



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**Desarrollo de habilidades de lectura con base en
modelo interactivo de comprensión lectora en alumnos
de segundo año de un bachillerato de la ciudad de
Puebla.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

Mtra. Martha Elba Chávez Gazga

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Robin Ann Rice Carlsson

PUEBLA, MÉXICO

MARZO DE 2021



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Puebla a 17 de Febrero de 2021

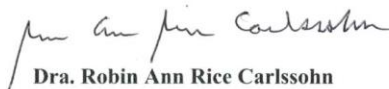
Núcleo Académico
Doctorado en Pedagogía
Facultad de Educación, UPAEP
Presente

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis de la Mtra. Martha Elba Chávez Gazga titulada: **Desarrollo de habilidades de lectura con base en el modelo interactivo de comprensión lectora en alumnos de segundo año de un bachillerato de la ciudad de Puebla**, en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctora en Pedagogía** de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atenta a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



Dra. Robin Ann Rice Carlssohn

Directora de la Tesis

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer principalmente a esta, mi casa de estudios, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, donde encontré la motivación y los conocimientos para encaminar y dirigir mi compromiso en la práctica docente.

Agradezco especialmente a mi directora de tesis, la Dra. Robin Ann Rice Carlsson, por haber confiado en mí, por su calidez, atención y orientación durante todo este proceso; por su paciencia ante mis ausencias y pausas en el desarrollo de esta investigación.

Mis agradecimientos a mis maestras y maestros: Dra. Judith Águila, Dra. Martha Leticia Gaeta, Dr. Salvador Ceja y Dr. Martín López Calva, quienes además de compartirme sus conocimientos sobre pedagogía, me mostraron que la práctica educativa es una vocación que se disfruta y nos hace más humanos.

A la Dra. Gabriela Croda, por su acompañamiento y apoyo durante todo el proceso de investigación y titulación; por las atenciones que ha tenido para con una servidora.

A mis compañeros de quienes aprendí mucho y con quienes compartí buenas experiencias y amistad.

DEDICATORIA

A mi madre, quien constantemente me animó y me enseñó con sus acciones y sus cariñosas palabras a no desistir hasta lograr mis objetivos.

A mis hermanos, quienes en las buenas y sobre todo en las malas han estado siempre a lo largo de mi vida.

A mis sobrinos, porque me hacen volver a sentir la inocencia y la candidez que se pierde con los años.

A Ángela, Paola y Anaceli por su amistad incondicional, su apoyo constante y su cariño sincero.

Resumen: El nivel de comprensión lectora de los estudiantes mexicanos se encuentra muy por debajo del perfil de egreso que plantean los planes y programas de estudio. Esta investigación aborda la problemática de la falta de competencias lectoras en los alumnos de un bachillerato de la ciudad de Puebla. En nivel medio superior, los índices estadísticos de los organismos nacionales e internacionales advierten que solo el 4% de estos estudiantes adquiere el máximo nivel de comprensión; es, además, el último grado de estudios que cursa aproximadamente el 90% de los estudiantes de este bachillerato antes de insertarse al campo laboral; motivo por el cual resulta imprescindible para ellos concluir sus estudios con el perfil de egreso acorde a su nivel. Esta situación ha planteado áreas de oportunidad para una intervención educativa. Con base en el modelo interactivo de comprensión lectora, se seleccionaron estrategias cognitivas y metacognitivas para proporcionar, a los sujetos participantes de este estudio, herramientas para adquirir o potenciar sus habilidades de lectura. La metodología utilizada contempla la implementación de estrategias, el monitoreo y la evaluación de los aprendizajes en un periodo que abarcó el ciclo escolar 2019-2020. Finalmente, el análisis de los resultados, a través de los momentos de evaluación, pone de manifiesto las repercusiones del modelo interactivo en la práctica educativa para la adquisición de competencias lectoras.

Palabras clave: Modelo interactivo, comprensión lectora, habilidades de lectura, estrategias de lectura, metodología, práctica educativa, niveles de comprensión lectora, evaluación.

Abstract: The reading comprehension level of Mexican students is situated way below the graduation profile that study plans and programs contemplate. This research approaches the lack of reading comprehension issues in baccalaureate students of Puebla City. In the pre-college level, the statistics rates of the national and international organizations inform that only 4% of students acquire the top comprehension level, this is also, the last school grade that approximately 90% of baccalaureate students are taking before joining the working force; a reason why it is indispensable for them to conclude school with the graduation profile according to their level. This situation has laid out developing areas for educational intervention. Based on the reading comprehension interactive model, cognitive and metacognitive strategies have been selected to provide the individuals participating in this research, the tools to acquire, or to strengthen their reading skills. The methodology applied contemplates the implementation of strategies, the observation, and the evaluation of the learnings in a period that covers the school year 2019-2020. Finally, through evaluation moments, the analysis result reveals the repercussions on the interactive model in the educational practice for the acquisition of the reading competencies.

Keywords: Interactive model, comprehension reading, reading skills, reading strategies, methodology, educational practice, levels of reading comprehension, evaluation.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	II
DEDICATORIA	IV
RESUMEN	V
INTRODUCCIÓN	IX
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Justificación.....	1
1.2 Problema de investigación.....	10
1.3 Pregunta de investigación.....	12
1.4 Objetivos	13
1.5 Hipótesis.....	14
1.6 Base teórica.....	14
1.7 Resultados esperados.....	19
1.8 Análisis de los resultados.....	21
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	23
2.1 Antecedentes del concepto lectura.....	31
2.1.2 La lectura en el contexto mexicano.....	33
2.2 Conceptos básicos.....	41
2.2.1 Lectura.....	41
2.2.2 Buen lector.....	46
2.2.3 Comprensión lectora.....	51
2.2.4 Niveles de comprensión lectora.....	58
2.2.5 Metacognición.....	66
2.3 Antecedentes de la investigación.....	71
2.4 Modelo interactivo de comprensión lectora.....	84
2.4.1 Modelos comprensión ascendente y descendente.....	85
2.4.2 Modelo interactivo.....	92
2.4.3 Intervención pedagógica basada en el modelo interactivo.....	105
2.5 Estrategias de la intervención pedagógica.....	111
2.5.1 Conceptos clave de las estrategias de comprensión lectora.....	121
2.5.2 Estrategias cognitivas de la intervención pedagógica.....	123
2.5.3 Estrategias metacognitivas de la intervención pedagógica.....	129
2.5.4 Momentos de la intervención pedagógica.....	131
2.6 Evaluación.....	139
2.6.1 Momentos de evaluación.....	145
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	149
3.1 Marco metodológico.....	149
3.1.1 Tipo de investigación.....	153
3.2 Planteamiento del problema.....	155
3.2.1 Delimitación de la investigación.....	157
3.2.2 Delimitación espacio-temporal.....	157

3.3 Descripción del contexto.....	158
3.3.1 Contexto de la comunidad.....	158
3.3.2 Contexto de la institución educativa.....	160
3.3.3 Contexto y descripción de las características heterogéneas de los sujetos.....	161
3.3.3.1 Grupo 1.....	162
3.3.3.2 Grupo 2.....	165

CAPITULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....168

4.1 Indicadores de las herramientas de evaluación.....	168
4.1.1 Indicadores de la evaluación diagnóstica.....	169
4.1.2 Indicadores de las evaluaciones intermedia y final.....	170
4.2 Resultados y análisis del grupo 1.....	180
4.2.1 Resultados y análisis de la evaluación diagnóstica: grupo 1.....	180
4.2.2 Resultados y análisis de la evaluación intermedia: grupo 1.....	184
4.2.3 Resultados y análisis de la evaluación final: grupo 1.....	189
4.2.4 Análisis comparativo de las evaluaciones intermedia y final: grupo 1.....	193
4.3 Resultados y análisis: grupo 2.....	196
4.3.1 Resultados y análisis de la evaluación diagnóstica: grupo 2.....	200
4.3.2 Resultados y análisis de la evaluación final: grupo 2.....	203
4.4 Análisis comparativo de los resultados: grupos 1 y 2.....	207
4.4.1 Comparación de los resultados de la evaluación diagnóstica: grupos 1 y 2.....	207
4.4.2 Comparación de los resultados de la evaluación final: grupos 1 y 2.....	210

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....213

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....226

ANEXOS.....245

Lecturas de la primera parte de la intervención pedagógica.....	245
Anexo 1. Las cualidades de Ish-ha.....	246
Anexo 2. La aventura de la cueva de las serpientes.....	248
Anexo 3. Un ídolo de oro.....	250
Anexo 4. El camino de Santiago.....	252
Anexo 5. El canto del grillo.....	254
Anexo 6. Un hombre muy rico.....	256
Anexo 7. La navaja del visir.....	258
Anexo 8. El destino de la carcoma.....	260
Anexo 9. El reidor.....	262
Anexo 10. Una nueva realidad.....	264
Anexo 11. Por los caminos del arte.....	266
Anexo 12. Asnos.....	268
Anexo 13. Te apuesto la cabeza.....	270
Anexo 14. Tres amigos.....	272
Anexo 15. Los versos más tristes.....	274
Lecturas de la segunda parte de la intervención pedagógica.....	276
Anexo 16. Cómo se forman la ostras.....	276
Anexo 17. Géneros o modalidades del periodismo televisado.....	277

Anexo 18. ¿Qué es una computadora?.....	279
Anexo 19. El palacio dieciochesco.....	281
Anexo 20. Impresor de telas.....	282
Anexo 21. De la sociedad móvil a la formación de núcleos civilizados.....	283
Anexo 22. La distensión de los lazos familiares.....	284
Anexo 23. El señor Pérez vio por primera vez una dilaca.....	286
Anexo 24. Explicaciones acerca de la extinción.....	287
Anexo 25. Patrimonios científicos: el progreso acumulativo y las estrellas de la ciencia..	288
Anexo 26. Frida Kahlo.....	291
Instrumentos de la evaluaciones intermedia y final.....	294
Anexo 27. Instrumento de la evaluación intermedia: ¿Hacia la unisexualidad?	294
Anexo 28. Instrumento de la evaluación final: “Rostro y corazón”.....	296

INTRODUCCIÓN

El informe de la presente investigación doctoral se integra por cinco capítulos. En el primero, planteamiento del problema, se presentan cuestiones relacionadas con la justificación de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, el planteamiento del problema, los antecedentes de la investigación, las bases teóricas y los resultados esperados. En el segundo capítulo, el marco teórico, se tratan los antecedentes de la lectura en nuestro contexto mexicano, los conceptos utilizados para el desarrollo de la base teórica, los estudios relacionados con el tema de la investigación y la explicación del modelo interactivo de comprensión lectora y las estrategias utilizadas a lo largo de la intervención pedagógica. En el tercero, el cual aborda la metodología, se explica el tipo de investigación, la delimitación tanto espacial como temporal de nuestro estudio, el marco contextual y los momentos de evaluación; en el capítulo cuarto se describen y analizan los resultados tanto del grupo 1 y como del 2; por último, el capítulo cinco, está destinado a exponer las conclusiones del proceso y los resultados de la investigación.

De manera más específica en el primer capítulo se plantea, en primer lugar, la importancia y con mayor énfasis la justificación de este estudio; las cuales están directamente ligadas a los bajos niveles de comprensión lectora que se observan en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales entre los estudiantes de todos los niveles educativos; la justificación está en correspondencia con la problemática de la comprensión lectora específicamente en el nivel medio superior; puesto que, los sujetos que se encuentran cursando este nivel cuentan con ciertas habilidades para participar en un estudio con las características que describimos a lo largo de la presente investigación; la cual al ser de tipo cuantitativa mide el rango de comportamiento de una población a través de indicadores; esta

población está integrada por un grupo de estudiantes de segundo año de bachillerato, con quienes se ha realizado durante su primer ciclo escolar de bachillerato una observación y registro sistemáticos para determinar el nivel de comprensión que posee cada uno. La valoración del diagnóstico es interpretativa; sin embargo, el establecimiento de indicadores de medición permiten ubicar a los sujetos en alguno de los niveles de comprensión establecidos en la escala o taxonomía de indicadores propuesto por las autoras Donna Marie Kabalen & Margarita A. de Sánchez (2005); de quienes utilizamos las estrategias cognitivas para la segunda parte de la presente intervención educativa.

El marco teórico presenta los antecedentes de la investigación; es decir, los estudios enmarcados por la comprensión lectora entre la población de estudiantes que cursa principalmente el nivel medio superior o que se encuentra en el rango de la edad de esta población estudiantil. Dichas investigaciones han escaseado en los últimos años; sin embargo, contamos con las estadísticas de las pruebas nacionales e internacionales que miden este aspecto. Estas dan cuenta de la carencia de los logros en los aprendizajes esperados y, en consecuencia, de un perfil de egreso que se cumple en un grado mucho menor al pronosticado al concluir el nivel medio superior.

La base teórica está conformada por los conceptos que se utilizan a lo largo del proceso de investigación. Estos se remiten a la actualización del concepto lectura y términos cercanos a este. La lectura, hoy en día, se entiende como un proceso en el cual intervienen, dentro de una relación interactiva: el texto, el lector y las competencias lectoras (conocimientos previos) que este último posee. En correspondencia a la lectura como proceso, la comprensión lectora se entiende como la capacidad que manifiesta el lector para extraer el significado de un texto (en el nivel que este exige); asimismo, los niveles de

comprensión proporcionan elementos para posicionar a un determinado lector de acuerdo a su interpretación de un texto. En este sentido, un buen lector es aquel que es capaz de inferir, analizar, jerarquizar, argumentar y estructurar un juicio de valor u opinión propia sobre un texto. En el marco teórico, además, presentamos las bases del modelo interactivo en el cual se fundamentan tanto la base teórica, como las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas durante la intervención.

En la metodología de la investigación se explica ampliamente la contextualización del problema de investigación en el que se centra el presente estudio. Esta problemática, como hemos mencionado, se refiere a los bajos niveles de comprensión que presentan los estudiantes mexicanos en general; sin embargo, en el presente estudio nos referimos particularmente a los estudiantes de segundo año de un bachillerato ubicado en una junta auxiliar de la ciudad de Puebla; quienes son los sujetos participantes de esta investigación. Por otro lado, se describe la situación contextual de los sujetos, de la institución educativa y de la comunidad en general para comprender el comportamiento de estos en el proceso de la investigación.

Dentro del marco metodológico se describen los momentos de evaluación: diagnóstico, intermedio y final; los cuales están delimitados por el periodo de la intervención pedagógica. Dichas evaluaciones evidencian la situación inicial, intermedia y final del grupo 1. Con el grupo 1 se trabajaron, además de las estrategias propuestas en los planes y programas a nivel bachillerato de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, las estrategias descritas en la metodología (capítulo tres). Por otra parte, contamos con un grupo 2; con el cual se trabajaron exclusivamente las estrategias marcadas en los planes y

programas mencionados. El grupo 2, a su vez, fue objeto de dos evaluaciones: diagnóstica y final.

El objetivo general se centra en el desarrollo de habilidades de lectura en los alumnos de segundo año de un bachillerato de la ciudad de Puebla, con base en la implementación del modelo interactivo de comprensión lectora a través de estrategias. Este objetivo nos lleva a la formulación de los objetivos específicos, los cuales señalan el proceso desde la perspectiva metodológica; es decir, el desarrollo de habilidades lecturas de sujetos inmersos en un contexto educativo determinado; contexto en el que es imperativo el conocimiento y manejo de competencias lectoras del pensamiento crítico. Los objetivos específicos se distinguen por guiar de manera sistemática los avances del objetivo general; estos son: análisis de la situación inicial de los sujetos en cuanto al nivel de comprensión de lectura que manejan; establecimiento de estrategias pertinentes para el desarrollo de habilidades de lectura específicas, aumento o desarrollo de las habilidades de lectura de los sujetos, monitoreo de los avances de los sujetos para la reestructuración de la intervención educativa (en una fase intermedia), interpretación de los resultados obtenidos en términos de adquisición de habilidades de lectura y comparación de los resultados tanto del grupo 1 como del grupo 2 para destacar la eficacia del modelo interactivo en el desarrollo de habilidades lectoras en un proceso de investigación aplicada.

En el grupo 1 se implementaron estrategias cognitivas y metacognitivas que fueron seleccionadas con base en el modelo interactivo. Este modelo ha tenido repercusiones positivas en el contexto educativo en distintos niveles; sin embargo, no ha sido probado en el nivel medio superior. Debido a las características de este modelo es susceptible de desarrollarse en el nivel medio superior; por ser este, un nivel en que los alumnos cuentan

con ciertas competencias lectoras idóneas para alcanzar un lectura crítica o de tercer nivel y; sobre todo, es el nivel educativo en el que se consolidan todos los aprendizajes del área de comunicación; en otras palabras, el perfil de egreso del nivel medio superior propone que el estudiante adquiera y ponga en práctica todas las competencias comunicativas entre las que se encuentran específicamente las competencias lectoras. Por otro lado, en el grupo 2 se implementaron las estrategias propuestas en los planes y programas 2018 de nivel bachillerato de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla vigentes hasta el momento de llevarse a cabo la presente investigación.

Los momentos de evaluación intermedio y final fueron precedidos por los dos bloques de lectura respectivos; los cuales atendieron principalmente a las áreas de oportunidad arrojadas en los resultados de la evaluación diagnóstica para la implementación de estrategias determinadas; misma que indicó que aproximadamente el 96% de los alumnos domina el nivel literal de comprensión, es decir, el primero de cuatro niveles y solamente el 7% domina parcialmente el nivel crítico (máximo de nivel de comprensión lectora). Los resultados y el análisis de la evaluación intermedia han permitido modificar o bien, seleccionar nuevas estrategias acordes a las necesidades presentadas hasta el término de la primera parte de la intervención.

En el capítulo cuatro: análisis e interpretación de los resultados, se presentan, en primer lugar, la escala de indicadores utilizados en las tres evaluaciones mencionadas y un ejemplo de cada uno de ellos tomados de los ejercicios derivados de las lecturas; puesto que el presente estudio es de carácter cuantitativo, se describen y se ejemplifican cada uno de estos indicadores con la finalidad de tener una mayor precisión en la interpretación de los resultados. Estos resultados muestran las habilidades desarrolladas por los sujetos del grupo

1 al término de la presente intervención pedagógica; se realizó, además, un análisis comparativo de los niveles de comprensión adquiridos por este grupo tanto al inicio y como al final de la prueba; mismos que determinan la relación que existe entre la implementación del modelo interactivo de lectura y nuestra hipótesis alternativa; es decir, la hipótesis de investigación. Por otra parte, se exponen los resultados del grupo 2, con la finalidad de contrastarlos con los del grupo 1 y, con ello, comprobar la validez de la hipótesis de investigación. Finalmente, en el capítulo cinco, se presentan las conclusiones, en general, se interpreta que en el grupo 1 ha alcanzado mayores niveles de comprensión lectora en comparación con los sujetos del grupo 2, quienes han mostrado un dominio menor en los mencionados niveles. Otro hecho importante es que se pone de manifiesto que las características heterogéneas de ambos grupos han incidido decisivamente en los aprendizajes adquiridos; y por lo tanto, entre las conclusiones tomamos en cuenta dicha heterogeneidad que se traduce en el dominio de niveles de comprensión presentado por los participantes. Asimismo, se menciona la validez y la competencia del modelo interactivo en el desarrollo de habilidades de lectura en un contexto educativo.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este primer capítulo describe los preliminares y base teórica del problema de investigación, ligado a la práctica educativa y los elementos que involucran al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso destacar la importancia, y con ello la justificación, de llevar a cabo la presente investigación; la cual se centra en una problemática que atañe a todos los niveles educativos pero que se hace más evidente en el nivel medio superior; al ser este el último escalafón antes de los estudios superiores; los cuales exigen el dominio, por parte de los alumnos egresados, de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales propuestas por el sistema educativo, a través de los Programas de estudio y regulados por el Marco Curricular Común y la Secretaría de Educación Pública de nivel bachillerato del Estado de Puebla.

Una de las herramientas más importantes, si no es que la más importante, en el proceso de aprendizaje es la lectura; específicamente la comprensión lectora; por medio de ella, los alumnos alcanzan los aprendizajes esperados y con ello el perfil de egreso necesario para realización de los estudios profesionales y; además, para su inserción social, cultural y laboral una vez que concluyen este nivel educativo.

1.1 Justificación

En todos los contextos de la vida, la lectura es un conocimiento indispensable. Leer, en el contexto educativo, lo es aún más. A lo largo de la historia, el término lectura ha pasado por varias fases en su proceso de definición; la que conocemos hoy en día, da cuenta de la

lectura como un proceso; en el cual intervienen tres elementos: el texto, el lector y los conocimientos de este último; y los momentos en los que se realiza dicho proceso: pre lectura, lectura y pos lectura; sin embargo, anteriormente el concepto de lectura era entendido de una manera diferente; en las últimas décadas del siglo pasado, e incluso a comienzos del nuestro, se entendía como la decodificación de grafías que conforman una palabra, sin tomar en cuenta las posibilidades de interpretación o significación que ofrece el texto dentro de un contexto determinado; o bien, la importancia del contexto en que el lector y el tema de un texto están inmersos.

Este concepto actual de lectura ha abierto la posibilidad de entenderlo, en su sentido amplio, como la respuesta que el lector proporciona al realizar la interpretación y la interacción de los tres elementos entre sí; es decir, da lugar a la interpretación que elabora el lector (utilizando sus conocimientos) a partir de la información de un texto determinado. La lectura implica que el lector, a partir de elementos dentro y fuera de la lectura, sea capaz de analizar la información y aplicarla a su contexto y a contextos distintos al suyo. Este es el perfil esperado de una persona que ha concluido el nivel medio superior en México; es decir, de una persona mayor de edad que ha alcanzado el máximo nivel de comprensión lectora después de haber realizado los estudios de nivel medio superior.

En este punto es preciso señalar que el presente estudio se trata de una intervención pedagógica, en cuanto busca “conducir el proceso educativo como una actividad” (Picardo, 2004, p. 286); es decir, el objetivo principal es la adquisición y/o estímulo de competencias lectoras de modo que los alumnos alcancen los aprendizajes deseados y que esos aprendizajes sean significativos. La lectura es la principal herramienta para acceder al aprendizaje. El aprendizaje de los estudiantes, en general, está supeditado a la comprensión de su contexto,

no solo del educativo sino del social, cultural, histórico, entre otros; para tener acceso a ello es preciso que dominen la decodificación y la interpretación de los distintos elementos que lo integran.

En la actualidad, la lectura en el contexto educativo de nuestro país y en términos estadísticos presenta un rezago significativo; una muestra de ello son los resultados de las pruebas nacionales e internacionales que evalúan comprensión lectora y que indican porcentajes paupérrimos en esa área. Estas pruebas miden la comprensión con base en cuatro niveles: I. literal, II: inferencial, III: analógico y IV crítico. Los porcentajes se calculan solamente con aquellos alumnos que dominan todos los niveles; por lo tanto, se considera que el resto no ha alcanzado las competencias pertinentes a su nivel de estudios.

Los resultados de estas pruebas, ubican a México entre los últimos lugares. Los resultados precarios de estas muestran que, pese a las intervenciones de las instituciones educativas a través de sus planes y programas de estudio, este problema persiste. Dichas intervenciones han consistido en introducir estrategias para disminuir el porcentaje de alumnos con bajos niveles de comprensión de lectura. Las evidencias, de las pruebas nacionales e internacionales que evalúan comprensión de lectura, muestran que no han funcionado como se esperaba. Desde la perspectiva docente, se advierte que estas estrategias institucionales carecen de una metodología de intervención y de las herramientas para poder llevarlas a cabo, indispensables en todo proceso de intervención. No es nuestra intención ahondar en las políticas educativas implementadas por el gobierno; se alude a ellas desde una perspectiva de la práctica docente (en el aula) y de la comprensión lectora de textos en la que se advierte que dichos programas requieren, además de la descripción de los contenidos específicos, una

guía para poder alcanzarlos y hacerlos comprensibles tanto para el docente como para el alumno.

Ante la problemática actual del rezago que presentan los alumnos en los distintos niveles educativos es imperante proponer y llevar a cabo acciones que contribuyan a reducir dicha problemática. En este estudio se ha elegido el nivel medio superior para realizar la presente intervención educativa porque la población que integra esta comunidad educativa posee ciertas competencias, habilidades y aptitudes adquiridas en el nivel básico. Estas competencias denominadas genéricas y disciplinares conforman el perfil de egreso. Las competencias disciplinares básicas de comunicación dan cuenta de que el alumno utiliza su lengua materna con eficacia en los distintos contextos en los que se desenvuelve, es capaz de expresar sus sentimientos de manera verbal y escrita. Estos conocimientos en educación básica permiten al alumno acceder a un nivel de comprensión más complejo como los que se proponen en el nivel medio superior (descritos con mayor detalle en el capítulo dos). Las competencias del nivel medio superior aluden a que el alumno es capaz de expresarse con claridad en su lengua nativa, identificar ideas clave en un texto, utilizar la inferencia y sostener una postura propia y argumentada ante la temática de un texto determinado.

De este modo, llegamos al aspecto significativo que tiene este estudio en el contexto educativo del nivel medio superior. Uno de los argumentos planteados sobre la importancia de este estudio, radica directamente con el contexto socioeconómico de los alumnos de este bachillerato (en el que realizamos el presente estudio). Aproximadamente el 90% de los estudiantes egresados de esta institución no continuará con los estudios universitarios y los conocimientos que adquieren en el bachillerato serán los últimos de su formación académica. Esta situación los llevará a insertarse en el ámbito laboral, el que les exigirá un rendimiento

o productividad. Dicha productividad estará directamente relacionada con sus conocimientos y desempeños. Asimismo, cada ambiente laboral marcará una pauta de conducta a la cual deberán adaptarse estos sujetos que han comenzado su rol como ciudadanos. Se esperará que se adapten a su contexto y ejerzan su rol como ciudadanos. La comprensión lectora, como veremos más adelante, permite a los sujetos leer, comprender e interpretar su entorno, su contexto y otros contextos ajenos al suyo. Como parte de su formación para la vida, la lectura les permite insertarse a la sociedad e interpretarla para su propio beneficio. Si bien es cierto que la lectura crítica permite la formulación de juicios, de discernimiento y argumentación para el análisis de información en los contextos educativos; también es importante mencionar cómo este análisis y adquisición de información permite a las personas la acumulación de capital cultural que, Pierre Bordiue (1983) definía, grosso modo, cómo la educación, los conocimientos y las ventajas, ya sea heredadas o adquiridas en el transcurso de la vida, con que un sujeto afronta y se desenvuelve en los distintos ámbitos de su vida. El pensamiento crítico, acompañado de características tales como la reflexión y el análisis, le permiten al estudiante la adquisición de dicho capital cultural que, no solo lo beneficia a él en su calidad de estudiante, sino lo vuelve susceptible a posicionarse en un estatus de mayor jerarquía social y hasta económica.

El mayor beneficio para los estudiantes radica en los nuevos aprendizajes que, a partir de los conocimientos adquiridos, podrán continuar obteniendo a lo largo de su vida. La comprensión lectora no solo se enfoca en alcanzar los aprendizajes esperados dentro de las instituciones educativas; esta comprensión tiene un mayor alcance; es decir, cada estudiante, en su muy particular situación tendrá que enfrentarse a distintas problemáticas de la vida cotidiana; la comprensión, el análisis, la inferencia, la lectura entre líneas, la reflexión y el

pensamiento crítico le permitirán afrontar diferentes cuestiones de una forma más consciente para descubrir múltiples posibilidades o respuestas, reflexiones y críticas argumentadas. El hecho de leer los distintos contextos de la vida podrá permitirle una mejor comprensión de su sociedad, de las personas que la integran, de los deberes que debe asumir como ciudadano, de los principios éticos y morales que deben regir su vida, entre muchos otros aspectos. En este sentido, de acuerdo con los Planes y Programas de educación media superior, las competencias comunicativas permiten a los estudiantes desarrollarse como personas, desenvolverse exitosamente en la sociedad y en el mundo que les tocará vivir (Acuerdo 444, p. 8).

En un sentido más específico, dentro del aula escolar, la comprensión lectora contribuirá principalmente a adquirir los aprendizajes esperados; entre ellos, se encuentran, por supuesto, los conocimientos pedagógicos e implícitamente estos conocimientos conllevan a su formación profesional. En este sentido, advertimos que en nuestro país menos del 20% de los estudiantes mexicanos, que concluyen el nivel medio superior, realiza los estudios universitarios. De ahí la importancia del presente estudio; el cual se centra en llevar a cabo una investigación que contribuya a cambiar el panorama actual de la educación en nuestro contexto más inmediato y cercano; esto en la medida y los alcances que permitan tanto las condiciones de la institución como el compromiso de los estudiantes por lograr un mayor aprovechamiento escolar. Si bien es cierto que, es importante realizar investigaciones en el contexto educativo para subsanar rezagos, lo más importante, y que no hay que perder de vista, es que la razón por la cual se lleva a cabo esta intervención educativa es para que los estudiantes tengan una mayor comprensión y calidad en su educación, preparación y formación académica; además, impera el compromiso con la educación y el hecho de intentar

contribuir, en la medida en que sea posible, para proporcionarles una mejor educación y que esta se refleje directamente en su desarrollo tanto escolar como personal.

En el párrafo anterior, mencionamos que aproximadamente el 20% de los estudiantes mexicanos logra concluir los estudios superiores, y/o al menos, ingresar a las universidades. En ese nivel de estudios, se precisa que los estudiantes tengan el nivel IV de comprensión de textos; es decir, que sean críticos, que aporten un punto de vista con argumentos, que sean capaces de defender una postura de acuerdo a sus convicciones y particular forma de entender el mundo. Es importante, por lo tanto, que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con esta herramienta; la cual es esencial para la especialización en distintas áreas del conocimiento. El conocimiento de la lengua, de sus niveles y de sus funciones es un conocimiento indispensable para cualquier persona.

El nivel medio superior, de acuerdo al perfil de egreso, los estudiantes deberían concluir con un nivel IV de comprensión; nivel que denota el análisis y la aplicación del pensamiento analógico-crítico en su propio contexto con extensión a otros distintos al suyo. Este perfil de egreso (que se explica en el capítulo 2) coincide con pruebas como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes) que consiste en la evaluación anual de todos los alumnos en todos los niveles de educación en los campos disciplinares de comunicación y matemáticas; o bien, la prueba PISA, que a nivel internacional mide las competencias lectoras para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Según las mismas pruebas, la mayoría de los sujetos que respondieron domina solamente el primero de los cuatro niveles versus el 4% que domina el nivel cuatro (pensamiento crítico).

En este capítulo se describe, en otros aspectos, la problemática en la cual se centra la presente investigación. Esta es el bajo nivel de comprensión de lectura de los alumnos de

bachillerato. Esta problemática consiste en que, de acuerdo a la evaluación inicial institucional, se determinó que la mayoría de los alumnos que se inscriben en este bachillerato presentan un bajo nivel de comprensión de lectura; asimismo, podemos contrastar esta información con los resultados de la prueba PLANEA; mismos que confirman los resultados de la evaluación diagnóstica institucional. PLANEA ha proporcionado resultados de las evaluaciones de los años 2015, 2016 y 2017; estos muestran que aproximadamente el 4% de los estudiantes, que concluye el nivel medio superior, logra el perfil de egreso en cuanto a comprensión de lectura. En promedio, estos son los resultados de los alumnos de todo el país que concluyen cualquiera de las modalidades del nivel medio superior.

Es importante mencionar que el nivel medio superior, para muchos jóvenes, es la culminación de su vida académica. Hemos mencionado que más del 90% de alumnos inscritos en esta institución (donde se realiza la presente investigación) no continuará los estudios profesionales; sería de mucha utilidad para esta parte de la población poseer un nivel de lectura apropiado a su nivel de estudios; principalmente, porque es requerimiento, por autonomía, para insertarse en su contexto como un ciudadano capaz de leer su entorno en todos los contextos: social, político, cultural, etcétera.

En el marco de la comprensión de lectura en un contexto educativo, encontramos que la importancia de este estudio radica en ser pionero, en llevar a cabo un estudio con estas características en específico, en el Estado de Puebla. El valor teórico de este estudio radica, en primer lugar, en que describe la relación que existe entre el modelo interactivo de comprensión de lectura y los niveles de dominio de comprensión que poseen los sujetos que participan en la investigación. Por medio de una estrategia y su metodología, se podrá comprobar, o no, si existe una relación entre las habilidades lectoras desarrolladas por los

sujetos y la implementación de estas; esta información se explica en el capítulo 4 (análisis de los resultados); por otra parte, de comprobarse la incidencia positiva de este modelo con la comprensión de los sujetos proporcionaría una herramienta útil a nivel institucional para mejorar el nivel de comprensión de los alumnos y con ello potenciar otras habilidades académicas.

Los argumentos para mostrar la relevancia de la lectura no solo se remiten al contexto académico; es además, como hemos mencionado, un conducto para poder leer el mundo de forma general; o bien, para hacer abstracciones de él y tener una perspectiva individual de las circunstancias que integran nuestro entorno. Si bien “la lectura es un momento de placer para quien la realiza, también es cierto que la lectura es la gran proveedora de argumentos, la clave para que los demás te escuchen” (Monzón, 2010), faculta al lector en el uso de la lengua, facilita la palabra hablada, suministra argumentos, entre otros.

Como parte de los objetivos, se pretende con la intervención, formar un tipo lector que ejerza de manera firme y consciente el papel activo que le toque desempeñar dentro de su comunidad, en el llamado ejercicio responsable de su ciudadanía. A esto precisamente se refiere PISA cuando menciona la participación social que podría propiciar la lectura. Por último, Saulés (2012) afirma:

La utilidad de la comprensión lectora es que no prescribe una vez terminada la vida académica, sino que por el contrario con el tiempo promueve a un tipo lector con habilidades complejas, capaz de reconocer sus derechos, de exigir de los otros, como de sí mismo, la actuación responsable de sus actos (p. 33).

Se espera, por lo tanto, que los ciudadanos ejerzan un criterio propio y sepan expresarse competentemente; por lo tanto, la lectura es placentera, es necesaria y, además, debería ser una obligación de todo ciudadano vinculado a su sociedad; más que una práctica educativa circunscrita en el contexto educativo, sino extensivo a todas las áreas de la vida.

En el sentido formal, leer posibilita el conocimiento léxico, la identificación de ideas centrales, habilidades para hacer inferencias, habilidades para establecer generalizaciones, comprensión literal y develar cuál será intención del autor. Sumado a esto, leer favorece el acceso a la información, a la interacción con muchos y variados contextos, a la interpretación de otras concepciones culturales e ideologías; es decir, le permite al individuo la entrada al mundo y al conocimiento de este. Y, por último, porque necesitamos “lectores críticos que duden de la veracidad de lo visivo impreso en papel o desplegado en pantalla, texto o imagen; lectores que tengan una visión global de los problemas que como ciudadanos nos competen” (Fumero, 2009, p. 120).

1.2 Problema de investigación

En el contexto académico, la comprensión lectora es un elemento esencial para obtener aprendizajes en distintas áreas del conocimiento. Este es, a la vez, un proceso y un producto; como proceso manifiesta la relación existente entre el lector y el texto y, como producto, el resultado de la interpretación del lector. La comprensión de un texto implica la previa adquisición de cierta competencia lingüística, misma que se obtiene a través de las experiencias lectoras y de la vida cotidiana; sin embargo, para entender una lectura es necesario estimular habilidades que permiten realizar abstracciones, inferencias, análisis,

interpretación, etcétera. Por lo tanto, se entiende que la comprensión lectora es la capacidad que desarrolla el ser humano para abstraer el mensaje contenido en un texto, y referirse a la base fundamental del significado de la información presentada Vallés (2005) & Jiménez (2018).

Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales ubican a nuestro país entre los últimos lugares en comprensión lectora. En las pruebas nacionales observamos que más del 90% de los estudiantes que concluye la educación media superior no posee el perfil de egreso en lectura; las internacionales indican que México se encuentra muy por debajo del promedio esperado y entre los tres últimos de países que conforman la OCDE.

La situación institucional de los alumnos no es diferente; pese a que la mayoría de los alumnos domina el nivel literal –según los últimos datos aportados por PLANEA en 2017- no son capaces de hacer inferencias. Como hemos señalado, se considera que un sujeto lee (en el sentido actual del concepto) cuando comienza a realizar inferencias; es decir, cuando su perspicacia lo conduce a imaginar, adivinar o inferir ciertos datos que no se encuentran explícitos en el texto; por lo tanto, el problema es que los alumnos, en el contexto mexicano, no dominan el nivel esperado para el nivel educativo en el que se encuentran.

Lo anterior deriva en que, si el estudiante, no es competente para realizar una lectura de comprensión; entonces, no podrá adquirir los aprendizajes esperados. En consecuencia, el perfil de egreso estará incompleto. Lo importante en este asunto es el desempeño que el estudiante tendrá como ciudadano una vez que termine el nivel medio superior; que para la gran parte de la población es el último nivel de estudios cursados de acuerdo al INEGI (2018).

Los planes y programas a nivel bachillerato plantean un perfil de egreso que no se cumple en más del 90% de los estudiantes tanto a nivel estatal como nacional; estos están diseñados con el objetivo de lograr un perfil de egreso determinado en cada nivel educativo. El problema es que la mayoría de los alumnos no lo cumple; por lo tanto, en el siguiente nivel educativo presentarán las mismas dificultades de comprensión; el problema se extiende hasta los estudios superiores si bien llegan a ellos. Las competencias comunicativas de los programas proponen un perfil de egreso en comprensión de lectura que se cumple en menos del 10% de los estudiantes mexicanos; puesto que, por lo que se ha observado, no existe una integración entre la teoría de los programas y el material didáctico que se utiliza; por último, la metodología de los programas no toma en cuenta a aquellos alumnos que no han alcanzado los aprendizajes esperados; estos alumnos avanzan en los niveles educativos sin haber logrado las competencias acordadas para cursar un determinado grado académico.

Este problema no es exclusivo del nivel medio superior; sin embargo, en él se espera que los alumnos egresados desarrollen un pensamiento crítico; este es el nivel máximo de comprensión que implica una serie simultánea de acciones que el lector realiza mientras lee y, nuestros alumnos, en su mayoría concluye sus estudios de medio superior y se insertan en el campo laboral con estas deficiencias.

1.3 Pregunta de investigación

Con base en el problema de investigación, el cual consiste en el bajo nivel de comprensión de lectura de los alumnos de nuestra institución, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿El modelo interactivo, a través de estrategias cognitivas y metacognitivas

pertinentes, contribuye a desarrollar y/o potenciar habilidades de comprensión lectora en los alumnos de segundo año de un bachillerato determinado?

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Desarrollar habilidades de comprensión de lectura en los alumnos de segundo año de bachillerato con base en el modelo interactivo de comprensión lectora a través de estrategias didácticas acordes a este.

Objetivos específicos:

- Analizar la situación inicial de los sujetos en cuanto al nivel de comprensión de lectura que manejan.
- Utilizar estrategias pertinentes para el desarrollo de habilidades de lectura específicas.
- Desarrollar las habilidades de lectura en los alumnos participantes.
- Monitorear los avances los sujetos para la reestructuración de la intervención educativa.
- Interpretar los resultados obtenidos en términos de adquisición de habilidades de lectura.

Nuestra investigación sostiene una hipótesis alternativa frente a la hipótesis nula; las cuales se describen a continuación:

1.5 Hipótesis

Hipótesis nula: no existe una relación de aprendizaje de competencias lectoras entre el Modelo Interactivo y las habilidades comprensión lectora que desarrollaron los alumnos de un bachillerato del estado de Puebla durante la presente intervención pedagógica.

Hipótesis alternativa: existe una relación de aprendizaje de competencias lectoras entre el modelo interactivo y las habilidades de comprensión lectora que desarrollaron los alumnos de un bachillerato del estado de Puebla durante la presente intervención pedagógica.

Como se describe en la hipótesis de investigación (alternativa), la intervención con estrategias basadas en el modelo interactivo se propone establecer que existe una relación entre los niveles de comprensión lectora que mostraron los sujetos participantes previa a la intervención educativa basada en el modelo interactivo de comprensión lectora. Esta relación se puede comprobar por medio de los resultados de las evaluaciones en tres momentos: evaluación diagnóstica, evaluación intermedia y evaluación final; es decir, podemos observar la situación previa (en términos de lectura) de los sujetos al iniciar y, posteriormente al concluir la presente investigación y determinar la validez o la no validez de nuestra hipótesis de investigación.

1.6 Base teórica

En el marco teórico presentamos la contextualización de la lectura en el sistema de educación mexicana; asimismo, las bases teóricas; es decir, los conceptos o términos que

sostienen nuestra investigación; la presentación del modelo interactivo de lectura y las estrategias que se utilizaron durante la intervención pedagógica presente.

El primero de los conceptos del marco teórico se remite a la lectura. La lectura alfabética en nuestro contexto mexicano tiene sus inicios durante el periodo Colonial; en esa época la enseñanza de la lectura tuvo fines evangelizadores; ésta fue privilegio de los nobles y su descendencia. El resto del pueblo aprendía la doctrina católica por medio de representaciones teatrales. Desde entonces y hasta la segunda mitad del siglo XX, leer significaba la decodificación de las palabras de un texto. Hoy en día, es definido como un proceso interactivo complejo en el que participan tres componentes. El lector juega un rol crucial dentro de este proceso. Se espera que este realice una interpretación y aplique esta interpretación al análisis de la información de un texto con extensión a otros contextos distintos al que se expresan en este; lo anterior nos remite a la definición de un buen lector o un lector competente; término que también será analizado en el capítulo 2 de esta investigación.

A finales del siglo XX, hubo un cambio en la definición de concepto lectura. Teóricos como Kintsch y Van Dijk sentaron las bases de la nueva forma de definir la lectura. Estos autores definen la lectura como un proceso en el que intervienen además del texto y el lector un tercer elemento relevante; este es, el acervo lingüístico que el lector ha reunido a lo largo de su experiencia lectora. El texto, el lector y todo lo que este conoce guardan una relación muy estrecha de interacción; es decir, cada uno de los elementos, entre sí, intercambia información para nutrir el proceso de lectura.

Sobre la base de los fundamentos anteriores; Kintsch y Van Dijk proponen el sustento teórico para un nuevo modelo de comprensión de lectura denominado modelo interactivo; aunado a estos preceptos y en ese mismo sentido, Alonso (2005), León (2004), Pérez (2005), Camps (2005), Cassany (2006) y Solé (2013) confirman que la lectura debe asumirse como un proceso y la importancia de la interacción entre los elementos.

Actualmente, la definición de lectura y el modelo interactivo de lectura están en concordancia con el proceso de lectura. De acuerdo con Pedraza (2016), Manzanal, Jiménez & Flores (2016), Gamboa (2017), Saravia (2017), Higuera & Espinoza (2019) entre otros, sostienen que dicho proceso se entiende básicamente como el intercambio e interrelación que se da entre el texto, el lector y sus conocimientos a través de un proceso determinado. Este modelo interactivo de lectura es la base fundamental para llevar a cabo la presente intervención pedagógica; de acuerdo a los lineamientos propuestos en este modelo, la comprensión lectora no es un elemento dado; es decir, es el lector quien debe llevar a cabo una serie de procesos cognitivos y metacognitivos para llegar a un producto final, es decir, la interpretación global de un texto y la aplicación de esta interpretación al mundo real, a su contexto, a su entorno más inmediato o lejano.

Otra de las bases teóricas se refiere a los niveles de comprensión lectora. Por medio de ellos se puede evaluar las habilidades lectoras de los sujetos. Existen diversas taxonomías de los niveles de comprensión de lectura. Entre ellas podemos mencionar, las de Barret (1968), Alonso (1985), Rioseco (1992), García (1993), Vallés (2005), Kabalen & Sánchez (2005), Pérez (2005), Fumero (2009), Blanco (2010), Gracida (2012), Núñez (2017), entre otros. En la presente investigación utilizaremos la clasificación de Kabalen & Sánchez (2005). Se utilizará esta clasificación debido a su correspondencia con los indicadores utilizados en las

pruebas nacionales e internacionales de lectura. En estas pruebas se determina que existen cuatro niveles de lectura (literal, inferencial, analógico y crítico); mientras que Kabalen & Sánchez (2005) sostienen que son tres: literal, inferencial-analógico y analógico-crítico. La disposición de los niveles de acuerdo con estas autoras obedece a que el pensamiento o razonamiento analógico es indispensable tanto el nivel inferencial como en el crítico; en ambos niveles se utiliza dicho pensamiento que sirve como un puente entre ellos.

Por otro lado, los estudios relacionados con la comprensión lectora se dividen dos vertientes; en los primeros, se plantean las fundamentaciones teóricas del proceso de lectura y; los segundos, tratan sobre estudios de casos o investigaciones aplicadas realizados en los distintos niveles educativos. Calvo (2018) menciona que existe una mayor cantidad de estudios (en comparación que en décadas pasadas), en torno a la comprensión lectora en los niveles básico y medio superior. Si bien es cierto, que actualmente encontramos diversos estudios para mejorar la calidad en la comprensión, también lo es que, entre la bibliografía revisada, no existe estudio alguno con las características de nuestra investigación y; aunque han aumentado las investigaciones sobre el tema que nos ocupa, hacen falta más de ellos de acuerdo a la información que destacan las estadísticas y que posicionan a nuestro país entre los últimos en cuanto a comprensión de textos escritos.

Dentro del marco teórico se describe el modelo interactivo de comprensión de lectura. Desde la década de los setenta se generaron modelos de lectura; estos defendían los tipos de lectura ascendente y descendente. El primero de ellos, conocido en inglés como bottom up, sostiene que la lectura se realiza letra por letra como parte de la decodificación de palabras que conforman el texto; mientras que el segundo, o top down, se enfoca en la relación que existe entre el lector y el texto; en una relación jerarquizada en la que el lector es el elemento

principal, después de él, el texto, el párrafo, la frase, la palabra y la grafía. En el siguiente capítulo se ahonda en las premisas, fundamentos y aportaciones de estos modelos de lectura que hemos mencionado.

En el modelo interactivo, tan importante es el texto como el conocimiento previo del lector, ya que la lectura presupone un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector; de este modo, el lector se enfrenta al texto de manera activa, ya que éste le creará expectativas y él realizará la hipótesis de sentido pertinente; el proceso interactivo solicita por parte del lector el estar interactuando con el texto (Lloret, 2005). De acuerdo con León (1991), quien fue uno de los precursores de la descripción de los procesos mentales durante el proceso de lectura, propone:

La comprensión de un texto por parte de un lector, está determinado por el reconocimiento de la estructura del texto; en este reconocimiento el lector realiza diferentes acciones: la construcción de una representación mental de la información, describiendo varios procesos de la comprensión lectora; la selección de la información relevante del pasaje; el procesamiento del conocimiento relevante existente; la construcción de las conexiones internas entre los elementos seleccionados del pasaje y elaboración de conexiones externas entre lo seleccionado del pasaje y el conocimiento existente en la memoria del sujeto (p. 17).

Por último, la valoración de los rangos de comportamiento de los sujetos de nuestro estudio se obtiene a través de evaluaciones; estas contienen cuestionamientos; los cuales tienen el objetivo de potenciar las habilidades lectoras de los sujetos. Los resultados de los

tres momentos de evaluación son analizados de acuerdo a los indicadores de los niveles de comprensión: literal, inferencial, analógico y crítico. Aunque existen diferentes clasificaciones de los niveles de comprensión, hemos elegido la de Kabalen & Sánchez (2005) para fundamentar las herramientas de evaluación. De acuerdo con estas autoras, los niveles de comprensión se dividen en tres: literal, inferencial-analógico y analógico-inferencial. Kabalen & Sánchez ponen de manifiesto que el desarrollo del pensamiento analógico es una pieza clave tanto del pensamiento inferencial como del pensamiento crítico. En ambos pensamientos o razonamientos, de acuerdo con las autoras, se aplica la analogía y no puede desasociarse de esta en ambos casos. Por lo tanto, para medir los resultados las evaluaciones (diagnóstica, intermedia y final) se utilizará la taxonomía de indicadores de nivel de comprensión de las autoras mencionadas.

1.7 Resultados esperados

Una vez realizada la intervención, se espera que los sujetos de la presente investigación muestren cambios favorables en la adquisición de habilidades de comprensión lectora. Los alcances del presente estudio no se limitan al contexto educativo en el que se desenvuelven los alumnos; estos tienen el objetivo de incidir positivamente en el desarrollo de los sujetos en todos los ámbitos de su vida. De manera más específica y amplia mencionamos a continuación los alcances que la presente investigación puede presentar:

- Aumento en los niveles de la comprensión de lectura de los sujetos participantes en esta investigación.
- Adquisición de los aprendizajes esperados en el nivel medio superior.

- Desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.
- Potenciación de las habilidades de comprensión lectora.
- Conocimiento y manejo de distintas estrategias de comprensión.
- Una mayor experiencia lectora.
- Incremento de su competencia lingüística por medio del material de lectura.
- Manejo en los procesos de adquisición del conocimiento.
- Desarrollo de hábitos para realizar una lectura.
- Formación de buenos lectores o lectores competentes.
- Incremento del porcentaje del perfil de egreso en comprensión de textos escritos.
- Aumento del aprovechamiento escolar.
- Mayor dominio en expresión oral y escrita.
- Argumentos para sostener puntos de vista.
- Distinción falacias tanto en el contenido de un texto.
- Mayor aprovechamiento escolar.
- El incremento en su competencia lingüística le permitirá tener una mayor comprensión sobre los temas del programa de estudios.
- Concreción del perfil de egreso.
- Reconocimiento del contexto propio y de otros distintos al suyo.
- Comprensión de perspectivas, puntos de vista y argumentos distintos al suyo.
- La comprensión de textos le permitirá un aprendizaje autónomo.
- Capacidad de verificar y refutar información que sea engañosa o inconsistente.
- Favorecerá su inclusión social.
- Le abrirá las puertas a la imaginación.
- Le permitirá el acceso a la información.

- Facilitar el aprendizaje en distintos ámbitos.
- Mejorar la calidad de enseñanza de los docentes en la comprensión lectora.
- Lograr un mayor compromiso del docente en la práctica docente.
- Atender las áreas de oportunidad del docente en cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora.
- Difundir los beneficios de la presente intervención pedagógica, con el objetivo de replicarlo en otras instituciones.
- Generar nuevas líneas de investigación en el nivel medio superior para mejorar la calidad de la educación.

1.8 Análisis de los resultados

El objeto de este estudio se centra en las problemáticas de comprensión lectoras de los estudiantes de un bachillerato determinado. Las cuales conllevan un obstáculo para los estudiantes de nivel medio superior, en general, que no cuentan con las habilidades para interpretar un texto. La lectura es la base fundamental del proceso educativo pues es un aspecto que comparten todas las disciplinas. Su ubicuidad la sitúa en el centro del proceso y como tal debería ser el soporte para un aprendizaje óptimo. Ante la creciente preocupación que algunos teóricos han mostrado con respecto a la carencia de habilidades lectoras en los alumnos, se ha focalizado la atención en localizar las debilidades que contribuyen a que los alumnos no comprendan un texto y, de este modo, resolver o bien anticiparse, con propuestas estratégicas a esta problemática de la educación.

Al finalizar la intervención se determina el grado de incidencia existente en relación a la comprensión de lectura de los sujetos al inicio y al término de la misma. Con estos

resultados, por otra parte, podremos señalar las diferencias que existen entre los dos. El análisis de los resultados se llevó a cabo con la comparación de la situación inicial (resultados de la evaluación diagnóstica), situación intermedia (resultados de la evaluación intermedia) y la situación final de los sujetos (resultados de la evaluación final).

Por otra parte, las conclusiones de nuestra investigación toman como referente los resultados finales de nuestro grupo 1, por ser éste en el que se implementaron las estrategias de lectura. Dentro de las conclusiones, retomamos nuestra hipótesis de investigación para determinar su validez o invalidez; es decir, si existe o no una relación entre el modelo interactivo y los niveles de comprensión de lectura que poseen los estudiantes participantes al finalizar la investigación; además, podremos dar a conocer las precisiones en el desarrollo de la intervención y particularidades de los sujetos participantes y del proceso del proceso de investigación en general.

Por otra parte, dentro de las conclusiones revisamos los resultados del grupo 2 con la finalidad de comparar, en primer lugar, los resultados de la evaluación diagnóstica y la evaluación final entre los sujetos de este grupo y; por otra, se tiene la oportunidad de analizar los resultados de ambos grupos para establecer las diferencias entre ellos después del periodo de esta intervención educativa.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Los estudios realizados en torno al proceso en el que se inserta la comprensión lectora, han sentado las bases para definir el término lectura como un proceso interactivo en el que intervienen distintos elementos de forma metódica y sistemática; esta conceptualización había utilizado, hasta hace apenas una década, las premisas del siglo pasado para definir la lectura como la decodificación ascendente o descendente de los signos lingüísticos que comprenden un texto. A finales del siglo pasado y a principios del presente, la interactividad en este proceso es un elemento esencial; sin ella no se puede llegar a la interpretación de un texto; puesto que, los elementos son indisociables en términos en que comparten información para llegar a un resultado interpretativo de la lectura.

Los estudios concernientes a la comprensión lectora, a grandes rasgos, dan cuenta principalmente de las diferentes estrategias y métodos utilizados, en distintos niveles educativos, primero para detectar áreas de oportunidad o rezagos y, después, para subsanar las problemáticas; a continuación, podemos mencionar algunos ejemplos que están directamente relacionados con nuestra área de estudio; las cuales en su mayoría son referentes de investigaciones aplicadas que siguen líneas temáticas como implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas, medición y evaluación del aprendizaje, procesos cognitivos y socio-afectivos (memoria, metacognición, orientación al logro), factores sociales (pobreza, violencia), entre otros :

Salas (2012), en su tesis titulada “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, describe los logros y dificultades de estos estudiantes en torno a la comprensión

lectora; asimismo, propone estrategias para promover el desarrollo de competencias de comprensión lectora.

“Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas” de Arán-Filippetti (2016), es un estudio que denota la importancia de la varianza entre la edad de los lectores para alcanzar distintos niveles de comprensión lectora; sostiene que existe una relación entre la edad y los conocimientos de los lectores; es decir, entre más mayores son los lectores, mayor es la comprensión de un texto; puesto que existe más competencias en los últimos.

Otro ejemplo es “Comprensión lectora en estudiantes de primero a tercero de Escuela Nueva” de Ávila, Jiménez & Torres (2016), cuya investigación es cualitativa y se centra en mejorar los desempeños de un determinado grupo de estudiantes de nivel básico; mediante una evaluación diagnóstica y la implementación de una acción didáctica para llevar a cabo este objetivo.

En ese sentido, podemos mencionar otra investigación: “Efectividad educativa del facebook para el desarrollo de la comprensión lectora” de Bernier (2019), realiza una investigación de diseño cuasi-experimental en que describe los resultados de dos grupos; uno de cuales utilizó Facebook como herramienta para desarrollar competencias lectoras; mientras que el otro utilizó el método tradicional de lectura; como resultado presenta que el primer grupo mostró “evidencia de mejoras significativas que utilizaron la mencionada herramienta.

Por otro lado, Camargo, Uribe & Caro (2018), en su investigación titulada “Trabajar desde la memoria y desterrar lecto-mitos: Dos estrategias en la formación de lectores

competentes de textos académicos”, destacan la importancia del estudio de la memoria y la identificación de los lecto-mitos para la formación de lectores competentes de textos académicos; estas estrategias están dirigidas principalmente a docentes; de modo que, estos, pongan en práctica estas estrategias “propone que el maestro, como lector, de su clase debe desarrollar la conciencia constructiva desde el modelo interactivo” (modelo utilizado en la presente investigación).

Cartoceti, Abusamra, Beni, & Cornoldi (2016) en su artículo “Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos”, tiene como propósito la intervención basada en la habilidad metacognitiva de estudiantes de primero y segundo año de nivel medio “pertenecientes a entornos sociales desfavorecidos”. Esta investigación evalúa la habilidad de los estudiantes para detectar errores e incongruencias en los textos; los resultados finales mostraron un efecto positivo en la cantidad de respuestas correctas de los participantes, en comparación con las respuestas proporcionadas al inicio del estudio.

Otro estudio sobresaliente para nuestro tema de investigación es el de Castillo & Yamile (2017): “Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos”; en el cual los autores proponen la lectura de imágenes (material diseño por ellos); a través de un “acercamiento crítico” desde una perspectiva cultural; es decir, tomando en cuenta los “artefactos culturales” que entran en juego. Tiene como objetivo que los estudiantes aborden, estas imágenes, desde una coyuntura argumentativa y crítica.

En el sentido en que el lector es quien asigna significado al texto; una de las premisas del concepto de lectura propuesto en el Marco teórico; Duarte (2020) en “Lectura y habitus: un

acercamiento a la sociología de la lectura”, pone especial énfasis en el rol del lector como agente que construye un significado al texto; este estudio además de señalar el rol activo del lector, tiene el propósito poner de manifiesto los mecanismos a través de los cuales el lector construye el significado.

El bajo rendimiento escolar es una de las problemáticas recurrentes en los diferentes niveles de educación. En “La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar. México: Universidad Autónoma de Chihuahua”, González-López (2019), el sustento teórico, entre otros aspectos, pone énfasis en los aprendizajes previos de los estudiantes; es decir, el punto de partida son los conocimientos con los que comienzan los sujetos participantes de la prueba y; a partir de ello, es posible plantear estrategias didácticas (enfocadas exclusivamente a estudiantes con bajo rendimiento) que conlleven a una lectura de comprensión.

Como último ejemplo que, por razones de espacio y relevancia, hemos elegido dentro de una cantidad considerable de estudios en relación a la comprensión lectora, podemos mencionar el siguiente:

Mateos (2017), en su tesis de maestría, realiza un “Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes de Literatura en el tercer año del Bachillerato General Enrique Martínez Márquez. Puebla de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Uno de los puntos de coincidencia de este con la presente investigación es que da cuenta de que a través de la lectura, como medio para la apropiación de información, conlleva una serie de beneficios; estos beneficios, primer lugar se refieren a los directamente relacionados con el plano académico el proceso de enseñanza-aprendizaje; en segundo lugar, el aumento del “capital

cultural del educando”, por medio de la constante actualización de sus conocimientos a través de la lectura.

En los estudios citados, damos cuenta de las investigaciones aplicadas en el campo de la comprensión lectora. Hemos citado estos estudios entre otros debido a las características que comparten con la presente investigación como el desarrollo de las habilidades de lectura en alumnos dentro de un ambiente escolar, la aplicación de modelos determinados para mejorar el nivel de lectura, el factor edad como un elemento determinante en el desarrollo del pensamiento crítico, las distintas estrategias empleadas con la finalidad de desarrollar competencias lectoras, entre otros temas de relevancia. Estos estudios, además, son la base fundamental de posteriores investigaciones; puesto que, son una guía y líneas de investigación para saber qué se está haciendo en el área de la comprensión de lectura en el contexto actual.

Sumados a las investigaciones citadas, es importante mencionar otras líneas de investigación que actualmente se siguen en este campo de investigación con relación a otros tipos de modelos de comprensión que poseen características muy cercanas a la presente investigación (que se mencionan en este capítulo en el apartado del “Modelo interactivo”) que, remiten en general a los siguientes temas: la lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita; la mejora de la comprensión lectora por medio de un análisis interactivo; la presentación de modelos teóricos de comprensión lectora; las relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje; el modelo interactivo de comprensión lectora para propiciar la competencia comunicativa en los estudiantes; programas interactivos para el desarrollo de la comprensión lectora; entre otros.

En lo concerniente a la comprensión lectora, las investigaciones se enfocan en la descripción de problemáticas específicas de instituciones educativas; o bien, en propuestas de intervención basadas en estrategias; entre las cuales podemos mencionar los siguientes ejemplos: Monroy & Gómez (2009) “Comprensión lectora”; Nagamine (2018) “Desarrollo de Estrategias de Comprensión de Lectura para las Pruebas Icfes Supérate de Grado 11”; Schmell (2015) “El modelo interactivo de escucha y lectura: una estrategia para diseñar actividades comunicativas a partir de las destrezas pasivas”; Ochoa, Pedraza & Orlando (2016) “La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora”; Otero (2016) “La comprensión de los libros de texto”; Peña (2019) “El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria”; Polvani & Monteiro (2019) “Reading Comprehension, Learning Strategies and verbal reasoning: Possible Relationships”; Rello (2017) “La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura”; Román (2018) “Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora y redacción de textos especializados de la licenciatura en psicología de la universidad politécnica Hispano mexicana”; Valenzuela (2018) “La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica”; Medina (2019) “Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria”; Yanal, Alanoca, Adco & Yana, (2019) “Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior” y Vázquez (2020) “Programa de Mejora de la Comprensión y Estrategias Lectoras en alumnos de Quinto de Primaria”, por mencionar las investigaciones más recientes en el campo de la comprensión lectora.

Los ejemplos recién citados, advierten a grandes rasgos la necesidad de ahondar en las líneas de sobre la comprensión lectora y el papel de la ejercitación para su desarrollo en el proceso de formación de profesionales; la comprensión lectora de acuerdo a modelos

específicos, entrenamiento y evaluación; la comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes; el significado que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora; la enseñanza de la comprensión lectora; la revisión del proceso de comprensión de un texto; la comprensión lectora como una problema común; propuestas de guías de comprensión de lectura; la comprensión de textos mediante el modelo de procesamiento y estrategias de mejora; el desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan; las estrategias didácticas para la comprensión de textos; propuestas de investigación acción participativa en el aula; la intervención en estrategias de comprensión como un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto, entre otros.

El sistema educativo mexicano, a través del modelo por competencias, propone un tipo de educación en el que el alumno, al concluir determinado nivel educativo, sea capaz de evidenciar ciertas competencias, aptitudes y habilidades marcadas en los programas de estudio. En el proceso educativo se hace énfasis sobre todo en el aprendizaje de los alumnos; este aprendizaje está supeditado a distintos aspectos y elementos tales como la evaluación inicial, los objetivos de aprendizaje, los recursos didácticos, las estrategias de aprendizaje, los criterios de evaluación, la planificación metódica y organizada de los aprendizajes, la retroalimentación, las evaluaciones o momentos de evaluación, entre los más importantes.

Dentro del desarrollo integral de los alumnos, las competencias, habilidades y aptitudes de comprensión lectora son esenciales; estos son inherentes al proceso educativo de enseñanza aprendizaje, puesto que, es la herramienta principal por la que el estudiante aprende. Desde el enfoque pedagógico en el que actualmente se basa el sistema educativo, se determina que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla sobre la base de las

competencias tanto genéricas como disciplinares. Este modelo educativo se fundamenta, entre otros aspectos, en que en el proceso de aprendizaje involucra dos elementos indisolubles: la teoría y la práctica. El estudiante da cuenta de la adquisición de una competencia cuando domina y evidencia estos dos aspectos.

La presente es una investigación educativa centrada en el desarrollo de competencias o habilidades lectoras con sujetos dentro de un entorno educativo. Se trata de una intervención pedagógica en cuanto está dirigida específicamente a solucionar una problemática: el bajo nivel de comprensión lectora de alumnos de nivel medio superior; lo cual genera, a su vez, rezago en la educación de los alumnos.

En nuestro objetivo planteamos la necesidad de mejorar y/o desarrollar competencias y habilidades lectoras en los estudiantes. El modelo interactivo de comprensión lectora se ajusta a los lineamientos del modelo educativo actual. La práctica educativa, desde este modelo, al modelo educativo imperante en nuestro país en la actualidad. Este modelo, como se explica en este capítulo, funciona sobre el eje de las competencias; es decir, el aprendizaje de la teoría y la puesta en práctica de estos saberes. Este hecho pedagógico está guiado por estrategias generadas desde el modelo interactivo; las cuales exigen del alumno su participación activa como agente protagónico del proceso de aprendizaje.

La función y rol del docente continúa siendo de crucial importancia, porque es quien guía el proceso y proporciona herramientas de aprendizaje; sin embargo, no es un agente exclusivo para que el alumno adquiera los aprendizajes. De acuerdo con las estrategias metacognitivas trabajadas en la presente intervención pedagógica, el alumno asume un rol

activo; es quien utiliza las herramientas y estrategias adecuadas para adquirir nuevos conocimientos.

La intervención e investigación educativa se fundamentan, en primera instancia, en la teoría; es decir, es preciso hacer la descripción o señalamiento de los elementos (conceptos, teorías, modelos, estrategias, metodología, herramientas de evaluación y base teórica o conceptos propios de la intervención educativa) sobre los que se fundamenta teóricamente. Una intervención educativa y pedagógica si sitúa entre dos momentos: el antes y el después. En el “antes” es necesario señalar que existe una problemática a la cual se alude y se pretende incidir positivamente. El después es el resultado de la intervención pedagógica y; es esta, la que da lugar al presente estudio.

En este capítulo describimos el modelo interactivo de comprensión de lectura; este modelo se adapta al modelo educativo imperante actualmente. Bajo el enfoque de competencias, en el desarrollo de la presente investigación se tuvo en cuenta esta premisa

2.1 Antecedentes del concepto lectura

A lo largo de los estudios realizados desde principios del siglo pasado, se han desarrollado diferentes definiciones del término lectura; estas atendieron el concepto desde una perspectiva elemental al describirla como una decodificación de signos lingüísticos y la asignación de un sonido a éstos, hasta los más complejos que involucran al texto, al lector y las experiencias lectoras que este ha acumulado a través de sus experiencias lectoras o de la vida cotidiana. Es preciso aclarar que los estudios e investigaciones en el área de la

comprensión lectora en los últimos años es reducida; las bases de datos de las universidades más importantes arrojan resultados, en mayor medida, anteriores a nuestra década actual. Los más recientes han sido una fuente importante para establecer nuestro marco teórico. Estos se remiten, sobre todo, a aquellos estudios experimentales y estadísticas de poblaciones determinadas; en los cuales se miden los niveles de comprensión entre sujetos de intervalos de edades determinados.

Una de las primeras definiciones del concepto leer se remonta a la civilización griega para quienes este término estaba asociado a la decodificación en su sentido más práctico, o en palabras de Millán (2015), “leer consistía en decodificar signos y darles un sonido, es decir, relacionar letras y fonemas” (p. 115). Se consideraba que quien sabía hacer la decodificación de los signos en voz alta sabía leer; desde esta perspectiva no hacía falta comprobar si quien realizaba la lectura comprendía o no el texto de manera global o el sentido de este.

Los griegos, a su vez, ejercieron gran influencia sobre el Imperio Romano, quienes fueron conquistados por éstos. De este modo, la lengua latina de los Romanos incorporó -en su acervo- vocablos de origen griego que aún perviven en el español; asimismo, se añade la interpretación del acto de leer. España, como parte del Imperio Romano, sostiene y defiende la idea de que leer es el cifrado de las grafías y la asignación de sonidos a estos. Y, a través de esta sucesión de conquistas llega a América un sistema de escritura alfabética; la cual se implantó con el objetivo de llevar a cabo la evangelización de los nativos americanos.

En Hispanoamérica, la escritura y la lectura de textos fue exclusiva de los nobles y los religiosos. En América, la enseñanza de la lectura estaba destinada a la evangelización de

los nativos prehispánicos; con ello se pretendió establecer el concepto de un Dios avasallante de las creencias politeístas de los indígenas. Desde entonces, la enseñanza de la lectura se ha mantenido como un privilegio. Se entiende que a partir de esta época el concepto de lectura implicaba solamente la decodificación del conjunto de grafías que componen una palabra. Durante la Colonia (siglo XVI, XVII, XVIII), eran los clérigos quienes enseñaban a leer, quienes eran poseedores de saberes pedagógicos; como métodos, se utilizan la cartilla y el deletreo que combina la lectura de la letra individual con la formación de sílabas; con ello se pretende introducir la lectura únicamente de textos religiosos (Cantón, 2009).

Todo lo anterior permitió llegar a una definición más elaborada después de varios siglos. Hoy en día, se debe entender como un proceso que ha de conducir a comprender e interpretar con sentido crítico y propositivo las diferentes maneras de interacción discursiva en la sociedad y la cultura de la que se es parte. Eso requiere entender “el ejercicio de lectura desde una perspectiva discursiva, situada en tiempo y espacio definidos, y no como abstracciones indeterminadas” (Suárez, 2017, p. 84).

2.1.2 La lectura en el contexto mexicano

La lectura en nuestro país, no comienza exclusivamente con el periodo colonial, puesto que en épocas prehispánicas ya se contaba con un tipo de escritura ideográfica; sin embargo, la lectura de esta escritura era interpretativa; es decir, al estar estructurada a partir de imágenes, el lector interpretaba lo ocurrido en el conjunto de una sucesión de símbolos pictóricos; por lo tanto, la enseñanza del alfabeto significó un cambio de pensamiento al tener que procesar las grafías.

En consideración a lo mencionado anteriormente y como lo demuestran las actuales estadísticas (que más adelante se presentan), en nuestro país, como parte de la América hispanohablante, sigue existiendo un porcentaje muy grande de personas que no ha sido alfabetizada o bien que no posee las habilidades para realizar la lectura comprensiva de un texto. En México, la lectura sigue siendo un privilegio del que, por motivos de índole económica, de marginación o cultural, no todos gozan. Por diversas razones la lectura, en las últimas décadas, se ha convertido en un ejercicio que se realiza exclusivamente en el contexto escolar y pocas veces por interés propio; hecho que limita los avances que pudieran darse en este ámbito.

La situación de nuestro país con respecto a la enseñanza de la lectura es deficiente; así lo demuestran diferentes estudios y encuestas realizadas por organismos nacionales e internacionales. Estos estudios muestran el número de lectores que existe por cada 10 habitantes, el número de libros que estos leen al año, los temas de interés más comunes, el tiempo dedicado a este ejercicio, así como otros datos que señalan un porcentaje muy bajo de interés respecto de otros países.

Un ejemplo de esta situación, es el que señala Hernández (2013), quien menciona, grosso modo que, entre los jóvenes de 12 a 17 años, el 30% dice que no le gusta leer, 61% que no tiene tiempo y 48% afirma que nunca ha asistido a una biblioteca; o bien, los datos más recientes arrojados por PISA (2019) en los cuales se determina que en promedio cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE (entre ellos México) no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura (por debajo del nivel 2, el cual consiste principalmente en la realización de inferencias y analogías, en el capítulo 3 existe un apartado en el cual se describen detalladamente los niveles de comprensión); es precisamente en este nivel en el

que se considera se comienzan a demostrar las habilidades lectoras que permiten la asociación de ideas, la comparación entre información de contextos distintos, la discriminación de argumentos falaces, etcétera.

