además sabemos lo que se requiere para corregirlo, creo que sólo hay que dar el siguiente paso; un compromiso

basado en lo que ya conocemos será más fácil de lograr ahora que antes de saber todo lo que no sabíamos. Esto es crear nueva cultura escolar.

La función educativa de la escritura que propone la transmisión de conocimientos y la función lectora de encontrar sentido al texto alcanzarían aquí la cúspide del proceso científico creador de ideas, de soluciones ante problemas y abierto a la crítica y la creatividad en todas las áreas del conocimiento. Luego entonces la cultura escolar favorece la ciencia, las artes y la democracia entendida desde el logro de estas funciones sustantivas del aprendizaje y logro académicos.

La lectura profunda y crítica de los textos expositivos no solo establece soluciones para problemas de manera creativa, sino que además favorece la aplicación de estrategias de control ejecutivo en forma individual y grupal y esto es una aportación más de y para la cultura. Esperamos que la lectura del presente documento encuentre ese nivel deseado de creación y resolución.

FUENTES CONSULTADAS

Abraham, W. A. (1956). *A New Look at Reading*. Boston: Poster Sargent.

Adams, M.J. y Collins, A.M. (1979). *A schematheoretic view of reading*. En R.O.Freedle: *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Nueva Jersey: Ablex Publ. Co.

Adler, M. J. (1970) *How to read a book*. New York: Simon and Schuter.

_____, (1992). *La escuela en la vida*. Editorial Educación y Desarrollo. La Habana

Álvarez de Z., C. (1989). *Fundamentos Teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana.

_____, (1990). *Diseño curricular de la Educación Superior*. Editorial Educación y Desarrollo. La Habana

_____, (1999) *La construcción del currículum a nivel superior*. Edición Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana.

Aguilar R., M.A. Cord. (2008) *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.

Aguirre de R. R. (2000). *Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura*. Revista Educere Octubre-Diciembre, año/vol. 4, número 011, Universidad de los Andes, Mérida Venezuela.

Ahumada A., P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós México.

Anderson, G. (2000). *Learning to think, thinking to learn*. Recuperado el día 28 de Junio de 2007, de <http://rite.ed.qut.edu.au>

Alegría, M. Coord. (2005) *Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos*. Fondo de cultura económica. México.

Alonso, T. J. (2005). *Dificultades de comprensión lectora: Origen, entrenamiento y evaluación*. Universidad Autónoma de Madrid.

Alves, M.L. (2005) *Identificación de niveles de comprensión de lectura-una aproximación*- Universidad de Sevilla.

Antich de L. R. (coord.) (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anguera, M. T. (1992).*Metodología de la Observación en las ciencias humanas*. Eds. Cátedra, S. A. Madrid.

Aréchiga H. (2001) *El universo interior*. Fondo de Cultura Económica. México.

Argudín, Y. (2006).*Aprender a pensar leyendo bien*. Ed. Paidós. México.

Argüelles, J. D. (2007). *¿Qué leen los que no leen?* Ed. Paidós. México.

Arnal Del Rincón D. y La Torre A. (1992) *Investigación Educativa: fundamentos y metodología*. Ed. Lapo. Barcelona.

Arza luz, S. S. (2005).*La utilización del estudio de caso en el análisis local*. El Colegio de Sonora. Rev. Región y Sociedad Vol. XVII No. 32.

Atkinson, C. (2005).*Historia de la Educación: Pensamiento e Historia*. Barcelona: Ed. Martínez Prero.

Atkinson P., Coffey A. and Delamont S. (2003) *Key Themes in qualitative research. Continuities and changes*. Alta Mira Prees. United Estates of America.

Ausubel, N. H. (1983).*Psicología Educativa: un enfoque cognoscitivo*. Ed. Trillas México.

Aziz, N. A. (2001).*La evaluación educativa de la OCDE* Comunicado No. 67 de OCE. Diciembre 14. México

Bazdresch, P. M. (2000). *Vivir la educación*. Textos Educar. Secretaría de Educación de Jalisco. México.

Beltrán Ll., J. (1990) *Proceso estrategia y técnica del aprendizaje: en su Psicología evolutiva y de la educación*. España.

Bloome, D. J. (2000). *Interpellations of family/community and classroom literacy practices*. The Journal Educational Research Vol. 93 Num 3 (Jan-Feb).

Brito F., H. Y Moura G., V. (1987). *Psicología General para Institutos Superiores Pedagógicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bruner, J.S. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid.

Buendía, L. y cols. (1999). *Modelos de análisis de la Investigación Educativa*. Ediciones Alfar. Sevilla.

Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora* Cap. II El proceso de la lectura. Ed. Morata. Madrid.

Cairney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ediciones Morata, S.A. Madrid.

Camba, C. (2006). *Niveles de comprensión lectora*. Consultado en Octubre 24, 2009 en <http://www.idoneos.com/index.php/concepts/niveles-de-comprension-lectora>

Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. *Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura. Vol. 24 Núm. 4.

Canales, A. (2003). *La educación media en el limbo*. Pocos avances, metas sin cumplir y retrasos. Coordinación sin responsables ni funciones. Comunicado 94. Observatorio Ciudadano de la Educación Marzo 1. México.

Cantón M. M. y Sánchez E. P. (2005). *Desarrollo de un instrumento estandarizado para la detección del lector eficiente*. Universidad del Mayab, Universidad Autónoma de Yucatán. México.

Carrasco A. A. (2003). *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-abril, Vol. 8, núm. 17.

Carrasco, P. et al (2005). *Estudio Exploratorio de la Enseñanza de las ciencias*. Revista Enseñanza de las ciencias. Núm. Extra VII Congreso Barcelona.

Carranza, M. et al (2004). *Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 6 Núm. 1.

Carrión, C. C. (2005). *Valores y principios para evaluar la educación*. Ed. Paidós México.

Carlino, P. (2006). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior*. Publicado en Asesoría Pedagógica, facultad de Farmacia y Bioquímica- UBA Junín 954- , Vol. 9. Capital Federal, Argentina.

Casas R., Luna M. y Gutiérrez G. (2003). *Una aproximación cuantitativa a la producción en el campo ESCYT/IE*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Casanova, A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela Básica*. Biblioteca del Normalista-SEP México.

Casasus, J. (2007). *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Documento No. 3 Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Documentos Septiembre.

Castro, M. (2001). Entrevista a Teresa Colomer, “*La lectura de Ficción enseña a leer*”. El monitor de la educación. Año 2 Núm. 4, noviembre. Argentina.

Castells, M. et al (2005). *Textos de divulgación científica en las clases de ciencias: un análisis retórico-argumentativo*. Revista Enseñanza de las Ciencias. Número extra VII Congreso. Barcelona.

Castells, N y Sole I. (2008). *Leer y escribir para aprender en la universidad española; usos y propuestas en torno al aprendizaje a través de textos escritos*. XXII Congreso Mundial de Lectura. Costa Rica.

Catalá, G. et al. (2005). *Evaluación de la Comprensión lectora* Cap. 1 Graó. Barcelona, España.

Cisneros, J. L. y Anguiano L. H. (1999). *La complejidad de la evaluación educativa* Mecanograma. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. SNTE.

Clark, John L. (1987). *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Hong Kong: Oxford University Press.

Cohen, L. y Lawrence, M. (1990). *Métodos de Investigación educativa*. Editorial La Muralla, SA. Madrid

Colomer, Teresa. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Revista Signos No. 8 (20): 6 – 15, Enero – Marzo. Austria.

Coll, C. (1983a). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

Colectivo de Especialistas CELAEE (2005) *Implicaciones para el aprendizaje de la lengua escrita*. CUBA.

Condemarín, M. (1995). *Uso de las carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica*. Lectura y Vida, Revista latinoamericana, Año 16 No.4.

Cook, L & Mayer R. (1988). *Teaching readers about the structure of scientific text*. Journal of Educational Psychology. Dec. Vol. 80

Cook, T.D y Reichard Ch. S. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evolutiva*. Ediciones Morata. Madrid.

Cuesta F., R. (2002). *La otra historia soñada y la educación del deseo*. Ed. Tirant Lo Blanch. España.

D' Hainaut, L. (1986). *La interdisciplinariedad en la enseñanza general*. UNESCO. Paris.

Dávila A. F. (2007). *Ciencia, innovación tecnológica y evaluación educativa en: Evaluación y cambio institucional*; Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (comps). Ed. Paidós. México.

Dawson, A. M. (1968). *Developing Comprehension*. Neward: International Reading Association.

De la Fuente, J. (1995). *Recombinant vaccines for the control of cattle tick*. Ed. Pronto Caribe. S.A, Noviembre. La Habana.

De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1995) *La metodología para la recogida de información*. Ed. La Muralla. Madrid.

Del Pozo, M. (2003). *La renovación de los métodos de enseñanza*. UNED Madrid.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Illinois.

Díaz B. A. (2006). *Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 11 No. 29 Abril- Junio.

Díaz B. A. F. y Hernández R. G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Cap. 8 Constructivismo y evaluación psicoeducativa. Mc Graw Hill. México.

Diccionario de la Lengua Española. (1989) *Océano Uno. Enciclopédico Ilustrado*. Ed. Océano. México.

Dirección General del Colegio de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato (2008). *Resultados de aprovechamiento escolar*.

El desarrollo de habilidades como objetivo educativo (2002). Una aproximación conceptual, consultado en

[Http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/06/6habilid.html](http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/06/6habilid.html)

El programa nacional para el fortalecimiento de la lectura 2002. consultado en [Http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/08/8elenaru.html](http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/08/8elenaru.html)

Eisner E. W. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y la mejora de la práctica educativa*. Ed. Paidós. Barcelona.

Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana. XXIX. (1981). *La lectura*.

Escolano B., A. (2002). *Memoria de la educación y cultura de la Educación en la memoria y el deseo*. Ed. Tirant Lo Blanch. España.

_____ (1999). *Un siglo dos culturas: Pedagogía académica y cultura de la escuela en la educación en España a examen de 1898-1998*. Edit. Ministerio de Educación y Cultura. España

Escudero, C., González S. y García M. (1999). *Resolución de problemas de física: un análisis del discurso de su enseñanza y su aprendizaje en el nivel medio*. Investigación e seminsino de ciencias. Vol. 4 Núm. 3.

Fariñas L., G. (1997). *Maestro una estrategia para la enseñanza*. Editorial Academia. La Habana

Ferrini, Rita. (2011). *Curso Diseño y manejo de instrumentos didácticos para el aprendizaje basado en competencias*. Junio. San Miguel Allende, Gto., México.

Filmus, D. (1994). *El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas*. Biblioteca digital de la OEI.

Frade R. L. (2009) *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. Ed. Inteligencia Educativa. México.

Garate, L. M. (1992). *Beneficios de la actividad lectora desde la psicología de la comprensión de los textos*. Ed. Peonza.

García A., E. (1975). *Lengua y Literatura*. Editorial pueblo y Educación. La Habana

García, C. M. (2007). *La formación en ciencias. Encrucijada: cultura y modelo pedagógico*. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato. México.

García G., G. J. (1974). *La educación en Cuba*. Revista Educación 46 – 63, ene – jun. La Habana.

_____, (1974). *La educación en Cuba*. Revista Educación 4 (12): 16 – 33, ene – mar. La Habana.

Gimeno S, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid

Glendinning, H. E. (1992). *Study Reading. A course in reading for academic purposes*. Cambridge University Press. New York.

Goetz J. P. y Lecompte M. D. (1989). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata. Madrid.

González R., F. (1995). *Comunicación Personalidad y Desarrollo*. Editorial pueblo y Educación. La Habana

Gray S., W. (1958). *Enseñanza de la lectura y la escritura*. UNESCO. París:

Greening, W.A. (1984). *Emergency Disease of Livestock . Diseases and Diagnosis*. Food and Agricultural Organization of the UN. Rome.

Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Cap. 1 ¿Qué es la lectura? Paidós. México.

Guadarrama, G. P. (2004) *Humanismo y autenticidad cultural en el pensamiento latinoamericano*. Cuadernos Americanos: Nueva Época.

_____ (2006) *Cultura y educación en tiempos de globalización posmoderna*. Cooperativa Editorial Magisterio. La Habana.

Guerra R., M. I. (2000). *¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diversos contextos socioculturales*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio- Diciembre. Vol. 5 Núm. 10.

Gutiérrez C. M. y Averó P. (2003). *Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza*. Universidad de la Laguna. Buenos Aires.

Guba E., G. y Lincoln Y.S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Ed. Handbook. L. A.

Hart D., A. (1999). *Cultura para el desarrollo*. Ed. Ciencias Sociales. La Habana.

Henríquez U., C. (1975). *Invitación a la lectura*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Hernández H., H. (2000). *El perfeccionamiento del proceso docente– educativo a partir de la integración escuela–empresa*. Universidad de Cienfuegos.

Hernández M. De O., G. (1991). *Communicating and reading in English. An overall course*. La Habana.

Henao A., O. (1995). *Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: una experiencia con niños de quinto grado*. Lectura y Vida. Vol. 16 No. 1. México.

Huey, E.B. (1928). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Ed. Macmillan New York.

Ibáñez, R. (2007). *Cognición y comprensión. Una aproximación histórica y crítica al trabajo investigativo de Rolf Zwaan*. Revista Signos, 40(63).

Ibarra, C. E. (2007). *Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿Estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?* En: Evaluación y cambio institucional. Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (compiladores) Paidós México. Recuperado el día 28 de febrero de 2007.

Jiménez V. E. et al (2012) *Análisis de respuestas libres*. Revista de investigación Educativa. Vol. 14 no 6 págs. 129-148.

www.ineqi.gob.mx/lib/olap/general recuperado el día 27 de marzo de 2006.

Kemmis S. y Mc Taggart R. (1993) *Cómo planificar la investigación-acción*. Ed. Laertes. Barcelona.

Kintsch, W. (2004). *The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction*. En R. B. Rudell y N. Unrau (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.

La comprensión lectora en la escuela. María Elena Camba. Recuperado el día 13 de septiembre de 2011 de:

http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_9_Nro._8/Comprensión lectora en la escuela

Little J. y Parker S. (2009) *Estrategias de afrontamiento y aprendizaje cooperativo*. Universidad de Alicante. Facultad de Educación. Alicante.

López B. G. y Rodríguez L., M. (2003) *La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura*. Revista de Investigación Educativa. Enero-abril vol.8 Num.17.

López B. G., Tinajero, G. y Pérez F. C. (2006). *Jóvenes, currículo y competencia literaria*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Recuperado el 21 de junio de 2007 de:

<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html%20literaria>

López C., J. M. (2001). *CTS y cultura en el cambio de siglo*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.

López H., J. (2000). *Fundamentos de la educación*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

Luelmo L. M. (2004). *Concepciones matemáticas de los docentes de primaria en relación con la fracción como razón y como operador*. Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle D. F. México Vol. 6 Núm. 22 Julio-diciembre.

Martínez B., A. (1999). *Tendencias de la educación en América Latina al final del milenio en la Educación en España a Examen (1898- 1998)*. Edit. Ministerio de Educación y Cultura. España.

Martins, I. et al (2006). *Presentación temática de la Formación de Maestros en Ciencias Naturales. Visión actualizada del campo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa julio-septiembre Vol. 11 Núm. 30.

Meza, G. C.L. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres*. Tesis Doctoral Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, España.

Ministerio de educación de Cuba. (1994). *El Sistema de conocimiento, hábitos y habilidades de los alumnos, su comprobación. El principio politécnico en el sistema nacional de educación su aplicación en la ETP/ MINED*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Miranda, F. (2007). *Gestión y calidad del logro educativo en el contexto de la descentralización y el fortalecimiento de las capacidades locales. Elementos de Agenda para una nueva generación de reformas educativas en América Latina*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México (FLACSO) Mecanograma. México.

Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez Cabanè, M.L. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Ed. Graó. Barcelona.

Morales, O. (2005). Reseña de “*Los textos expositivos: Lectura y escritura*” de V. Angelis y Stella Serrano. Revista Educere, enero-marzo año/vol. 9 Número 028 Universidad de los Andes, Mérida Venezuela.

Morales, C. R. (2006). *Elaboración de un instrumento para medir la comprensión lectora en niños de octavo año básico*. ONOMÁZEIN 14 Universidad de la Serena, Chile.

Morales, O. A. (2003). *Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario*. Revista Educere. Abril-junio, año/Vol.6 Número 021 Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.

Mudarra, F. (2001). *La naturaleza de las prenociones para la lectura en la enseñanza de la química*. Educere, julio-septiembre 2001, año/vol. 5 número 014 Universidad de los Andes, Mérida Venezuela.

Obilinovic, K. (2005). *Manual de Comprensión Lectora*. Leyendo para comprender, de Carmen Alcalde, Carmen Rosas y Mario Silva. En: Revista Literatura y Lingüística. Num. 016 Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Enríquez. Santiago de Chile.

Observatorio Ciudadano de la Educación. (2001). *Nivel Medio Superior ¿Eslabón perdido de la educación?* Comunicado No. 19 Febrero.

Pablo, G. (2007). *Filosofía latinoamericana: momentos de su desarrollo*. Edit. Pueblo y Educación. La Habana.

Padilla M. R. A. (2005). *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. Reseña. En: Revista Perfiles Educativos, tercera época. Año/ Vol. XXVII, número 108-110 Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F.

Paradiso J., C. (1996). *Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula*. Revista Anales de la Psicología Universidad de Murcia año/vol. 12 número 002 Murcia, España.

Peredo M., M. A. (2005). *Lectura y vida cotidiana. Porqué y para qué leen los adultos*. Ed. Paidós Educador, México.

Perera, S., H. (1961). *La Lectura*. Biblioteca Nacional José Martí. La Habana.

Pérez M., C. I. (2001). *Estrategia de comprensión lectora. Una propuesta para los estudiantes de ETP*. Universidad Pedagógica Félix Varela, Facultad de Humanidades. Santa Clara.

Pérez R. M. (2007). *Acreditación y calidad de la educación*. Recuperado el día. Consultado el 28 de Mayo de 2004: www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/res098/txt2.htm#7#7

Pérez Z., M.J. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Pedagogía.

Pérez S., G. (2005). *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano de México.

Pisa para Docentes. (2005). *La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.

Pozo, J.I. (1996). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Visor aprendizaje Madrid.

Prado, M. (2005). *Taller de lectura y redacción 2*. Bachillerato. ST Editorial. México.

Prieto J., A. (2000). *Manifestación de la cultura entre la cultura de las masas*. Coordinada. La Habana.

Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior 1.0. *PIFIEMS 1.0* (2004) Escuela Preparatoria de León. Mecanograma.

Programa Nacional de Lectura (2005) *PNL*. Secretaría de Educación Pública. México.

Ravela, P. (2007). *¿Cómo usar las evaluaciones para mejorar la educación? Para comprender las evaluaciones educativas*. Fichas didácticas. Ficha No. 12 Consultado el 24 de octubre en www.preal.org

Reimers, F. (Coord) (2006). *Aprender más y mejor. III Las condiciones para el desarrollo de competencias lectoras en el aula*. Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica, Instituto Latinoamericano de la comunicación Educativa y Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard.

Riviere, A. Barquero, B & Sarriá, E. (1994). *La representación de estados mentales en la comprensión de textos*. Compendio de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional a Distancia.

Rodríguez, P. M. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Centro de Educación a Distancia (CEAD) Sta. Cruz de Tenerife. España.

Rodríguez y López R. del R. (2005). *Cultura escolar y cultura docente: un contenido en la formación de profesores*. Evento de Pedagogía. 4º Taller de la Educación Técnica y Profesional. Universidad Pedagógica Frank País, Santiago de Cuba.

Sales G. L. M. (2003). *La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo*. Universidades. Enero-junio. Núm. 25. Unión de Universidades de América Latina. México.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior. (2007). *La reforma de la educación media superior en un marco de diversidad*. México.

Seda S. I. (2007). *Literacy research en Latin America: contexts, characteristics and applications*. On Handbook of Reading Research: Volume III consultado en reading on line el 20 de junio.

Siguán M. (Comp.) (1987). *Actualidad de L. S. Vygotsky*. Anthropos. Madrid, España

Silvestre, M. y Pilar Rico (1997). *El proceso de enseñanza aprendizaje*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba.

_____. *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. En proceso editorial

Stipcich, S. y Moreira M A. (2007). *La construcción de nociones sobre temas complejos en estudiantes de educación media: un análisis mediante la Teoría de los Campos Conceptuales*. Resumen consultado el día 21 de septiembre en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-stipcich.html>

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. 2ª Edición. Ed. Morata. Madrid.

Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación Sistemática* Cap. 1 ¿Qué es la evaluación? Paidós, Barcelona.

_____. (1993) *Análisis de métodos alternativos de Evaluación*.

Taylor, S. J. y R. Bogdan (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. 3ª. Edición. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Tiana A. y Santángelo H. (1996). *Evaluación de la Calidad de la Educación*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 10 Enero-Abril.