En comparación con los datos mencionados, el INEGI (2019) muestra la situación actual: la lectura entre la población de 18 y más años de edad no se incrementa, antes bien, presenta un descenso; en 2015 el porcentaje de esta población que leía regularmente era de 84.2 %, en el 2019 esta cifra se redujo a 74.8 %. Otro dato importante en cuanto a la comprensión lectora de los jóvenes mexicanos, es que se identifica que más de las tres cuartas partes de la población de 18 y más años de edad lectora, considera que comprende “todo” o “la mayor parte” de lo que lee, mientras que los que comprenden “la mitad” o “poco” del contenido de una lectura corresponde al 21.3% (INEGI, 2019).

De acuerdo con estos estudios, en México, el 42% de los estudiantes que concluye el nivel medio superior se encuentra por debajo del nivel 2 de comprensión, lo cual es significativamente mayor al porcentaje de Chile, similar a los porcentajes de Colombia, Costa Rica, Uruguay y menor que la proporción de Brasil y Perú (INEGI, 2020) de los últimos lugares según la OCDE (2019). La proporción de estudiantes en México que no logra alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura no ha variado desde el 2009 (PISA, 2019). Básicamente, los niveles de comprensión pueden englobarse en tres; según Kabalen & Sánchez (2005), el primero de ellos (Literal) denota que el lector es capaz de encontrar cualquier información que se encuentre explícitamente en el texto; el segundo nivel (Inferencial-analógico) da cuenta que el lector puede hacer inferencias o bien conjeturas de alguna información que no se encuentra explícita en el texto y, por último, en el tercer nivel (analógico-crítico) se infiere que el lector es capaz de tomar una postura propia a partir de la

información proporcionada por el texto; es decir, realiza una lectura crítica y está capacitado para emitir una opinión argumentada de acuerdo a sus convicciones.

De acuerdo con PISA (2019), los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos en lectura. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE y sitúa a México en un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldovia, entre otros países. Los jóvenes mexicanos de 15 años tienen una diferencia de más de 70 puntos por debajo de Portugal y España; se sitúan por encima de Brasil, República Dominicana y Perú.

En contraste con los datos del año 2011, la OCDE (2019) evaluó, a través de la prueba PISA a un total de 1, 480,904 estudiantes mexicanos de 15 años; solo el 1% de estos estudiantes mostró habilidades avanzadas de lectura, en donde pudieron comprender textos largos. Los estudiantes mexicanos alcanzaron un promedio de 408 puntos en lectura, porcentaje que ubica a nuestro país por debajo del promedio establecido por la OCDE, el cual es de 487 puntos. En comparación con la última prueba PISA del 2015, el rendimiento de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad, que son evaluados en la prueba de la OCDE, bajó significativamente de 423 a 408 puntos en lectura.

Si bien las cifras de la OCDE muestran el panorama en el que se encuentra México a nivel internacional, la prueba PLANEA realizada por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) desde el año 2015, confirman esos mismos datos a nivel nacional. PLANEA basa su evaluación de lectura en cuatro niveles de comprensión que, grosso modo, se entienden de la siguiente manera: nivel I: literal, nivel II: inferencial, nivel

III: analógico y, nivel IV: pensamiento crítico. Se espera que los alumnos alcancen el máximo nivel de comprensión; sin embargo, los resultados son deficientes.

De acuerdo a la prueba PLANEA (2015, 2016, 2017) los resultados obtenidos del bachillerato donde realizamos la presente investigación proporciona los siguientes resultados: en 2015, de un total de 38 alumnos, solamente el 11.8% de ellos (5 alumnos) alcanzó el nivel IV de comprensión; o sea, el nivel máximo de lectura y que concuerda con el perfil de egreso del nivel medio superior. Por otro lado, en 2016 de 35 alumnos el 5.7% (2 alumnos) y, en 2017 de 80 alumnos el 4% (5 alumnos); lamentablemente, aún no se han publicado los resultados de 2018 y 2019 para continuar con la comparación de los niveles de logro entre los alumnos de esta institución.

Por otro lado, aunque los resultados evidencian un aprovechamiento bajo en el cuarto nivel de comprensión, en general se puede apreciar que ha habido una mejoría que, aunque no es significativa en términos estadísticos, sí podemos tomar como referencia en el futuro cuando los sujetos de nuestro estudio presenten dicha evaluación; estos porcentajes de mejoría se remiten a los niveles I, II y II de comprensión; por ejemplo, en 2015, en el nivel II, se aumentó del 19.6% al 21.4% en 2016 y, a 39% en 2017; asimismo, en el nivel III se mostró un avance del 8.7% al 17.1% y 26% respectivamente. Aunque estos incrementos en las estadísticas no son los deseados, sí han contribuido a discernir entre las estrategias que han dado resultados y las que no. Estos datos, por otra parte, nos han proporcionado información para seleccionar las estrategias adecuadas en la implementación de las lecturas que integran los anexos de nuestra investigación.

Ante las estadísticas mencionadas a nivel nacional e internacional, podemos concluir sucintamente que en México hace falta hacer mucho trabajo con respecto a la enseñanza de la lectura. Madero (2011) sugería desde ese año que, en México no se ha hecho suficiente investigación en este campo que permita entender el por qué los alumnos están fracasando en las pruebas internacionales de lectura, hay desconocimientos de los factores asociados a este bajo desempeño (p. 11). Si contextualizamos la cita de Madero podemos observar que en pleno 2020, la situación no solo no ha mejorado, sino que el problema se ha agudizado e, inclusive, actualmente existe un número menor de lectores en comparación a hace una década. Los estudios realizados por los especialistas en esta área, se han centrado en el análisis de teorías, en la estructuración de propuestas que podrían llevarse a cabo en la práctica; es decir, en presentar soluciones teorías para su implementación; sin embargo, la puesta en marcha de estos modelos teóricos no se lleva a cabo, por distintos factores.

En ese sentido, podemos señalar que uno de los problemas es que no hay suficiente conocimiento respecto a la lectura de comprensión en México para proponer un plan que logre elevar de manera significativa las habilidades de los alumnos en este rubro (Madero, 2011, p. 12). Un plan que debería apuntar más allá de los programas y del currículo sino, además, incluir una valoración consciente entre los docentes de educación básica sobre lo significativo de dar relevancia -a la par de la enseñanza de la decodificación- a la importancia de la lectura de comprensión.

Es preciso dejar atrás algunas creencias de la escuela tradicional que aseguraban que saber firmar y leer instrucciones sencillas podían considerarse indicadores suficientes de que alguien estaba alfabetizado (UNESCO, 2015, p. 6). Esto, en la actualidad, en la era digital o móvil no alcanza porque saber leer consiste en saber buscar, seleccionar, interpretar,

relacionar información y construir una interpretación propia. En esta segunda década del Siglo XXI leer y escribir son actividades imprescindibles para participar en casi todas las interacciones sociales. Los ciudadanos actuales requieren saber utilizar diferentes soportes de lectura (el papel, la pantalla) y saber manejar dispositivos tecnológicos que cambian con más rapidez de lo que uno quisiera UNESCO (2015, p. 6).

Si las estadísticas exhiben a México como un país carente de lectores y gran parte de ellos como lectores con un nivel mínimo de comprensión, el trabajo que habría que hacerse es crear mecanismos permanentes, dentro de las instituciones, para la formación buenos lectores (concepto que se define más adelante). Por lo tanto, uno de los propósitos implícitos de esta investigación es encontrar la metodología adecuada para aportar una solución a esta problemática, si bien no de forma general, sí de una forma particular en el ejercicio diario de la docencia el aula de clase y específicamente con los alumnos pertenecientes al bachillerato donde se realiza este estudio.

Otro factor que ha incidido (no solo en México, sino de forma global) en la manera en que los lectores actuales asumen el acto leer tiene que ver con las tecnologías de la información, apuntaladas en gran medida por el uso de las redes sociales. Estas se han vuelto uno de los principales medios de lectura no solo de las nuevas generaciones, sino de las generaciones mayores que han debido insertarse en este modo de información. Si tomamos en cuenta exclusivamente el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información se podría considerar que existen más lectores que en décadas anteriores; puesto que, al comparar la población lectora de libros, el porcentaje sobre el uso del formato digital se ha incrementado del 5.1 por ciento a 10.7 por ciento entre 2015 y 2018; sin embargo, la calidad de la lectura y de la comprensión misma está en concordancia con lo que los lectores leen; es

decir, puede haber significativamente un porcentaje mayor pero la selección de los contenidos es sucinta, de contenido superfluo y que, además, no exigen un nivel de comprensión mayor que el literal.

De acuerdo con esto, Romero (2016) explica que “las lecturas que se realizan en las redes sociales no necesariamente son lecturas que requieren profundidad, pero sí causan efectos en el pensamiento y criterio del lector” (p. 21). Este tipo de lecturas, son esporádicas, sin referentes, no hay contextualización; son lecturas que implican un tipo de información muy específica que, o bien se explica sola porque va acompañada de imágenes, o bien, son frases aisladas que no necesitan contextualización. En ocasiones, la lectura de este tipo de material es somero y superfluo (en cuanto a tratar las temáticas); los lectores se habitúan al reducido lenguaje, al poco esfuerzo de interpretación o, en el menos afortunado de los casos, adoptan expresiones de moda que después de un tiempo pierden significado. Esto resulta un problema para el desarrollo de habilidades lectoras que permitan realizar una lectura crítica y seria.

Hernández (2013) menciona que, en consecuencia con lo anterior, esta situación, es decir, “la falta de lectura en México es un grave problema social y cultural que no nos ha permitido aprender, avanzar y superarnos, manteniéndonos en una mentalidad ignorante” (p. 1). Como dato extra y preocupante, el INEGI (2018) asegura que más de la mitad de los mexicanos no abrimos un solo libro durante un año.

2.2 Conceptos básicos

2.2.1 Lectura

Los antecedentes de este concepto dan cuenta de que en la primera parte del siglo XX, leer seguía siendo considerado la decodificación de las palabras sin mencionar las conexiones de las ideas particulares que llevan a una idea general del texto; sin embargo, en la segunda mitad del siglo pasado, surgen nuevas definiciones y con ellas la integración de términos que fortalecen el concepto. Desde este punto de la historia, diferentes autores explican cómo debemos entender el acto de leer. A continuación, exponemos las definiciones más significativas en el sentido en el que se adecuan al modelo interactivo de comprensión que utilizaremos en la etapa de intervención.

Comencemos por mencionar la década de los setenta; en la cual aún se considera a la lectura como la decodificación de signos; además, en los setenta surgen las bases teóricas para los primeros modelos de comprensión de lectura: ascendente y descendente; es así como surgen conceptos que le dan estructura a estos modelos; entre ellos el texto y el lector y el rol que cada uno de ellos desempeña. Cassany (2006) señala que, en esta época, leer consistía en la ejecución de un sistema cerrado de procesos cognitivos (p. 1); esto es, la acumulación y procesamiento de datos sin que esto implique la interpretación o la comprensión del texto.

En los años ochenta, Alonso (1985) da cuenta de que la lectura no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos sino, además, y fundamentalmente, supone la comprensión del significado o mensaje que contiene el texto (p. 5). En los noventa, León (1991), Mateos (1991), Henaó (1995), Solé (1999), hacen referencia a tres elementos fundamentales para que se lleve a cabo el proceso de lectura: el texto, el lector y los

conocimientos del lector. Estos son indispensables para lograr el objetivo de lectura que, en el mejor de los casos, es un análisis e interpretación de la información del texto y la aplicación de esta información en su propio contexto y en otros distintos. Estos autores, principalmente Solé, hacen hincapié en el término interacción. Se introduce este término para determinar la relación que existe entre los elementos que integran el proceso de lectura.

Los estudios que se realizan en el presente siglo, toman como premisa: la lectura es un proceso interactivo, en el que participan el texto, el lector y los conocimientos de este. Esto es, según León (2004):

La lectura ya no se identifica como la decodificación del material escrito y su comprensión literal o con aquella habilidad simplista de leer y escribir per se, sino como sinónimo de una comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee con base en alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector (p. 2).

Entre los aportes más significativos de la primera década del siglo XXI, destaca la definición de lectura como proceso mental complejo e interactivo, a través del cual “el lector construye activamente una representación del significado, poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos previos y con su propia actividad reflexiva” (León, 2004, p. 11).

En ese sentido, Quintanal (2000), Alonso (2005), Vallés (2005), Pérez (2005) y Marín (2006) determinan que el significado que un lector establece para un texto es, en ocasiones, distinto del que puede aportar un lector diferente; estos autores asumen que es importante entender cómo las personas entienden un texto; señalan que en las escuelas, por

lo general, se leen textos expositivos; es decir, un tipo de texto que no exige una interpretación crítica (respuesta) del lector; asimismo, proponen que leer implica conocer el código lingüístico, asumir la fórmula decodificadora que les permite interpretarlo, resolver adecuadamente los procesos mentales o cognitivos gracias a los cuales relacione el contenido textual con los referentes con que ya cuenta su cerebro; con las aportaciones de estos teóricos, se entiende la complejidad que se apuntaba a comienzos del siglo. Una definición valiosa para comprender el proceso y la complejidad que denotan estos términos en la década pasada es la que nos proporciona Cassany (2006):

Leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc. (p. 21); todos estos aspectos interactúan en diversos niveles y funciones de la lengua al mismo tiempo.

Fue en esta década en que la OCDE, presenta sus fundamentaciones teóricas para el Modelo de Educación Basado en Competencias (EBC) y, en el 2010, en el documento “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE” (Echavarraría, 2017), se definen las habilidades que desarrollan los estudiantes de acuerdo a esas competencias; mismas que están en concordancia con el rol de ciudadano que deben ejercer cuando concluyen los estudios; entre estas competencias, las comunicativas tienen el objetivo de formar al estudiante para insertarse en una sociedad y cumplir con un rol determinado. En este sentido, Ramírez (2009), Méndez & Mogollón (2009), Cantón (2009), Oliver & Fonseca (2009) encuentran que el proceso de lectura concluye cuando el lector es capaz de incorporar sus experiencias lectoras con el mundo que lo rodea; cuando la aplicación del análisis de la información trasciende el texto y se aplica en el contexto del lector, o bien, se extiende a otros contextos. Esto es la esencia de la EBC, por eso hacen tanto énfasis en que el aprendizaje teórico pueda ser evidenciado a través de la práctica.

Finalmente, llegamos a los estudios más recientes de nuestra época. Actualmente contamos con diversos referentes teóricos que señalan la lectura como un proceso complejo, integrado por tres elementos, que tiene el propósito de llegar a una interpretación. Rendón (2010), Méndez & Mogollón (2012), Méndez (2012), Carvajal (2013) y Caballero (2014), añaden, además, que la lectura debe entenderse como el acto de emprender e interpretar representaciones lingüísticas o de cualquier otro modo de expresión, así como señales, gestos, imágenes, fórmulas, ecuaciones, etcétera. Asimismo, la lectura da cuenta de otras posibilidades y concepciones tales como conocer lo ilimitado, el camino hacia lo inédito, como una forma de la manifestación de la inquietud, es una manera de sortear el olvido, es

la posibilidad de transformarse y es una forma de gozar ampliando el panorama que se tiene de ella.

Estos mismos autores, refieren que la lectura es un proceso inacabado; las posibles asociaciones con otros textos permiten que el análisis de determinada información se aplique en otros contextos; así como saber leer en el mundo de hoy significa saber comunicarse, saber relacionarse con otros y saber funcionar en distintos escenarios reales o virtuales en los que las letras y los textos son los intermediarios de las ideas, los sentimientos y las intenciones; todo lo anterior entendido en un sentido filosófico. En un sentido práctico, para el INEGI (2018) la lectura es una de las actividades más importantes y útiles que realiza el ser humano a lo largo de su vida, ya que le permite recibir conocimientos de manera formal e insertarse así en el proceso de la educación.

En un sentido más amplio Herrada-Valverde (2017), Castillo (2017), Saravia (2017), Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos & León (2019), Duarte (2020) entienden que comprender un texto en su totalidad implica generar un modelo mental que permita integrar la base textual dentro de los conocimientos previos del lector. Además, significa poder interpretar el mundo y todo lo que en él existe, adquirir de él los bienes necesarios, no solo los cognitivos, sino los sociales, culturales, etcétera; la lectura no solo es vista como una competencia lingüística de orden receptiva, sino que esta, además de favorecer la comprensión del mundo en el que vivimos, también es considerada como una competencia para la vida por permitir el acceso al conocimiento de forma autónoma sobre cualquier área, disciplina o materia; o sea, el texto ofrece cierta información explícita o implícita que se constituye en pistas para que el lector infiera el resto y; es partir de la elaboración de inferencias cuando el proceso de lectura realmente comienza, de acuerdo con estos autores.

2.2.2 Buen lector

Hemos revisado que leer implica comprender un texto en su totalidad; es decir, ser competente para la elaboración un análisis crítico e interpretativo de un texto y aplicar ese análisis en contextos diversos; por lo tanto, un buen lector o un lector competente domina las habilidades necesarias para realizar dicha lectura. Un buen lector tiene un número considerable de experiencias lectoras y una competencia lingüística adecuada para inferir la información no explícita. La importancia de la definición de este término, para nuestro estudio, radica principalmente en que en él se describen gran parte de las características con que los estudiantes de nivel medio superior deberían terminar dicho nivel educativo; es decir, el perfil de egreso.

Como se ha explicado, en el proceso de lectura interactúan el texto, el lector y los conocimientos de este. Estos últimos definen en gran medida la condición del lector. Todo lector está influido, de una u otra manera y en diversos grados, por lo que ha leído; es capaz de llevar a cabo procesos mentales en los que al mismo tiempo hace inferencias, utiliza el pensamiento analógico, abstrae la idea principal del texto o de los textos que lee y encuentra las relaciones semánticas que guardan entre sí. En un sentido específico, Ruffinelli (1991) menciona que la lectura es un “acto consciente en el que no solo entran en juego el aspecto cognitivo de la lectura sino también los valores, convicciones, el propio concepto de la realidad y el ánimo del lector” (p. 37); esto no ha cambiado a través del tiempo; sino que se ha reforzado con las nuevas aportaciones al concepto de lectura.

Un lector competente asume su rol activo en el proceso. Un buen lector es consciente de que en el proceso de lectura suceden simultáneamente un número considerable de

acciones; sumado a lo anterior, también es capaz de incorporar, además, nueva información para complementar y/o fortalecer la información previa. Los “lectores expertos y los buenos comprendedores tienen una comprensión profunda de las palabras y sus significados y saben aplicar significados diversos de acuerdo al contexto y encontrar sinónimos acordes” (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos & León, 2019, p. 93).

Según León (2004) el lector debe contar con ciertas habilidades lectoras que lo conduzcan a la interpretación del texto:

El lector debe ser también capaz de establecer una cadena de razonamientos, comparar y contrastar información del texto, diseñar inferencias, identificar y comprender la ironía, la metáfora, el humor, detectar matices y sutilezas del lenguaje, reconocer las diversas maneras en que los textos pueden ser elaborados para persuadir o influir, y relacionar lo que leen los alumnos con su propio conocimiento y experiencias (p. 11).

Por lo tanto, “si el sujeto es de pobre comprensión no repara en la lógica del texto, pasa por alto posibles errores que le dificultan crear una representación coherente en su memoria, lo que le impide tener un criterio para decidir si ha comprendido o no” (Manzanal, Jiménez & Flores, 2018, p. 196). Contrario a esto, un lector experto experimenta un documento atendiendo primero a sus características, es decir, sitúa su fuente considerando al menos cuatro aspectos: “1) la identidad del autor, 2) el contexto, 3) la forma o características del texto y 4) los objetivos retóricos del documento considerando las intenciones del autor”

(Vega & Perales, 2019, p. 1082). Esto es, el lector atiende simultáneamente diversos aspectos del texto, sin planearse siquiera que lo está haciendo, es un hecho inherente a su lectura.

Humberto Eco en su obra *El libro abierto*, sostiene que el texto es una obra que al ser interpretada, es decir leída, adquiere un significado porque existe un agente (el lector) que le asigna una interpretación; un lector contribuye a construir el texto, porque éste no asume una posición pasiva ante el texto, sino que colabora en su construcción; es decir, la obra viene a ser el producto de una lectura y de un texto; la lectura “crea” la obra en el momento en que entran en relación un lector y un texto escrito. En este sentido, Stanley Fish (citado en Rufinelli, 1991, p. 101) aporta una noción que ayuda a comprender aún más la idea de un buen lector. Fish lo denomina “lector profundo”; éste es un lector instruido, ideal o idealizado, es el lector informado; y, el lector informado es alguien que: 1) es un lector hablante competente del lenguaje en el que se ha edificado el texto; 2) está en total posesión del conocimiento semántico que escucha.

El buen lector posee características muy precisas; por ejemplo, controla su proceso de lectura y sabe adaptar las estrategias de lectura a las necesidades de la situación y a sus objetivos en relación al texto (Cassany, 2008, p. 212); es decir, si es preciso, el lector cambia o incorpora otras formas de leer el texto según el contexto, la época, la cultura, etcétera. Esto último le abre múltiples posibilidades de comprensión y de interpretación. Un buen lector se logra con experiencias, con trabajo arduo que supone una constante actualización de sus saberes. En contraste, los lectores menos capaces suelen partir de un fondo de conocimientos más limitado y menos estructurado que los lectores más competentes; por tanto, si el lector no posee el esquema relevante o no sabe cómo activarlo, será incapaz de comprender correctamente el material (León, 1991).

Un buen lector se forma a través de la práctica, pero también con el uso adecuado de estrategias de comprensión. La mayoría de las veces, esas estrategias lectoras son aprendidas en un entorno escolar; sin embargo, no es un hecho generalizado; los docentes proporcionan la información pertinente a cada asignatura dando por hecho que el alumno sabe leer y, en consecuencia, comprender un texto. Según Canet (2005):

Los lectores hábiles construyen la macroestructura del texto que están leyendo a partir de su conocimiento sobre cómo están organizados los textos, utilizando señales que incluyen en el mismo, tales como títulos, frases, temáticas, marcadores retóricos y resúmenes (p. 4).

Esto es, “una macroestructura es un conjunto de proposiciones que sintetiza el significado temático de un texto” (Campanario, 2014, p. 5); en otras palabras, se trata de una estructura que engloba otras estructuras menores; por ejemplo, las ideas generales compuestas de ideas particulares dentro de un texto. En palabras de Cruz (2016):

El buen lector, el lector hábil o también llamado lector competente también tiene una serie de conocimientos específicos que hacen más eficiente la lectura; posee el conocimiento sobre la organización del texto; es decir, conoce su estructura interna (oraciones, párrafos, etcétera); por lo tanto, es competente para inferir información del texto relacionando el encabezado, los epígrafes, los títulos y subtítulos para organizarlos mentalmente (p. 22).

“Este no es un lector que solo recibe información, es aquel capaz de posicionarse como un interlocutor discursivo activo y no como un receptor pasivo como ha sido la

orientación desde los enfoques estructurales” (Suárez, 2017, p. 84). El nivel de comprensión que este lector maneja depende de las habilidades, estrategias, experiencias, vocabulario, entre otros aspectos; es decir, a través de estos elementos, es capaz de dominar el pensamiento crítico, máximo nivel de comprensión. Zárate (2018) explica:

Por tanto, el buen lector, es un lector crítico; es quien realiza varios procesos de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación; en este tipo de lectura, se aborda mediante el debate, se estimula la libertad de expresión, la investigación y el juicio acerca de los problemas contemporáneos (p.49).

Un aspecto importante para comprender lo que implica ser un buen lector actualmente es la incorporación de las tecnologías de la información en las últimas décadas; con especial énfasis en las redes sociales, medios bastante utilizados (no solamente entre los jóvenes sino también entre los adultos, quienes han tenido que adquirir la habilidad en el manejo de estos medios). Los cambios tecnológicos han transformado decisivamente la forma de conceptualizar la lectura; mientras que a partir de la década de los 80 se entendía como la interacción entre del texto, el lector y las experiencias lectoras de este, las décadas posteriores, al incorporar las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), sugieren un nuevo lector; aquel que lee lo inmediato, de manera sucinta, rápida, con demasiada urgencia, sin análisis o abstracciones.

Para este tipo de lector significa aprender de manera constante las modas, la premura que demandan estos cambios, sin mayor profundidad. Esto es parte del contexto escolar; los

alumnos de nuestra muestra también son parte de este tipo nuevo de lector que ha emanado con las nuevas tecnologías de la comunicación. En este Saravia (2017) afirma:

Las TIC juegan un papel importante en la comunicación y en la transmisión de información, y son relevantes como herramientas para llevar a cabo ese aprendizaje constante aún fuera de la escuela, para colaborar a distancia con otras personas, resolver en conjunto problemas y como medio de comunicación personal (p. 13).

Ha sido necesario tomar en cuenta este factor para nuestro estudio. Se han elegido un par de lecturas y actividades para explotar este aspecto de la lectura a través de la tecnología, hecho que puede resultar interesante para comparar cuál es el comportamiento de los alumnos ante texto impresos y textos digitales.

Ha sido importante considerar para nuestro estudio la definición de buen lector; debido a que sobre el marco de estas puntualizaciones emprenderemos las estrategias de intervención; las cuales, entre otros aspectos, tienen el objetivo de formar lectores competentes no solo en el contexto escolar sino en todos los aspectos relativos a la vida cotidiana.

2.2.3 Comprensión lectora

La comprensión lectora es una de los conceptos de nuestra base teórica. Es importante establecer qué se entiende por comprensión lectora y cómo los conocimientos conceptuales que estos implican permiten acceder a la interpretación de un texto. Las primeras definiciones

de este concepto surgen a partir de la primera década de nuestro siglo; una de ellas (aunque no tan vigentes pero relevantes en cuanto a sentar las bases del concepto), según Golder & Gaonach (2007), es que la comprensión es un proceso que implica la participación activa y constructiva de quien lee; para lograr darle significación a un texto el lector debe contar con habilidades específicas de lectura; éstas no son de carácter intrínseco; los buenos lectores, los lectores eficaces se construyen; para ello, se precisan estrategias que potencien sus habilidades lectoras. Millán (2010) sostiene:

La noción de comprensión lectora ha ido cambiando a lo largo del tiempo en concordancia con los cambios sociales, económicos y culturales y alude a un proceso cognitivo y de desarrollo profesional, así como al entendimiento funcional de la lectura en su dimensión social (p. 12).

Se han incorporado términos con los cuales podemos entender la lectura como un proceso complejo e histórico, con niveles, elementos, taxonomías de comprensión y agentes con funciones determinadas. Nos queda claro que durante el proceso de la lectura el lector utilizará sus nociones, sus conocimientos y experiencias para comprender el texto. Además de usar aspectos exclusivamente cognitivos en este proceso, el lector también puede reconocer ciertas sensaciones o emociones producidas por el texto al detonar recuerdos experimentados de otros momentos pasados de su vida; por ejemplo, el reconocimiento de olores o sentimientos que lo sitúan en un contexto conocido. Esto es, al trasladarse al contexto puede imaginarse ahí y hacer más vívida la experiencia de la lectura y darle mayor significación.

Salas (2012) propone que la “comprensión lectora es una construcción de conocimiento que se tiene que enseñar y aprender de manera formal e informal, sistemática o deliberada a través de un proceso continuo” (p. 35). Como toda construcción, la lectura requiere de premisas para iniciar el proceso; dichas premisas las aporta explícitamente el texto; con estas premisas o información preliminar el lector realiza inferencias y comienza el trabajo de comprensión lectora.

Por otra parte, dentro de la comprensión se sitúan diferentes acciones que el lector lleva a cabo; lo primero es que este se plantee un objetivo de lectura; es decir, que se determine la finalidad de leer determinado texto; asimismo, se requiere la identificación de la estructura textual, es decir, las partes que conforman un texto, como introducción, desarrollo y conclusión, propia de la explicación que facilita la construcción de ideas globales y el reconocimiento de las relaciones que se establecen entre ellas dentro de la estructura explicativa.

Una forma de entender la comprensión lectora desde una perspectiva muy general pero también formal se basa en decir que es uno de los elementos indispensables para el aprendizaje de los educandos, tanto que, en suma, con la lectoescritura, casi determinan el éxito o el fracaso de los niños en el contexto escolar. Toro, Cepeda & Gil (2018) explican que:

La comprensión lectora hace referencia a un proceso psicológico y pedagógico relevante en el aprendizaje de conocimientos, que, por su carácter transversal, permite a los educandos conocer y hacer relaciones con los contenidos temáticos; comprender el lenguaje, a

través de los textos escritos, es un proceso complejo integrado por multitud de subprocesos más sencillos que, en muchos aspectos, difieren notablemente unos de otros (p. 83).

En este sentido, la comprensión lectora es uno de los procesos lingüísticos más importantes para poder avanzar en el aprendizaje (Vázquez, 2020). “La comprensión lectora es la capacidad que desarrolla el ser humano para abstraer el mensaje contenido en un texto, y referirse a la base fundamental del significado de la información presentada” (Ávila, Jiménez & Torres, 2018, p. 95); sin embargo, el acto de la lectura infiere que “quien lee lo hace con una finalidad, cualquiera que esta sea; cuando el lector ha delimitado su objetivo, comienza una nueva fase; esta se inicia cuando comienza a hacer inferencias sobre aquello que tiene planeado leer” (Méndez & Mogollón, 2009, p. 35). En seguida, construye una proposición estructural mental o tangible del texto (oraciones, párrafos, secciones, títulos, subtítulos, etcétera), entonces, es preciso dar un paso más: poner en relación la información extraída del texto con las informaciones y conocimientos que el sujeto posee. Con lo anterior, se infiere que “ningún fenómeno, institución o acto humano existe de manera aislada; si queremos comprenderlos, debemos analizar lo que los rodea, lo que los ha generado y lo que los pone en marcha hacia una u otra dirección” (Saravia, 2017, p. 8).

La competencia lectora en general y “la comprensión de cualquier material escrito se entienden hoy como un prerrequisito para el aprendizaje y el desenvolvimiento de cualquier tarea cotidiana” (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos & León, 2019, p. 91) La comprensión como “proceso consiste en la construcción de la representación de los textos en multiniveles, ella mejora cuando el lector construye más niveles de representación y hace más inferencias en cada nivel” (Sequea, 2012, p. 66); parece que “mientras los lectores van leyendo e

interpretando el significado de las palabras y oraciones del texto, crean simultáneamente un modelo de lo que ahí está siendo relatado o escrito” (Sánchez, 2008, p. 3). Por su parte, Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos & León, (2019) afirman que:

La comprensión se torna en el principal objetivo de la lectura; es una actividad que se constituye a través de diferentes agentes, que trabajan simultáneamente para obtener un logro específico; esto es, consiste en una actividad mental para construir el significado a partir del contenido planteado en el texto (p. 92).

Por otro lado, Méndez & Mogollón (2009) hablan sobre algunos problemas que pueden presentarse durante el proceso de comprensión lectora, estos son confusiones en la demanda de la tarea: poca claridad en cuanto a lo que se les pide realizar; pobreza de vocabulario; escaso interés por la lectura asignada; escaso control de la comprensión; desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión; problemas de memoria; escasos conocimientos previos; deficiencia en la decodificación. Estos inconvenientes generalmente son presentados por aquellos que no son buenos lectores. De modo que si las condiciones del proceso no se cumplen tampoco se llevará a cabo la comprensión del texto; puesto que, “la comprensión lectora es un proceso interactivo, crítico y reflexivo donde se asocian y fortalecen los saberes del lector y autor, asumiendo que es el lector quien le da sentido e importancia al texto” (Sánchez, 2012, p. 23). En otras palabras, la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlos con los conceptos que ya tienen un significado para el lector (Hernández, 2013); es decir, es tarea del lector realizar la tarea de establecer la significación del texto.

Diferentes autores han aportado, sobre todo en lo que llevamos de este siglo, diferentes elementos para entender la comprensión lectora o comprensión de lectura. Algunos de las definiciones más relevantes son las que presentamos a continuación:

... desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se la ha considerado como un producto y como un proceso... como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído (Vallés, 2005, p. 50).

La comprensión de un texto implica una actividad cognitiva importante, un esfuerzo que requiere de las demandas mentales más exigentes (León, 2004, p. 7).

La comprensión es definida como un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental por parte del lector, que dé cuenta del significado global del texto (Farías, 2008, p.2).

La idea de los 70 de que comprender consiste sobre todo en la ejecución de un sistema cerrado de procesos cognitivos y de que éstos son universales...resiste cada día peor a validación de la realidad diversa... Cabe afirmar que “leer es un verbo transitivo” y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada

disciplina del saber y en cada comunidad humana (Cassany, 2006, pp. 1-2).

La comprensión lectora permite al lector tener un conocimiento declarativo y procedimental de las acciones que lleva a cabo mientras lee (Zapata, Alarcón & Gonzales, 2019, p. 38).

La comprensión lectora implica un conjunto de habilidades desarrolladas a partir de la adquisición y ejercicio constante de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas para generar nuevos conocimientos a partir del texto (Belloso, 2019, p. 316).

La comprensión de lectura es una habilidad básica para la adquisición de otros aprendizajes... es, además de una habilidad lingüística, una habilidad cognitiva general y son varios los procesos involucrados en su rendimiento (Chino-Vilca, 2019, p. 61).

En “Los textos continuos ¿cómo se leen?” PISA-2010 se refiere a la competencia lectora como la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad.

2.2.4 Niveles de comprensión lectora

Uno de los objetivos de esta investigación es describir en qué medida el modelo interactivo de comprensión es capaz de desarrollar habilidades lectoras en los alumnos de una población de nivel medio superior. Para determinar el nivel de logro alcanzado, es necesario contar con una taxonomía de los niveles de comprensión; sumado a esto es preciso saber cuáles son estos niveles y cuáles son las características que los definen.

El nivel de significado que se le asigna a un texto depende del lector. En cada lector existe un nivel diferente de comprensión de acuerdo a múltiples factores, como pueden ser económicos, sociales, culturales, de marginación, de género, entre otros. Por otro lado, existen diferentes taxonomías de los niveles de comprensión lectora; o sea, desde una visión compleja, el resultado de comprensión que puede obtenerse a partir de la lectura de textos escritos no es cuestión de todo o nada, de haber o no haber comprendido, sino del grado de comprensión que se ha alcanzado (Lordán, 2016).

Uno de los objetivos particulares de nuestra investigación es la valoración de los niveles de comprensión que poseen los sujetos de nuestra investigación. La necesidad de ahondar en el nivel de comprensión de este grupo de estudiantes es un aporte extra y también nuevo en las investigaciones realizadas en el nivel medio superior. De acuerdo a la bibliografía revisada, no existen estudios en los cuales se realicen este tipo de mediciones para determinar si los alumnos (o participantes) han desarrollado niveles más altos de comprensión a partir de alguna intervención pedagógica determinada. Es importante no solo realizar la medición sino también saber si hay progresos para tomar decisiones en cuanto. Estas pueden ser, si el resultado es favorable continuar con el plan o bien, si los resultados

no muestran avances, realizar un ajuste y cambiar las estrategias. Actualmente podemos encontrar una vasta información de taxonomías sobre niveles de comprensión lectora; las cuales nos ayudarán a determinar en qué nivel se sitúan los alumnos al comienzo de la intervención y por supuesto también al final de la final. Gracias a estas clasificaciones, en los capítulos cuatro y cinco (de resultados y conclusiones) podremos definir con claridad el modo en que modelo interactivo, las estrategias y evaluaciones permitieron el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

Algunas de las clasificaciones de los niveles de comprensión son las que enseguida se mencionan:

De acuerdo con Vallés (2005) en la lectura de un texto, se pueden dar diferentes niveles de comprensión, en función de algunas variables; añade que la comprensión de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura. Entre las clasificaciones más destacadas de los niveles de comprensión lectora contamos los siguientes:

- a) nivel de competencia decodificadora del lector;
- b) nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura;
- c) capacidad cognoscitiva;
- d) nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.);
- e) nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora;
- f) grado de interés por la lectura;
- g) grado de dificultad del texto, entre otros (p. 51).