Torres de M. E. M. (2003). *Bases teóricas para la comprensión lectora eficaz, creativa y autónoma*. Educere Año 6 No. 20 Enero-marzo. La Universidad de Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.

Treviño, E. et al. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE, México.

Universidad de Guanajuato. (2006) *Reforma Administrativa de la Universidad de Guanajuato*. Ed. Del Estado.

Universidad de Guanajuato. (2009) *Sistema de Inscripción de alumnos Electrónico*. Ugto.mx/inicio/siae

Van Dijk, A.T. (1998). *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona

_____ (2003). *Ideología y discurso*. Ariel lingüística. Barcelona

Vecian L. N. et al (1983). *English in Science*. Veterinaria. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

Vidal R., Díaz M. A. y cols. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE. México Diciembre.

Villa L., L. (2005). *Plataforma Educativa 2006. Educación Media Superior*. Observatorio Ciudadano de la Educación. Recuperado en Octubre de:

www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Programa_Nacional_de_Lectura

Viñao, F. A (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. 2ª edición. Ed. Morata. Madrid.

Yin, R. (1981). *The Study crisis: some answers*. Administrative Science Quarterly, No.26, pp. 58-65.

Zapata, A. O. (2005) *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Ed. Pax. México.

ANEXOS

No. 1

1.A CUADRO DE SÍNTESIS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS (CIENTÍFICOS, ACADÉMICOS)	NIVELES DE CONOCIMIENTO DE ANDERSON	NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA
GENERALIZACIÓN	RECORDAR	COMPRENSIÓN LITERAL
ENUMERACIÓN	COMPRENDER (ampliado a explicar ideas o conceptos, interpretar y parafrasear textos y mensajes)	COMPRENSIÓN INFERENCIAL
SECUENCIA	APLICAR	COMPRENSIÓN CRÍTICA O PROFUNDA
CLASIFICACIÓN	ANALIZAR	COMPRENSIÓN APRECIATIVA O EMOTIVA
COMPARACIÓN Y CONTRASTE	EVALUAR	COMPRENSIÓN CREADORA
	CREAR	

1.B NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA PLANTEADOS EN LA INVESTIGACIÓN
COMPRENSIÓN LITERAL
COMPRENSIÓN INFERENCIAL
COMPRENSIÓN A NIVEL CRÍTICO O PROFUNDO
COMPRENSIÓN APRECIATIVA Y CREADORA

No. 2**2.A RESULTADOS DE LA PRUEBA CENEVAL EXANI-II GLOBAL 2008 EN MÓDULOS**

RESULTADOS CENEVAL EXANI- II GLOBAL 2008 DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR								
MODULOS								
ESCUELA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR	HUMANIDADES	DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES	MATEMATICAS	FISICA	QUIMICA	BIO. HUMANA Y C. DE LA SALUD	ADMINISTRACION	MEDIA POR MODULOS
Celaya	1063	1048	1105	1041	1038	1061	1140	
Guanajuato	1022	1044	1078	1020	1047	1049	1123	
Irapuato	1013	1016	1006	978	1026	1071	1071	
León	1001	1014	1028	976	1030	1048	1057	
Nocturna de León	998	984	970	945	1073	1051	965	
Pénjamo	1038	1043	1120	1008	1070	1101	1067	
Salamanca	997	1036	1140	1132	1038	1079	1086	
Salvatierra	1009	1007	1111	1060	1062	1079	1079	
San Luis de la Paz	1051	1025	1090	1043	1035	1088	1060	
Silao	994	1020	1062	1054	1056	1028	1047	
MEDIA	1019	1024	1071	1026	1048	1066	1070	1046

2.B RESULTADOS DE LA PRUEBA CENEVAL EXANI-II GLOBAL 2008 EN TEMAS

RESULTADOS CENEVAL EXANI- II GLOBAL 2008 DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

TEMAS

ESCUELA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR	GLOBAL	RAZONAMIENTO VERBAL	RAZONAMIENTO MATEMATICO	MUNDO CONTEMPORANEO	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	MATEMATICAS	ESPAÑOL	MEDIA POR TEMAS
Celaya	1074	1105	1083	1054	1052	1048	1078	1085	
Guanajuato	1066	1090	1067	1053	1061	1047	1068	1068	
Irapuato	1039	1075	1044	1030	1041	1021	1023	1031	
León	1035	1070	1043	1032	1029	1023	1016	1023	
Nocturna de León	1012	1052	1013	1022	993	1004	990	1000	
Pénjamo	1058	1102	1062	1049	1073	1016	1033	1059	
Salamanca	1072	1098	1088	1060	1050	1052	1081	1061	
Salvatierra	1063	1081	1086	1053	1045	1042	1084	1039	
San Luis de la Paz	1080	1093	1103	1048	1060	1037	1110	1096	
Silao	1043	1085	1048	1033	1031	1012	1043	1034	
MEDIA	1054	1085	1064	1043	1044	1030	1053	1050	1053

2.C RESULTADOS DE LA PRUEBA ENLACE EN LA HABILIDAD LECTORA

**UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
DIRECCION DEL COLEGIO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR
RESULTADOS PRUEBA ENLACE
HABILIDAD LECTORA**

NOMBRE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE
País	8,10	31,10	52,20	8,20
Entidad	4,40	24,80	56,90	13,90
Univ. Guanajuato	0,97	11,40	64,73	22,90
Celaya	0.00	4,40	58,40	37,20
Guanajuato	1,80	9,90	67,70	20,60
Irapuato	2,40	14,50	62,30	20,80
León	0,90	17,10	60,80	21,20
Nocturna	0.00	25,60	66,70	7,70
Pénjamo	1,50	10,70	71,00	16,80
Salamanca	0,80	5,40	68,20	25,60
Salvatierra	0,60	7,70	58,30	33,30
San Luis de la Paz	0.00	6,00	64,30	29,80
Silao	1,70	12,70	69,60	16,00

2.D RESULTADOS DE LA PRUEBA ENLACE EN LA HABILIDAD MATEMÁTICA

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
DIRECCION DEL COLEGIO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR
RESULTADOS PRUEBA ENLACE
HABILIDAD MATEMÁTICA

NOMBRE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE
País	38,40	42,50	15,00	4,10
Entidad	25,50	44,80	22,30	8,20
Univ. Guanajuato	9,47	41,72	32,88	15,85
Celaya	4,40	36,90	43,70	14,90
Guanajuato	10,40	45,80	31,30	12,50
Irapuato	14,10	43,10	30,00	12,30
León	9,90	48,40	30,00	11,70
Nocturna	24,10	50,60	16,90	8,40
Pénjamo	10,60	54,50	25,00	9,80
Salamanca	3,30	29,80	43,80	23,10
Salvatierra	4,50	31,60	36,80	27,10
San Luis de la Paz	2,40	30,10	39,80	27,70
Silao	11,00	46,40	31,50	11,00

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
COORDINACION DEL COLEGIO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Transferencia al nivel medio superior Universidad de Guanajuato

E.N.M.S.	2005	2006	2007	2008
Celaya		45,22	38,62	43,95
Guanajuato		44,89	37,87	44,55
Irapuato		32,82	31,61	40,07
León		34,92	34,01	40,75
León Nocturna		40,68	35,62	42,86
Pénjamo		38,24	21,13	31,34
Salamanca		55,17	42,5	49,71
Salvatierra		46	39,37	54,55
San Luis de la Paz		41,66	36,11	35,19
Silao		35,66	30,36	53,66
		41,526	34,72	43,663

2.L

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
COORDINACION GENERAL DEL NIVEL
MEDIO SUPERIOR
RESULTADOS DE EXAMENES DEPARTAMENTALES
JUNIO DE 2008

MATERIAS										
No.	ESCUELA PREPARATORIA	Matemáticas I	Matemáticas III	Química II	Física II	Español I	Ciencias Naturales	Biología	Ciencias Sociales I	Sem. His. Uni.
1	CELAYA	13	17	32	33	36	43	33	28	45
2	GUANAJUATO	14	16	28	30	37	42	34	26	47
7	IRAPUATO	13	15	27	29	33	40	33	27	42
4	LEON	12	16	27	28	32	39	32	27	46
5	NOCTURNA DE LEON	9	12	25	26	30	36	28	22	40
6	PENJAMO	14	14	33	31	37	40	35	25	46
7	SALAMANCA	16	17	29	34	35	43	33	29	49
8	SALVATIERRA	13	17	31	28	36	41	33	27	44
9	SAN LUIS DE LA PAZ	13	16	28	31	41	43	34	25	48
10	SILAO	14	17	31	31	33	42	33	27	45
Media Institucional		13	16	29	30	35	41	33	26	45
No. De Preguntas		24	28	50	51	62	59	55	50	78

NO. 3

3.A Cuestionario guía para la entrevista con profesores

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN

TESIS DE: Ma. Ana Teresa Gómez Aguayo. (Instrumento 1(a))

NOMBRE: _____ EDAD: _____ MATERIA _____

TIEMPO DE IMPARTIR LA MATERIA _____ FORMACIÓN _____

FECHA DE APLICACIÓN _____

1. ¿Cómo leen sus alumnos?
2. ¿Cuáles son los diferentes tipos de lectura?
3. ¿Cuáles considera que propicia en sus clases y por qué?
4. ¿A qué atribuye que sus estudiantes desarrollen o no la lectura de comprensión?
5. ¿Qué opina sobre los textos expositivos?
6. ¿Cómo se puede desarrollar la lectura de comprensión con el uso de textos expositivos?

No.4

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN

4.A PRUEBA DE DIAGNOSTICOCUESTIONARIO SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA

LECTURA 1 “Las estrellas tiemblan”

Nombre _____ Grupo _____
Hombre _____ Mujer _____ Edad _____ Fecha _____

Instrucciones:

Contesta señalando la opción que consideres correcta. En las preguntas donde se pide que expliques escribe la idea que tengas como respuesta.

1. ¿Por qué crees que la lectura inicia con un fragmento del poema 20 de Pablo Neruda?
2. ¿Cuál es el tema del texto?
 - a) Explicar por qué las estrellas tiemblan y lo vemos desde la tierra.
 - b) Decir por qué los planetas no parpadean y las estrellas sí.
 - c) **Explicar los fundamentos de la teoría del centelleo estelar.**
 - d) Explicar como la atmósfera deforma los frentes de onda.
3. En la lectura se habla del brillo de las estrellas. A este fenómeno el autor también lo llama:
 - a) Brillo luminoso
 - b) **Centelleo**
 - c) Luminosidad
 - d) Parpadeo
4. El autor afirma que las estrellas son:
 - a) Planetas
 - b) **Soles**
 - c) Asteroides
 - d) Galaxias
5. Explica esta afirmación:
6. El autor emplea la palabra cenit, de acuerdo a la lectura ¿cuál es su significado?
 - a) Es la zona cercana al horizonte.
 - b) **Es la parte más alta desde la tierra.**
 - c) Es una parte media entre la tierra y el horizonte.
 - d) Es en donde se sitúa el observador.

7. La razón del centelleo estelar está en :
- La posición del observador.
 - El tamaño de las estrellas.
 - La atmósfera de la tierra.**
 - La distancia entre la tierra y la estrella.
8. ¿Por qué se dice que las estrellas brillantes parezcan temblar más que las débiles es un efecto psicológico?
- Porqué la luz que viene de los astros recorre un grueso de atmósfera mucho mayor cuando se trata de objetos cercanos al horizonte; esto explica que el centelleo sea más intenso para las estrellas bajas que para las altas y por eso se vean anaranjadas en el horizonte.
 - Las estrellas bajas brillan más que las estrellas altas, porque están a menor altura y por lo tanto el grueso de atmósfera que tiene que travesar la luz es menor en ellas que en las estrellas altas.**
 - No es verdad, las estrellas brillantes y las débiles parpadean igual, lo que hace que se vean diferente es la altura sobre el horizonte y las medidas fotométricas objetivas que se realizan para medir la distancia.
 - Las estrellas altas brillan más que las estrellas bajas, porque están a menor altura y por lo tanto el grueso de atmósfera que tiene que travesar la luz es menor en ellas que en las estrellas bajas.
9. ¿De qué manera te apoyaron los gráficos para entender lo que llaman teoría del centelleo estelar?
- De manera más clara pude comprender la lectura.
 - Me pareció difícil entenderlos.
10. La lectura explica después de la figura 5.1 que entre las estrellas y el suelo está la atmósfera con capas de turbulencia. ¿Qué hacen las capas turbulentas?
- Afinan la luz que llega a la tierra por que se quedan en la atmósfera.
 - Permiten que los rayos de brillo de la estrella no dañen la tierra.
 - Deforman los frentes de onda que en principio eran planos.**
 - Cambian la radiación de las estrellas en la atmósfera.
11. Como son los frentes de onda luminosa:
- Ondulados
 - Deformados
 - Planos**
 - Directos
12. ¿Cómo explicarías el centelleo de las estrellas empleando el concepto “oscilación de la luminosidad”?

4.B CUESTIONARIO FINAL SOBRE LA LECTURA “Las estrellas tiemblan”.

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN.
CUESTIONARIO DE LECTURA

DATOS DEL ALUMNO:

Nombre _____ grupo _____

Sexo _____ edad _____ grado _____.

- 4) La lectura inicia con un fragmento de un poema. ¿Qué crees que sabía Pablo Neruda sobre el temblor de las estrellas?
- 5) ¿A qué tipo de texto pertenece la lectura que acabas de hacer de acuerdo a su intención comunicativa?
- a) Texto narrativo
 - b) **Texto expositivo**
 - c) Texto lírico
 - d) Texto didáctico
- 4 ¿Cuál es el tema del texto?
- a) Explicar por qué las estrellas tiemblan y lo vemos desde la tierra
 - b) Exponer que los planetas no parpadean y las estrellas sí.
 - c) **Explicar los principios de la teoría del centelleo estelar.**
 - d) Fundamentar la teoría de la luminosidad de los astros.
- 5 ¿Por qué se afirma que las leyes físicas prohíben que los objetos muy grandes cambien de brillo?
- 6 El autor emplea la palabra cenit, de acuerdo a la lectura ¿Cuál es su significado?
- a) Es la zona desde el observador más cercana al horizonte.
 - b) **Es la parte más alta entre la tierra y el observador.**

- c) Es una parte media entre la tierra y el horizonte.
- d) Es donde se sitúa el observador en la tierra.

7 La razón del centelleo estelar está en las siguientes afirmaciones **excepto**:

- a) La posición del observador y las concentraciones de luz.
- b) Las ondulaciones de las ondas luminosas creadas por las zonas de turbulencia de la atmósfera.
- c) **Los colores que tienen diversas estrellas como Sirio.**
- d) La dirección aparente de la radiación luminosa.

8 ¿Por qué se dice que las estrellas brillantes parezcan temblar más que las débiles es un efecto psicológico?

- a) Por qué la luz que viene de los astros recorre un grueso de atmósfera mucho mayor cuando se trata de objetos cercanos al horizonte; esto explica que el centelleo sea más intenso para las estrellas bajas que para las altas y por eso se vean anaranjadas en el horizonte.
- b) Las estrellas bajas brillan más que las estrellas altas, porque están a menor altura y por lo tanto el grueso de atmósfera que tiene que atravesar la luz es menor en ellas que en las estrellas altas.
- c) **No es verdad, las estrellas brillantes y las débiles parpadean igual, lo que hace que se vean diferentes es la altura sobre el horizonte y las medidas fotométricas objetivas que se realizan para medir la distancia.**
- d) Las estrellas altas brillan más que las estrellas bajas, porque están a menor altura y por lo tanto el grueso de atmósfera que tiene que atravesar la luz es menor en ellas que en las estrellas bajas.

9 Ordena las siguientes ideas principales en una secuencia que exponga la lectura en síntesis:

I Las ondas luminosas llegarían planas y paralelas a la tierra si no existiera la atmósfera con sus capas turbulentas.

II Las consecuencias observacionales que provocan las zonas de turbulencia son: el cambio en la radiación y la concentración de más rayos de luz.

III La observación de los astros varía noche a noche en intensidad y ritmo.

IV Las deformaciones de los frentes de onda son percibidas por el ojo humano debido al diámetro de su pupila.

V La Luz que emiten las estrellas no depende de su tamaño sino del medio a través del que se observa.

- a) III, V, I, II, IV
- b) I, III, IV, II, V
- c) V, III, I, II, IV
- d) III, IV, I, II, V

10 Escribe uno o dos párrafos breves que expliquen el centelleo de las estrellas empleando el concepto “oscilación de la luminosidad” y el apoyo de instrumentos de observación astronómica.

4.C FACTORES INCIDENTES EN LA COMPRESIÓN LECTORA

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

ENCUESTA SOBRE HÁBITOS LECTORES

La encuesta siguiente es para averiguar algunos factores que inciden en la comprensión lectora de los alumnos de la escuela de Nivel Medio Superior de León. Toda la información que proporciones será empleada de manera académica únicamente.

Agradezco tu participación.

Nombre:

_____ Edad: _____

INSTRUCCIONES: Marca con una cruz la opción que elijas. (Puede ser más de una)

1.- Grado de escolaridad del padre

- a) Primaria completa
- b) Primaria incompleta
- c) Secundaria completa
- d) Secundaria incompleta
- e) Bachillerato
- f) Bachillerato incompleto
- g) Licenciatura
- h) Lic. Trunca
- i) Posgrado

2.- Grado de escolaridad de la madre

- a) Primaria completa
- b) Primaria incompleta
- c) Secundaria completa
- d) Secundaria incompleta
- e) Bachillerato
- f) Bachillerato incompleto
- g) Licenciatura
- h) Lic. Trunca

i) Posgrado

3.- ¿Cada cuándo lees un texto escolar completo?

- a) Cuando me lo dejan de tarea.
- b) Cuando tengo interés en el tema.
- c) Siempre que puedo leer, lo hago.
- d) Casi no, me da mucha flojera.

4.- ¿Cada cuándo lees un libro por el puro placer de leer?

- a) Cuando hay algún libro que me interesa.
- b) Casi no me gusta, prefiero hacer otra cosa.
- c) Cuando tengo vacaciones o tiempo libre.
- d) Siempre que puedo.

5.- Para leer

- a) Tienes un lugar específico para hacerlo (mesa o escritorio).
- b) Usas la biblioteca.
- c) No importa dónde sea, mientras te sientas cómodo.
- d) Usas computadora (personal o cibercafé).

6.- ¿Qué tipo de textos escritos hay en tu casa? Señala los necesarios.

- a) Revistas de deportes
- b) Revistas de espectáculos
- c) Historietas (manga, comics, etc.)
- d) Libros de la escuela
- e) Libros específicos para el trabajo
- f) Periódico
- g) Revistas de ocio-entretenimiento
- h) Literatura universal
- i) Revistas especializadas
- j) Libros de todo tipo
- k) No hay
- l) Prefiero recurrir a Internet.

7.- ¿Cuándo estás frente a un libro qué es lo primero que pasa por tu mente?

- a) Lo aburrido que puede ser.
- b) Cómo leerlo más rápido.

- c) Lo interesante del tema.
- d) La manera de disfrutar mejor la lectura.

8.- Una vez abordada la lectura ¿Qué es lo que mantiene tu interés?

- a) Saber el final de la historia
- b) Averiguar lo que el autor quiso exponer
- c) Obtener la información que necesitas
- d) Disfrutar la lectura con la imaginación

9.- Cuando lees textos expositivos (que explican o definen algún tema) ¿Cómo trabajas con ellos?

- a) Leo primero todo el texto, luego hago otra lectura donde voy subrayando lo más importante, lo relaciono con otros conocimientos, luego hago una síntesis, lo explico con mis palabras, hago ejemplos, busco en otras fuentes e integro en una lectura posterior todo el texto.
- b) Leo, voy subrayando lo más importante, luego lo paso en limpio, lo vuelvo a leer y busco algunas palabras que no entiendo, lo leo hasta que me aprendo los conceptos.
- c) Leo el texto una vez, luego subrayo lo más importante, lo paso a un mapa conceptual acerca de la lectura con los conceptos principales y las palabras clave en una síntesis que luego voy repasando primero con algún compañero o el maestro, luego a solas hasta afianzarlo.
- d) Simplemente lo leo hasta que me aprendo los conceptos principales que he señalado.
- e) Otra, explica:

10.- Una vez realizada la lectura del texto, los conocimientos, conceptos, frases, definiciones, etc. Que has adquirido te sirven para:

Señala del 1 al 5 en orden de importancia.

- a) Aplicarlos en diferentes problemas y resolver situaciones de la vida cotidiana.
- b) Relacionarlos con otros conocimientos adquiridos y comprender ciertas situaciones.
- c) Crear nuevas formas de aplicar el conocimiento (por ejemplo un experimento).
- d) Contestar las preguntas de un examen.
- e) Tener una idea más clara de la materia revisada.

No. 5

5.A ENTREVISTA CON LOS PROFESORES 1.

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN

Cuestionario guía para la entrevista con profesores

Entrevista realizada a la Profra. Norma Alcaraz Urenda. Maestra Titular de la materia de Taller de Lectura y Redacción I y II de la Escuela de Nivel Medio Superior de León.