Por otro lado, Barret (1968) propone la siguiente clasificación de los niveles de comprensión:

- 1) Comprensión literal
- 2) Retención de la información
- 3) Organización de la información
- 4) Inferencia
- 5) Interpretación
- 6) Valoración
- 7) Creación
- 8) Metacognición (pp. 62-63)

Alonso (1985) sostiene que existen tres niveles de comprensión:

- a) Reconocimiento de palabras.
- b) Procesamiento sintáctico
- c) Procesamiento semántico (p. 9).

Por su parte Rioseco (1992), citado en Salas Navarro, sugiere siete niveles de comprensión:

- a) Literal
- b) Retención
- c) Organización
- d) Inferencia
- e) Interpretación
- f) Valoración
- g) Creación (p. 53).

Para García (1993) los niveles de comprensión se dividen en:

- a) Decodificación
- b) Comprensión literal
- c) Comprensión inferencial
- d) Metacomprensión (p. 101).

Pérez (2005) menciona que existen cinco niveles de comprensión lectora:

- 1) *comprensión literal*, en este nivel el lector ha de hacer valer sus capacidades fundamentales reconocer y recordar (como) detalles, ideas principales, ideas secundarias, rasgos de los personajes, épocas, lugares;
- 2) *reorganización de la información*, esto es, una nueva reordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis y de categorizar a los personajes y a los objetos, hacer bosquejos, resúmenes, entre otros;
- 3) *comprensión inferencial* implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis, inferencia de detalles adicionales, inferencia ideas principales y secundarias, inferencia de los rasgos de los personajes;
- 4) *lectura crítica o juicio valorativo*, para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo y;
- 5) *apreciación lectora*, en este nivel, el lector hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector (pp. 123-124).

Kabalen & Sánchez (2005), es importante señalar, que estas autoras son importancia para nuestro estudio en el sentido que se utilizarán sus indicadores para medir las habilidades lectoras de los sujetos. Como se verá más adelante, tanto en el Capítulo tres como en el capítulo cuatro, hemos utilizado la taxonomía de los indicadores que estas autoras proponen para definir y explicar cada uno de los niveles de comprensión. Se seleccionó, entre otros, debido a que la clasificación propuesta por estas autoras coincide con la clasificación de pruebas como PLANEA y PISA; mismos que sirven como referente en este marco teórico para poner de manifiesto la situación de la lectura en el contexto educativo mexicano; y cómo nuestros sujetos de estudio aportan a las estadísticas con los resultados precarios en la adquisición de habilidades de lectura. Asimismo, hemos seleccionado las estrategias de intervención de Kabalen y Sánchez. Ellas coinciden con la OCDE en establecer que los niveles de comprensión abarcan las habilidades literal, inferencial, analógico y crítico respectivamente. Por otro lado, coincide con los indicadores de la prueba PLANEA que establece los mismos niveles que la OCDE. Definir cada uno de los indicadores de los momentos de evaluación permite establecer los criterios de evaluación en el proceso de intervención.

Kabalen & Sánchez (2005) explican que estas cuatro habilidades se distribuyen entre tres niveles de comprensión: literal, inferencial-analógico y analógico-crítico. La habilidad de identificación y construcción de analogías verbales, es un elemento que requiere de las inferencias para la elaboración analogías y, además, es necesaria para el dominio del razonamiento o pensamiento crítico. Kabalen & Sánchez (2005) describen cada una de las habilidades que integran los niveles de comprensión de la siguiente manera:

Primer nivel: comprensión literal

1. Revisión del proceso de comprensión de lectura e introducción a una estrategia para analizar la información de un texto.
2. Aplicación del proceso de observación en el análisis de la información.
3. Aplicación de los procesos de comparación y relación al análisis de la información.
4. Aplicación del proceso de clasificación en el análisis de la información
5. Aplicación del proceso de cambio en el análisis de la información.
6. Aplicación de los procesos de ordenamiento y transformación en el análisis de la información.
7. Aplicación de la clasificación jerárquica en el análisis de la información.
8. Aplicación de los procesos de análisis y síntesis en el análisis de la información.
9. Aplicación de la evaluación en el análisis de la información.

Aplicación de lectura literal en la elaboración de ensayos.

Segundo nivel: comprensión inferencial-analógico

1. Aplicación de la decodificación en el análisis de la información.
2. Aplicación de la inferencia en el análisis de la información
3. Aplicación de los procesos de adquisición de conocimiento.

4. Aplicación del razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información.
5. Identificación de falacias de razonamiento.
6. Aplicación del discernimiento
7. Identificación e interpretación de las temáticas de un texto.
8. Aplicación del análisis interpretativo e inferencial en la elaboración de ensayos.

Tercer nivel: comprensión analógico-crítico

1. Identificación y clasificación de la información de acuerdo a su relación semántica.
2. Análisis de la información de acuerdo a su relación semántica.
3. Construcción e interpretación de analogías verbales.
4. Aplicación del pensamiento analógico al análisis de la información con extensión a otros contextos.
5. Análisis interpretativo y analógico de un texto y su aplicación en la elaboración de ensayos de tercer nivel.

Fumero (2009), por su parte, alude a los siguientes niveles:

- 1) Nivel de comprensión literal

- 2) Nivel de organización de la comprensión literal
- 3) Nivel inferencial
- 4) Nivel de evaluación
- 5) Nivel de apreciación (p. 55)

Para Blanco (2010), los niveles son:

- 1) Literal
- 2) Inferencial
- 3) Evaluación
- 4) Apreciación
- 5) Aplicabilidad
- 6) Recreación (p. 9)

Gracida (2012) explica los niveles de comprensión lectora desde PISA:

1. *Acceder y recuperar* implica habilidades asociadas a buscar, seleccionar y reunir información. Los lectores acceden a un espacio textual en donde se ubica la información que necesitan.
2. *Integrar e interpretar* requiere que el lector comprenda la relación entre diferentes partes de un texto, así como demostrar y entender su coherencia. Interpretar hace referencia al proceso de darle sentido a algo que no está completamente referido, para lo cual el lector identifica las suposiciones o implicaciones que subyacen en una parte o en todo el texto.
3. *Reflexionar y evaluar* implica aprovechar el conocimiento, las ideas que están más allá del texto con el propósito de relacionar la información proporcionada con los

propios marcos de referencia del lector, ya sean conceptuales o basados en su experiencia (p. 4).

Para Núñez (2017) los niveles se pueden clasificar en cuatro, de hecho, muy parecidos a los autores ya mencionados:

En el nivel literal, propician un proceso donde el lector reconoce la intención del autor de forma explícita. Este tipo de lectura da cuenta de las relaciones entre los elementos oracionales que el autor emplea para evidenciar su visión del mundo; la lectura se considera una destreza básica.

En el nivel inferencial, en cambio, el lector reconoce la información implícita del texto a partir del mensaje deducido. Los detalles del texto, la forma de expresión del lenguaje, la estructura y el tono permiten reconocer la intencionalidad del autor.

En el nivel crítico-intertextual, el objetivo es reconocer los procesos complejos desarrollados en el proceso de lectura. Por lo tanto, el lector debe ser competente para trascender del contenido del texto y la posición del autor hacia construir una posición propia frente a lo leído

En el nivel crítico-intertextual, en los indicadores de reconocimiento de la intención comunicativa y de estrategias textuales propias de cada tipología, así como asumir una posición crítica, construir un punto de vista claro frente a las ideas del texto y reconocer los argumentos (pp. 165-171).

2.2.5 Metacognición

Otro aspecto relevante en este proceso es la consciencia del lector en torno a la forma en que va adquiriendo los recursos necesarios para comprender un texto. Este aspecto es de carácter individual e interno; es decir, solamente el lector puede desarrollar esa consciencia al repasar la acumulación de conocimientos durante el proceso de lectura y darse cuenta que puede hacer asociaciones de la información que posee con la que está conociendo. Es, además, el momento en que el lector se hace consciente de las estrategias que ha utilizado para comprender un texto y; a partir de ello las perfecciona, las sustituye por otras más eficaces, etcétera.

Uno de los propósitos de esta investigación es que los estudiantes comprendan que durante sus lecturas llevan a cabo ciertos procesos mentales (como descifrar, inferir, comparar, analizar, etcétera) que los llevan a alcanzar objetivos específicos para abstraer información. Se pretende que el alumno sea capaz de visualizarse a sí mismo al recuperar información que ha sido almacenando en su cabeza; misma que le servirá para alcanzar niveles de comprensión más profundos.

Las investigaciones sobre la metacognición cumplen casi cinco décadas. De acuerdo con Huong (2019), “the concept of metacognition was first identified in the 70s; it seems that metacognition is the result of research on cognitive, memory and reading development” [el concepto de metacognición fue identificado por primera vez en los años setenta; parece que la metacognición es el resultado de la investigación sobre el desarrollo cognitivo de la memoria y la lectura]. Posteriormente, estas se iniciaron oficialmente con el concepto establecido y en 1975 con Kreutzer, “Leonard & Flavell, abordando el tema de la

metamemoria, continuaron con las investigaciones lideradas por John Flavell & Ann Brown sobre metacognición y su relación con el rendimiento en lectura” (Valenzuela, 2018, p. 70). “El abordaje investigativo de la metacognición ha superado las expectativas en los últimos años, las investigaciones refieren que la comprensión y encaminamiento de los procesos metacognitivos conducen a la automatización y reflexión del propio aprender” (Zapata, Alarcón, González & Rodríguez, 2019, p. 37).

La metacognición significa, de acuerdo con García (1993):

El conocimiento de la cognición o conocimiento del conocimiento.
Caracterizamos la metacognición como el conocimiento que una persona tiene acerca de su propio sistema cognitivo (capacidades y limitaciones, procesos y contenidos), la supervisión y el control del sujeto sobre sus propios procesos cognitivos (p. 104).

Es como elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlos con los conceptos que ya tienen un significado para el lector (Hernández, 2013). “Comprender la metacognición es un reto, ya que se está frente a un nuevo paradigma que ha sensibilizado a la comunidad educativa respecto a la comprensión de los procesos cognitivos” (Zapata, Alarcón, González & Rodríguez, 2019, p. 37).

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura) en la década de los noventa, estableció los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos; los cuales pretenden regir la educación del siglo XXI. El primero de ellos, establece que el sujeto debe ser capaz de controlar sus procesos cognitivos; es decir, ser consciente de cómo adquiere

conocimientos e información del mundo que lo rodea para, a su vez, poder aprender a comprenderlo.

En las últimas décadas, las instituciones de educación han tenido que responder al desafío de innovar en la forma en la que se enseña y aprende en sus aulas. “La necesidad de aprender a aprender, en conjunto con el desarrollo de la autonomía y de la autorregulación, son acciones que los docentes han tenido que saber conjugar con las competencias y contenidos disciplinarios” (Valenzuela, 2018, p. 71). Aunque parezca un asunto completamente ajeno a la metacognición, la enseñanza, en el proceso educativo, aún sigue siendo conductista, acto que menoscaba en los alumnos el hecho de aprender a comprender lo que existe en su entorno; puesto que los sujetos cognoscentes esperan respuestas hechas, una indicación para actuar, un aviso previo de lo que debe seguir a continuación, método que los rezaga pues no comprenden que la acción depende de ellos en su totalidad.

En ese sentido, las estrategias metacognitivas son esenciales en el aspecto práctico de esta investigación; puesto que, en cada lectura el alumno utilizará de alguna forma, alguna o algunas de ellas para poder resolver problemas presentes en la comprensión de su lectura; por supuesto, también empleará estrategias cognitivas; sin embargo, para que el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora trascienda a un plano de incorporación habitual en cada lectura, es preciso que los alumnos las hagan parte de su práctica en todas y cada una de ellas, de modo que las habilidades lectoras continúen incrementándose después de concluida la intervención. En este marco situacional, Toro, Cepeda & Gil (2017) mencionan que se observa que los “alumnos siguen estudiando para una prueba, que pasan al siguiente grado y olvidan conocimientos adquiridos en el grado anterior, que tienen dificultades de concentración, muestran intereses ajenos a la parte académica” (p. 85).

En este marco situacional, en el que los alumnos por lo general estudian para aprender cierta información descontextualizada de otros campos. Las estrategias metacognitivas son esenciales cuando el lector recupera información almacenada en su acervo, reconoce su utilidad en el proceso de lectura y la aplica para la adquisición de una nueva información. La finalidad de utilizar estrategias metacognitivas es que los sujetos incorporen sus aprendizajes previos a los nuevos; para que esto se lleve a cabo es preciso que estos sujetos sean conscientes de cuáles son esos aprendizajes adquiridos; o bien, como mencionan Toro, Cepeda & Gil (2017) aseguran:

...que los alumnos que aún continúan estudiando solamente para una prueba, que pasan al siguiente grado y olvidan conocimientos adquiridos en el grado anterior y que tienen dificultades de concentración, puedan asociar lo aprendido con la información que están por aprender (p. 85).

Continuando con los aspectos teóricos de la metacognición, encontramos que “los estudios que indagan en el uso de estrategias metacognitivas integrando tanto la lectura como la escritura académica son, por lo general, propuestas pedagógicas de intervención o revisiones bibliográficas” (Valenzuela, 2018, p. 85); en este estudio, las estrategias metacognitivas servirán como una herramienta para la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades lectoras y no precisamente para medir la eficacia o ineficacia de dichas estrategias en los procesos lectores.

Las estrategias metacognitivas que utilizaremos están descritas en el capítulo tres de esta investigación; estas tienen el objetivo de, como bien lo explica Valenzuela (2018),

“concebir el aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora que apunte hacia la necesidad de que los estudiantes asuman un rol activo y protagónico, así como una mayor concientización y regulación en el proceso enseñanza- aprendizaje” (p. 2).

El proceso metacognitivo presenta dos dimensiones: 1) la del qué: se vincula con el conocimiento que posee sobre las posibles operaciones mentales o estrategias que se pueden utilizar en un texto; 2) la del cómo: cómo utilizar esas estrategias para garantizar el éxito en la comprensión de la lectura” (Fumero, 2009, p. 124). Corona (2018), asegura que los estudiantes (en su mayoría) son capaces de distinguir ciertas estrategias facilitadoras de la comprensión; sin embargo, de igual manera sería importante que pudieran discernir aquellas que no ayudan o dificultan su comprensión de las cosas. Este es un aspecto muy importante para aprovechar durante este estudio, puesto que no nos detendremos en las habilidades que los alumnos ya han adquirido, sino en reconocer y trabajar en aquellas que no han sido depuradas. Por su parte, Alcas, Alarcón, González & Rodríguez, (2019) explican que la metacognición es:

El conocimiento de nuestra cognición y de cómo los procesos mentales se organizan para lograr un objetivo académico. Con relación a las fases de la metacognición se afirma que se sintetizan en: la planificación, el monitoreo y la evaluación (p. 38).

En este estudio se le informó al grupo 1 sobre las actividades que realizarán a lo largo de la intervención; es decir, la naturaleza del estudio, los objetivos, los conceptos y términos pertinentes al estudio, la metodología, el tiempo destinado a cada sesión, la medición de los resultados a través de los momentos de evaluación y las estrategias utilizadas para poder descifrar o interpretar las lecturas. Esta información forma parte de las estrategias

metacognitivas; como parte de ellas los sujetos podrán cuestionarse los resultados obtenidos del proceso tanto de forma particular en cada lectura como al final de la intervención. Esto les permitirá tomar consciencia de su participación en el proceso de comprensión de textos escritos.

2.3 Antecedentes de la investigación

Los estudios en torno a la comprensión lectora realizados hasta la actualidad, presentan algunas coincidencias; por ejemplo, se remiten a la medición del nivel de comprensión de los alumnos en los distintos niveles educativos (primaria, secundaria, medio superior y superior); los cuales, en primer lugar, dan cuenta de la deficiencia entre los estudiantes para comprender un texto escrito y también de la necesidad de implementación de distintas estrategias para subsanar dicho rezago; asimismo, muestran la premura de realizar una contribución significativa en este ámbito. Dichas investigaciones se centran en describir la precaria situación de los estudiantes mexicanos con respecto a la comprensión lectora; hacen hincapié en la necesidad de aumentar el nivel de comprensión; describen los resultados de distintos organismos evaluadores en distintos países, muestran las intervenciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas, entre otros aspectos.

Los resultados en algunos casos son favorables, pues contribuyen al desarrollo de distintas competencias lectoras; en otros casos, se especifican las áreas con mayor rezago, lo cual da oportunidad a la implementación de acciones pertinentes para corregir los problemas de comprensión en el proceso educativo. A continuación, se hace una breve reseña de las investigaciones realizadas en los últimos años en torno a esta problemática y desde muy

diversas perspectivas cómo los estudios teóricos han aportado para subsanar dicha problemática. Las presentaremos de forma cronológicamente hasta llegar a los estudios más recientes.

Antes de mencionar a los autores de mayor actualidad en el campo de la comprensión lectora; es preciso, conocer brevemente las aportaciones que sustentan el concepto actual de lectura. Por ejemplo, Solé (1987), teórica que sentó las bases para entender que leer es un *proceso* y no una acción aislada de un objetivo; el término proceso entendido en su sentido formal, como un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial, de acuerdo, a la RAE solamente para mostrar el sentido meramente denotativo del término (p. 1). En los noventa, Solé (1999) nuevamente, ofrece la tesis que sostiene la enseñanza de la lectura desde diferentes perspectivas de aprendizaje; esto es, en atención a las diferencias o tipos de aprendizaje. León (2004) sintetizó las nociones, cambios y aportes a la conceptualización del término lectura en la primera década pasada al añadir al proceso de lectura un tercer elemento denominado “propio conocimiento” (los conocimientos que previamente había adquirido el lector antes de realizar una lectura determinada), además de los conceptos lector y texto.

De acuerdo a lo anterior, Kabalen & Sánchez (2005), añaden que “la comprensión de mensajes escritos es un proceso complejo que involucra muchos elementos inherentes al lector, al proceso de lectura comprensiva y a las características del texto” (p. 13). Es por ello que cuando se habla del proceso de lectura se arguye al lector y al texto como dos elementos indisolubles que interactúan para la conformación de significado; mismo que se encuentra en el texto y que el lector, en el acto de la lectura, tendrá que extraer.

Actualmente, los estudios concernientes a la lectura, han tenido distintos enfoques de estudio; entre ellos, la clasificación de los niveles de comprensión de lectura, las evaluaciones nacionales e internacionales y sus resultados y, las estrategias para resarcir el rezago en los niveles académicos diversos; mismos que analizamos en la presente investigación como parte integral para establecer los diferentes contextos en los que se lleva a cabo la presente investigación.

Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC-UNESCO) que han promovido programas evaluadores comparativos de diferentes aspectos involucrados en la educación desde diferentes enfoques predominando el económico y sociológico. Mencionan, que a partir de la realización de este tipo de pruebas internacionales se ha reflexionado en torno a los objetivos que los países se han propuesto y los logros que se han obtenido.

Las investigaciones mencionadas aluden a los estudios en comprensión lectora que se han realizado en diversos países (España, Francia, Chile, Argentina, entre otros,) desde primaria hasta licenciatura. En lo que corresponde a México, mencionan que a pesar de que el periodo 2001- 2006 se ha concebido como aquél para promover la lectura como política gubernamental, y en particular como política del sector educativo con el programa «México, un país de lectores» (Díaz Barriga, 2001 citado en Monroy & Gómez, 2009) aún estamos lejos de lograrlo.

De acuerdo con Sánchez (2008) encontramos:

...que los lectores tienden a construir un modelo mental de lo que leen; un modelo que es actualizado constantemente respecto de los constituyentes y de las relaciones que se establecen entre ellos; por tanto, la lectura, establece, es un proceso complejo, no lineal. El aporte más importante de Sánchez es la noción de comprensión lectora asociada a la resonancia que han tenido en la opinión pública los informes internacionales; los cuales muestran que nuestros escolares alcanzan unos logros decepcionantes cuando han de interpretar textos escritos (p. 1).

Por otra parte, Oliver & Fonseca (2009) realizan, en su estudio “La comprensión lectora en el bachillerato”, una investigación que consiste en identificar el nivel comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato tecnológico; asimismo, evaluar el impacto que tiene el programa de –la asignatura- Lectura Expresión Oral y Escrita I en dicha comprensión e intervenir –con un grupo muestra– para establecer estrategias de acción para fortalecer dicha habilidad. Este trabajo se enmarca en el proceso de la Reforma del Bachillerato Tecnológico encabezado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) a través de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COsDAC). La metodología de esta investigación consistió en tres etapas: diagnóstico, intervención y análisis de los resultados; los cuales indicaron que, aunque hubo avances significativos con respecto al diagnóstico, no satisface los requerimientos mínimos que demanda el perfil de ingreso para realizar con satisfacción estudios en nivel medio superior y continuar en el superior

De acuerdo con Leyva (2009) “distinguimos que la lógica de la lectura no es deductiva sino asociativa, porque vincula el texto material con otras ideas, otras imágenes, otras significaciones, como una lógica que difiere de las reglas de composición” (p. 12); donde la significación no está dada, porque involucra otros actores, unos activos, otros pasivos puesto que solo contienen información y esta debe ser interpretada.

Por su parte, Cassany (2010) desde el punto de vista práctico de la lectura, es decir, desde el servicio que brinda el saber leer (entendido como comprender ampliamente) la lectura en el bachillerato continúa la preparación de los alumnos para la vida y es recomendable que forme en ellos habilidades lectoras y actitudes favorables hacia la lectura; que desarrolle en los estudiantes el ejercicio conductual de leer y la facilidad conseguida por la constancia de su práctica; esto es, comprender es solo la herramienta para distinguir la extensión de nosotros mismos a través del mundo que nos rodea.

El aporte de Millán (2010) en el campo de la “comprensión lectora se centra en la descripción de lo que el lector construye significados a partir de la interacción con un texto” (p. 112); es decir, “cuando el lector construye y reconstruye el significado del texto, a través de las relaciones que establece entre éste, su experiencia y su bagaje de conocimientos es capaz de describir su realidad y todo lo que en ella se encuentra” (p. 116).

Así llegamos a la última década de las investigaciones relacionadas con la lectura. Como se verá a continuación, aunque se ha seguido por la línea de la definición, la intervención, las prácticas y los resultados para describir el comportamiento de los sujetos involucrados en un sistema educativo que son aleccionados para comprender lo que leen, la realidad da cabida un tipo de enseñanza más dinámico, aunque aún guiada por un tipo de

conductismo. Este tipo de comprensión involucra otros elementos, un tipo de comprensión específico que ha sido invadido por una nueva posición o criterio del concepto de leer que incluye más que el conocimiento del lector. Este es, el posicionamiento de las nuevas tecnologías en el contexto social, que hablan de la premura, de la inmediatez, de los cambios más allá del conocimiento del lector; además de introducir un lenguaje resumido, breve y una interpretación apresurada y sucinta de los contenidos; sin embargo, la comprensión de lectura, continúa involucrando al texto, al lector y sus experiencias.

En la dinámica de la primera década del siglo XXI, Madero-Suárez (2011) asegura que “hasta ahora no existe suficiente investigación que permita conocer cuáles son las características que tienen los alumnos como lectores, cuál es su nivel de conciencia durante el proceso lector” (p. 11). Un factor que condiciona la comprensión lectora son las estrategias cognitivas, metodológicas y de administración de recursos que el sujeto realiza al leer. Estos procesos requieren de diferente grado de conciencia para llevarse a cabo. Algunos componentes, sobre todo de la decodificación, se hacen de manera automática, mientras que los niveles de comprensión e interpretación exigen más recursos cognitivos (p. 34).

Otro estudio realizado con estudiantes de nivel medio superior es el de Salas Navarro (2012); este plantea como punto de partida cuestiones como: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tienen los estudiantes del nivel medio superior?, ¿Qué dificultades en relación a la comprensión lectora presentan?, ¿Cuáles son las estrategias implementadas por el maestro en el aula, para desarrollar la comprensión lectora? Y ¿Cuáles podrían ser los logros obtenidos por los estudiantes de bachillerato una vez aplicadas las estrategias de comprensión lectora por el docente en el aula? El estudio tiene objetivos tales como conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior

en relación a la comprensión lectora; de modo que se puedan proponer acciones y estrategias y, por último, analizar los resultados y logros obtenidos con la puesta en práctica de esta estrategia

Trujillo, Zárate & Lozano (2013), en su artículo “La competencia de la comprensión lectora en nivel medio superior”, utilizan como principal herramienta el programa CMapTools. A través de este programa, el uso de textos expositivos, la observación sistemática y un guion de entrevista realizados a 29 alumnos de una escuela oficial, se obtienen resultados concluyentes. El principal de ellos es que los estudiantes, con ayuda de CMapTools, desarrollaron las competencias de comprensión lectora: construcción de inferencias y síntesis de la información. La metodología de este estudio consistió en realizar las entrevistas mientras los alumnos leían los textos; se les cuestionó sobre los procesos cognitivos que operaban durante la lectura de dichos textos; la respuesta fue la explicación del desarrollo de habilidades llevadas a cabo durante el proceso. En este estudio, como los anteriores mencionados, aborda la comprensión lectora desde dos perspectivas; la primera, desde el análisis teórico de los conceptos, los antecedentes de la problemática y, la segundo, el diagnóstico de la muestra de alumnos, la intervención y la descripción de los resultados obtenidos.

En su artículo, El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria, Madero (2013) expone “la cuestión de que los adolescentes pueden no ser conscientes de cómo leen o qué hacen para leer mejor, por lo que pueden reportar más estrategias que no utilizan o dejar de reportar algunas que sí utilizan” (p. 11); es decir, el manejo de las estrategias es un problema que también debe ser resuelto, puesto que implica

un estancamiento en el proceso de aprendizaje en cualquier área, obviando por supuesto el de la comprensión lectora.

En cuanto a los porcentajes de personas lectoras en nuestro país, el INEGI nos da ciertos datos que se reafirman en las aseveraciones de Camacho (2013) cuando menciona que “todos sabemos que la costumbre de leer no es una de las más apreciadas en nuestro país” (p. 153). Respecto a este tema el INEGI (2020), en las encuestas realizadas hasta el mes de febrero del año pasado, presenta que el porcentaje de personas entre 18 años o más que sabe leer ha tenido un decremento, mientras que en 2015 era de 84.2 % en 2019 fue de 74 %.

La diversidad de estudios que se pueden encontrar respecto a la comprensión lectora es vasta. Estos comprenden estudios de casos, datos estadísticos respecto al comportamiento de los lectores, estudios teóricos para establecer fundamentos, la comprobación de algún método de enseñanza de la lectura, etcétera. En este sentido, Vega (2014) aporta la siguiente información de la función del modelo interactivo con un enfoque en el texto:

El análisis del texto y de su estructura (y del conocimiento de este), el lector es capaz de separar información necesaria para asignar un significado desarticulando el texto en partes, es decir, en frases, oraciones, párrafos, etcétera; entonces, el texto base se construye a partir del establecimiento de una red proposicional correspondiente a dos niveles de abstracción del significado del texto: micro y macroestructura. La formación de la microestructura se construye mediante el establecimiento de vínculos entre ideas locales contenidas en las oraciones –microposiciones- procesadas en el ciclo actual y las

ideas de las oraciones procesadas en ciclos anteriores o subsiguientes
(p. 4).

Van Dijk, uno de los autores que ha desarrollado el modelo interactivo, ya se había referido a estos términos (micro y macroestructura); sin embargo, no explicaba el funcionamiento de estos durante el proceso de decodificación del texto. Por su parte, Schmel (2015) señala que en el “proceso de aprendizaje se desarrolla una autorregulación por parte del sujeto, el cual le permite adquirir nuevos conocimientos (y bienes) utilizando tanto los procesos cognitivos como afectivos” (p. 65); aunque no detalla cuáles son esas partes del proceso que permiten el uso de información previa en el lector.

En Paredes (2015) encontramos un artículo más enfocado al aspecto teórico de la lectura; realiza la diferenciación de la acción y los actores presentes en ese proceso; señala:

Así como la simple decodificación no es leer, tampoco es lo mismo leer que ser lector, la diferencia se encuentra en que el ser lector significa tener el hábito de leer, que, como cualquier hábito, tiene una fase de aprendizaje de una determinada actividad y luego su fijación, para convertirse en una necesidad (p. 3).

Entonces, el hecho de saber leer no augura que quien ha adquirido la habilidad lectora se convierta en un lector asiduo o constante. Menciona además que la escuela aún no ha asumido este objetivo como propio, aunque tampoco es una obligación inherente a esta; concluye refiriéndose que enseñar a leer a los estudiantes una cosa (texto, información escrita) no es igual a formar lectores (Paredes, 2015).

Por otro lado, la UNESCO (2015), a partir de este año, advierte un cambio en el material de lectura consultado por las personas en edad entre los 15 años y más que saben leer. Los avances tecnológicos han diversificado y multiplicado, dejando atrás la exclusividad de la lectura física o de papel para incorporar a la lectura digital, esto ha provocado una transformación en los patrones de consumo de contenido, respondiendo a la adopción de diversos dispositivos como lectores de libros electrónicos (p. 4). Dato mencionado líneas arriba, en el apartado “Lector, lectura...”; la dinámica de los avances tecnológicos ha impuesto una nueva forma de leer y, por tanto, un nuevo tipo de lector. En este marco, el INEGI (2018), proporciona datos acerca de la disminución de la población lectora en México; las razones más citadas por las que la población no lee son: falta de tiempo, falta de interés y preferencia de realizar otras actividades.

Cárdenas & Pedraza (2016) apuntan a que “múltiples estudios e investigaciones han demostrado que las inferencias son el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana” (p. 256). Como consecuencia de “esta comprensión de la realidad, la comprensión y construcción de sentido que el lector genera a partir de su relación con otros, con todos aquellos que intervinieron en la construcción de su propio lenguaje y su lengua, es lo que le da al acto de leer un carácter histórico y cultural” (Romero, 2016, p. 6).

Mateos (2017) apunta a que:

Otro de los estudios correspondientes a la adquisición de habilidades lectoras, señala que las competencias se han usado como principio organizador y regente del currículo en el llamado enfoque por

competencias, construyendo un perfil de egreso definido en todas las modalidades de la Educación Media Superior, en el cual el educando al egresar será habilitado para resolver cierto tipo de situaciones de manera eficaz en su vida posterior al nivel educativo concluido, esto significa que serán competentes en ámbitos tanto personales, como laborales y de adquisición de conocimientos (p. 20).

Asimismo, cualquier propuesta de intervención educativa “debe reconocer aquello que rodea a los sujetos de estudio, a las instituciones involucradas y al rol impuesto a la educación en el contexto particular de actuación, pues sólo así podría aspirar a ser útil y pertinente” (Saravia, 2017, 8). La “experiencia de la lectura como tal, es un «principio de transformación» porque el sujeto está en constante cambio, en donde la consecuencia es, precisamente, la transformación del individuo” (Rojas, 2018, 139).

En otro orden de ideas, Zárata (2018) sitúa el discurso en el contexto sociocultural; es decir:

... se refiere a la capacidad de identificar el propósito y situarlo en el entramado de intereses de la comunidad; reconocer el contenido incluido en el texto (y el que se ha evitado); identificar las voces incorporadas (autores, citas, ecos, etc.) y las calladas; detectar posicionamientos ideológicos (sexo, raza, cultura, etc.); caracterizar la voz del autor (idiolecto, registro, uso lingüístico, etc.), o identificar los significados particulares que construye el autor (p. 45).

Lo anterior es, entre otros aspectos, la importancia de esta investigación, que no es suficiente la información previa del lector respecto a un tema, sino el emplazamiento de este en un determinado contexto que le permita reconocer el contenido del texto. Esta cita resulta significativa puesto que, en los nuevos planes y programas estatales de nivel bachillerato de la ciudad de Puebla desde el ciclo escolar 2018-2019, se ha propuesto que las situaciones que se aborden en los contenidos temáticos estén contextualizadas, es decir, que correspondan a la realidad (en la mayor medida posible) del alumno. De poder cumplirse esta premisa, los textos de los libros estarían cargados de significado propio para el alumno, con una ideología, una voz propia, entre otros aspectos, como los menciona este autor.

Otro de los temas planteados en las últimas investigaciones refiere que “la lectura no es una habilidad mecánica, pues implica el razonamiento y el uso de elevados procesos mentales que incluyen distintas formas de pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas” (Román, 2018, 17).

Fonseca, Migliardo, Simiana, Olmos & León, (2019) –estos y otros autores– coinciden en que a “partir de numerosos estudios se ha llegado a la conclusión de que la mayoría de los lectores necesita de una enseñanza explícita en habilidades y estrategias lectora para mejorar su comprensión” (p. 92).

Por último, en Duarte (2020) encontramos que:

...la educación formal contribuye a este proceso de naturalización del gusto por lectura en una operación de inculcación del arbitrario cultural que, además de no considerar los condicionamientos sociales

que hacen posible el gusto, lo interpreta como un don, talento o predisposición innata hacia la iluminación estética (p. 324).

Aunque existen investigaciones en torno a la calidad y nivel de la educación de la lectura en México, esto, en la práctica, refleja que hace falta mucho trabajo en este campo. Esto se asume desde los aportes de las estadísticas que muestran, entre otros detalles, el nivel de comprensión, el porcentaje de niños, jóvenes y adultos que leen, el número de libros leídos al año y el tiempo que estos dedican al día a la lectura. Por esta razón resulta pertinente realizar intervenciones en todos los niveles de la educación e implementar toda clase de estrategias de lectura que permitan alcanzar un nivel óptimo o ideal entre los estudiantes y que el trabajo en esta área se vea reflejada en las aulas; asimismo, buscar métodos, técnicas y estrategias para mejorar los resultados.

2.4 Modelo interactivo de comprensión lectora

A partir de la fundamentación teórica del concepto de lectura han surgido modelos que describen el proceso que este implica. “Los primeros modelos en describir parte del proceso de lectura fueron los de procesamiento ascendente o también conocidos como bottom-up y los de procesamiento descendente o top-down” (Alonso, 1985, p. 5). Estas propuestas diferían entre sí, puesto que explican el proceso de la lectura de manera completamente opuesta. Cabe precisar que “los modelos bottom-up y top-down han dado lugar a otros como el modelo interactivo, en el que se conjugan ambos postulados teóricos hasta ahora conocidos” (Vallés, 2005, p. 49-50), mismos que revisaremos más adelante.

Con base en estos modelos, actualmente podemos entender el concepto lectura como una sucesión de pasos congruentes con un sistema jerárquico de comprensión creado por el propio lector. En los niveles de comprensión queda establecido que el lector, para poder encaminarse en los diferentes momentos concebidos en la lectura, desde la decodificación hasta el análisis y la crítica de un texto requieren de una comprensión ascendente y descendente respectivamente. Grosso modo, los modelos han dado cuenta de que un lector se mueve en distintos niveles de comprensión a medida que va adquiriendo habilidades lectoras; los niveles propuestos plantean de forma generalizada tres momentos de comprensión: literal, inferencial y crítico.