1. ¿Cómo leen sus alumnos?

En general puedo decir que bien, aunque hay algunos que tienen que leer varias veces un texto para comprenderlo. He visto que casi no les gusta leer, les pido que lean libros y les pregunto cuáles han leído y casi no responden. Uno tiene que exigirles para que lean, pero a mí también me gusta leerles en clase.

2. ¿Cuáles son los diferentes tipos de lectura?

Son tres principalmente, la lectura en voz alta, la lectura de comprensión y la que se realiza para estudiar.

3. ¿Cuáles considera que propicia en sus clases y por qué?

En clase los pongo mucho a leer, es lectura en voz alta, al principio llegan todos tímidos y les da vergüenza leer, luego se van acostumbrando y poco a poco leen mejor. No saben respetar signos de puntuación ni leer con pausas, aquí trato de corregirlo.

4. ¿A qué atribuye que sus estudiantes desarrollen o no la lectura de comprensión?

Es que casi no leen, en sus casas no los ponen a leer y aquí con los celulares y la internet se atrofian mucho y no ejercitan la lectura.

5. ¿Qué opina sobre los textos expositivos?

Son los que se emplean en la escuela y contienen conocimientos. Son muy importantes sobre todo cuando deben preparar un examen los chicos.

6. ¿Cómo se puede desarrollar la lectura de comprensión con el uso de textos expositivos?

Dejándoles de tarea, para que lean, para que ejerciten y busquen conceptos o reafirmen conocimientos.

5.B ENTREVISTA CON LOS PROFESORES 2

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN

Cuestionario guía para la entrevista con profesores

Entrevista realizada al Profr. Rubén Rodríguez Barroso, maestro titular de la materia de Taller de lectura y redacción I y II e la ENMSL. Tiene 42 años de edad. Lic. en contabilidad, tiene 6 años dando clase en nivel medio superior, en esta escuela acaba de cumplir 4. Ha tomado cursos de géneros periodísticos, los que le han ofrecido a través de la escuela como Técnicas grupales, Constructivismo y algunos de gestión escolar. Respecto a la materia, le gusta leer mucho y de ahí es de donde se informa para impartir sus clases con los alumnos.

1. ¿Cómo leen sus alumnos?

Muy mal, la mayoría llega a la prepa sin poder leer bien, además no les gusta; vienen con muy malas costumbres, en su casa no los ponen a leer. De la secundaria salen con muchas deficiencias y entre ellas está el no saber leer, no les gusta, les da flojera, les dijo van a leer, y luego luego me hacen cara, o me dicen que no tienen tiempo. Tenemos muy malos hábitos (los mexicanos) ya ves que dicen que solo leemos un libro por año. Es muy poco lo que puede uno hacer en la escuela.

2. ¿Cuáles son los diferentes tipos de lectura?

Son los más usados en clase; la lectura en voz alta y la lectura de comprensión, la diferencia es que una es más profunda que la otra, pero necesitas saber hacer los signos de puntuación para tener comprensión, necesitas saber leer en voz alta para entender lo que lees; por eso es tan importante. No me la vas a creer pero no saben hacer un punto, una coma o hacer los signos de pregunta, en fin es de estar diario con ellos.

3. ¿Cuáles considera que propicia en sus clases y por qué?

Como te dije, es estar con ellos leyendo todos los días, haciendo lectura en voz alta, uno y luego el otro, y así. A veces se aburren, por que hay unos que sí leen, que sí tienen el hábito y les aburre, y tampoco puede estar uno todos los días por que luego no cubre el programa, así que solo es un ratito, lo que hacen ellos en casa es más importante.

4. ¿A qué atribuye que sus estudiantes desarrollen o no la lectura de comprensión?

A eso de los malos hábitos, si no leen en su casa, es imposible que la escuela o el profesor hagan todo. La práctica sobre todo es importante.

5.C ENTREVISTA CON LOS PROFESORES 3.

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN

Cuestionario guía para la entrevista con profesores

Entrevista realizada al Profesor Antonio García, maestro titular de la materia de Taller de Lectura y Redacción I y II de la ENMSL. Tiene la licenciatura en derecho, lleva 6 años dando clase a este nivel de esos acaba de cumplir 4 en esta escuela. Tiene 42 años de edad y el último curso que tomó es sobre Estructuras gramaticales para dar clase en la materia de Español, ahora que imparte Taller de lectura y Redacción se auxilia de diversos libros para informarse sobre el contenido, le gusta mucho leer por lo que tiene libros variados, pero sigue preferentemente un libro que es el de texto de sus alumnos.

1. ¿Cómo leen sus alumnos?

Pues hay diversos niveles, diría que unos leen muy bien, respetan signos de puntuación y siguen pautas correctas de respiración, pero también los hay que todavía se comen palabras o letras al leer, no respetan los signos y por eso no entienden lo que leen y se tardan más en un texto.

En lectura en silencio pasa lo mismo, si no respetan los signos de puntuación o hacen las pausas adecuadas no entienden un libro. Es importante revisar siempre eso.

2. ¿Cuáles son los diferentes tipos de lectura?

Las que comentamos, lectura en voz alta, lectura en silencio, lectura de auditorio, principalmente.

3. ¿Cuáles considera que propicia en sus clases y por qué?

Como te comento, todas las reviso, me gusta que mis alumnos lean en clase, por eso les pido que lean en voz alta, luego lean en silencio, después hacemos preguntas sobre el texto y las contestamos todos.

Las preguntas, salen la mayoría de las veces del grupo, es decir los alumnos hacen o formulan preguntas sobre el texto y las respondemos ahí mismo. Yo, yo también hago las mías propias para que las tengan como referencia para el examen, siempre es importante rescatar los contenidos del texto.

4. ¿A qué atribuye que sus estudiantes desarrollen o no la lectura de comprensión?

La lectura de comprensión se logra cuando el alumno ha rescatado el texto, cuando lo recuerda y lo puede decir con sus propias palabras. Por eso la importancia de los cuestionarios y las preguntas que formulamos en grupo. Se comprende mejor cuando comparan sus respuestas y trabajan en grupo, pero sí necesitamos que se pongan a leer más, que mejoren su lectura, porque si no, no podemos avanzar en la comprensión.

5. ¿Qué opina sobre los textos expositivos?

Son los que contienen conceptos, o describen algún suceso, con ellos trabajamos continuamente.

6. ¿Cómo se puede desarrollar la lectura de comprensión con el uso de textos expositivos?

Pues básicamente leyendo el texto, contestando las preguntas, comentando en el grupo de qué trató el texto y resaltando sus ideas principales.

No. 6

6.A TABLAS Y GRÁFICAS DE ANÁLISIS DE DATOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO.

PILOTAJE.

GÉNERO (60 % H y 40 % M).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	H	15	60,0	60,0	60,0
	M	10	40,0	40,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

EDAD (Se trabaja con 3 edades, predominando 16 años).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	5	20,0	20,0	20,0
	17	16	64,0	64,0	84,0
	18	4	16,0	16,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

2¿Cuál es el tema del texto? (El 52% da la respuesta correcta).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	9	36,0	36,0	36,0
	C	13	52,0	52,0	88,0
	D	3	12,0	12,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

En la lectura se habla del brillo de las estrellas. ¿A este fenómeno también el autor lo llama?

(El 72% contesta bien).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid B	18	72,0	72,0	72,0
C	3	12,0	12,0	84,0
D	4	16,0	16,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

El autor afirma que las estrellas son (El 88% responde correctamente).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4,0	4,0	4,0
B	22	88,0	88,0	92,0
D	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

El autor emplea la palabra cenit, de acuerdo a la lectura ¿cuál es su significado?

(El 60% responde correctamente).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A	7	28,0	28,0	28,0
B	15	60,0	60,0	88,0
C	1	4,0	4,0	92,0
D	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

La razón del centelleo estelar está en (El 60% contesta correctamente).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	3	12,0	12,0	12,0
	B	3	12,0	12,0	24,0
	C	15	60,0	60,0	84,0
	c a la velocidad finita de la luz	1	4,0	4,0	88,0
	D	3	12,0	12,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

¿Por qué se dice que las estrellas brillantes parezcan temblar más que las débiles es un efecto psicológico? (Solamente el 20% de los estudiantes contestaron correctamente).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	5	20,0	20,0	20,0
	B	5	20,0	20,0	40,0
	C	14	56,0	56,0	96,0
	D	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

¿De qué manera te apoyaron los gráficos para entender lo que llaman teoría del centelleo estelar? (El 84% contesta lo más lógico).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		1	4,0	4,0	4,0
	A	21	84,0	84,0	88,0
	B	3	12,0	12,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

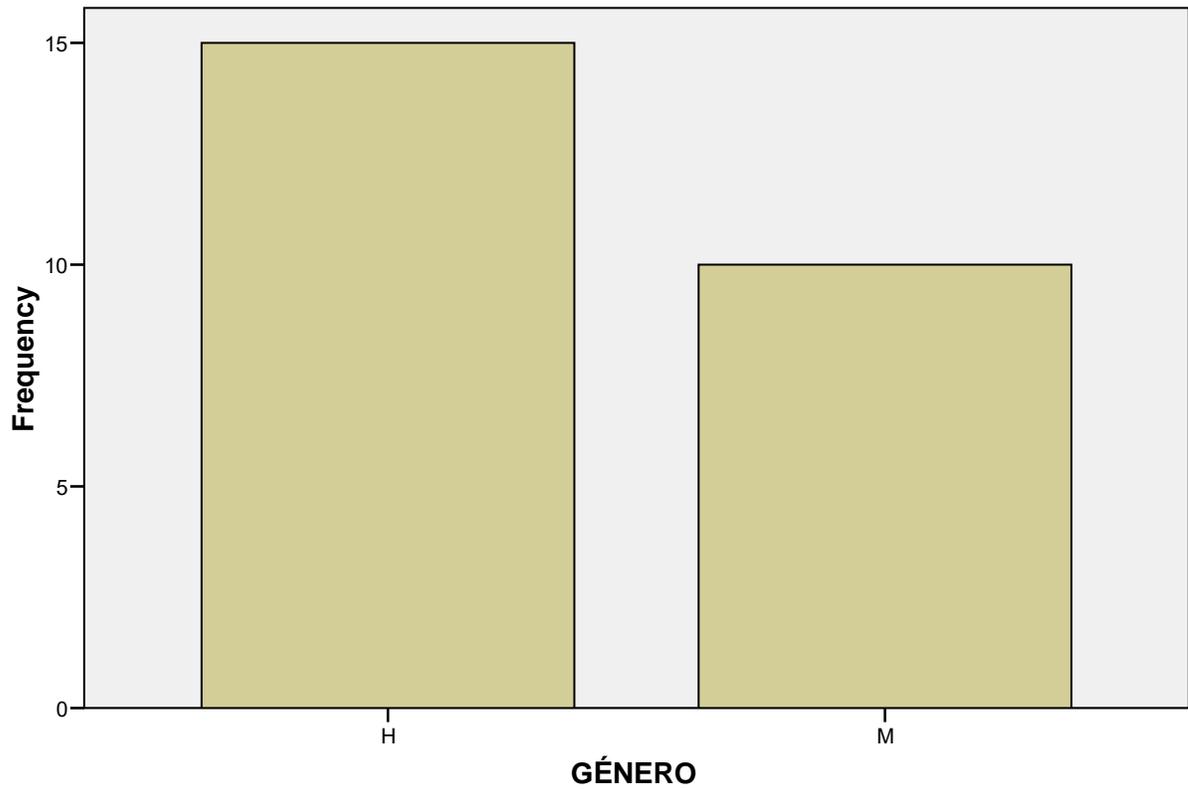
la lectura explica después de la figura 5.1 que entre el suelo y las estrellas está la atmósfera con capas de turbulencia ¿Qué hacen las capas de turbulencia?(El 88% de los estudiantes contestaron correctamente).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	B	1	4,0	4,0	4,0
	C	22	88,0	88,0	92,0
	D	2	8,0	8,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

¿Cómo son los frentes de onda luminosa? (El 56% contestaron correctamente).

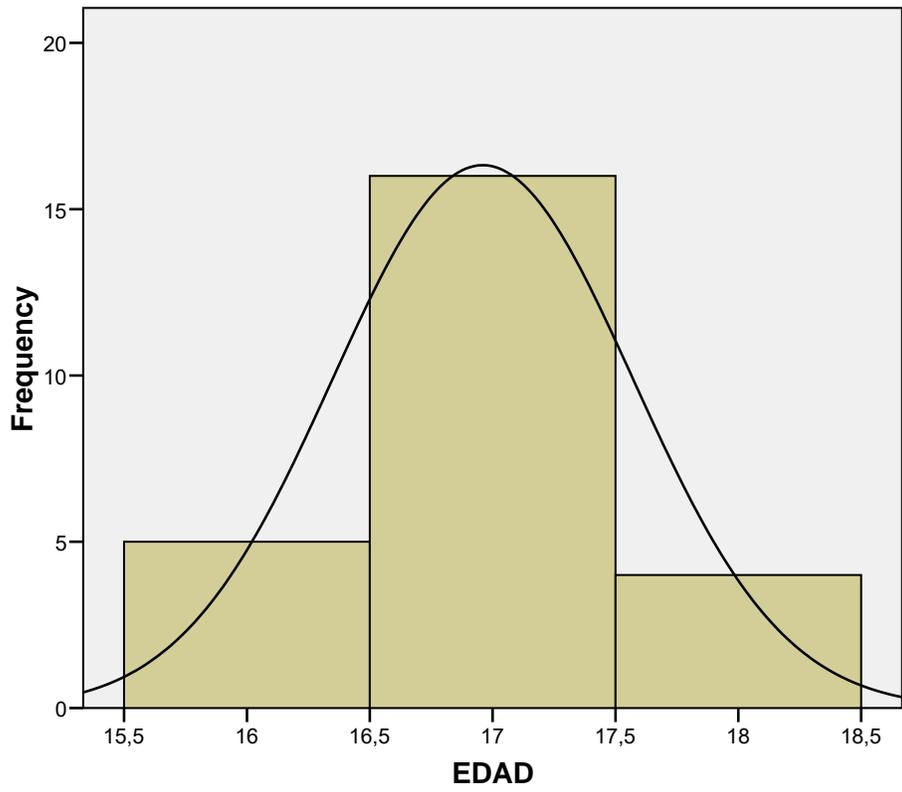
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	8	32,0	32,0	32,0
	B	3	12,0	12,0	44,0
	C	14	56,0	56,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

GÉNERO



Sobre la Edad se puede observar que la Distribución que siguen es aproximadamente Normal con Valor más probable 17 años, más o menos equitativa la distribución de 16 y 18 años.

EDAD



Mean =16,96
Std. Dev. =0,611
N =25

ANEXO NO. 7

7. A Resultados Preliminares CUESTIONARIO FINAL.

Lectura "Las estrellas tiemblan".

La Variable 1 es cualitativa significa el Nombre.

Sexo V2

Predomina el sexo Masculino M equivalente casi al doble del Femenino H

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	H	23	37,7	37,7	37,7
	M	38	62,3	62,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Edad V3

Dominan los estudiantes de 17 años y se siguen los de 16 años, las edades 18 y 19 no son significativas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	16	20	32,8	32,8	32,8
	17	37	60,7	60,7	93,4
	18	1	1,6	1,6	95,1
	19	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

La Variable 4 es cualitativa con el 100% ok

V5

La respuesta b es la dominante seguida de la d hay tres estudiantes con error en este dato y la respuesta a no es significativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A	3	4,9	4,9	4,9
	B	28	45,9	45,9	50,8
	C	7	11,5	11,5	62,3
	D	20	32,8	32,8	95,1
	Error	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

V6

Predomina la respuesta c seguida de la a y la d que representan la mitad, hay 1 estudiante con error y la respuesta b no es significativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A	17	27,9	27,9	27,9
	B	2	3,3	3,3	31,1
	C	27	44,3	44,3	75,4
	D	14	23,0	23,0	98,4
	Error	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

La Variable 7 es cualitativa con el 100% ok

V8

La respuesta b es la dominante con más del 50 % de los resultados, le sigue la respuesta a y luego la d, la respuesta c no es significativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	19	31,1	31,1	31,1
	b	33	54,1	54,1	85,2
	c	1	1,6	1,6	86,9
	d	8	13,1	13,1	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

V9

La respuesta predominante es la c con un 63 % la siguen la b y la d, la respuesta a no es significativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	4	6,6	6,6	6,6
	b	7	11,5	11,5	18,0
	c	38	62,3	62,3	80,3
	d	12	19,7	19,7	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

V10

La respuesta c es el 50 % de la encuesta lo sigue la a y la b, la respuesta d no es significativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	18	29,5	29,5	29,5
	b	9	14,8	14,8	44,3
	c	31	50,8	50,8	95,1
	d	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

V11

La respuesta a es la dominante con el 66% de los resultados seguido de la c y luego la d en mucha menor escala, hubo 1 estudiante con error. La Respuesta b no la formuló ningún estudiante.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	40	65,6	65,6	65,6
	c	15	24,6	24,6	90,2
	d	5	8,2	8,2	98,4
	error	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

La Variable 12 es cualitativa con el 100% ok.

ANEXO NO. 8

8.A LECTURA APLICADA A LOS ALUMNOS PARTICIPANTES.

LAS ESTRELLAS TIEMBLAN

*Escribir por ejemplo: «La noche está estrellada
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos.»*

PABLO NERUDA,
Poema 20

El brillo de las estrellas pocas veces es uniforme. Parpadean constantemente, sobre todo las más luminosas. ¿Dónde está el origen de este centelleo, en las propias estrellas o en la atmósfera de la Tierra? Al contrario que las estrellas, los planetas raramente centellean. ¿Por qué esta diferencia?

El parpadeo de las estrellas es muy fácil de observar. Con una frecuencia de varias veces por segundo, la intensidad (y a veces incluso el color) de estos astros cambia constantemente. La contemplación reposada del fenómeno muestra varios rasgos curiosos. En primer lugar, el centelleo de las estrellas no es igual todas las noches, sino que varía de intensidad y de ritmo en cada ocasión. En una noche dada, el parpadeo es

8.B LECTURA 2.

distinto de unas estrellas a otras dependiendo sobre todo del brillo y de la altura de los astros sobre el horizonte. Las estrellas brillantes parecen parpadear más. A igualdad de brillo, las estrellas muy altas (cercasas al cenit) casi no parpadean, mientras que las más próximas al horizonte lo hacen con fuerza.

Todo ello sería muy difícil de explicar si hubiera que atribuirlo a cambios en las propias estrellas. Hoy sabemos que las estrellas son soles, y que el Sol es un objeto muy grande, de más de un millón y cuarto de kilómetros de diámetro. Las leyes físicas prohíben que los objetos de dimensiones colosales cambien de brillo aparente con brusquedad. Debido a la velocidad finita de la luz, hasta los cambios súbitos de luminosidad se suavizan. Consideremos un caso extremo: supongamos que el Sol entero se apagara instantáneamente. Como el centro del disco solar está unos 700.000 kilómetros más cerca de nosotros que el borde, cuando el último rayo luminoso procedente del centro hubiera alcanzado la Tierra, todavía nos estaría llegando luz desde el limbo solar durante más de dos segundos, y el apagón instantáneo se convertiría a nuestros ojos en una desaparición paulatina, con el astro rey oscureciéndose desde el centro hacia los bordes. Cuanto mayor es un objeto, más se suavizan vistos desde fuera sus cambios intrínsecos de brillo. Es cierto que hay estrellas mucho más pequeñas que el Sol, pero también las hay mucho más grandes. La luz que emiten es casi siempre de una intensidad y un color muy constantes; sólo las llamadas *estrellas variables* cambian de brillo con el tiempo, y lo hacen no en fracciones de segundo, sino en periodos mucho mayores que van de días a años. Es más razonable

pensar que el centelleo no es debido a cambios en la luminosidad de los astros, sino a perturbaciones introducidas por el medio material entre las estrellas y el observador. En realidad, la razón del centelleo estelar está en la atmósfera de la Tierra.

La atmósfera terrestre es un medio fluido en continua agitación y que dista mucho de ser del todo transparente. No es de extrañar que la luz que la atraviesa se vea afectada de muy diversas maneras. La luz que viene de los astros recorre un grueso de atmósfera mucho mayor cuando se trata de objetos cercanos al horizonte que cuando están altos, próximos al cenit. Esto explica que el centelleo sea más intenso para las estrellas bajas que para las altas. Además, cerca del horizonte todos los objetos astronómicos se tiñen de rojo⁷, de manera que cuando tiritan los astros a lo lejos, más que azules se ven anaranjados. Que las estrellas brillantes parezcan temblar más que las débiles es un efecto sobre todo psicológico. Cuando se trata de astros poco luminosos, no sólo es más difícil percibir su brillo, sino también los cambios de ese brillo. Las medidas fotométricas objetivas demuestran que, en igualdad de alturas sobre el horizonte, las estrellas menos brillantes parpadean tanto como las que más.