2.4.1 Modelos de comprensión ascendente y descendente

Comencemos por explicar los modelos de comprensión ascendente y descendente; información que nos proporcionará las bases para comprender el modelo interactivo y su concordancia con actual concepto de lectura. En la década de los setenta se desarrollaron dos modelos de comprensión ascendente o bottom-up: “el modelo de Gough en 1972 y el modelo de automaticidad de Laberge & Samuels en 1974” (Zainal, 2003, p. 105). El modelo de Gough, de acuerdo con Jiménez (2004), que sostiene:

La lectura se realiza letra por letra y defiende que una vez presentado el estímulo escrito se produce una fijación visual que se forma en la retina en forma de “icono” durante un breve espacio de tiempo, en seguida aparece un segundo icono, posteriormente se reconocen las letras y se asocian a los fonemas correspondientes y se produce una

representación fonémica abstracta que se transfiere al “lexicón” del lector que comienza a buscar y reconocer la palabra (p. 18).

Jiménez (2018) explica las características de este modelo:

Las características del modelo de automaticidad (derivado del modelo ascendente) de Laberge y Samuels son la automaticidad (calidad de autómeta o mecánico) y la atención; este modelo propone que el lector sólo puede estar atento a una tarea mientras lee; sin embargo, puede realizar otras actividades simultáneamente si éstas están automatizadas, de modo que, dentro de ese proceso, logre automatizar los procesos de descodificación (p. 18). Esto es, que la realización de una segunda actividad no implique la ruptura de la primera (proceso de la decodificación).

El modelo de automaticidad postula que los buenos lectores, al interpretar el significado del texto se sirven más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos (las partes que componen el texto, como el título, los párrafos, los gráficos, etcétera) que sirven como claves para la decodificación.

Aunque los modelos ascendentes y descendentes entienden la lectura de manera contraria, existe una concordancia entre ambos. Por un lado, los primeros refieren que el lector, como primer paso, debe descodificar las grafías que componen las palabras; de modo que con ello pueda acceder a la descodificación literal de un texto; por otro lado, los segundos modelos plantean que el lector pone de manifiesto, en el acto de leer, sus experiencias,

vivencias y conocimientos previos del mundo y con ello hace una interpretación más amplia del texto en comparación con el modelo anterior.

De esta forma se entiende que entre estos modelos existe una relación de supeditación que enmarca el proceso de la lectura; puesto que se requiere, por un lado, la decodificación de las grafías y de las palabras y, por otro, las experiencias y vivencias que se adquieren con la lectura, para poder hacer una interpretación y análisis del texto.

Es preciso entender el marco histórico del proceso de lectura situado en estos modelos para poder comprender los modelos más recientes de lectura que evocan la interacción de los componentes del proceso. En ese sentido, entonces, se entendía a finales del siglo pasado la mecánica del proceso de lo particular a lo general y viceversa. Los años ochenta marcaron una nueva perspectiva de la comprensión lectora. En resumen, Alonso (1985) explica la correspondencia entre los modelos mencionados:

Los distintos modelos desarrollados para abordar el problema de la comprensión de la lectura coinciden en la consideración de ésta como un proceso multinivel, esto es, el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. (p. 5)

Asimismo, Smith, quien postuló las bases teóricas para la estructuración del modelo de comprensión ascendente o bottom-Up. Alonso (1985) explica que este modelo sostiene que los distintos niveles de procesamiento de la lectura mantienen una dependencia unidireccional de modo que los productos finales de cada nivel de análisis son prerequisite para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía. En este nivel, “lo básico es la decodificación, por lo que se concede gran importancia al texto, pero no al lector ni a sus

conocimientos previos. No se tiene en cuenta el proceso, sólo el resultado final que es a lo que queda reducida la comprensión lectora” (Jiménez, 2004, p. 18). Es así como “el modelo bottom-up integra las formalizaciones y teorías que consideran la lectura como un proceso secuencial y jerárquico; es decir, el lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple” (Solé, 1987, p. 39).

De acuerdo con Campanario (2014) las características de una lectura como proceso ascendente o bottom up son:

- Abajo- arriba
- Unidades menores (rasgos, caracteres), unidades mayores (sílabas, palabras, frases, discursos).
- Evidencia: los buenos lectores son lectores rápidos (buenos decodificadores)
- Métodos de enseñanza ascendente.
- Cursos de lectura rápida (p. 10).

Los modelos bottom-up o “de comprensión ascendente están basados en el procesamiento de la lectura partir de sus segmentos lingüísticos más moleculares, como las letras, las palabras, las frases, que permiten al lector la comprensión del texto” (Alonso, 1985, p. 49). Este modelo, al ser el primero, sienta las bases para futuros modelos de comprensión lectora. “Se refiere, primero, a la forma en que se lleva a cabo el reconocimiento visual de las grafías y, segundo, a la captura del significado o procesamiento semántico del texto sin que el sentido inverso del proceso sea necesario” (Henaó, 1999, p. 206).

Valles (2005) afirma:

Los modelos de comprensión ascendente nos remiten, en cierto sentido, a la conceptualización tradicional de la lectura, en cuanto a que la acción de leer se traduce en la descodificación de los textos a partir de las grafías y, posteriormente, las palabras y así sucesivamente; es decir, están basados en el procesamiento de la lectura partir de sus segmentos lingüísticos más moleculares, como las letras, las palabras y las frases, en un proceso ascendente que permite al lector la comprensión del texto (p. 49) una vez que se ha logrado la descodificación primaria.

El modelo ascendente deja al margen la interpretación o la comprensión global del mensaje contenido en el texto; empero, es importante señalar que, en la escala de los niveles de comprensión, las habilidades lectoras que se pueden desarrollar en este modelo son esenciales para poder acceder a niveles que implican una mayor dificultad o habilidades más complejas de comprensión. Los modelos ascendentes sostienen que los distintos niveles de procesamiento de la lectura mantienen una dependencia unidireccional de modo que los productos finales de cada nivel de análisis son prerrequisito para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía (Alonso, 1985, p. 6).

Para poder comprender el funcionamiento de estos modelos, Jiménez (2004) menciona dos ejemplos: el modelo de Goodman en 1971 y los postulados de Smith en 1983. El modelo de Goodman considera que leer supone obtener un resultado de la interacción que se da entre el lector y el texto. El lector llega a la comprensión del texto atendiendo a una serie de claves que son relevantes para formular y contrastar hipótesis y para crearse

expectativas. Estas claves se encuentran en los sistemas fonológico, sintáctico, semántico y en las redundancias del lenguaje escrito.

El modelo postulado por Smith, de acuerdo con Jiménez (2018) se fundamenta en tres puntos:

- 1) El lector experto no necesita pasar por la información gráfica para acceder al significado; 2) existen dos tipos de información: visual (lo impreso) y no visual (categorías que están en la memoria); y 3) la redundancia en el lenguaje es un aspecto básico para el uso de información no visual y para disminuir incertidumbres (pp. 20-21).

Por otro lado, los modelos de procesamiento descendente (top-down), de acuerdo con Solé (1987) postulan que el proceso de la lectura se inicia en el lector, quien elabora una hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito; en este se asume el procesamiento del texto a niveles inferiores (sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación); es decir, se encuentra bajo el control de procesos inferenciales del nivel superior.

Alonso (1985) menciona que el funcionamiento de los modelos descendente o top-down, se realiza de un modo en que el procesamiento cognitivo se lleva a cabo en su totalidad; es decir primero se realiza el reconocimiento del texto en su totalidad, con todos los conocimientos que ya posee el lector; esta es la base para otorgarle una significación al texto. En este modelo, los conocimientos del lector son primordiales. Los modelos de comprensión descendente son descritos por Vallés (2005) como “los modelos en los que el procesamiento cognitivo se realiza de arriba hacia abajo, es decir, desde la aportación de los conocimientos y experiencias que el lector posee” (p. 50). A diferencia del primer modelo, este acerca al

lector a la interpretación del texto. El lector, al interpretar el significado del texto, “se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos en tanto que claves (Alonso, 1985, p. 6) como lo proponía el modelo de comprensión ascendente.

Campanario (2014) explica las características de la lectura como proceso descendente o:

- Proceso de arriba-abajo
- Conocimientos del lector: elemento fundamental
- Los buenos lectores son los que tienen conocimientos sobre el tema.
- Pero el lector es sensible a marcadores, estructura, contenido (no hay identificación y comprensión de ellos) (p. 11).

El modelo de procesamiento descendente otorga más valor como estrategia de búsqueda del sentido al bagaje lingüístico-cognitivo del sujeto que a la información gráfica del texto. El sentido de una frase no es el equivalente de la suma de los significados de las palabras que la forman. El simple reordenamiento de las palabras de una oración permite la formación de otras frases con significados distintos. La comprensión no depende de la exacta percepción visual de los caracteres impresos, “sino de la destreza para captar algunos detalles que por su riqueza sintáctica o semántica permitan derivar hipótesis acertadas sobre el significado del texto” (Goodman, 1976; Smith, 1973; Pearson, 1978, citados en Henao, 1999, p. 207).

Estos modelos dan mucha importancia a los procesos de alto nivel de comprensión. “Se denomina descendente porque es un proceso secuencial y jerárquico que comienza en el lector y va bajando hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía” (Jiménez,

2004, p. 18). Se infiere que los conocimientos previos del lector son un factor determinante más que el contenido o mensaje contenido en el texto; puesto que la interpretación la realiza el lector. “El procesamiento descendente influye en la extracción de la información visual, en el reconocimiento de palabras y en el reconocimiento de la estructura sintáctica del texto” (p. 19).

Los modelos llamados top-down, enfatizan el procesamiento serial descendente y dan una gran importancia a los procesos de alto nivel (de comprensión) que influirían en los de bajo nivel, al imponer una organización a las sensaciones que van llegando. También es un proceso secuencial y jerárquico, pero en este caso comienza en el lector y va bajando hacia el texto. “Los conocimientos previos del lector son más importantes que el texto o el mensaje para acceder a la comprensión; lo importante es el lector” (Jiménez, 2004, p. 20).

Hemos dedicado un espacio a la revisión de los modelos mencionados, debido a su importancia para dar paso análisis del modelo interactivo; el cual enmarca las estrategias, la intervención y los momentos de evaluación de nuestro estudio; mismo que se describe a continuación. En este apartado de nuestra investigación, hemos tomado como referencia fuentes bibliográficas del siglo pasado porque son las únicas que se remiten a este tipo de información; sin embargo, es preciso porque los modelos de lectura tienen su historia y son la base del Modelo interactivo del que nos servimos para definir las estrategias de intervención. Así llegamos al modelo interactivo y la propuesta de lectura que define.

2.4.2 Modelo interactivo

Las investigaciones realizadas en las últimas tres décadas han dejado constancia del cambio en la conceptualización de la lectura; con ellas también se ha definido que la lectura es un proceso. Se han desarrollado distintos modelos de comprensión lectora desde la premisa de que la información del lector acerca del conocimiento de su mundo sienta las bases para llegar a esa comprensión. Todo lo anterior se enlaza en la generación de un modelo definido como interactivo porque exige cierta reciprocidad de los actantes dentro desarrollo de secuencias que dan como resultado la significación connotativa del texto por parte del lector.

El modelo interactivo, iniciado por Walter Kintsch y Teun Van Dijk durante los años 70, ha tomado como referentes los modelos ascendente y descendente. Este modelo ha permanecido vigente porque se ajusta al actual concepto de lectura. A partir de estos estudios se han desarrollado múltiples investigaciones. Estas se dividen principalmente dos áreas. La primera de ellas, como hemos revisado, tiene que ver con los aspectos teóricos que contribuyen a estructurar mejor el modelo, es decir, a explicar el funcionamiento de este. La segunda, se enfoca en la descripción de los resultados deseados o susceptibles a desarrollar en el campo de la implementación; estos últimos, han contribuido a distinguir las posibilidades del desarrollo de las competencias lectoras; esto es, se tienen muy claros los resultados de las posibles implementaciones; sin embargo, en la práctica aún no se han llevado a cabo. Existen algunas tesis en las que se ha utilizado este modelo para probar o no su efectividad principalmente en el nivel básico.

Los modelos mencionados (de comprensión ascendente y descendente) “dieron lugar a otros modelos, no solo al interactivo o mixto, en el que se conjugan ambos postulados

teóricos” (Vallés, 2005, p. 50); una de las aportaciones más importante de este modelo es que pone énfasis en la relación que el lector establece con el texto al entablar una interacción directa; el lector acude tanto a los elementos explícitos como a los implícitos. “Este modelo supone una síntesis de integración de otros enfoques que a lo largo de la historia han sido elaborados para explicar el proceso de lectura (Bottom up y Top down)” (p. 19). Según el modelo interactivo la comprensión de un texto conjuga estrategias de procesamiento de información ascendente y descendente. “En la búsqueda del significado el lector opera simultáneamente con los datos impresos en la página y el repertorio de conocimientos que almacena en su mente” (Spiro & Woods, citados en Henao, 1999, 207).

En ese mismo sentido, se ha explicado que las concepciones interactivas sostienen un procesamiento paralelo en los distintos niveles; esto es, la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente del lector (Carmona, 2018). El texto no tiene un significado por sí mismo sino hasta que el lector le asigna uno a través del acto de la lectura. Suele suceder que el texto connote diferente significado dependiendo del lector; en esto radica precisamente las competencias y habilidades del lector; es decir, cuanta más competencias tenga, el significado será más preciso, más completo. Carmona menciona que el significado del texto está solo parcialmente determinado por el texto en sí, nos dice que la lectura debe ser un proceso constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto (2018). Por otra parte, Golder & Gaonach (2003), explican la interacción, que se lleva a cabo en el proceso de una lectura, de una manera muy esquemática:

Se pueden extraer dos grandes componentes de la lectura de comprensión: el texto y el lector. El primero puede variar en cuanto a

su forma y a su contenido; el segundo, en cuanto a los conocimientos y a las operaciones cognoscitivas que el lector pone en juego (p. 125).

El modelo interactivo de comprensión lectora pone especial interés en el papel del lector dentro del proceso de comprensión, puesto que es quien tiene la tarea de destacar, en el texto, los aspectos semánticos, sintácticos y de contexto (Carmona, 2018). Esto es, como menciona Solé en el modelo interactivo el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos.

Datos más recientes confirman la teoría aportada por los autores recién mencionados, entre ellos Gamboa (2017), quien refiere:

During the reading process it is the reader who has the role of giving meaning to the words and sentences he reads in order to build knowledge. The construction of meaning involves the reader connecting information from the written text with previous knowledge to arrive at meaning or understanding. (162)...The second interpretation of the term interactive refers to the interplay among the different types of knowledge a reader uses to make sense of a text...The second aspect mentions that the reader's mind interacts with the written text so that the reader can understand the message. And finally, the reader interacts indirectly with the writer of the text, trying to give meaning to the message the writer wants to communicate. (pp.

163-164) [Durante el proceso de lectura, es el lector quien tiene el rol de dar significado a las palabras y a las oraciones que lee para construir conocimiento. La construcción de significado incluye al lector relacionando información del escrito con conocimientos previos para llevar al significado o la comprensión... La segunda interpretación del término interactivo se refiere a la interacción entre los diferentes tipos de conocimiento que un lector utiliza para dar sentido al texto... El segundo aspecto menciona que la mente del lector interactúa con el texto escrito para que el lector puede comprender el mensaje. Y finalmente, el lector interactúa indirectamente con el escritor del texto, intentando dar significado al mensaje que el escritor quiere comunicar].

Como dato adicional al tema, Gamboa es el primero de los teóricos que menciona al escritor como parte del mensaje que se quiere llegar a comprender. Se entiende que, de forma implícita, este ya ha hecho la parte que le corresponde, o sea, entregar un texto acabado, con un mensaje determinado, sea cual sea la interpretación que el sujeto lector le asigne.

Para Higuera & Espinoza (2019) el modelo interactivo del proceso de lectura supone que el lector o la lectora “procesa la información con el empleo ambos modelos jerárquicos. De este modo, quien hace lectura parte de letras, palabras, frases, etcétera, para formarse hipótesis y anticipaciones que más tarde habrá de comprobar” (p.5). Esta es una de las bases sobre las que se fundamenta la interactividad del modelo. Aunque actualmente el término interactivo tenga connotaciones tales como el uso de medios tecnológicos, es decir, la

interacción que se da entre una computadora y un usuario. Cuestión en la cual algunos autores han hurgado; sin embargo ese es ya otro campo de estudio.

Manzanal, Jiménez & Flores (2016) sostienen:

El modelo trata de explicar cómo el discurso escrito o hablado se transforma en una representación mental del sujeto que lee o escucha. Los autores reconocen dos fases: construcción, en la que se van generando e incorporando al sistema todos los elementos (adecuados como inadecuados) de forma automática, y la de integración, en la que se hace un cribado permaneciendo solo aquellos elementos que son pertinentes al contexto (p. 93).

Este modelo destaca que el significado no reside en las palabras, ni en las frases, ni en los párrafos, ni siquiera en el texto considerado globalmente, sino que reside en el lector, que activamente construye o representa la información del texto acomodándola a su conocimiento sobre el mundo y a sus propósitos de comprensión en un momento dado.

En los estudios realizados en torno a las estrategias inferenciales en la comprensión lectora, (Ribera, citada en Jouini, 2005), menciona que “el modelo interactivo ya no considera la lectura como una descodificación basada en el texto, sino una interacción entre el lector y el texto, ya que descodificar no es leer, pero necesitamos descodificar lo que leemos” (p. 95). Así se entiende que el modelo interactivo, asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito; en esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos (Solé citada en Jouini 2005).

Cuando se menciona que el lector interactúa con el texto en el acto de la lectura, significa que entre ambos elementos se lleva a cabo una acción; el lector no es elemento pasivo; puesto que trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influyen sobre los significados que atribuye al texto y sus partes. La interacción, según Pedraza (2016):

...viene dada en esa misma acción, por la naturaleza de la lectura, no es que el texto contiene el significado en sí, sino que el lector lo propone; entonces, el lector es el actor principal en la lectura, él construye y reconstruye saberes estableciendo relaciones entre el texto, su contexto, sus experiencias y conocimientos (p. 254).

Saravia (2017) “sostiene que la teoría interactiva hace énfasis en las estructuras textuales que permitirán al lector crear hipótesis y que facilitarán la correcta interpretación del texto” (p. 25). En relación con Saravia, Campanario (2014) propone los rasgos distintivos existentes en la lectura como proceso interactivo:

- Lectura: interacción de conocimientos del lector con contenido del texto.
- Los buenos lectores tienen conocimientos (que utilizan bien) y estrategias que han desarrollado.
- Comprensión: resultado de la mezcla de información del texto de los conocimientos del lector (p. 12).

Para comprender la dinámica de funcionamiento del modelo interactivo, Jiménez (2004) y Zainal (2003) mencionan algunos de los más renombrados modelos generados desde la década de los setenta: modelo interactivo de Rumelhart (1977), modelo de Stanovich

(1980), modelo de Kintsch & van Dijk (1989), modelo de Rudell y Speaker (1985), modelo interactivo débil Altmann y Steedman, (1988), modelo interactivo fuerte (Taraban & McClelland, 1988), modelo interactivo de Bolland, Tanenhaus & Garnsey (1990), modelos interactivos que proponen Alonso & Mateos (1985), Solé (1987) y Colomer & Camps (1991).

El modelo de Rumelhart establece que en la lectura no se da un procesamiento de tipo lineal, sino que el tipo de procesamiento es paralelo; es decir, los niveles superiores no pueden actuar o funcionar sin los niveles de orden inferior. Toda la información está relacionada con los esquemas, a los que Rumelhart llama “bloques constituyentes de la cognición”; esta información es extraída de los rasgos gráficos más importantes que se encuentran en el centro de mensajes organizados por reglas sintácticas, semánticas y ortográficas. Antes de llegar a este centro de mensajes, el lector atraviesa por un proceso en el cual la información es analizada en el almacén de información visual donde ha llegado después de ser reconocida y procesada en el texto como información gráfica (Mayor, 1991, citado en Jiménez 2004).

El modelo de Stanovich es definido como un modelo interactivo compensatorio, esto debido a que, por un lado, es interactivo porque las fuentes de información actúan de forma paralela, es decir, dentro del sistema de información, las fuentes se pueden comunicar desde cualquier estado sin importar del orden que sean; por otro lado, es compensatorio porque si existe alguna deficiencia en alguna fuente de conocimiento el sujeto se concentra más en las demás con lo que compensa este fallo.

El modelo de Kintsch y Van Dijk es una ampliación del modelo de Kintsch de 1974 que estaba centrado en los procesos de comprensión. Este modelo explica el procesamiento

de los textos expositivos. Para comprender, lo primero que hay que tener son esquemas flexibles y guiados por reglas. Estos esquemas parten de la experiencia y conocimientos previos que posee el sujeto, se escogen de manera estratégica y son los que ayudan a situar al lector en el texto. El lector desempeña un papel activo tanto en la comprensión como en la interpretación del texto. El procesamiento de este tipo de textos lo realiza el sujeto guiado por estrategias que actúan independientemente del tipo de estímulo que recibe. Estas estrategias funcionan tanto de manera ascendente como descendente. Además, hay que interpretar el texto de manera coherente. El principio de coherencia afecta al contenido, al fondo, a las relaciones abstractas que se dan entre unos elementos y otros del texto.

En el modelo situacional (conocido como modelo interactivo) la organización del conocimiento puede tener poca relación con la estructura original del texto. Esto es así debido que en este nivel intervienen estructuras que representan el conocimiento del lector relevante para entender la información de un texto. “La información procedente del texto se integra con dicho conocimiento dando como resultado una representación más rica que la base del texto” (Otero, 2016, p. 329).

El modelo de Ruddell & Spence muestra las interacciones que tienen que darse entre el lector y el texto para llegar a su comprensión. Los componentes fundamentales son: el ambiente del lector (incluye características textuales, conversacionales e instruccionales), el uso y el control del conocimiento donde para activar la información que transmite el texto hace falta utilizar unas habilidades que se encuentran en el estado afectivo (motivación), cognitivo (plan del lector) y metacognitivo (estrategias de autocontrol y de corrección) del lector, además de la representación del texto (el lector utiliza su conocimiento de la estructura que posee el texto que está leyendo, para elaborar la información que transmite), el

conocimiento declarativo y procedimental (contiene la información sobre la decodificación, el lenguaje y el mundo) y el producto del lector (resultado de las interacciones que se han dado entre los distintos componentes del modelo).

El modelo interactivo débil de Altmann & Steedman toma como premisa que guía el análisis de las oraciones, el contexto y la información pragmática. De acuerdo con la postura de estos autores se podría admitir la existencia de un módulo sintáctico que propone distintas alternativas de análisis, pero, en definitiva, es el contexto y la información pragmática la que determina cuál es la opción correcta.

El modelo interactivo fuerte de Taraban & Mc Clelland defiende que las expectativas que generan los sujetos en función del contenido previo de las oraciones guían el procesamiento del resto de la oración. Es el contenido inicial de las oraciones el que predispone a los sujetos hacia un tipo determinado de conexión.

El modelo interactivo de Boland, Tanenhaus & Garnsey propone que la lectura del verbo produce la activación en paralelo de todas sus estructuras argumentales. Cada una de estas estructuras argumentales ligada a un verbo tiene asociada una frecuencia relativa de aparición (factor que regula el grado de activación). La información ligada al verbo tiene importancia porque establece el contexto sintáctico en el que va a aparecer ese verbo y porque existe una conexión entre la estructura de argumentos y los roles temáticos que desempeñan esos argumentos (va más allá del procesamiento sintáctico, llega hasta el procesamiento semántico). La representación lexical de una palabra, especialmente un verbo, le da al lector información considerable sobre cómo esa palabra combina sintácticamente y semánticamente con otras palabras en la frase o en el discurso.

Los modelos interactivos que proponen Alonso, Mateos, Solé, Colomer y Camps se basan en relacionar e integrar los conocimientos que tiene el lector sobre lo que lee y lo que ya sabe sobre el tema de su lectura. El significado no está en el texto, sino que es el lector quien lo construye. Para Rojas (2018):

El lector denota por medio de unos signos lingüísticos, pero, asimismo, connota, pues infiere significados diferentes dentro del texto. Entonces, la tarea del lector consiste en llenar los espacios en blanco; dicho de otro modo: indaga con respecto al significado del texto, para así lograr decodificar lo que el autor quiere dar a entender (p. 136).

Rello (2017) menciona que “el modelo de construcción-integración se basa en que la comprensión tiene lugar en dos fases o procesos: la fase de construcción (a) y la fase de integración (b)” (p. 23). Según este modelo, para acceder a la comprensión de los textos escritos necesitamos alcanzar dos estructuras semánticas fundamentales: la microestructura y la macroestructura. Estas dos estructuras están formadas por proposiciones. Asimismo, Rello (2017) destaca que:

La microestructura se refiere a la relación que se establece entre las proposiciones que se encuentran dentro de cada una de las oraciones que aparecen en el texto, dando lugar a una primera representación del mismo. La macroestructura permite establecer las ideas principales de un texto y secuenciar las distintas proposiciones de mayor a menor importancia (p. 24).

Del mismo modo Rello (2017) explica el modelo de situación, del cual otros autores también han ahondado que, para llegar a este:

Es necesario que el lector realice de forma simultánea e interactiva el reconocimiento de las letras, las palabras, la construcción de proposiciones frase a frase conectándolas entre sí, la construcción del significado global mediante la elaboración de la macroestructura del texto y la activación de los conocimientos previos. En función de cómo realice el lector este proceso de construcción-integración, comprenderá la información que aparece explícitamente en el texto, lo que supondría una comprensión superficial del mismo, o por el contrario podrá establecer inferencias gracias a la activación de los conocimientos previos y su interrelación con el texto consiguiendo una comprensión más profunda (Rello, 2017, 26).

O bien, de acuerdo con Polvani, Oliveira & Lays (2019): “Thus, reading is an interaction between author and reader, intermediated by the text, encompassing several cognitive processes, such as language, memory, thought, perception and intelligence” (p. 616). [Así, la lectura es una interacción entre el autor y el lector, intermediada por el texto, que engloba varios procesos cognitivos, como el lenguaje, la memoria, el pensamiento, la percepción y la inteligencia.

Otero (2016) propone que:

La representación final de un texto es una mezcla de información que aporta el propio texto y lo que el lector sabe sobre el tema del texto.

Por ello, la representación final es un producto personal y propio de cada lector. Estos procesos ponen de manifiesto que se incluye en la presentación en la memoria más de lo que dice el propio texto (p. 334).

Otro aporte que, sin mencionar exclusivamente alguna teoría específica que se ajuste a un modelo, es el de Fernández & Astudillo (2016), en el que encontramos la connotación que el término interactivo tiene en la lectura; entendida desde un marco tecnológico; sin embargo:

Desde un punto de vista pedagógico esta apunta una dinámica de aprendizaje que se basa en el aprender haciendo, donde el eje es la interactividad entre usuarios, generando espacios de socialización y retroalimentación dentro de la comunidad virtual de aprendizaje. Es por esto, que fomenta el uso de metodologías que apunten al trabajo en equipo o colaborativo, generalmente a través de la resolución de problemáticas propias de los contenidos del curso (p. 230).

Por lo tanto, podemos decir que el modelo interactivo no es únicamente un modelo sino que es la síntesis de tres propuestas; es decir, es un modelo ascendente y descendente e interactivo. Toma su nombre de la verificación de dos ideas anteriores desarrolladas para comprender un proceso del que ambas son parte; sin embargo, va más allá del hecho de observar el proceso lector, porque pone en juego todo lo que el lector ha vivido, imaginado, sumados sus sentimientos, emociones y experiencias del mundo que conoce, del conocimiento de su propia forma de ser, de la gente que ha conocido, etcétera; o sea, la integración consciente e inconsciente de todos estos elementos que lo hace un ser único y que, por tanto, su conocimiento, comprensión e interpretación de su contexto contribuyen a

darle un sentido, un significado al texto que lee o escucha y no solo a estos, sino a interpretar el mundo en el que vive, de modo que el significado que le asigne a este también es único.

2.4.3 Intervención pedagógica basada en el modelo interactivo

A lo largo de este capítulo se han explicado los antecedentes sobre la noción de lectura y su irrupción en nuestro contexto mexicano durante la Colonia hasta la actualidad, los conceptos básicos para comprender el proceso de lectura, las investigaciones que hacen referencia a este campo de estudio, los cuales denotan una severa crisis en la formación de lectores; además del escaso nivel de comprensión que alcanzan nuestros alumnos en pruebas internacionales; y, por último, hemos definido los preceptos que sustentan el modelo interactivo de comprensión lectora. Trabajo que ha servido para visualizar la problemática de la enseñanza de la lectura. Los autores revisados coinciden en que la lectura se enseña y se aprende. Cada lector lo hace de forma diferente, así como también la asignación de significado es diferente contraste con otros lectores porque sus experiencias previas también lo son.

La lectura y la enseñanza de la lectura son procesos complejos. Todo proceso, requiere de ciertos momentos o fases para su realización; asimismo, de una metodología de intervención y verificación o evaluación de los resultados. El modelo interactivo, apegado a la definición actual del concepto de lectura; en cuanto a que la lectura es un proceso que se enseña y se aprende; que requiere de una evaluación o momentos de evaluación y monitoreo; define el rol interactivo de los elementos del proceso de lectura, y, sobre todo, porque el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura se apega a los fundamentos teóricos de este

modelo; es decir, cuando aprendemos a leer, o cuando se nos enseña a leer, lo hacemos de una forma ascendente, posteriormente de forma descendente o combinada; por último, cuando hemos adquirido suficiente información para hacer asociaciones de ideas asignamos un significado global a todo lo que leemos; en este sentido, entiéndase por leer no solo textos, sino situaciones, contextos, personas, ideologías, etcétera.

Así es como vamos formando poco a poco nuestro acervo y bagaje cultural, a través de pequeños aprendizajes que, al ser sumados, dan como resultado nuestro mundo de experiencias y saberes varios y distintos. Estos saberes nos llevan a la formulación de ideas, de ideologías que se construyen sobre la base de distintos elementos cognitivos. Dichos elementos pasan de ser sencillos a adquirir mayor complejidad conforme el lector incorpora nuevos saberes. Se entiende también que cada lector forma sus propias estructuras mentales para comprender un determinado texto o situación.

Las lecturas y ejercicios seleccionados para realizar la implementación utilizan ciertas estrategias. Estas pueden variar en cada lectura, desde las preguntas abiertas de nivel literal, preguntas de opción múltiple, la argumentación y elaboración de esquemas. Estos últimos, contribuyen a formar una estructura mental única; es decir, cada lector creará un esquema diferente en los que exponga sus conocimientos previos. De esta forma se cumplen los preceptos del Modelo Interactivo donde especifica la participación constante del lector para crear sus esquemas mentales y con ello establecer un significado e interpretación a la lectura.

El esquema mental realizado por el alumno será el resultado de un proceso interactivo. “Todo proceso interactivo y psicolingüístico que empieza con una representación lingüística superficial por el escritor y que termina con el sentido que el lector construye”

(Goodman-1993, citado en Schmel, 2015, p. 192). Los modelos interactivos utilizan el concepto de esquema, principio explicativo de la comprensión lectora. Esta noción ha sido utilizada en la psicología cognitiva para explicar procesos de aprendizaje, comprensión y memorización. “Un esquema se define como una red de estructuras conceptuales que el sujeto emplea para aprender, interpretar o recordar situaciones, objetos, eventos o fenómenos” (Henaó, 1995, p. 209).

Si bien es cierto, que todos tenemos capacidades, estas son diferentes en cada persona. Los estudiantes, así como cualquier individuo no inscrito en un sistema educativo, aprende mediante la práctica, pero también mediante el ejemplo, es decir, se aprende por instrucción sea el área que sea. “Todo estímulo cotidiano en la historia de aprendizaje de un individuo va asociándose a significados emocionales específicos que quedan guardados y, al quedar guardados en la memoria, interfieren en la evaluación futura de estímulos” (Saldaña, 2019, p. 86). Estos estímulos devienen como una remuneración para el lector cuando ha sido capaz de resolver problemas de comprensión, ya sea haciendo inferencias o investigando los vacíos en sus referentes.

De acuerdo con lo mencionado, el proceso de lectura propuesto por el modelo interactivo, el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (letras, palabras, frases, oraciones, etcétera), de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input para el nivel siguiente; así, a través de un procesamiento ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel interior (léxico, sintáctico, grafo-fónico), a través de un

procesamiento descendente. Así, “el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir un significado a cerca de aquel” (Solé, 1992, 19). Alonso (2005) añade que:

El significado no reside en las palabras, ni en las frases, ni en los párrafos, ni siquiera en el texto considerado globalmente, sino que reside en el lector, que activamente construye o representa la información del texto acomodándola a su conocimiento sobre el mundo y a sus propósitos de comprensión en un momento dado (p. 7).

Otro de los objetivos de la investigación es formar buenos lectores, lectores competentes, capaces de realizar una lectura profunda; es decir, lectores para cada lectura, para cada texto; esto es posible, ya que el texto propone un tipo de lector; por tanto, el lector será un lector diferente para cada texto; en otras palabras, el texto se muestra, en cierto sentido, inacabado y es en este cuando el lector entra en acción y término a la historia desde su óptica y visión particular.

Es preciso aclarar que los textos a analizar por los sujetos, en la presente investigación, serán de carácter informativo y literario; es decir, aquellos textos que contengan hechos o circunstancias que tengan un referente real que el alumno pueda identificar y al que pueda darle una significación precisa. Esto implica, además de una lectura de comprensión, una lectura crítica en la que el alumno podrá asumir una interpretación genuina de su proceso de lectura. Se espera que la lectura crítica sea uno de los resultados de la implementación del modelo interactivo de comprensión.

Por otra parte, lo ideal sería despertar en cada alumno el buen lector que lleva dentro; sin embargo, sabemos, a través de la práctica docente, que el resultado no es el mismo en todos los alumnos. Es necesario que se asuma como un lector y, por ende, que contraiga un compromiso con su papel de descodificador e intérprete del texto y que aporte su sentido crítico, sus reflexiones, su forma de comprender la totalidad del todo en el que vive; sin embargo, la consciencia, el sentido crítico y el posicionamiento de una opinión personal no son habilidades que surjan de forma espontánea; estas deben trabajarse y, a medida que se ejerciten podrán alcanzarse. Como docentes debemos asumir la tarea de enseñar la lectura como cuestión deliberada, es decir, con el objetivo de que el alumno aprenda, pero que se aprendizaje le ayude a adquirir otros aprendizajes por sí mismo.

Por lo tanto, los planteamientos anteriores, entonces, deberían de llevar a las y los docentes, incluso en todos los niveles educativos, a reflexionar sobre qué tanto se promueven en las y los futuros profesionistas las estrategias de lectura. De esta forma, “dichas estrategias permitirán que se construyan interpretaciones de los textos haciendo uso de ambos modelos de procesamiento de la información” (Higuera & Espinoza, 2019, p. 5).

Durante esta intervención pedagógica, el alumno aprovechará más que sus conocimientos previos. Se le facilitarán los medios necesarios (contextualización del texto, trabajo entre pares, estrategias de inferencias, esquemas conceptuales, asesorías, entre otras) para que su proceso de lectura se dé en condiciones óptimas y sea factible estructurar un análisis. También es importante que el alumno se dé cuenta de su nuevo aprendizaje; es decir, se haga consciente del proceso metacognitivo que está llevando a cabo en el desciframiento de un texto. En algún momento, comprenderá que el saber leer, el comprender lo que lee, le abre las puertas no solo a la interpretación de los textos escritos, sino de las circunstancias

sociales, políticas, económicas del mundo al que pertenece, asimismo, a la comprensión de las personas (habilidades socioemocionales), los estándares de conducta, la ética y los valores morales de un grupo o comunidad determinados. Así que el saber leer le permitirá desenvolverse adecuada y pertinentemente en el mundo al que pertenece. De modo que se efectúe un cambio positivo en su paradigma como ciudadano no solo de su comunidad sino también del mundo.