Los fundamentos de la teoría del centelleo estelar son bastante simples. Si no hubiera aire, las ondas luminosas de las estrellas llegarían planas y paralelas, inalteradas tanto en dirección como en intensidad y color (figura 5.1). El firmamento tendría el aspecto que solamente los astronautas han visto en persona

7. Véase el capítulo 1, «Tercio cielo azul».

8.C LECTURA 3.

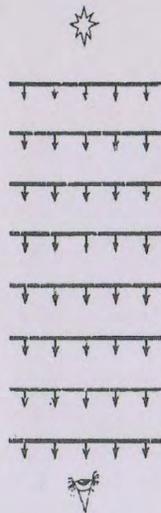


Figura 5.1: En ausencia de atmósfera, la luz de las estrellas nos llegaría en forma de frentes de onda planos y paralelos.

desde la Luna o desde la órbita circunferrestre: contra un fondo muy oscuro, las estrellas lucirían con brillos siempre constantes.

Sin embargo, entre las estrellas y el suelo está la atmósfera, con sus capas de diversos grados de turbulencia. Las capas turbulentas deforman los frentes de onda que en principio eran planos (figura 5.2). Ello tiene dos consecuencias observacionales. La primera es que la dirección aparente de llegada de la radiación puede cambiar, con lo que la posición de la fuente luminosa sobre el cielo se altera. El desplazamiento no

es apreciable a simple vista, pero con un telescopio (preferiblemente pequeño) puede verse que en noches poco apacibles las estrellas, sobre todo las cercanas al horizonte, parecen bailar en el campo de visión.

El segundo efecto observacional de la deformación de los frentes de onda es que en algunos lugares pueden concentrarse más rayos de luz (figura 5.2, observador A) y la estrella parecer por un momento más brillante, mientras que en otros puntos los rayos lu-

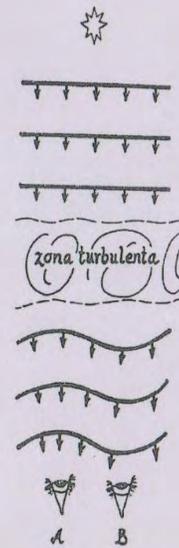


Figura 5.2: La turbulencia en la atmósfera deforma los frentes de onda. Las ondulaciones pueden hacer que algunos observadores (A) reciban más luz y otros (B) menos en determinados instantes.

8.D LECTURA 4.

minosos pueden diverger y reducir el brillo aparente del astro (figura 5.2, observador *B*). La deformación de las ondas cambia con rapidez, y el resultado es la oscilación de la luminosidad aparente de las estrellas: el centelleo.

Quien disponga de diversos instrumentos de observación astronómica, encontrará interesante comparar el parpadeo de una misma estrella vista con aparatos de diferentes aberturas. A simple vista, a través de una pupila humana de unos seis milímetros de diámetro, el centelleo es evidente. Con prismáticos empieza a ser difícil de apreciar. Con telescopios de diez o más centímetros de abertura, en condiciones normales el centelleo se vuelve casi imperceptible, y muy raramente es visible con telescopios de veinte o más centímetros. La explicación es que una abertura grande abarca varias ondulaciones del frente de onda (figura 5.3), y la luz que puede perderse debido a una deformación se compensa en promedio con la que se gana por otra. Si la pupila del ojo humano fuera quince veces más grande, las estrellas no parpadearían en el cielo. De todo lo anterior se deduce que las deformaciones del frente de onda y, por tanto, las de las células de aire turbulento, tienen dimensiones del orden de diez centímetros. Los astrónomos especializados en la técnica llamada *fotometría*, o medida de la intensidad del brillo de las estrellas, saben que usando telescopios mayores se reduce el *ruido* de las medidas, y ello es debido en parte a la estimación de la intensidad de la luz sobre un área que abarca multitud de deformaciones del frente de onda.

A veces, cuando el centelleo de estrellas muy brillantes y cercanas al horizonte es especialmente inten-

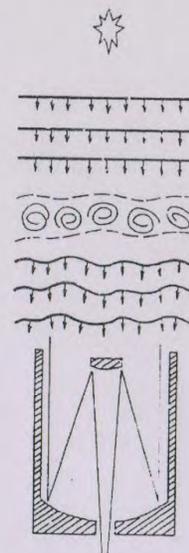


Figura 5.3: El centelleo se vuelve imperceptible empleando instrumentos de suficiente abertura, porque se promedia el brillo sobre multitud de ondulaciones del frente de onda.

so, el cambio de luminosidad va acompañado de destellos de colores variados. Sirio es un ejemplo conocido desde la antigüedad. Este fenómeno es el resultado de la combinación del centelleo usual con la refracción astronómica⁸. La refracción consiste en el cambio de dirección de la luz al pasar de un medio a otro de diferente densidad. Pero ocurre que este cambio

8. Sobre la refracción astronómica véase el capítulo 3, «El espejo de aire».

9.A LISTA DE COTEJO DE LA OBSERVACION REALIZADA.

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
 ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN.
 TABLA DE COTEJO PARA OBSERVACIÓN DE CLASE

Fecha de la observación: 11-06-09 Hora: de 11:00 a 12:00 lugar: E.P.L

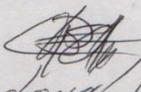
Asignatura T. R.R. No. De alumnos: 33 Objetivo:

CRITERIO	SÍ	NO	OBSERVACIONES
1. Los alumnos leen el texto, subrayan, hacen anotaciones o señalan	✓		
2. Leen el texto una vez, sin subrayar ni hacer anotaciones o marcar		✓	
3. Los alumnos leen y releen lo subrayado del texto	✓		
4. Los alumnos comentan entre sí palabras dudosas, o preguntan al maestro	✓		
5. Esas mismas palabras las emplean para hacer un mapa referencial o un texto nuevo.	✓		
6. Hacen preguntas sobre el contenido de la lectura	✓		- Aclararon lo que ya comprendieron.
7. Identifican las palabras clave en el texto	✓		
8. Identifican las ideas clave, o ideas principales del texto	✓		
9. Identifica los ejemplos	✓		
10. Realizan un enlace entre ideas principales y palabras clave	✓		
11. Realizan preguntas referentes al contenido del texto	✓		Definieron su entendimiento y clarifican su idea.
12. Identifican el tema del texto	✓		
13. Identifican causas y efectos o consecuencias	✓		
14. El maestro: Realiza exploración de la lectura junto con sus alumnos	✓		
15. Efectúa preguntas reflexivas sobre la lectura ¿Cuál es la intención del autor?, ¿Dónde encontramos las ideas principales?, ¿Qué palabras definen la idea principal? Etc.	✓		

9.B LISTA DE COTEJO 2

16. Favorece la interacción y comunicación entre ellos	/		
17. Señala aciertos y sugiere maneras de interpretar el texto.	/		
TOTAL	/6	1	

NOTAS:


Pedro Sandoval Arenas
NOMBRE Y FIRMA DEL OBSERVADOR:

10.A CUESTIONARIO SOBRE COMPRENSION LECTORA.

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN
CUESTIONARIO SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA
LECTURA 1 "Las estrellas tiemblan"

Nombre Guadalupe Montserrat Horta Preciado
Grupo A Hombre Mujer Edad 17 años Fecha 16/ junio / 2009

Instrucciones:
Contesta señalando la opción que consideres correcta. En las preguntas donde se pide que expliques escribe la idea que tengas como respuesta.

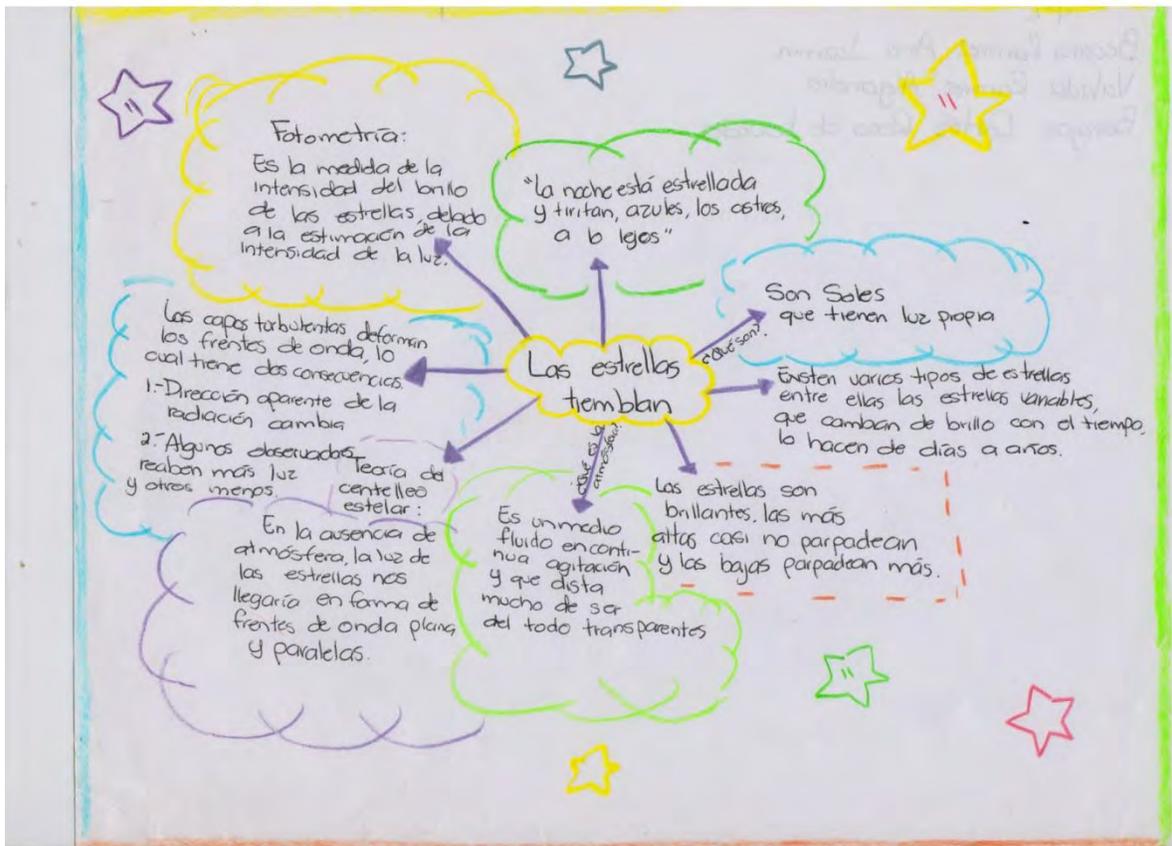
- La lectura inicia con un fragmento de un poema ¿Qué crees que sabía Pablo Neruda sobre el temblor de las estrellas?
Supongo que sabía lo que la mayoría de las personas, que son pocas, saben que se encuentran a grandes distancias, además puede ser que fuera un admirador de ellas.
- ¿A qué tipo de texto pertenece la lectura que acabas de hacer de acuerdo a su intención comunicativa?
a) Texto narrativo
b) Texto expositivo
c) Texto lírico
d) Texto didáctico
- ¿Cuál es el tema del texto?
a) Explicar por que las estrellas tiemblan y lo vemos desde la tierra
b) Exponer que los planetas no parpadean y las estrellas sí
c) Explicar los principios de la teoría del centelleo estelar
d) Fundamentar la teoría de la luminosidad de los astros.
- ¿Por qué se afirma que las leyes físicas prohíben que los objetos muy grandes cambien de brillo?
Debido a la velocidad finita de la luz que varía hasta los cambios súbitos de luz.
- El autor emplea la palabra cenit. de acuerdo a la lectura ¿cuál es su significado?
a) Es la zona desde el observador más cercana al horizonte
b) Es la parte más alta entre la tierra y el observador
c) Es una parte media entre la tierra y el horizonte
d) Es en donde se sitúa el observador en la tierra
- La razón del centelleo estelar está en las siguientes afirmaciones **excepto**:
a) La posición del observador y las concentraciones de luz.