En el contexto escolar, donde se realiza esta investigación, es indispensable conocer tanto el proceso como a los participantes. La vida cotidiana da cuenta de la importancia y la utilidad de este modelo. La escuela es parte de la vida cotidiana. Es el lugar donde los niños y jóvenes pasan al menos una cuarta parte del día. La herramienta básica que utiliza la escuela es el saber leer. Por lo tanto, en este contexto, el modelo interactivo contribuirá a que aprendan los conocimientos correspondientes al plan de estudio, pero más allá de esto a que sean buenos lectores que comprendan el mundo a través del proceso de lectura. Asimismo, la implementación de este modelo puede contribuir a la formación de futuras generaciones, pues la efectividad de este modelo no debe limitarse a un trabajo de investigación. Lo que se pretende es que darle continuidad para formar, en cada generación de alumnos, un grupo de nuevos y buenos lectores como aportación a la sociedad y al mundo.

La escuela pretende formar ciudadanos competentes, que sepan desenvolverse en el mundo real pero que también sepan adaptarse a las circunstancias contextuales en donde sea que se encuentren, que los conocimientos teóricos aprendidos en la escuela le sirvan para adaptarse, en primer lugar, a su contexto escolar y, en segundo lugar, al contexto mundial, como ciudadanos del mundo. Esto es grosso modo de lo que hablan las competencias del perfil de egreso en todos los niveles educativos.

2.5 Estrategias de la intervención pedagógica

Las estrategias de intervención pedagógica son inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, es importante ahondar en el término, así como en la descripción de las estrategias utilizadas a lo largo de la presente investigación. Con las estrategias de aprendizaje de comprensión de lectura, se busca que los estudiantes se impliquen en el presente proceso educativo como agentes conscientes, capaces de autorregular su aprendizaje y, sobre todo, que interpreten el proceso, y los saberes que este conlleva, como un medio para el incremento de su conocimiento, para su desarrollo académico y personal y que refleje un papel activo en su formación; de modo que una vez concluida la implementación de las estrategias, el alumno sea capaz de generar nuevos conocimientos haciendo uso de estas.

El abordaje de las estrategias del presente estudio se enfoca en la “comprensión profunda” de los textos (González, 1997, p. 18); es decir, en concordancia con los preceptos del modelo interactivo de comprensión de lectura, el alumno aplicará sus conocimientos previos (experiencias cotidianas y académicas) para construir el significado de un texto determinado. Desde este enfoque, las estrategias buscan que el lector (el alumno) sea capaz de advertir la “intertextualidad” (Beristáin, 2000, p. 269) con otros textos; es decir, que aplique la comprensión lectora para posibilitar la relación de un texto con otros estableciendo relaciones semánticas entre ellos. El reconocimiento de estas dichas relaciones semánticas posibilita la abstracción no solo de la idea principal, sino implica la elaboración de un juicio de valor que equivale al pensamiento crítico. La comprensión profunda de un texto le permite al alumno desarrollar un compromiso consigo mismo en cuanto a la adquisición de elementos cognitivos para su aprendizaje.

En este sentido, las estrategias propuestas en nuestra intervención educativa se plantean desde una perspectiva holística; en primera instancia, con el propósito de lograr un aprendizaje óptimo y significativo dentro del contexto escolar y; en segunda, que esos aprendizajes le sirvan en todos los contextos de su vida; tomando en cuenta que la mayor parte de los alumnos que concluyen sus estudios en esta institución se insertan en el campo laboral. Las competencias comunicativas, que se desarrollaron a partir de la implementación de las estrategias (que a continuación se mencionan), le servirán al alumno, además, para leer de forma integral los elementos que lo rodean dentro del aula y fuera de ella.

El uso de las estrategias se evidencia en la parte metodológica de la investigación; es decir, es el momento en que los alumnos leen el texto para establecer el significado. Las estrategias metodológicas se entienden como

...un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de los objetivos educacionales; es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento profesional del estudiante (Picardo, 2004, p. 161).

La “intervención educativa se conoce como el trabajo del maestro en la que pone en marcha los conocimientos y las estrategias de aprendizaje o didáctica en distintas actividades para el desarrollo habilidades” (González-López, 2019, p. 8), estas habilidades pueden ser de distinta índole. La metodología de esta investigación pone de manifiesto el momento práctico de la intervención; con ella se pretende más que un experimento en el cual nos sirvamos de un grupo de ser humanos para obtener ciertos resultados.

El objetivo de esta investigación es proporcionar las herramientas necesarias a los estudiantes para que desarrollen habilidades para mejorar su aprendizaje; asimismo, está enfocada en que a partir de la presente intervención estos alumnos y los subsecuentes alumnos de los siguientes ciclos escolares sepan interpretar adecuadamente no solo los textos escolares, sino lecturas en diferentes contextos de la vida; para lograr que los futuros estudiantes de la institución en la cual se lleva a cabo la presente investigación tengan el mismo desarrollo; es decir, la implementación del modelo interactivo de lectura que utilizamos en la presente investigación es susceptible de seguir usándose en las futuras generaciones e investigaciones educativas. “La práctica de estrategias durante la lectura funciona como receptoras de información e integradoras del pensamiento lógico del alumno para organizar y expresar el contenido del texto, desarrollándose también habilidades de redacción y de síntesis de la información” (Peña, 2019, p. 48).

Otro aspecto de importante consideración es que el nivel medio superior denota que el alumno posee y maneja estrategias que le permitan realizar inferencias textuales; así como la aplicación del análisis a otros contextos, la jerarquización de ideas y la argumentación para la defensa de una postura personal. El Marco Curricular Común (MCC), es quien permite la articulación de los programas de estudio del nivel medio superior; y, en el ACUERDO número 444 (emitido por la Secretaría de Educación Pública, con fundamento en los artículos 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 9o., 14, fracciones I, II, y último párrafo, 37 y 47 de la Ley General de Educación; 1, 4 y 5 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública), se establecen las competencias que constituyen el MCC del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). De acuerdo con los lineamientos del MCC, las competencias genéricas “han de articular y dar identidad a la Educación Media Superior

(EMS) y que constituyen el perfil del egresado del SNB y son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; puesto que, les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean” (p. 4). Estas competencias genéricas se dividen en seis partes: “Se auto determina y cuida de sí”, “Se expresa y comunica”, “Piensa crítica y reflexivamente”, “Aprende de forma autónoma”, “Trabaja en forma colaborativa” y “Participa con responsabilidad en la sociedad”. Cada una de estas contiene distintas competencias y atributos que las caracterizan; en las competencias genéricas 4, 5 y 6 se describen las habilidades comunicativas generales con que los bachilleres culminan el nivel medio superior; estas son:

Se expresa y comunica:

Competencias genérica 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Sus atributos son:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.

- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Piensa crítica y reflexivamente

Competencia genérica 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Sus atributos son:

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
- Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
- Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
- Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
- Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

Competencia genérica 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Sus atributos son:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.

- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Por otra parte, además de las competencias genéricas, en los Planes y programas del Estado de Puebla de bachilleratos generales, se presentan las competencias disciplinares que pueden ser básicas o extendidas. “Las competencias disciplinares básicas dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares” (Acuerdo 444, p. 8). Dentro de competencias disciplinares básicas se encuentran las del campo disciplinar de Comunicación; aplicables a disciplinas como Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática. Estas competencias disciplinares básicas de comunicación “están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos” (Acuerdo 44, p. 13); estas son:

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.

4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.
10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.
11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.
12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

De este modo, tanto las competencias genéricas como las disciplinares básicas dan cuenta de un perfil de egreso que propone capacidades, habilidades y desempeños capaces

de ser evaluados por la prueba PLANEA, diseñada y aplicada por la SEP, en colaboración con autoridades educativas estatales. En otras palabras, las competencias genéricas y disciplinares, articuladas mediante el MCC y propuestas en los Programas de estudio de la SEP, conforman el perfil de egreso de los estudiantes con los que hemos realizado la presente investigación y, por tanto, los resultados esperados es que finalicen esta etapa de sus estudios con el nivel IV de comprensión lectora que marcan tanto los Programa de estudio, mismo que evalúa la prueba PLANEA.

Por otra parte, la metodología de esta investigación se centra en las estrategias de intervención y la evaluación de los resultados de la aplicación de estas estrategias. Como hemos visto en el capítulo dos la enseñanza explícita de la comprensión lectora no ha sido una meta importante. “Los maestros dedican, en general, poco tiempo a enseñar estrategias y se limitan a hacer preguntas acerca del texto que los alumnos han leído recientemente sin hacer conscientes las habilidades requeridas para la comprensión” (Olmos & León, 2019, p. 96). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora son tareas diarias llevadas a cabo bilateralmente.

García-Saravia (2017) aluden a que:

...las estrategias de lectura están estrechamente relacionadas con la postura teórica que decida adoptarse, pues una visión sociocultural incluirá consideraciones respecto al contexto y las motivaciones, mientras que una perspectiva lineal probablemente dará gran peso a las estrategias para decodificar más rápida y certeramente las letras o las palabras (p. 39).

Un elemento importante de las estrategias de aprendizaje es “el carácter activo que dan al alumno, pues es éste quien debe llevar el autocontrol sobre sus procesos mentales, y quien puede plantearse objetivos específicos en base a los cuales se decidirá por una u otra estrategia” (García-Saravia, 2017, p. 39). Es por ello, que hemos considerado dos tipos de estrategias comprensión lectora en la presente investigación las cuales son: estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas, las cuales serán explicadas más adelante.

Las estrategias, en general, son definidas como “procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional, como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Toro, Cepeda & Gil, 2017, p. 87); porque “para obtener buenos resultados en una sesión de comprensión lectora depende de las estrategias que se utilicen” (Yana, Arocutipa, Alanoca & Adco, 2019, p. 213). “Enseñar estrategias de comprensión para la lectura ayuda a los alumnos a entender mejor un texto” (Madero, 2013, p. 6).

Las estrategias fueron aplicadas bilateralmente; es decir, el docente facilitó el método por el cual los alumnos pudieran conocerlas y aplicarlas en cada una de las lecturas; en respuesta los sujetos las utilizaron e incorporaron otras que ya dominan. Una de las dificultades es que los sujetos muestren poco interés o bien no muestren un interés genuino por adquirir mayores destrezas lectoras. Al mencionar el contexto en el que viven se puede inferir también que el medio sociocultural impide, en muchos casos, el desarrollo de una mentalidad de progreso en los alumnos como habitantes de una comunidad que no le da importancia a los estudios superiores; sin embargo, para este tipo de dificultades también es preciso añadir estrategias de motivación que, aunque no se retoman como un principal

objetivo en este estudio sí son tomadas en cuenta en la práctica para alentar, motivar y propiciar el interés de los sujetos hacia la lectura.

El modelo interactivo plantea en sí una forma de implementación; hemos revisado en el apartado 2.4 la fundamentación teórica del modelo; con base en ella; durante la aplicación de las estrategias los sujetos, y su capital cultura, plantean una hipótesis sujeta a verificación; en otras palabras, hace énfasis en la interacción entre el texto y el lector a través de los conocimientos de este último. El funcionamiento del modelo interactivo durante las fases de implementación de las estrategias, explica (Pérez, 2005), en los siguientes puntos:

- 1) El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir, tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente.
- 2) El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento.
- 3) Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito (p. 122).

Durante la intervención los alumnos utilizarán diferentes estrategias que serán proporcionadas por la docente a cargo. Dichas estrategias podrán ser utilizadas en más de una ocasión dependiendo de la eficacia de la misma. Las estrategias serán proporcionadas previas a la lectura de los textos en cada sesión. El tiempo dedicado a estas actividades se tomará de la hora clase de la asignatura de Lenguaje y comunicación IV a cargo de una servidora.

2.5.1 Conceptos clave de las estrategias de comprensión lectora

Las variables comprendidas en los niveles mencionados, conllevan el uso de distintos conceptos como identificación concreta, identificación abstracta, comparación, decodificación, inferencia, interpretación, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, razonamiento analógico, temática, entre otros; los cuales es preciso definir en el marco de la comprensión lectora de textos. Las definiciones de estos conceptos, según Kabalen & Sánchez (2005), nuestra base en la taxonomía de los niveles de comprensión, son:

- La *identificación concreta* de elementos que integran un texto se entiende la enumeración concreta de las características del objeto o situación.
- La *identificación abstracta* ocurre cuando la persona, después de observar el objeto o situación, se imagina las características de éste; esto es, cuando la persona ha logrado una imagen o representación mental del objeto o situación, es decir, una visualización de lo observado.
- La *comparación* es un proceso que consiste en identificar pares de características semejantes y diferentes; cada par de características corresponde a una variable. Comparar es el proceso que sigue a la observación. Una vez que la persona sabe cómo identificar las características de dos o más objetos; situaciones o conceptos, entonces puede seleccionar para de características de los sujetos o situaciones correspondientes a cada variable y compararlas para identificar cuáles son semejantes y cuáles diferentes.
- La *decodificación* consiste en el análisis y la interpretación de todo lo que se dice en el escrito, oración por oración. Se fija la atención en la información relevante. Para lograr la representación mental, la persona sigue los siguientes pasos: a) observa el

estímulo, en este caso lee las palabras; b) asigna el significado a la palabra asociándolo a la imagen que tiene de un mensajero (persona que lleva o trae algún mensaje) o a un concepto de mensajero y; c) interpreta el estímulo y añade al significado básico las valoraciones personales previamente adquirido.

- La *inferencia* es el proceso mediante el cual se suponen y establecen relaciones entre conceptos, sujetos, objetos o situaciones. Permiten extraer conocimientos implícitos en la información. Para extraer una inferencia de un escrito, se requiere: a) decodificar la lectura; b) suponer relaciones acerca de las ideas implícitas dadas en el texto y, c) formular los supuestos.
- La *interpretación* del contenido de un escrito implica un proceso en el cual la persona relaciona lo que se dice en el texto con su experiencia previa; este proceso implica la asociación de los estímulos dados en el texto, con ideas que muchas veces se alejan de la realidad observada y que constituye suposiciones acerca del tema tratado. Cabe señalar que las interpretaciones no son correctas ni incorrectas debido a que por su naturaleza algunos textos son polisémicos; por tanto, cuando el lector (estudiante) realice una interpretación se tomará como respuesta positiva o, en otras palabras, respuesta correcta.
- El *razonamiento inductivo* le permite al lector obtener ciertas conclusiones a partir de las inferencias obtenidas del escrito.
- El *razonamiento deductivo* permite al lector obtener conclusiones determinadas a partir del establecimiento de premisas.

- Las *analogías* o bien el razonamiento analógico es un proceso que permite establecer o analizar relaciones de orden superior entre diferentes elementos, conceptos, hechos o situaciones pertenecientes a uno o más conjuntos.
- En este nivel de lectura la persona realiza las siguientes actividades: a) aplica los niveles de lectura previamente estudiados, b) interpreta las temáticas del escrito, c) establece las relaciones analógicas de diferente índole, por ejemplo, entre el presente, el pasado y el futuro, entre una lectura y otra, entre secuencias de sucesos que ocurren en diferentes contextos, etc., d) establece juicios críticos acerca de lo leído, y e) formula sus propias conclusiones.
- La *temática* se refiere a la integración e interpretación de la estructura, el contenido y la información sobre el contexto del escrito. La interpretación del significado de un escrito no solo implica la identificación de las características esenciales de la temática, sino las relaciones entre estas características e inferencias acerca de las mismas, y la perspectiva del lector con respecto a lo leído.

2.5.2 Estrategias cognitivas de la intervención pedagógica

Las estrategias cognitivas que utilizamos en la presente intervención pedagógica, tiene que ver directamente con la adquisición de habilidades, competencias y aptitudes de comprensión de lectura. Madero (2013), las define de la siguiente manera:

Las estrategias cognitivas incluyen procesos de organización, transformación, elaboración, memorización, práctica o transferencia de información mientras que las metacognitivas se -utilizan para

planear, monitorear y evaluar el proceso lector; por último, las de administración de recursos son las que se utilizan al buscar activar escenarios favorables para el aprendizaje como el control de las acciones y de la motivación (p. 5).

Las estrategias cognitivas utilizadas en la implementación han sido seleccionadas de Kabalen & Sánchez (2005) puesto que son la base teórica fundamental de la parte práctica de la intervención; además, al seleccionar las lecturas del texto de estas autoras podemos utilizar también las estrategias específicas para cada lectura; asimismo, hemos tomado de estas autoras las lecturas y ejercicios correspondientes a la segunda parte de la intervención. Recordemos, además, se utiliza la taxonomía de los niveles de comprensión lectora de estas mismas autoras. Kabalen & Sánchez (2005) están enfocadas en desarrollar específicamente los niveles inferencial, analógico y crítico de la comprensión lectora; definen estrategia como “un plan que permite guiar las acciones para lograr un objetivo; estas acciones están conformadas por una secuencia de pasos que conducen al logro de ese objetivo” (p. 19). Las estrategias cognitivas propuestas por estas autoras, las cuales serán utilizadas durante la implementación, son las siguientes:

En el *nivel literal*, la aplicación del proceso:

- de observación en el análisis de la información,
- comparación y relación de la información al análisis de la información
- de cambio en el análisis de la información
- de ordenamiento y transformación en el análisis de la información
- análisis y síntesis en el análisis de la información

- de aplicación de la evaluación y análisis de la información
- de aplicación de estrategias integradas en el análisis de la información

En el *nivel inferencial*, la aplicación de:

- de observación en el análisis de la información,
- comparación y relación de la información al análisis de la información
- de cambio en el análisis de la información
- de ordenamiento y transformación en el análisis de la información
- análisis y síntesis en el análisis de la información
- de aplicación de la evaluación y análisis de la información
- de aplicación de estrategias integradas en el análisis de la información

En el nivel *analógico-crítico*, la aplicación:

- al análisis de la información
- del pensamiento analógico al análisis de la información, con extensión a otros contextos
- ejercicios de consolidación de la lectura a nivel interpretativo y analógico
- ejercicios de aplicación de la lectura a nivel interpretativo y analógico

Las estrategias didácticas más frecuentes en el aula antes de leer un texto son las predicciones con el título, dar a conocer el propósito de la lectura, visualizar su contenido, discutir conocimientos previos acerca del texto, propiciar y mantener una motivación y un objetivo claro para hacerlo. Lo que menos se practica son las anticipaciones sobre el tema, al igual que identificar el vocabulario desconocido. Con ello se infiere que “a los alumnos les

falta identificar el propósito de cada estrategia antes de leer un texto para contextualizar, analizar y darle sentido a la lectura como base para el aprendizaje continuo” (Peña, 2019, p. 44). Estas estrategias de reconocimiento del texto las utilizaremos en el primer momento de lectura “pre-lectura” en cada una de las sesiones; de esta forma el alumno se habituará a hacer un reconocimiento sistemático de los textos cada vez que tenga la necesidad de realizar una lectura de cualquier índole.

Otra de las estrategias que utilizaremos es la lectura en voz alta. Peña (2019), explica que:

Al leer en voz alta también logran rescatar ideas principales con mayor facilidad; cuando lo hacen en pares, anticipan de qué trata el texto y leen con mayor velocidad; al comentar su contenido en grupo, también rescatan información relevante de la lectura (p. 45).

Esto facilita llenar vacíos de comprensión que pudieran tener los alumnos; esta estrategia grupal permite, además, compartir conocimientos que algunos poseen y otros carecen.

El uso del diccionario será empleado en la primera etapa de intervención; es una forma de que los alumnos se habitúen a conocer el significado de las palabras que le son ajenas y propiciar que no se queden con dudas. Con el uso del diccionario se logra la explicación de los textos expositivos. Peña (2019) describe que:

Al hacer relaciones con lo que ya se conoce, se puede identificar la información en descripciones, resumir, interpretar y argumentar diversos textos. Se desprende de esto, que la práctica de estrategias

durante la lectura funciona como receptoras de información e integradoras del pensamiento lógico del alumno para organizar y expresar el contenido del texto (p. 46).

Por otra parte, en la segunda parte de la intervención el uso del diccionario se irá haciendo menos recurrente; se pretende que los alumnos para entonces vayan desarrollando la habilidad inferencial; es decir, hacer una abstracción constante y organizada de los elementos relevantes del texto para atribuir un significado a partir de ciertas premisas.

Las lecturas de la primera etapa de intervención fueron seleccionadas porque implican cierto grado de complejidad que favorecen las inferencias. Como se explica en el apartado concerniente a la evaluación; el diagnóstico señala que casi el cien por ciento de los alumnos posee la habilidad lectora literal pero no la inferencial. Este resultado marca un punto de partida; el cual indica que se debe comenzar con ejercicios de inferencias. Las lecturas, por lo tanto, contienen imágenes que marcan una relación semántica de los conceptos con sus significados y significantes. Esto es, estamos rodeados de símbolos y gráficos que nos comunican algo, un claro ejemplo son las señales de tránsito. Para tener una clara interpretación de las imágenes, las dos estrategias de lectura clave que más ayudan a los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos como la organización visual de la información son: “asociar símbolos gráficos con palabras, y comprender relaciones espacio-temporales” (Toro-Criollo, 2018, p. 38). Este tipo de estrategias facilitará más adelante el pensamiento analógico, que sirve como puente entre el pensamiento inferencial y crítico.

Otra de las estrategias será la de organización de párrafos; “en este tipo de ítem los estudiantes deberán encontrar la relación lógica, clasificación y organización de ideas de un

párrafo en el cual las oraciones han sido revueltas” (Toro-Criollo, 2018, p. 38). Este tipo de estrategias contribuyen al desarrollo de pensamiento analógico puesto que deben jerarquizar las ideas por su importancia. En el mismo sentido, serán utilizadas también las estrategias para diálogos y para textos incompletos, “en este tipo de complemento los alumnos deben encontrar un diálogo incompleto o un texto incompleto y deben escoger la palabra apropiada que encaje semánticamente y sintácticamente dentro de la oración” (Toro-Criollo, 2018, p. 39).

La estrategia general se llevará a cabo a través de pasos específicos en cada una de las lecturas. Nagamine (2019) propone herramientas de conceptualización, en las que a través de los términos o conceptos clave, los alumnos puedan acceder una idea del texto; entre ellas contamos los “esquemas, mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, entre otros; así como el uso de estrategias de lecturas como: el subrayado, sumillado, etcétera, para realizar resúmenes, son estrategias de conceptualización que van a desarrollar el aprendizaje autónomo” (p. 139). Con relación a los esquemas de conceptualización, Cepeda (2017), afirma:

Este tipo de estrategias facilitan la organización y clasificación de la información, localización de temáticas, relaciones semánticas, ideas principales y secundarias, entre otros; por ejemplo, el mapa conceptual, es una de las herramientas más importantes dentro de los tres niveles, porque permite organizar, localizar información relevante, imaginar un escenario, etcétera; los mapas conceptuales tienen como objetivo dirigir la atención hacia aquellas ideas o nociones más relevantes dentro de un documento específico (p. 87).

Estas herramientas serán utilizadas en varios momentos de la intervención como mecanismo por demás importante para llegar al objetivo de cada lectura para el desarrollo de un pensamiento y juicio de valor propio; la elaboración de un mapa conceptual es inédito, es una forma de plasmar físicamente el orden que tienen las cosas en nuestros pensamientos; es decir, la forma en que imaginamos y ordenamos el mundo en nuestra cabeza.

2.5.3 Estrategias metacognitivas de la intervención pedagógica

Por otro lado, tenemos las estrategias de aprendizaje metacognitivo que son usadas para administrar, regular o auto dirigir el aprendizaje del lenguaje; “ellas comprenden varios procesos como planear, priorizar, establecer objetivos y autogestión” (Toro-criollo, 2018, p. 34). Estas estrategias utilizadas en la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales, los lectores monitorizan o auto-controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectan los fallos que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos (Toro-Criollo, 2018).

De acuerdo con Isabel Solé en su libro *Estrategias de lectura* (2012), la finalidad de las estrategias metacognitivas contiene los siguientes puntos:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?
¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles?

3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue) ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?

4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el “sentido común”. ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente con lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?

5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto interrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo –apartado, capítulo- ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?

6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser –tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? (p. 63)

Las estrategias metacognitivas son útiles en la medida en que el lector tome conciencia de ellas, al darse cuenta de que son más que herramientas de aprendizaje, sino un camino que lo conduce a reconocer marco social, cultural, político, emocional y hasta espiritual en el que se encuentra situado como ciudadano y ser humano.

Los alumnos no se preguntan por qué no comprenden lo que leen; a menudo se encuentran con dificultades que soslayan porque no saben cómo afrontar. La metacognición entre muchas utilidades, les sirve para cuestionarse, para atender los obstáculos de la lectura (desconocimiento de significados, de ambientes, épocas...): los alumnos que se cuestionan, que aclaran sus dudas, son los que aprenden, los que logran esclarecer dilemas o incertidumbres. Si durante el proceso lector no se encuentran dificultades para la comprensión se leerá en un estado casi automático, pero si la comprensión se dificulta el lector aplicará alguna estrategia para resolver el problema (Madero, 2013).

Es importante contar con estrategias metacognitivas durante el proceso porque, de acuerdo al modelo interactivo, la comprensión lectora implica que el lector sepa evaluar sus propios aprendizajes, su rendimiento como en el ejercicio de la lectura.

2.5.4 Momentos de la intervención pedagógica

Cada lectura plantea tres momentos específicos; la pre lectura, la lectura y la pos lectura. En cada momento el alumno debe aplicar una estrategia, primero de reconocimiento general, luego la visualización global del texto y, finalmente la comprobación de la

interpretación textual. Kabalen & Sánchez (2005) explican este proceso de la siguiente manera:

- Pre-lectura: a) conocimientos que tienes sobre el tema, b) cómo lo sabes, c) de qué forma utilizarás esa información, d) cuál es tu objetivo de lectura, e) hojear el texto (título, extensión, gráficos –si los hay-),
- Lectura: a) Define la función del texto (narrativo, expositivo, descriptivo, etc.), b) cuál es la organización del texto, c) cuál es la información que necesitas localizar en el texto, d) cuáles son las inferencias que puedes hacer del texto.
- Post-lectura: a) de qué otra forma puedes utilizar la información del texto, b) qué ideas u opiniones propias puedes aportar al texto para darle mayor significado, c) cuáles tu opinión del texto.

De acuerdo al esquema de las fases o momentos de una lectura, se estableció una propuesta para llevar a cabo el proceso de las lecturas con la finalidad de sistematizar el tiempo, las estrategias, resolución de dudas y todos los aspectos propios del proceso; además le sirvió a los participantes para prepararse y tener un plan de trabajo que le permita guiarse y enfocarse en objetivos. Estos aspectos podemos visualizarlos en la siguiente tabla:

TABLA 1. Formato de sesión de acuerdo al modelo interactivo

Título de la lectura	
Método	Aplicación de estrategias (cognitivas, metacognitivas), tiempo destinado a la lectura, resolución de dudas.
Material	Lectura terminada en cada sesión (Anexos)
Objetivo	Formularse una hipótesis del texto y verificar la veracidad o falsedad del mismo, mediante un proceso que involucre distintos momentos y que ponga en juego sus habilidades lectoras....
Proceso de lectura	Pre-lectura, lectura, post-lectura
PRE-LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activación de los conocimientos previos • Cómo se obtuvo esa información • Lectura panorámica • Definición del objetivo • Formulación de una hipótesis
LECTURA	<p>Proceso lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de tema principal. • Identificación de temas secundarios • Comprensión global del texto • Formulación de inferencias
POST-LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Verificación de las predicciones. • Recapitulación. • Clarificación de dudas: ¿Cuál es la postura del autor? ¿Cuál es mi postura? ¿Desde qué perspectiva se plantea la cuestión? ¿Cuál es la intención del autor? ¿En qué puntos coincido con el autor? ¿Trata de persuadir, ser sarcástico o entretener? ¿Te has preguntado alguna vez cuál es el proceso que utilizas para aprender una nueva información?

La primera y segunda parte de la intervención fue realizada durante los semestres A y B del ciclo escolar 2019-2020. Los sujetos seleccionados cursan el tercero y cuarto semestre de

bachillerato respectivamente. Se tomó la decisión de trabajar con estos alumnos debido al grado de preparación y adquisición de conocimientos que han tenido a través de los temas incluidos en el programa de estudios que cursan actualmente, cuyos temas abarcan: argumentación, falacias, inferencias, analogías, tipos de lectura, momentos de la lectura, elaboración de textos argumentativos y textos expositivos, entre otros temas de importancia para el desarrollo de la presente investigación. Por tanto, nos servimos de estos temas para que, a la par de ellos, reforzar con la intervención dichos aprendizajes.

El primer bloque de lecturas fue tomado del libro “Lengua y literatura 2. (2016). Editorial Santillana. Serie Comenta. Proyecto: Saber Hacer” (versión fotocopiable Se seleccionaron 15 textos de tipo literario con las que se trabajaron durante el semestre A del ciclo escolar mencionado. A continuación, se muestra el título de cada una de las lecturas. Las lecturas completas con sus respectivos ejercicios se encuentran en los anexos de este documento.

TABLA 2. Lista del primer bloque de lecturas

1	Las cualidades de Ish- ha
2	La aventura de la cueva de las serpientes
3	Un ídolo de oro
4	El camino de Santiago
5	El canto del grillo
6	Un hombre muy rico
7	La navaja del visir
8	El destino de la carcoma
9	El reidor
10	Una nueva realidad
11	Por los caminos del arte
12	Asnos estúpidos
13	Te apuesto la cabeza
14	Tres amigos
15	Los versos más tristes

Cada lectura desarrolla diferentes habilidades de comprensión, es importante presentar cuáles son estas habilidades que se trabajan en cada una de ellas, por lo cual se describen a continuación:

Lectura 1: se trabaja inferencias, opinión sin argumentación y relación semántica entre el significado y su significante.

Lectura 2: Preguntas de tipo literal, opinión sin argumentación, coherencia de ideas en la redacción, relación semántica entre el significado y su significante, matices semánticos y analogías.

Lectura 3: Preguntas de tipo literal, orden en la secuencia de ideas, imaginación, polisemia entre conceptos, palabras homófonas, relación semántica entre el significado y su significante.

Lectura 4: Preguntas de tipo literal, inferencias, opinión sin argumentación, palabras homófonas, antonimia, relación de significado entre conceptos.

Lectura 5: preguntas de tipo literal e inferencial, inferencias, opinión sin argumentación, sinonimia, matices semánticos.

Lectura 6: preguntas de tipo literal e inferencial, imaginación, homófonas, analogías.

Lectura 7: Preguntas de tipo inferencial y con respuestas múltiples, parónimos, relación semántica entre el significado y su significante.

Lectura 8: Preguntas de verdadero o falso, preguntas de opción múltiple, opinión sin argumentación, interpretación connotativa, relación semántica entre el significado y su significante, analogías.

Lectura 9: preguntas de tipo literal e inferencial, preguntas de opción múltiple, adjetivación del sujeto, matices semánticos, sufijo, prefijo, lexema o raíz.

Lectura 10: preguntas de tipo literal, inferencias, opinión con argumentación, sinonimia, imaginación.

Lectura 11: preguntas de tipo literal, inferencias, opinión con argumentación, sinonimia, palabras derivadas.

Lectura 12: Inferencias, relación semántica entre el significado y su significante, argumentación, sinonimia, lexema-raíz de una palabra.

Lectura 13: Resumen, imaginación para asignar un final al texto, polisemia, relación semántica, analogías.

Lectura 14: inferencias, analogías, opinión con argumentación, reflexión.

Lectura 15: preguntas de tipo literal, imaginación y descripción del contexto del texto, preguntas de opción múltiple, lenguaje connotativo, analogías.

Una vez concluida esta primera etapa se realizará la evaluación intermedia. La cual ha sido tomada de las lecturas propuestas por Kabalen y Sánchez, misma que se encuentra en los anexos al final de este documento. La evaluación mostrará los avances de los alumnos, así como las áreas de oportunidad para continuar trabajando y mejorando en la segunda etapa.

El segundo bloque de lecturas, que servirá para la segunda parte de la intervención consiste en lecturas tomadas, en su totalidad, de Kabalen & Sánchez (2005), *La lectura analítico-crítica, un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Editorial Trillas. México. Estas serán aplicadas durante el semestre B del presente ciclo escolar. Estos textos, junto con las actividades desprendidas de ellos, se enfocan en desarrollar habilidades lectoras principalmente de segundo y tercer nivel de comprensión. Esto implica el pensamiento analítico y crítico basado en la argumentación; es decir, procesos más complejos de manejo de la información. A continuación, tenemos el listado de estas lecturas mismas que se encuentran al final de este documento y; en seguida se hace una descripción de las habilidades que se trabajan en cada una de ellas:

TABLA 3. Lista del segundo bloque de lecturas

1	Cómo se forman las perlas en las ostras
2	Géneros o modalidades del periodismo televisado
3	¿Qué es una computadora?
4	El palacio dieciochesco
5	Impresor de telas (cualquier individuo): impresor, operador de máquina de imprimir
6	De la sociedad móvil a la formación de núcleos civilizados
7	La distensión de los lazos familiares
8	El señor Pérez vio por primera vez una dilaca
9	Explicaciones acerca de la extinción
10	Patrimonios científicos: el progreso acumulativo y las estrellas de la ciencia
11	Frida Kahlo

Lectura 1: Establecimiento de criterios para la clasificación de elementos y clasificación de la información de acuerdo a su jerarquía.

Lectura 2: Elaboración de un esquema para la clasificación jerárquica y análisis de la información.

Lectura 3: interpretación y análisis de procesos determinados, síntesis y análisis de la información.

Lectura 4: Elaboración de esquema para la decodificación de la información, síntesis y análisis de la información.

Lectura 5: Elaboración de un esquema para la organización de la información, de acuerdo a la relación semántica entre los conceptos.

Lectura 6: Elaboración de un esquema con patrones de organización, aplicación de la inferencia al análisis de la información.

Lectura 7: Aplicación del razonamiento inductivo y deductivo en el análisis de la información, aplicación de la inferencia.

Lectura 8: Análisis de falacias, aplicación de los procesos de adquisición de conocimiento, análisis de inferencias.

Lectura 9: proceso de discernimiento en el análisis de la información, decodificación selectiva, combinación selectiva, comparación selectiva, argumentación.

Lectura 10: lectura analógico-crítica, aplicación de análisis de la información, argumentación, decodificación selectiva.

Lectura 11: aplicación del pensamiento analógico en el análisis de la información, análisis comparativo selectivo de otros contextos, opinión argumentada.

2.6 Evaluación

El contexto educativo, en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, posee un momento de verificación de la adquisición de los conocimientos. La comprobación de los avances o la falta de ellos, forma parte del proceso de enseñanza. Es de suma relevancia para este estudio realizar un monitoreo de las destrezas lectoras adquiridas en los diferentes momentos de la intervención. Esta supervisión de los progresos de los sujetos debe ser planificada y estructurada de acuerdo al objetivo que se pretende lograr.

En nuestro país y, en general en América Latina, existen muy pocas investigaciones sobre la evaluación de aprendizajes dentro del aula para conocimientos específicos; esto en comparación con las investigaciones sobre comprensión lectora o estrategias de aprendizaje. Las evaluaciones a nivel nacional e internacional que evalúan los niveles de comprensión lectora, son principalmente la prueba PLANEA, la cual hemos mencionado, así como los datos estadísticos rescatados de ésta y, la prueba PISA; en palabras de Ávila, Gil & Pérez (2016) podemos describir que, esta última, contempla tres grandes competencias lectoras:

...acceso y adquisición de información (referida a la localización de información textual de unidades discretas más o menos explícitas), integración de información (referida al establecimiento de relaciones entre ideas textuales) y reflexión-evaluación de la información

(referida al análisis sobre el contenido y la forma de la información)

(p. 220).

Este tipo de evaluaciones sirven para tener un panorama general del aprendizaje que han adquirido los alumnos una vez que han concluido algún nivel educativo determinado, como la primaria, la secundaria o el nivel medio superior; sin embargo, estas evaluaciones carecen de un método de monitoreo de los aprendizajes durante el proceso educativo. Las evaluaciones realizadas dentro del aula, permiten a los docentes pronosticar y diagnosticar los resultados del aprendizaje y estos son los que funcionan realmente para redirigir las estrategias que, en ese caso, pueden subsanar los rezagos en la educación.

Existen diversas definiciones sobre el concepto de evaluación en el contexto de la enseñanza- aprendizaje; todas ellas dan cuenta que es un proceso para obtener, procesar y obtener información válida y confiable que nos permite juzgar o medir la adquisición de conocimientos e información de los que el estudiante se apropia a lo largo de un tiempo determinado. En un sentido más amplio, y en relación a los objetivos planteados en el presente trabajo, se han considerado las ideas de Lerner & Saavedra (2001) respectivamente, quienes dan cuenta que “la evaluación más que una herramienta son una necesidad institucional para saber en qué medida la enseñanza ha alcanzado su objetivo” (p.147) y; por otra parte, “se entiende como un proceso ininterrumpido que sirve como fundamento del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 26).

El concepto de evaluación ha sido actualizado y reestructurado en los últimos años. Ahumada señala que, en la década de los treinta del siglo pasado, Tyler (2005) inicia un “movimiento de la evaluación en función del logro de determinados objetivos formulados

con antelación” (p. 29). En la década de los setenta, el concepto asume otra postura con el teórico Daniel Stufflebeam, quien propone “una concepción de la evaluación entendida como un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones” (p. 30). A partir de esta última conceptualización de la evaluación, se han ido gestando cambios relativamente lentos a los que se ha sumado, según señala Ahumada, la evaluación como el proceso de delinear, obtener, procesar, proveer información, válida, confiable y oportuna que nos permite juzgar el mérito o valía de los programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones.

“La práctica docente hace uso de la evaluación en diferentes momentos del proceso de enseñanza (por ejemplo, para evaluar conocimientos previos, como ayuda para el aprendizaje o como indicador del rendimiento final)” (Ávila, Gil & Pérez, 2016, p. 220). La evaluación contribuirá a formar lectores competentes, además de medir los logros u objetivos alcanzados. Al retomar la idea de Saavedra en cuanto a que “el propósito principal de la enseñanza es modificar el comportamiento de los aprendices”, podemos decir, en referencia a la adquisición de habilidades lectoras, que el propósito en este caso es fortalecer, desarrollar y modificar favorablemente el nivel de los alumnos, asumiéndose como el responsable de aportar resultados en su propio proceso de aprendizaje. En relación a lo anterior, Lerner (2001) propone que, en un momento determinado, “la evaluación deje de ser una función privativa del maestro” y dé paso al lector autónomo, a aquel que decide si su interpretación del texto es correcta o no. Esto se logrará cuando se generen actividades que “incluyan momentos durante los cuales el control sea responsabilidad de los alumnos” (p. 152).

El concepto de evaluación en la educación -como se ha revisado sucintamente líneas arriba- ha sido desarrollado como un mecanismo sistemático para evidenciar logros o rezagos

de los aprendizajes de los alumnos; de acuerdo con García (2005), en una de las construcciones conceptuales más relevantes, señala que “la evaluación es un proceso que busca información para la valoración y toma de decisiones sobre el valor de algo” (p. 5); ese algo traducido a nuestro sistema educativo abarca alumnos, docentes y escuelas. De esta forma, la evaluación, entendida como un proceso, comprende distintos elementos que, al conjuntarse y actuar, le agregan una buena dosis de complejidad; es decir, la evaluación funciona cuando simultáneamente estos elementos se unen para hacer una valoración más amplia que incluye todos los actores mencionados.

Martín (2010) menciona que la evaluación de un alumno implica considerar aspectos cognitivos y no cognitivos, simples y complejos, su rendimiento al principio, a lo largo y al final del ciclo. Esto es, la consideración de elementos escolares y no escolares, que tengan o no que ver con comprender un texto, sus competencias iniciales y finales, entre otros. Por otro lado, García Ramos (2005) señala que “la evaluación es, en sí misma, un proceso continuo y un elemento a la vez, de toda actividad educativa” (p. 2), en ese sentido, evaluar la comprensión lectora es un proceso debido a que el lector pasa por diferentes niveles antes de alcanzar la comprensión, es decir, la interpretación del mensaje de un texto. Estos niveles, según Pérez (2005) son: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica o juicio valorativo y apreciación lectora (pp. 123-124). Cada uno de estos niveles supone un tipo de evaluación específica, a la vez que un problema en el sentido que, aunque actualmente existen diferentes tipos de evaluaciones y, las que competen a la comprensión lectora manifiestan ciertas imprecisiones; por ejemplo, cuando se plantea la cuestión ¿Qué evaluar?

Según Águila, en su tesis doctoral sobre Evaluación educativa, “al considerar a la evaluación como un proceso que genera información, sabemos que nos estamos refiriendo a una serie de etapas sucesivas de un fenómeno, en este caso el fenómeno educativo” (p. 6). El fenómeno educativo estudiado en este trabajo, como se ha mencionado, comporta un proceso, del mismo modo que la evaluación; cada uno de los niveles de la comprensión lectora da cuenta de ello. La evaluación, en este caso y vista de este modo, supondría la modificación o corrección en cada uno de estos niveles, de modo que cada nivel significaría un proceso independiente y sujeto a evaluación; sin embargo, el valor, la pertinencia, la importancia, etcétera, de la evaluación se presenta cuando se lleva a la práctica con actores reales, como se ha hecho alusión. En sentido, cabe preguntarse ¿a quién se evalúa?

La evaluación, además de poseer un objetivo, el cual alude a la búsqueda de información para la valoración y toma de decisiones sobre el valor de algo (García, 2011), también va dirigido a un actor específico; en el contexto escolar, el sujeto a evaluar es el alumno. En el entorno educativo es inminente la necesidad de evaluar a los sujetos que participan en él. En este sentido, la evaluación cumple el imperativo de determinar el nivel de apropiación de conocimientos por parte de éstos. Los alumnos, a lo largo de su vida escolar, estarán sujetos a una constante evaluación de su aprendizaje. Para un gran número de autores, la comprensión de textos escritos es un asunto inherente al contexto educativo, ya que, sin la competencia lectora, el aprendizaje de los alumnos se verá disminuido en todos los sentidos. Por ello, “la evaluación de la comprensión lectora requiere analizar cómo el alumno ejecuta algún tipo de tarea basada en la información proporcionada por un texto dado en un contexto determinado” (Pérez, 2005, p. 130), de modo que, en lo sucesivo, pueda ser capaz de comprender un texto de todos los niveles.

En consecuencia, el propósito de la evaluación, se traduce en mejorar la comprensión lectora de los alumnos; la verificación de la obtención de esta competencia a través de instrumentos valorativos nos conduce a implementar nuevas estrategias que indican en el mejoramiento de su comprensión.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación propone que todo proceso de lectura está caracterizado por un ciclo en el que intervienen además del texto y el lector, las estrategias, herramientas y técnicas que este último utiliza. Cada lectura implica este proceso; cada vez que el lector tiene ante sí un nuevo texto, deberá poner en práctica todos los conocimientos previos que ha adquirido (Latorre & Montañés, 1992), de modo que pueda asignar una nueva y original significación a la lectura. Ante esta propuesta, la lectura debería ser una actividad que vaya más allá de descifrar símbolos escritos sino una actividad en la que el lector desarrolle su sentido crítico y su capacidad de comprensión (Latorre & Montañés, 1992).

La verificación de los logros obtenidos tendrá dos momentos; ésta se realizará con base en un instrumento dos instrumentos de evaluación. Como se ha indicado, la aplicación del modelo de comprensión lectora utilizado en este trabajo, abarcará el periodo de un año (dos semestres); al término de cada semestre se realizará la evaluación pertinente. Las cuales se encuentran también al final de este documento.

2.6.1 Momentos de evaluación

Como se ha señalado, la evaluación muestra las evidencias del grado de comprensión que han alcanzado concretamente sujetos o sujeto en una disciplina determinada. Este grupo de sujetos posee ciertas características que muestran hasta cierto punto su cultura general, como hemos mencionado al inicio de este capítulo. Es por ello, que una parte esencial que los define como lectores es la competencia lingüística que poseen. En consideración el contexto sociocultural del individuo y realizarla sobre la base de su competencia lingüística como un factor determinante. En concordancia con esto, Pérez (2005) señala que “la prueba o pruebas empleadas deben aplicarse a alumnos que presentan importantes variaciones en su nivel de habilidad y, por tanto, deben contener ítems con niveles de dificultad adaptados a todos los alumnos” (p. 125). Otra cuestión que hay que tener en cuenta cuando se habla de los textos es la adecuación entre estos y la experiencia o el conocimiento previo del lector. “El entorno social, lingüístico y cultural en el que una persona se educa puede tener gran importancia en la ejecución de las pruebas de comprensión” (Pérez, 2005, p.131).

Un estudiante es capaz de adquirir esa comprensión lectora; empero, es preciso, como en cualquier proceso, seguir una metodología adecuada a cada individuo; lo cual se traduce en tomar en cuenta la competencia lectora que posee y partir de ella y, por otro lado, la consideración del contexto sociocultural en el cual está inmerso, pues éste supone también un punto de partida, al señalar la competencia lingüística con la que cuenta. Dentro de este proceso existen estrategias que desarrollan su capacidad de comprensión; no existe una sola estrategia, pues la complejidad del asunto requiere una amplia variedad de ellas.

En este sentido, las estrategias exigen la verificación de su funcionalidad; es decir, es preciso determinar en qué medida sirven a su objetivo, que es lograr que el alumno adquiera la capacidad de comprender un texto escrito. Esta verificación está aunada al proceso evaluativo. La evaluación señala, en diferentes niveles, el grado o nivel en el que el alumno es competente en la comprensión de un texto de cualquier índole. La evaluación es, por otra parte, también un proceso de inherente complejidad. Dicha complejidad se manifiesta en considerar diferentes aspectos que van desde la estructura del texto, las competencias lectoras con que cuenta el lector, hasta el contexto sociocultural del sujeto, entre otros.

La evaluación del modelo y de la intervención educativa, se realizará en tres fases: evaluación diagnóstica, evaluación parcial del primer bloque de lecturas y evaluación final. La evaluación diagnóstica incorpora lecturas de los tres niveles; esta evaluación permitirá definir el nivel de comprensión que han alcanzado los alumnos luego de concluir la educación secundaria. Esta evaluación permite seleccionar el material y las estrategias adecuadas para realizar a primera parte de la implementación. En el siguiente apartado se explica la dinámica y los resultados de dicha evaluación diagnóstica.

El segundo momento de evaluación corresponde al primer conjunto de lecturas. En esta se valora la identificación de variables sobre una temática determinada, identificación de semejanzas y diferencias en dichos indicadores, la formulación de inferencias, la comprensión de analogías y el desarrollo de una postura personal con cierta argumentación. Por lo tanto, en este primer bloque de textos, se realizará con diversas lecturas que demuestran el grado de competencia de los alumnos en la comprensión literal, inferencial y analógica.

La tercera y última evaluación se realizará al finalizar el segundo bloque de lecturas. Las lecturas que conforman este bloque son los propuestos por Kabalen & Sánchez (2005), quienes proponen la existencia de tres niveles de comprensión lectora, sobre los cuales hemos fundamentado tanto los niveles de comprensión lectora como los indicadores que determinan las destrezas lectoras de los alumnos. Los ejercicios derivados de estas lecturas, tiene un cierto grado de dificultad que permite desarrollar la postura crítica del alumno frente a un texto. Estas autoras también proponen las estrategias adecuadas para afrontar los textos.

La evaluación final se enfoca en identificar si los alumnos han adquirido las habilidades necesarias para realizar una lectura crítica, la cual exige grosso modo una opinión argumentada, clasificación y aplicación de la información. Zárate (2018) establece que:

Es difícil llegar a un cálculo exacto estadísticamente hablando del grado de desarrollo de los alumnos en cuanto a un nivel determinado de comprensión. La complejidad que encierra la evaluación de la comprensión crítica no solo se reduce a formular preguntas de este tipo, también involucra otros factores que condicionan: la concepción de lectura que se tenga, el carácter de las pruebas estandarizadas o localizadas, el contexto y la situacionalidad de los textos de lectura (p. 5).

Por otra parte, en lo que corresponde a las investigaciones en torno a la evaluación educativa de comprensión de lectura, Zárate (2018) expone:

Existen pocas investigaciones sobre la formulación de las preguntas que evalúan la comprensión crítica de textos, que implica estudiar la

estructura, función, contenido y forma de las preguntas. Sin embargo, se encontraron diversos trabajos referidos a la formulación de preguntas de parte de los estudiantes para comprender un texto, es decir, como un aspecto metodológico para comprender mejor un escrito (p. 16).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

3.1 Marco metodológico

La presente es una investigación con diseño cuantitativo; este diseño de investigación se “caracteriza por tener un propósito que no se limita a la ampliación del conocimiento sobre ciertos fenómenos, sino que incluye buscar algún cambio de la realidad estudiada” (Martínez, 2019, p. 96); si bien, al comienzo de la investigación fue necesario describir, a través de una evaluación diagnóstica, la situación inicial del grupo de estudiantes participantes de este estudio; asimismo, la importancia el objetivo; el cual se centra en que una vez detectada la problemática puede incidirse favorablemente en los niveles de comprensión lectora. En la presente investigación se estudia el rango de comportamiento de un grupo de sujetos en referencia a los niveles de comprensión de lectura que poseen en dos intervalos de tiempo: inicio y fin de la intervención pedagógica. Nuestro objeto de estudio, por tanto, son los estudiantes del segundo año de un bachillerato general de una junta auxiliar de la ciudad de Puebla.

La metodología de la presente investigación describe el proceso de la intervención pedagógica; la cual, tiene como base fundamental la implementación de estrategias basadas en el modelo interactivo de comprensión de lectura, con alumnos de segundo año de bachillerato. En esta intervención pedagógica participaron alumnos de dos grupos: grupo 1 (segundo año grupo A de acuerdo a plantilla de alumnos de la institución) y grupo 2 (segundo año grupo B, respectivamente); el primero cuenta con 43 sujetos, el segundo de 39 de sujetos. Las estrategias de intervención se implementaron únicamente en el grupo 1; el grupo presentó los momentos de evaluación. Los resultados de la evaluación diagnóstica proceden de la observación y registros realizados durante el ciclo escolar 2018-19; los resultados fueron

medidos de acuerdo a los indicadores descritos en el capítulo cuatro. El diagnóstico sirvió como referencia para ubicar a los sujetos a su nivel de comprensión lectora.

Una vez analizados los resultados de la evaluación diagnóstica, se llevó a cabo, durante el semestre A del ciclo aludido, la primera parte de la intervención educativa; la cual consistió en la implementación las lecturas en el grupo 1, previo conocimiento de las estrategias a utilizar en cada una. Una vez concluido el primer bloque de lecturas, se realizó la evaluación intermedia. Esta evaluación permitió el análisis los resultados con la finalidad de modificar o ajustar la estrategia o bien continuar con el plan elaborado.

La segunda parte de la intervención se realizó en el semestre B del mismo ciclo. Esta se compone de un grupo de lecturas y estrategias enfocadas en desarrollar determinadas competencias lectoras para lograr un mejor nivel de comprensión enfocado principalmente en el pensamiento analógico y crítico (acordes a las competencias de segundo año de bachillerato); la finalidad es que, una vez detectadas las competencias que pueden ser reforzadas, se enfoque la atención en las necesidades que los sujetos presentaron. Después del segundo bloque de lecturas, se realizaron la evaluación final; con estos resultados pudimos determinar la incidencia que existe entre la intervención una estrategia basada en el Modelo Interactivo y el nivel de comprensión de los sujetos participantes de la investigación.

Por otro lado, el grupo 2 fue objeto de evaluación en dos momentos: diagnóstico y final. De este grupo nos interesa conocer el nivel en que se encuentran al comienzo y al final de nuestra investigación. Las estrategias que se trabajaron con este grupo serán las señaladas en los Plan y Programas 2018 de la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla del nivel bachillerato. Este grupo nos permitió, además de probar o no relación existente entre

el modelo interactivo y los niveles de comprensión que presentan los sujetos, los niveles de comprensión que muestran tanto al principio como al finalizar el periodo de intervención.

Los sujetos de la presente investigación, en su mayoría, son originarios de una junta auxiliar de la ciudad de Puebla; o bien, son vecinos de ella. Esta es una comunidad suburbana, cuenta con más de 3000 habitantes; gran parte de su población se dedica a los servicios, principalmente laboran en restaurantes de la ciudad; muchos de los habitantes comparten algún tipo de parentesco. La mayoría de los jóvenes de la comunidad se caracteriza por no continuar con los estudios profesionales; los motivos son la falta de recursos económicos, pero principalmente la falta de interés según han externado ellos mismos. Entre los alumnos inscritos en esta institución, un número considerable de ellos ha externado la falta de interés por cursar los estudios de nivel medio superior y de asistir por insistencia de sus padres. Este es, a grandes rasgos, las características de esta población que, como dato extra, se casa o viven en unión libre desde muy jóvenes, inclusive antes de cumplir la mayoría de edad y mientras finalizan sus estudios en el bachillerato.

Por otro lado, continuando con el plan de intervención, las estrategias que se utilizaron con estos sujetos son de dos tipos: cognitivas y metacognitivas. Las primeras son básicas para el desarrollo de competencias lectoras y están implícitas en la estrategia de intervención; las segundas, resultan esenciales para que los sujetos tomen conciencia de su proceso de aprendizaje; es decir, que sepan distinguir entre lo que conocen y lo que les falta por conocer y cómo van adquiriendo estos aprendizajes. Ambas estrategias son fundamentales para el funcionamiento del modelo interactivo que exige, del lector, una respuesta o interpretación, con base en la interacción de los elementos que integran el proceso de lectura, de modo que se cumpla la interacción que implica dicho proceso.

De acuerdo a lo mencionado, la metodología de esta investigación siguió este orden:

1. Observación y registro sistemáticos de las competencias lectoras de los grupos experimental y de control durante el ciclo escolar 2018-2019.
2. Evaluación diagnóstica de ambos grupos.
3. Análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica.
4. Selección de estrategias y lecturas para la primera parte de la intervención.
5. Implementación de la primera parte de la intervención
6. Aplicación de la evaluación intermedia
7. Interpretación y análisis de los resultados de la evaluación intermedia.
8. Implementación de la segunda parte de la intervención
9. Aplicación de la evaluación final
10. Interpretación y análisis de los resultados de la evaluación final de los grupos experimental y de control.
11. Conclusiones

Cabe mencionar, por su importancia en la obtención de información, el material de lectura que integra los dos bloques. El primero de ellos pertenece a la siguiente referencia bibliográfica: “Lengua y literatura 2. (2016). Editorial Santillana. Serie Comenta. Proyecto: Saber Hacer” (versión fotocopiable). Este material consta de 15 textos (que pertenecen a los tres géneros literarios: narrativo, lírico y dramático) con ejercicios que incluyen preguntas en todos los niveles de comprensión. El segundo bloque de lecturas corresponde a Kabalen & Sánchez (2005), de su libro: La lectura analítico-crítica, un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. Editorial Trillas. México. Este bloque se compone de once lecturas y ejercicios; estos contienen preguntas que abarcan todos los niveles de niveles de

comprensión, haciendo énfasis sobre todo en los niveles inferencial-analógico y analógico-crítico; de modo que sea utilidad para todos los sujetos; tanto para los niveles avanzados como los que poseen el nivel básico o literal. Ambos bloques de lecturas se encuentran en los anexos de este documento.

El tiempo destinado para llevarse a cabo la intervención fue el ciclo escolar 2019-20; las sesiones de lectura se compaginaron con la clase de Lenguaje y Comunicación. Se tomó una parte del tiempo destinado a la clase para la lectura del material; previo a esto, se facilitaron las estrategias de lectura pertinentes. El material utilizado durante la intervención se encuentra en el apartado de anexos; y entres estas, se encuentran, además, las herramientas de evaluación.

Este apartado tiene como finalidad, en primer lugar, explicar el tipo de investigación que se lleva a cabo en la cual se describen a los sujetos de estudio y el contexto en el que estos se desenvuelven; en segundo lugar, describir las estrategias utilizadas a lo largo de la implementación del modelo interactivo y las evaluaciones que permitieron describir los resultados de la intervención.

3.1.1 Tipo de investigación

Como se ha mencionado, la presente investigación emplea un diseño cuantitativo. Empleada en el presente para responder nuestra preguntar de investigación que se refiere a la medición de los resultados en los tres momentos de evaluación. Las variables son susceptibles de medición debido a que se utilizan indicadores que pueden explicarse, medirse

y traducirse en términos cuantitativos. De esta manera se puede explicar el comportamiento de los sujetos a lo largo de la intervención pedagógica. En este apartado se explican los ítems con características como la edad, nivel educativo, indicadores que proporcionan los logros obtenidos. Asimismo, la hipótesis está sujeta a los resultados de la intervención pedagógica; es decir, en el marco de la investigación se define el comportamiento esperado de los sujetos como resultado de la práctica de esta intervención educativa. Todos los elementos relacionados con la evaluación son medibles, eso quiere decir que los resultados obtenidos al final de la intervención están sujetos a comparación; tanto con los mismos sujetos perteneciente del grupo 1 como con los sujetos del grupo 2. Esto pone de manifiesto que, en primer lugar, los resultados pueden variar tanto de sujeto a sujeto como entre grupos puesto que se pueden obtener resultados distintos aun habiendo utilizado las mismas estrategias, procedimientos didácticos, tácticas e instrumentos. Estos resultados obedecen a la heterogeneidad de los grupos; dicha heterogeneidad toma en cuenta los conocimientos previos de los sujetos de acuerdo a sus niveles de comprensión lectora, el interés de los sujetos por responder las actividades, sus intereses profesionales, entre otros.

Los resultados reflejaron el comportamiento de un porcentaje de una determinada población para describir los resultados obtenidos a través de una evaluación; se establece una hipótesis, la cual determina una relación significativa de aprendizaje de las habilidades lectoras entre la aplicación del modelo interactivo de lectura y el comportamiento de los sujetos, de acuerdo a las variables de sus niveles de comprensión lectora en un periodo determinado por tres momentos: inicio, intermedio y final de la implementación.

La presente investigación, al ser de diseño cuantitativo utiliza parámetros tales como los indicadores que miden los niveles de comprensión lectora que poseen los sujetos, a través

de reactivos específicos en cada una de las lecturas que se presentan en el anexo. Por medio de estos reactivos, supeditados a los indicadores, pudimos describir el comportamiento de las variables presentadas por los sujetos a lo largo de la investigación. Dichas variables hacen referencia, por ejemplo, al número de sujetos que han desarrollado ciertos niveles más avanzados en comparación con otros que no lo han logrado y se utilizan este tipo de datos, además, para hacer las escalas comparativas de los tres momentos de intervención para establecer un análisis interpretativo y comparativo.

3.2 Planteamiento del problema

El nivel de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior no es ni pertinente ni suficiente para comprender efectivamente la lectura de textos destinados a este nivel en los libros de texto. La mayor parte de los alumnos ingresa al nivel medio superior con un nivel literal de comprensión lectora (localización de información contenida en el texto); sin embargo (como se explicará más adelante), la comprensión en los niveles inferencial y analítica-crítica no llega al 10% del total de los alumnos en las escuelas públicas mexicanas. Esta problemática propicia un bajo rendimiento en el aprendizaje; de esto precisamente surge la necesidad de implementar estrategias en nuestras escuelas que desarrollen en los alumnos las habilidades lectoras pertinentes.

A nivel nacional, de acuerdo a los resultados de la prueba PLANEA, los alumnos tiene un aprovechamiento por debajo del nivel IV de comprensión, el cual es el esperado al concluir este nivel educativo; el estado de Puebla, en general, mantiene esos resultados y, en lo particular, en la institución donde se realiza el presente estudio, del cien por ciento de los

alumnos (80 alumnos) en la prueba PLANEA 2017 el 23% solamente tiene el nivel I, el 39% ha desarrollado el nivel II, el 33% ha alcanzado el nivel III y solamente 5% (4 alumnos) alcanzaron el nivel IV de comprensión, el cual implica el pensamiento crítico, es decir, realizar juicios de valor, sostener una postura frente a una problemática, defender dicha postura con argumentos.

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas en torno a la comprensión lectora abarcan los diferentes niveles educativos: primaria, secundaria, medio superior y superior. Una de las cuestiones importantes de los estudios enfocados a las habilidades lectoras en nivel medio superior es la focalización por describir el problema que implica la falta de habilidades lectoras en los estudiantes, el poco interés se ha mostrado por parte de las autoridades educativas en mejorar esta situación, los estudios teóricos que se han derivado de esta problemática, sobre todo, en los países de Latinoamérica, de la carencia de estrategias implementadas por los docentes de esta área y de las recomendaciones hechas en ese sentido; sin embargo, el problema persiste: los estudiantes de nivel medio superior no cuentan con las habilidades de comprensión lectora pertinentes a su grado de escolaridad.

Lo anterior da lugar a reflexionar que es preciso -además de las investigaciones mencionadas y las que actualmente se llevan a cabo- realizar intervenciones pedagógicas en todos los niveles educativos con el objetivo específico de aumentar el nivel de comprensión de lectura entre los alumnos; de modo que se empleen las estrategias y evaluaciones acordes en cada nivel educativo. En este sentido, el problema de investigación es que existe una necesidad que debe ser cubierta con los métodos y la supervisión adecuada que permita ir perfeccionando el nivel de aprendizaje de los estudiantes no solo en el nivel medio superior sino en todos.

3.2.1 Delimitación de la investigación

La investigación se realizó en las instalaciones de un bachillerato oficial de la zona sub-urbana de la ciudad de Puebla. El grupo 1 está integrado por 43 alumnos matriculados en dicha institución que actualmente cursan el cuarto semestre y el grupo 2 está integrado por 39 sujetos de la misma institución. La intervención pedagógica abarcó dos ciclos escolares: 2018-2019 periodo de diagnóstico y, 2019-2020 periodo de los dos momentos de la intervención pedagógica. Al finalizar ambos periodos, se llevó a cabo la evaluación final y, con estos datos, se realizó el análisis final de la investigación.

3.2.2 Delimitación espacio-temporal

La intervención pedagógica o parte práctica de la investigación, en la que se llevó a cabo la primera parte de intervención, la evaluación intermedia, la segunda parte de la intervención y la evaluación final, se realizó durante los semestres A y B del ciclo escolar 2019-2020. Se destinó parte de la sesión de la disciplina de Lenguaje y comunicación III y Lenguaje y comunicación IV respectivamente para la implementación de las estrategias acordes al Modelo Interactivo de comprensión lectora a través de diversos ejercicios, estrategias y evaluaciones periódicas durante el tiempo de dure el proceso de intervención.

3.3 Descripción del contexto

3.3.1 Contexto de la comunidad

Es muy importante, en toda investigación, definir las características propias de los sujetos de estudio; esto permitió comprender el comportamiento de estos en el proceso educativo del cual formaron parte. Por otra parte, es esencial en lo referente a la implementación de las estrategias adecuadas conocer las características que definieron a los grupos. Cada población tiene diferentes características en cuanto se han desarrollado y desenvuelto a través de distintas manifestaciones culturales, económicas, intelectuales, entre otras muchas; debido a esto es por lo cual cada investigación, que incluye personas, es distinta y debe ser tratada de acuerdo a sus particularidades.

Los sujetos que conforman nuestro estudio son alumnos de nivel medio superior originarios de una junta auxiliar de la ciudad de Puebla, la cual cuenta con más de 3,000 habitantes. Esta comunidad, según el INEGI, es considerada una comunidad sub-urbana, cuenta con servicios públicos como infraestructura carretera, red de agua potable y alcantarillado, luz y un centro de salud. La calidad del internet es mala en toda la comunidad, debido a que se encuentra rodeada por una laguna; existe solo vía de acceso terrestre a la comunidad y otra más a través de la laguna que los conecta con otra población o junta auxiliar pertenecientes también a la ciudad de Puebla. En cuanto a los servicios de educación cuenta con dos escuelas preescolares, una escuela primaria, una telesecundaria y un bachillerato, todos ellos oficiales.

En la comunidad las familias que se presentan son: biparentales, familias integradas por ambos padres e hijos; en menor proporción encontramos familias monoparentales (en

muchos de los casos los papás se encuentran en Estados Unidos o han fallecido) y familias extendidas, en las que hay personas que no pertenecen a la familia nuclear pero tienen algún tipo de parentesco entre sí o bien familias que ocupan un mismo predio o terreno pero cada una de ellas habita su propia casa; en estos casos los padres lotificaron los terrenos asignando a cada uno de los hijos su porción, los cuales habitan con su propia familia; esta particularidad resulta interesante en el trato que existe entre los sujetos; puesto que, la mayoría se dirige entre ellos como tíos o sobrinos; es decir, el parentesco propicia cierta confianza, trato fraternal y respeto.

Las principales actividades económicas son los servicios, principalmente en restaurantes de la ciudad de Puebla, la albañilería y la jardinería; otros más emigran a los Estados Unidos; las mujeres, en general, se dedican al cuidado del hogar desde muy jóvenes; puesto que, la tradición en esta comunidad es que tanto mujeres como hombres se casen o vivan en unión libre desde muy jóvenes, la edad promedio para formar una familia oscila entre los 15 y 18 años.

Las características socio-culturales de esta comunidad están determinadas por sus costumbres y tradiciones. La mayoría de los habitantes profesan la religión católica y están muy apegados a realizar las celebraciones y ritos propios de ella. Una de las festividades más importantes es el carnaval anual que se realiza al inicio del periodo de cuaresma; la mayoría de los alumnos de nuestra institución asiste a todos los bailes de esta celebración y las ausencias en las aulas de clase son recurrentes en estas fechas y abarcan al menos un 30% de los alumnos; los padres de familia ven como un acontecimiento normal que sus hijos asistan a los bailes y falten a la escuela. Las actividades culturales se remiten prácticamente a un grupo de danza conformado por

jóvenes de la comunidad. Por las tardes el resto de la población carece de actividades de tipo formativo o cultural y ocupan su tiempo en ver programas en la televisión, principalmente telenovelas o bien en encontrarse con amistades en el pequeño zócalo de la comunidad a platicar.

3.3.2. Contexto de la institución educativa

La institución educativa donde se realizó la presente investigación pertenece a la modalidad bachillerato, de tipo escolarizada y presencial; en él se oferta la capacitación para el trabajo en Mantenimiento en PC y Redes. Su plantilla está integrada por un director, 10 docentes de los cuales 3 cuentan con estudios de posgrado, 04 administrativos y 02 intendentes y una matrícula de 220 alumnos aproximadamente; la población total varía durante el ciclo escolar debido las bajas y los nuevos ingresos respectivamente.

Las instalaciones del plantel la componen: seis salones (con pizarrón, escritorio, silla docente y butacas), salón de cómputo con tres computadoras de escritorio, siete laptops, tres cañones, pizarrón, escritorio, silla del docente, diez mesas de trabajo y butacas para alumnos, un laboratorio de física-química con mesas de trabajo, bancos para alumnos, pizarrón, escritorio; una biblioteca (que no ha sido equipada); una sala de maestros; una dirección con cuatro escritorios, tres computadoras, una copiadora, y seis sillas; una cooperativa; dos baños, un patio central, una cancha de fútbol y un área verde.

3.3.3 Contexto y descripción de las características heterogéneas de los sujetos

La descripción de las características de los sujetos que participaron en la presente intervención pedagógica resulta indispensable, puesto que jugó un papel importante en la decodificación de su propio contexto y otros ajenos al suyo. Es un hecho que el lector utiliza los recursos que ha aprendido en su contexto específico; el primero de ellos, el contexto familiar, el cual parece determinante en la experiencia de la lectura. En ese sentido, la competencia lingüística del lector está influida directamente por la competencia lingüística de las personas en estrecha convivencia con él; puesto que, de ellos aprende el uso de la lengua.

Los grupos participantes en esta investigación poseen características diferentes. Es importante señalar estas diferencias puesto que los resultados finales dependen en gran medida de las particularidades de los sujetos y es preciso definirlos en términos de su heterogeneidad.

Las diferencias entre los sujetos de ambos grupos están directamente relacionadas con su entorno familiar, su contexto socioeconómico, los intereses personales, sus aspiraciones profesionales, etcétera. No podemos hablar de grupos homogéneos aunque compartan algunas cualidades; como el hecho de ser originarios de la comunidad donde estudian, o bien, por el parentesco que vincula a muchos de ellos. Estas diferencias han incidido en varios aspectos; entre ellos, los resultados finales de la investigación.

De acuerdo a las observaciones realizadas durante el ciclo escolar previo, se detectó el problema y el área de oportunidad para mejorar las condiciones de aprendizaje de estos alumnos. El factor principal que dificulta el aprendizaje óptimo de los alumnos de este grupo

específicamente es la insuficiencia de habilidades de comprensión lectora. Como se ha mencionado en el marco teórico, el concepto actual de lectura le asigna al lector un papel crucial; sin embargo, nuestros sujetos de estudio aún no cuentan con las habilidades necesarias para ser buenos lectores (concepto definido también en el marco teórico); el modelo interactivo prevé el desarrollo de estas destrezas en el lector y atiende en especial que el lector tenga la capacidad necesaria para poder interpretar un texto escrito. El Modelo se sustenta en diversas estrategias que desarrollan y potencian las habilidades imprescindibles de la comprensión lectora.

3.3.3.1 Grupo 1

El cuarto semestre grupo “A” (grupo con el cual se trabajaron las estrategias de intervención educativa) lo integraron inicialmente 43 alumnos, de los cuales 26 son mujeres y 17 son hombres; este grupo representa aproximadamente el 20% de la matrícula del bachillerato; la edad de los alumnos oscila entre los 16 y 17 años. Como una característica principal y que define en gran medida el comportamiento del grupo es, que son alumnos inquietos, pero prestan atención a las indicaciones de los docentes, la mayoría cumple con tareas aunque hay evidencia de que un porcentaje plagia las tareas de sus compañeros. Aproximadamente un 9% de los alumnos de este grupo presente falta de concentración pues tienden a distraerse con facilidad; para estos alumnos es necesario repetir las indicaciones de la clase en más de una ocasión e inclusive trabajar de forma individual dentro del tiempo de clase. Aproximadamente el 10% de alumnos sirve como monitores en trabajo en equipo; esta estrategia resulta de mucho apoyo para mantener el control del aprendizaje y de las

necesidades específicas de los alumnos que lo requieran. Es importante comprender el comportamiento del grupo, destacar que el 23% de los alumnos planea continuar con los estudios profesionales; aunque los datos del seguimiento de los egresados muestran que menos del 10% logra ingresar a la universidad.