10.B CUESTIONARIO 2.

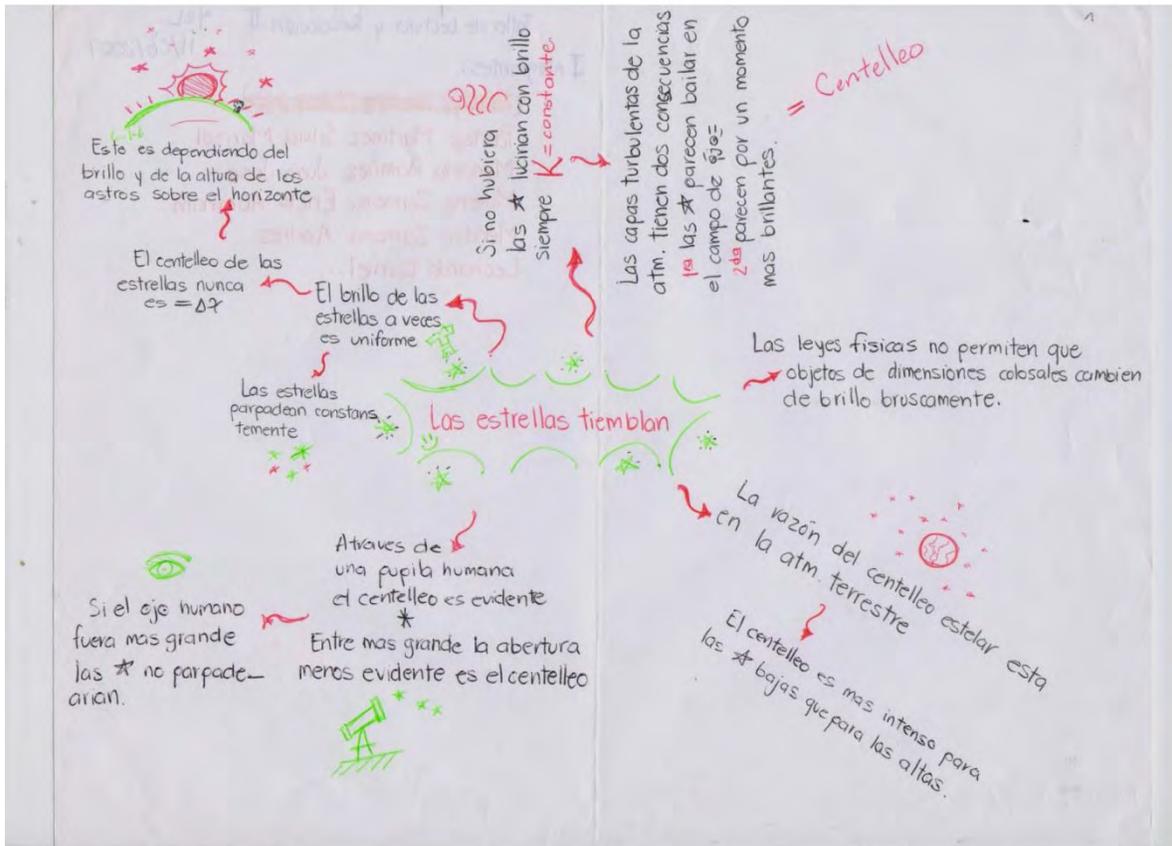
- b) Las ondulaciones de las ondas luminosas creadas por las zonas de turbulencia de la atmósfera.
- c) Los colores que tienen diversas estrellas como Sirio.
- d) La dirección aparente de la radiación luminosa.
7. ¿Por qué se dice que las estrellas brillantes parezcan temblar más que las débiles es un efecto psicológico?
- a) Por que la luz que viene de los astros recorre un grueso de atmósfera mucho mayor cuando se trata de objetos cercanos al horizonte; esto explica que el centelleo sea más intenso para las estrellas bajas que para las altas y por eso se vean anaranjadas en el horizonte
- b) Las estrellas bajas brillan más que las estrellas altas, por que están a menor altura y por lo tanto el grueso de atmósfera que tiene que travesar la luz es menor en ellas que en las estrellas altas.
- c) No es verdad, las estrellas brillantes y las débiles parpadean igual, lo que hace que se vean diferente es la altura sobre el horizonte y las medidas fotométricas objetivas que se realizan para medir la distancia.
- d) Las estrellas altas brillan más que las estrellas bajas, por que están a menor altura y por lo tanto el grueso de atmósfera que tiene que travesar la luz es menor en ellas que en las estrellas bajas.
8. Ordena las siguientes ideas principales en una secuencia que exponga la lectura en síntesis:
- I. Las ondas luminosas llegarían planas y paralelas a la tierra si no existiera la atmósfera con sus capas turbulentas.
 - II. Las consecuencias observacionales que provocan las zonas de turbulencia son: el cambio en la radiación y la concentración de más rayos de luz.
 - III. La observación de los astros varía noche a noche en intensidad y ritmo.
 - IV. Las deformaciones de los frentes de onda son percibidas por el ojo humano debido al diámetro de su pupila.
 - V. La luz que emiten las estrellas no depende de su tamaño sino del medio a través del que se observa.
- a) III, V, I, II, IV
- b) I, III, IV, II, V
- c) V, III, I, II, IV
- d) III, IV, I, II, V
9. Escribe uno o dos párrafos breves que expliquen el centelleo de las estrellas empleando el concepto "oscilación de la luminosidad" y el apoyo de instrumentos de observación astronómica.
- Quien disponga de diversos instrumentos de observación astronómicos, encontrará interesante comparar el parpadeo de una misma estrella, visto con aparatos de diferentes aberturas.*

ANEXO NO. 11

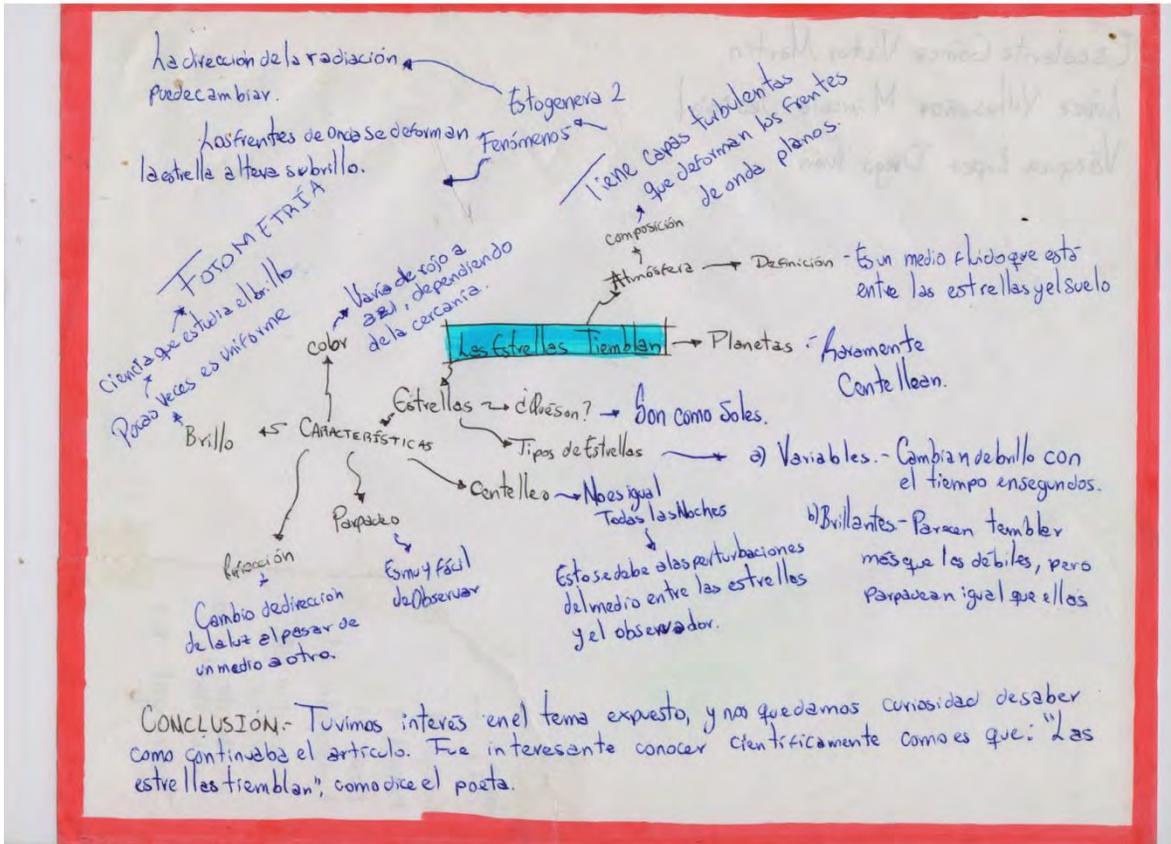
11.A MAPA MENTAL REALIZADO POR LOS ALUMNOS PARA RESCATAR LA LECTURA.



11.B MAPA MENTAL 2.



11.C MAPA MENTAL 3.



11.D MAPA CONCEPTUAL REALIZADO POR LOS ALUMNOS PARTICIPANTES PARA EL RESCATE DE LA LECTURA.