Un rasgo particular de este grupo es que tiende a trabajar de forma individual; la desintegración del grupo en términos de convivencia es muy marcada; los alumnos con un promedio sobresaliente, por lo general, se separan del resto de sus compañeros para trabajar. Las participaciones son recurrentes; sin embargo, se destaca y se infiere que los alumnos que participan continuamente lo hacen para mantener el liderazgo en el grupo. Los alumnos con poca o nula participación han externado su inseguridad y falta de confianza para exteriorizar su opinión.

Otra de las características del grupo 1 es que presentan bajos índices de reprobación; sin embargo, es también uno de los grupos en los que se han presentado más casos de alumnos con adicciones a sustancias nocivas. Esta problemática ha llevado a que algunos alumnos presenten constantes inasistencias, debido que reciben apoyo, de las instituciones de salud, para vencer dicha dificultad que repercute en su aprendizaje y desarrollo personal. Dicho apoyo reside en que deben ser ingresados por largos periodos de tiempo, lo que les dificulta continuar con sus estudios; cabe resaltar en este punto que los padres de estos alumnos, solicitan el apoyo de la plantilla docente para hacerles llegar las actividades mientras se encuentran recibiendo el tratamiento; de modo que, no pierdan el ciclo escolar.

Los alumnos que integran este grupo presentaron, durante el primer ciclo escolar cursado en el bachillerato, dificultades de comprensión, que fueron observadas en las clases

de las asignaturas de Lenguaje y comunicación I y II del ciclo escolar 2018-2019 por medio de las actividades y ejercicios marcados en dichas asignaturas. Estas dificultades se traducen en un bajo nivel y rezago en su aprendizaje. Durante el ciclo escolar anterior, se observó que los alumnos no comprendían de forma general la información de los textos contenida en sus libros; asimismo, las indicaciones de los ejercicios resultaban difíciles de comprender para ellos; por lo tanto, era necesario, leer continuamente con ellos y en voz alta las indicaciones paso a paso; es decir, enseñarles a interpretar lo que debían realizar en cada actividad. Se volvió un hábito preguntar de forma constante si finalmente lograban captar la idea o bien si percibían ambigüedad en ellas. Por otro lado, algunos de estos alumnos carecían de fluidez en su lectura, otros más omitían la lectura de los signos de puntuación y/o de las tildes. Un vicio del lenguaje recurrente es que no utilizan correctamente los pronombres personales y posesivos con los tiempos verbales adecuados.

Se eligió este grupo para la implementación del modelo interactivo debido, precisamente, a sus características particulares; las cuales indicaron una mayor área de oportunidad; por ejemplo: la falta de integración grupal, poca participación (ante esta problemática no se tenía la certeza de la adquisición de los aprendizajes), un marcado individualismo, plagios en las actividades propias de la disciplina y las constantes inasistencias. Comenzamos la evaluación diagnóstica durante el ciclo escolar 2018-2019; esta consistió en la realización de una observación sistemática y constante de sus hábitos de lectura por medio de los indicadores que se describen al comienzo del capítulo 4. Gracias a este trabajo y a las evaluaciones de dicho ciclo escolar se estableció el nivel de comprensión que cada uno de los alumnos poseía.

Las características generales del grupo 1 se remiten a lo siguiente: de acuerdo con la evaluación diagnóstica institucional, este grupo presente diferentes formas de aprendizaje; entre las que destacan la auditiva, kinestésica y visual; algunos de estos sujetos presentan más de una forma de aprendizaje, aunque en su mayoría son auditivos y visuales. En comparación con el grupo 2, estos alumnos presentan un mayor número de inasistencias; tiende a poner atención a las sesiones; tiene un mayor número de participación dentro del aula; se caracteriza porque entre los alumnos que lo conforman existe una competitividad muy marcada; lo cual significa que constantemente hay participación y debate. En este grupo existe el respeto a la participación individual entre compañeros. Prefieren las actividades en las que puedan trabajar de forma individual.

3.3.3.2 Grupo 2

El grupo 2 está integrado por el segundo año grupo B de la institución educativa donde se realizó la presente investigación. Como se ha mencionado está conformado por 39 alumnos. Este grupo presenta características kinestésicas muy marcadas; puesto que, los sujetos pertenecientes a este grupo requieren de actividades en las que estén en constante movimiento; la participación de este grupo es muy activa; esto se debe al clima de confianza y camaradería que han generado los alumnos dentro del aula; la cual propicia confianza para expresar tus pensamientos y sentimientos; sin embargo, las inasistencias en este grupo son más constantes.

En este grupo resalta la personalidad y características hiperactivas de un alumno; quien genera una constante distracción en el grupo. Sus participaciones aluden a temas que se

encuentran fuera del contexto educativo o bien, fuera del contexto de los temas vistos en el aula. Es importante señalar la conducta de este alumno puesto que, por un lado, genera confianza y participación; pero por otra, se presenta como un distractor constante.

En lo que respecta a la continuación de los estudios profesionales, en el grupo 2, solamente cuatro sujetos aseguraron estar interesados en cursarlos y contar con los medios económicos para hacerlo; mientras que en el grupo 1, 6 alumnos que externaron tener planes de continuar con dichos estudios. En contraste, con el grupo 1, el grupo 2 no se ha presentado menos casos de adicción a sustancias nocivas para la salud.

El aprendizaje colaborativo ha sido una técnica didáctica de suma importancia en este grupo. La organización en equipos o parejas de trabajo es frecuente y destaca como una de las características principales en el grupo. La mayoría de los alumnos pertenecientes a este grupo ha expresado que logra una mayor concentración en sus actividades académicas si mientras las realiza escucha música; ante esta necesidad, se les ha permitido en algunas sesiones, que así lo permiten (como en la elaboración de material para exposiciones, lectura en silencio, etcétera), la utilización de audios con los que todos se concentren para trabajar. Otra característica que los distingue es el uso excesivo del celular para atender sus redes sociales en el transcurso de la clase.

Como parte de la estrategia para atender la heterogeneidad de los grupos, se trabajó en equipos y en binas de modo que aquellos alumnos con una menor experiencia lectora o menos competencias lingüísticas pudieran apoyarse entre pares (o en equipo) para resolver posibles dudas. En el grupo 1 se presentó resistencia a trabajar bajo estas condiciones; sin embargo, esta resistencia cedió después de las primeras sesiones. Unas de las características que

comparten con el grupo 1 es la dificultad para utilizar los pronombres personales y posesivos con los tiempos verbales correctos. Esta característica es habitual entre los habitantes de la comunidad; los padres y tutores de los alumnos con los que se ha tenido comunicación presentan estos vicios del lenguaje que heredan a sus hijos y parientes más jóvenes.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Hemos explicado, en el capítulo anterior, la metodología de esta investigación. La cual tiene como base intervención pedagógica a través del modelo interactivo de lectura entre sujetos de segundo año de bachillerato. En la intervención se implementaron básicamente estrategias de comprensión lectora; nuestra intervención presenta tres momentos de evaluación: diagnóstica, intermedia y final; cuyos resultados y análisis se presentan en este capítulo; asimismo, se describe la comparación de los resultados de los grupos 1 y 2 respectivamente; cabe resaltar que, este último, no presentó la evaluación intermedia; puesto que, para fines de nuestra investigación, solamente nos interesan los resultados de inicio y fin de los sujetos en cada nivel de comprensión de lectura.

En la presente investigación, entendemos los conceptos razonamiento y pensamiento como términos que guardan una relación semántica muy estrecha, en el sentido en que ambos se refieren, a lo largo de este capítulo, y entendido por Kabalen & Sánchez (2005), como conceptos semejantes en significado; asimismo, hacen alusión a un conjunto de ideas (serie de conceptos), propias de una persona, para persuadir a sus oyentes o lectores, hacia un juicio en particular, ya sea distinto u opuesto al de origen; en ese sentido cualquiera de los dos términos se utilizan como sinónimos.

4.1 Indicadores de las herramientas de evaluación

Para comenzar, es preciso definir los indicadores utilizados en los tres diferentes momentos de evaluación (diagnóstica, intermedia y final). Los indicadores de la evaluación

diagnóstica se describen de una forma general; puesto que, su función ha sido establecer en qué nivel se sitúa cada uno de los sujetos. Esto ha permitido, además, definir las estrategias de intervención. Estos indicadores, igual que los que se utilizan en las evaluaciones intermedia y final, pertenecen a la clasificación de Kabalen & Sánchez (2005), autoras mencionadas en marco teórico.

4.1.1 Indicadores de la evaluación diagnóstica

Los siguientes indicadores fueron utilizados durante la evaluación diagnóstica; misma que consistió en el registro sistemático por medio de los indicadores, pertenecientes a determinados niveles de comprensión lectora, que se describen en el presente apartado.

Nivel literal:

- a) Identificación del objeto
- b) Identificación de las características del sujeto

Nivel inferencial-analógico:

- c) Identificación de semejanzas y diferencias
- d) Reproducción imaginaria de las características del sujeto
- e) Ordenar información de acuerdo a jerarquías

Nivel analógico-crítico:

- f) Clasificación de la información de acuerdo a la importancia de las ideas
- g) Relación semántica de la información y postura crítica argumentada

El dominio de las habilidades de lectura, que poseen los sujetos, está señalado con una marca de verificación en color rojo.

4.1.2 Indicadores de la evaluación intermedia y de la evaluación Final

Los indicadores de la evaluación intermedia y la evaluación final corresponden al nivel II (inferencial-analógico) y al nivel III (analógico-crítico). No se incluye el nivel I (literal) puesto que la evaluación diagnóstica refleja que el cien por ciento de los sujetos domina ese nivel de comprensión. Los trece indicadores utilizados para medir las habilidades lectoras que integran los niveles II y III, son los mismos en ambos casos; debido a que ambas miden todos los niveles de comprensión. Los indicadores -para poder identificarlos y clasificarlos- han sido dispuestos por incisos de acuerdo a su nivel. En seguida, se describen y ejemplifican cada uno de ellos; esto último, con la finalidad de visualizar cómo se manifiesta la apropiación y manejo de las habilidades lectoras, por parte de los sujetos tanto del grupo 1 como del grupo 2, en los resultados de cada momento de evaluación.

Nivel inferencial-analógico:

- A) Aplicación de la decodificación en el análisis de la información
- B) Aplicación de la inferencia en el análisis de la información
- C) Aplicación de los procesos de adquisición de conocimiento
- D) Aplicación del razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información
- E) Identificación de falacias de razonamiento
- F) Aplicación del discernimiento

- G) Identificación e interpretación de las temáticas de un texto
- H) Aplicación del análisis interpretativo e inferencial en la elaboración de ensayos

Nivel analógico-crítico

- D) Identificación y clasificación de la información de acuerdo a su relación semántica.
- J) Análisis de la información de acuerdo a su relación semántica.
- K) Construcción e interpretación de analogías verbales
- L) Aplicación del pensamiento analógico al análisis de la información con extensión a otros contextos.
- M) Análisis interpretativo y analógico de un texto y su aplicación en la elaboración de ensayos de tercer nivel

A continuación presentamos la descripción de cada uno de los indicadores mencionados, así como un ejemplo tomado de los ejercicios procedentes de los dos bloques de lectura, para tener una noción más clara de los aspectos que se evalúan y cómo hemos determinado el desarrollo a apropiación de las habilidades lectores en los sujetos.

A) Aplicación de la decodificación en el análisis de la información: se entiende como la representación mental que el lector ha elaborado con la información; misma que utilizará para realizar inferencias a partir del análisis de la información; este proceso denota el dominio de la lectura literal. En el siguiente ejemplo, se observa que la pregunta hace referencia a un sujeto (Moisés) y a un objeto (el becerro de oro) que el lector, previamente, ha identificado; de modo que, puede saber la acción que el sujeto realiza con el objeto.

Ejemplo: ¿Qué hizo Moisés con el becerro de oro?

¿Por qué construyeron los israelitas el becerro de oro?

B) Aplicación de la inferencia en el análisis de la información: es el proceso mediante el cual se suponen y establecen relaciones entre conceptos, sujetos, objetos o situaciones; estas son susceptibles de verificación o de sustentación. En el ejemplo, el verbo “imaginar” implica la suposición de un evento que no se sabe con certeza si se llevó a cabo o no. En todo caso, el sujeto debe inferir qué sucederá con la información proporcionada en el texto.

Ejemplo: ¿Qué imaginas que dijo Moisés a Aarón cuando descubrió el becerro de oro? Escribe un diálogo entre ambos.

C) Aplicación de los procesos de adquisición de conocimiento: se entiende como proceso metacognitivo en el que el lector examina la metodología que utiliza para adquirir nueva información. Como se ha mencionado, en cada lectura (durante la post-lectura), en la verificación de las predicciones, se cuestiona al lector acerca del proceso que lleva a cabo para aprender una información nueva; asimismo, en las lecturas podemos observar preguntas que no tienen que ver con la información contenida en el texto; sino un tipo de pregunta dirigida al lector para hacerle notar o tomar conciencia de la adquisición de nuevos aprendizajes.

Ejemplo: ¿Cuáles son los pasos que utilizas para hacer una comparación entre dos o más textos?; ¿Qué utilidad tiene la ejercitación de una lectura crítica?

D) Aplicación del razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información: el lector es capaz de elaborar un argumento lógico que contiene tres aseveraciones, dos

premisas (o aseveraciones) y una conclusión que se infiere de las premisas; esto permite hacer generalizaciones de casos particulares (razonamiento inductivo) o bien, a partir de un enunciado general llegar a una conclusión particular (razonamiento deductivo). En el ejemplo, se pregunta por ciertos “utensilios” que un “sujeto” “necesita” para determinado proyecto imprevisto. En este tipo de preguntas se utiliza el razonamiento deductivo; es decir, a partir de los conocimientos generales que se tienen de determinado tema, se deduce o se concluye que requiere de determinados “utensilios” para realizar la actividad en específico.

Ejemplo: ¿Qué utensilios necesitaba el protagonista para capturar las serpientes?

¿Qué ropa era más adecuada para bajar al foso de las serpientes?

E) Identificación de falacias de razonamiento: las falacias son errores de razonamiento deductivo; las cuales invalidan las conclusiones y tienen su origen en errores tales como: uso inadecuado de las palabras, fallas en las evidencias utilizadas para sustentar las ideas, pérdida de la línea del razonamiento, conclusiones irrelevantes, generalizaciones apresuradas, exageraciones, etcétera. Kabalen y Sánchez (2005) definen las falacias de razonamiento como errores de generalización en las aseveraciones (apresuradas o equivocadas) que llegan a conclusiones irrelevantes o falsas. En el ejemplo que se muestra a continuación, la intención es que, a partir, de una lectura y de la información que ésta presenta, se puede llegar a una conclusión general en torno a un tema específico.

Ejemplo 1: Si tu objetivo como lector es recopilar información completa sobre el periodismo televisado, ¿será suficiente la información dada en esta lectura? ¿Por qué?

O bien, en el siguiente ejemplo, en que a partir del texto y la información que aporta sobre la obra de Frida Kahlo, el lector puede explicar la temática general de las pinturas de la autora.

Ejemplo 2: c) ¿Qué mensajes transmiten los cuadros de Frida Kahlo y cómo lo hacen?

F) Aplicación del discernimiento: el proceso de discernimiento se aplica en el análisis de la información en el caso de situaciones novedosas, como problemas denominados de proyección conceptual, así como casos científicos, legales y de otra índole que involucran situaciones desconocidas o no convencionales. En el siguiente ejemplo, se deben discriminar dos refranes que, por su interpretación, no coinciden con la situación del texto; en la cual el sultán es objeto de una traición por parte del visir; quien ha envenado una navaja nueva y la ha obsequiado al barbero para que rasure al sultán; finalmente, quien es rasurado con la navaja envenenada es el visir. La situación no convencional, en este caso, es la novedad que implica la navaja y la falta de información acerca del veneno que posee; esto nos lleva a discriminar aquellos refranes que no hagan referencia a un objeto o situación desconocida.

Ejemplo: ¿Qué refrán crees que se pueda aplicar mejor a la actuación del barbero?

- a). Agua que no has de beber déjala correr.
- b). Vísteme despacio que tengo prisa.
- c). Más vale por malo conocido que bueno por conocer.

G) Identificación e interpretación de las temáticas de un texto: se refiere a la integración e interpretación de la estructura, el contenido y la información sobre el contexto del escrito; implica dominio de inferencias, identificación de falacias y discernimiento; para ello es

preciso discernir, primero, el tema principal de los secundarios y, después, leer en conjunto ambos para determinar cuáles son sus relaciones. En el ejemplo, el sujeto debe ordenar una serie de hechos (temáticas de un texto) con base en el tema principal; el cual es la previsión del visir sobre esta serie de hechos; el lector debe ordenar una sucesión de hechos de acuerdo al tiempo en que estos acontecen.

Ejemplo: Ordena estos hechos tal como el visir preveía ocurrirían.

- __ El visir regala al barbero una navaja muy lujosa, pero envenenada.
- __ Nombran sultán al visir.
- __ El barbero afeita al sultán con la navaja lujosa que le ha dado el visir.
- __ El visir convence al barbero de que su navaja vieja no es adecuada para el sultán.
- __ El sultán muere envenenado.
- __ Culpan al barbero de la muerte del sultán.

H) Aplicación del análisis interpretativo e inferencial en la elaboración de ensayos:

evidencia la apropiación de las competencias anteriores mediante la escritura de un texto en el nivel inferencial-analógico. En el ejemplo, se pregunta por la probable causa de un evento determinado; en el texto hay suficiente información para realizar inferencias y discernir sobre la predicción del sujeto en cuanto al origen de dicho evento; además, las respuestas confirman la postura del sujeto sobre el origen del evento (que se está prediciendo), al reflexionar sobre su propia forma de interpretar dicho evento.

Ejemplo: ¿Qué crees que llevó a Ling a dejar toda su vida pasada y acompañar a Wang-Fo? ¿Lo harías tú? ¿Qué harías tú en lugar de Ling? ¿Por qué?

El sujeto domina el nivel inferencial-analógico cuando ha realizado todo este proceso y es capaz de manifestar, este nivel de comprensión, su pensamiento o razonamiento a través de un texto estructurado. Los siguientes cinco indicadores describen las habilidades del nivel analógico-crítico.

Indicadores del nivel analógico-crítico:

I) Identificación y clasificación de la información de acuerdo a su relación semántica: es, ya sea, la discriminación, o bien, inclusión de términos o conceptos que pertenecen o no al mismo grupo de palabras de acuerdo a su relación semántica. En el siguiente ejemplo, podemos observar la identificación y la clasificación de la información. En el ejemplo se observa la identificación de dos variables (a y b) y posteriormente la clasificación del grupo de palabras de acuerdo a la relación semántica entre sí y entre las variables.

Ejemplo: “FAMILIAS DE PALABRAS” Ordena las siguientes palabras en dos familias; *resonar, disonante, sonido, disentir, consentir, presentir, sentido, supersónico*.

Si dudas, utiliza el diccionario.

a) Familia de <i>sentir</i>	b) Familia de <i>sonar</i>

J) Análisis de la información de acuerdo a su relación semántica: analiza y contrasta las palabras que forman la estructura semántica identificada. Con este ejercicio podemos verificar, como lectores, que no se ha excluido algún término que guarde relación semántica con el concepto principal; o bien, que se haya incluido un término que no guarde relación de significado.

En el ejemplo, se sustituye una palabra con una relación semántica semejante a la que reemplaza; esta sustitución se determina a través del contexto que ofrece el texto; en el primer ejemplo, el verbo “dejar” posee una relación de significado con el verbo “abandonar”, en el contexto que trasladarse a un lugar determinado implica dejar el lugar en el que se encuentra actualmente.

Ejemplo: Sustituye cada palabra destacada por otra que tenga el mismo significado.

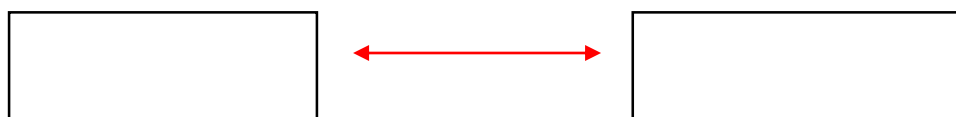
- Detenerse	- Abandonar	- Percibir	- Aguzar
-------------	-------------	------------	----------

1. El indio **dejó** la reserva para visitar a un amigo.
2. El hombre blanco **afinó** el oído.
3. Muchas personas **notaron** el ruido de la moneda.
4. El indio se **paró** ante una pared.

K) Construcción e interpretación de analogías verbales: se llevan a cabo una serie de pasos simultáneamente; por ejemplo: decodifica el primer par de conceptos (ejemplo: uva-vino); infiere la relación semántica entre este primer par de dos conceptos (denominado “de primer orden”); decodifica el segundo par de palabras de primer orden (ejemplo: cebada-cerveza); infiere la relación semántica entre este segundo par de conceptos; estos dos pares de palabras

“funcionalizan”(Kabalen & Sánchez, 2005), entendido como la identificación una la relación de segundo orden; se denomina relación de segundo orden al nexo entre dos relaciones de primer orden; por ejemplo: uva-vino, cebada-cerveza; ambas relaciones de primer orden guardan una relación entre sí (relación de segundo orden); a esto se le conoce como la construcción de una analogía.

Ejemplo: ¿Qué analogía puede establecerse entre el siguiente grupo de palabras: obras, científicos, jugadas y deportistas? Apunta las relaciones que vas a considerar.



Elabora la analogía

_____ : _____
 _____ : _____

L) Aplicación del pensamiento analógico al análisis de la información con extensión a otros contextos: se aplica el pensamiento analógico para funcionalizar (relación de segundo orden) hacia el interior del texto y amplía esta relación a otros contextos, tales como la vida cotidiana, la cultura, la ciencia, etcétera; utiliza las analogías para establecer parámetros de comparación con otros contextos incluyendo el propio.

En los siguientes ejemplos, se requiere que el sujeto realice una lectura desde la perspectiva de dos contextos distintos: educativo y social (relación de primer orden); lo siguiente es que establezca una analogía entre esos dos contextos y las expresiones “rostro” y “corazón” (relación de primer orden); de modo que la analogía resultante se construya sobre

la relación semántica de estas dos relaciones de primer orden que originan una relación de segundo orden entre ambas.

Ejemplos:

1. Desde la perspectiva educativa y social ¿qué puntos consideras más importantes en el texto? ¿Por qué?
2. Establece la relación semántica de los términos resultantes de la pregunta anterior. De acuerdo a esta relación, establece una analogía de esos términos y las expresiones “rostro” y “corazón” y explica dicha analogía.

M) Análisis interpretativo y analógico de un texto y su aplicación en la elaboración de ensayos de tercer nivel: esta es la habilidad máxima de comprensión de lectura; es el dominio completo del nivel analógico-crítico; esta habilidad refleja el análisis un texto y producción de un discurso escrito de tercer nivel; es decir, el lector entiende y explica posturas y contextos distintos al suyo, dejando de manifiesto que sostiene su postura desde su propio contexto; o bien, que coincide con los razonamientos provenientes de contextos distintos al suyo. Un ejemplo de ello es: *“En un sentido humano y ético, ¿cómo interpretarías la expresión “rostro y corazón” aplicado a tu vida personal?”* Pregunta que apela a la instauración del lector en un marco humano y ético para emitir una respuesta. Una vez situado ahí, debe identificar la interpretación de esas expresiones en el contexto prehispánico, en el cual se insertan. Por último, desde un sentido humano y ético, debe asignarles un significado en su contexto personal.

Los niveles de lectura no son independientes entre sí; cada habilidad potencia el desarrollo de habilidades superiores. Cuando leemos las aplicamos simultáneamente; sin embargo, la disociación de alguna de ellas implica el rezago en la adquisición de nuevas habilidades de lectura.

4.2 Resultados y análisis: grupo 1

Como hemos mencionado, lo largo de la intervención, el grupo 1 estuvo sujeto a tres momentos de valuación: diagnóstica, intermedia y final. Los resultados y análisis de ellas se describen en seguida.

4.2.1 Resultados y análisis de la evaluación diagnóstica: grupo 1

La evaluación diagnóstica es el resultado obtenido, de los sujetos, mediante la observación y registros realizados durante el ciclo escolar 2018-2019. El material, diseñado con base en la estrategia de intervención, utilizado para evaluar el nivel de comprensión de los sujetos tiene como base dos bloques de lectura y la metodología que se ha seguido, se ha descrito en el capítulo anterior.

Los 43 sujetos participantes de la evaluación diagnóstica, muestran los siguientes resultados:

TABLA 4. Resultados de la evaluación diagnóstica del grupo 1

Las letras hacen referencia a los indicadores con se miden los tres niveles de comprensión:

Nivel literal:

A. Identificación del objeto
B. Identificación de las características del sujeto

Nivel inferencial-analógico:

C. Identificación de semejanzas y diferencias
D. Reproducción imaginaria de las características del sujeto
E. Ordenar información de acuerdo a jerarquías

Nivel analógico-crítico:

F. Clasificación de la información de acuerdo a la importancia de las ideas
G. Relación semántica de la información y postura crítica argumentada

S	A	B	C	D	E	F	G
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
2	✓	✓	✓	✓	✓		
3	✓	✓	✓	✓			
4	✓	✓	✓				
5	✓	✓	✓	✓			
6	✓	✓	✓	✓			
7	✓	✓	✓	✓	✓		
8	✓	✓	✓				
9	✓	✓	✓	✓	✓		
10	✓	✓	✓	✓	✓		
11	✓	✓	✓				
12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
13	✓	✓	✓				
14	✓	✓	✓				
15	✓	✓	✓				
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
17	✓	✓	✓				
18	✓	✓	✓	✓			
19	✓	✓	✓				
20	✓	✓	✓				
21	✓	✓	✓				
22	✓	✓	✓	✓	✓		
23	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
24	✓	✓	✓	✓			
25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
26	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
27	✓	✓	✓	✓			
28	✓	✓	✓	✓			

29	✓	✓	✓	✓				
30	✓	✓	✓	✓				
31	✓	✓	✓	✓				
32	✓	✓	✓	✓				
33	✓	✓	✓	✓				
34	✓	✓	✓	✓				
35	✓	✓	✓	✓				
36	✓	✓	✓	✓				
37	✓	✓	✓	✓				
38	✓	✓	✓	✓				
39	✓	✓	✓	✓				
40	✓	✓	✓	✓				
41	✓	✓	✓	✓				
42	✓	✓	✓	✓				
43	✓	✓	✓	✓				

La interpretación de estos resultados es la siguiente:

- Los espacios marcados representan el nivel que cada uno de los alumnos ha evidenciado dominar.
- 43 sujetos identifican el objeto y el sujeto de los cuales se habla en un texto, esta habilidad da cuenta de que el 100% de los sujetos dominan el nivel literal de comprensión descritas al inicio de la tabla.
- 43 sujetos identifican las características de un sujeto. Con estas dos habilidades se determina que dominan, en general, todo el nivel literal. Este nivel exige del lector que sea competente para localizar información explícita en el texto; es decir, no se requiere aún el manejo de las inferencias.
- 35 sujetos identifican semejanzas y diferencias entre objetos o sujetos explícitos que forman parte del texto. A partir de este indicador, se denota que el alumno domina parte del nivel inferencial de comprensión; lo cual implica hacer conjeturas sobre información implícita en el texto.

- 18 sujetos caracterizan al sujeto; es decir, pueden localizar atributos, dentro del texto, que le corresponden a terminado objeto o sujeto; se hace extensivo a elementos que no se encuentran explícitos en el texto.
- 12 sujetos identifican el tema principal. Con el dominio de las habilidades anteriores se determina el dominio, en general, del nivel inferencial-analógico; la adquisición de este nivel evidencia la comparación entre objetos y sujetos dentro del texto; dicha comparación puede ser entre características explícitas e implícitas dentro del texto.
- 6 sujetos clasifican la información de un texto, de acuerdo a variables que han identificado; estas variables no están señaladas en el texto; la interpretación textual y la localización de estos elementos corresponde cien por ciento al trabajo realizado por el alumno.
- 2 sujetos identifican la relación semántica de los conceptos clave identificados. La relación semántica de los conceptos implica la denotación y connotación de estos. El dominio de todas las habilidades anteriores se determina el dominio del nivel analógico-crítico.

Es importante mencionar que durante el tiempo que duró la intervención se tuvo un mayor número de sesiones con el grupo 1 a comparación del grupo 2. Esto fue debido a los resultados de la evaluación de tutoría escolar realizada por la institución; dicha evaluación mostró las diversas áreas de oportunidad de todos los alumnos de la institución. De modo que, para regularizar el nivel de lectura de los sujetos, se estableció que, dos veces por semana, se trabajarían lecturas y estrategias de comprensión con cada uno de los grupos. La dinámica consistió en que, cada tutor de grupo debía proponer una serie de lecturas con reactivos para que los alumnos se ejercitan en la lectura con ellos. Una servidora, solicitó

trabajar con el segundo año grupo A (grupo 1) con la finalidad de profundizar en las estrategias de comprensión ya descritas en la presente investigación. Las sesiones se aprovecharon para revisar únicamente las estrategias de comprensión; es decir, no se realizaron lecturas pero sí se revisó el abordaje de las estrategias para llevar a cabo las lecturas con nuestra metodología. Este tiempo extra permitió que, cuando el sujeto tuviera que realizar la siguiente lectura, contara con la estrategia apropiada para comprender el texto en el nivel que este exigía.

4.2.2 Resultados y análisis de la evaluación intermedia: grupo 1

Los resultados de la evaluación intermedia se obtuvieron en seguida después de concluirse el primer bloque de 15 lecturas. Esta primera parte de la intervención toma, como punto de inicio, la aseveración de que el 100% de los sujetos domina el nivel literal, primer nivel de comprensión; información aportada por la evaluación diagnóstica. Por lo tanto, se busca la potenciación de los niveles II y III en los que, según la misma evaluación diagnóstica existen áreas de oportunidad y mejora.

La evaluación intermedia se llevó a cabo al finalizar la intervención de las estrategias del primer bloque de lecturas que coincidió con el fin del semestre A del ciclo escolar 2019-20; mismas que se explican en el Capítulo III de esta investigación. Las estrategias, de acuerdo, a los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, tienen el objetivo de ejercitar la lectura de los sujetos en los niveles: inferencial-analógico y analógico-crítico. Los resultados de la evaluación intermedia, además de mostrar el nivel de comprensión de los sujetos, también, contribuye a adecuar las estrategias siguientes y a focalizar las prioridades.

- 26 sujetos aplican el razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información (inciso D).
- 19 sujetos identifican falacias de razonamiento (inciso E).
- 19 sujetos aplican el discernimiento (inciso F).
- 16 identifican e interpretan las temáticas de un texto (inciso G).
- 11 sujetos aplican el análisis interpretativo e inferencial en la elaboración de ensayos (inciso H).
- 11 sujetos identifican y clasifican la información de acuerdo a su relación semántica (inciso I).
- 9 sujetos analizan la información de acuerdo a su relación semántica (inciso J).
- 8 sujetos construyen e interpreta analogías verbales (inciso K).
- 5 sujetos aplican el pensamiento analógico al análisis dela información con extensión a otros contextos (inciso L).
- 0 sujeto analiza interpretativa y analógicamente un texto y aplica este análisis en la elaboración de ensayos de tercer nivel

Es interesante describir dos casos particulares. La particularidad del primer caso, radica en que este sujeto tiene un promedio sobresaliente; a partir de este hecho, se podría inferir que se trata de un alumno sin problemas de aprendizaje; lo cual pudiera denotar un aprendizaje óptimo acorde a su nivel educativo; sin embargo, este sujeto solamente es capaz de realizar una lectura en lo más básico del nivel literal; como es, identificación del sujeto y del objeto y las características explícitas de estos. Para poder describir la acción del sujeto, utiliza, invariable e irónicamente, una analogía tomada del contexto de un texto religioso (que se utiliza expofeso para el adoctrinamiento en ciertas religiones o sectas); es decir,

encuentra una relación entre “la acción” realizada por el sujeto y algún capítulo del texto religioso. Por un lado, este hecho indica que el sujeto es capaz de establecer relaciones semánticas entre palabras; por otro, estas analogías no alcanzan otros contextos. Por último, las analogías requieren el dominio de las inferencias; el sujeto no es capaz de realizar inferencias; sin embargo, es capaz de establecer el razonamiento inductivo; es decir, determinar que, a partir de un caso particular (texto religioso) se puede establecer la relación semántica con textos de otra índole.

Otro caso particular es el sujeto 15; él y su hermana se encuentran en este grupo. De acuerdo con la evaluación diagnóstica, este alumno posee habilidades de comprensión literal; sin embargo, durante el periodo que duró la intervención respondió sus ejercicios plagiando las respuestas de su hermana. Se implementó una estrategia extra, para este alumno, que consistió en breves asesorías para conocer y solucionar posibles dudas y el seguimiento del alumno con el tutor de grupo y los padres del alumno. Pese a la atención individual que se le brindó a este sujeto, éste continuó plagiando las respuestas de su hermana; por lo tanto, se concluye que no es posible determinar si el nivel de comprensión lectora de este sujeto ha mejorado o no.

De acuerdo con los resultados de la evaluación del primer bloque de lecturas, se detectó la oportunidad de reforzar la habilidad metacognitiva de los sujetos; habilidad esencial de todo proceso de lectura; es decir, durante los tres momentos del proceso de lectura (pre lectura, lectura, post-lectura) el lector realiza acciones diferentes; se plantea un objetivo y una hipótesis de lectura, decodifica el texto y verifica sus predicciones o sea su hipótesis. Esta serie de eventos integran un proceso y el lector está consciente de su participación en él; es decir, es consciente del conocimiento que posee y cómo lo utilizó para generar uno

nuevo o confirmar hipótesis con base en ese conocimiento. Los resultados de la evaluación intermedia indican que 27 sujetos aplican los procesos de adquisición de conocimientos y 16 sujetos no aplican dichos procesos.

Por otro lado, estos resultados indican que solamente 11 sujetos dominan por completo el nivel inferencial-analógico (el 25% de los sujetos); asimismo, que las estrategias deben estar enfocadas desde la aplicación de la inferencia en el análisis de la información habilidad donde comienzan las áreas de oportunidad que deben reforzarse.

4.2.3 Resultados y análisis de la evaluación final: grupo 1

Entre los indicadores de la evaluación anterior encontramos hasta la aplicación del pensamiento analógico al análisis de la información con extensión a otros contextos. No se incluyó el último indicador (inciso M); puesto que, no hubo sujetos que presentaran dicha habilidad. En la evaluación final añadimos dicho indicador: “analiza interpretativa y analógicamente un texto y aplica este análisis en la elaboración de ensayos de tercer nivel”. Este indicador evidencia el dominio completo del nivel analógico-crítico. Aunque la finalidad de esta investigación no se enfoca en el desarrollo de habilidades de redacción o escritura; el último indicador pone de manifiesto que el lector también es hábil para expresarse coherentemente en un discurso escrito. Dicho discurso exhibe, además, el nivel de competencia lingüística del sujeto; misma que ha determinado en gran medida, a lo largo de esta intervención, para adquirir mayor nivel de comprensión.

La segunda parte de la intervención estuvo compuesta por doce lecturas; de las cuales, la última consiste en la evaluación final. A partir de este segundo bloque, se eligieron las lecturas y ejercicios de Kabalen y Sánchez (2005), de su libro: “La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información”, mencionados en el marco teórico y en la metodología de esta investigación. Los ejercicios fueron elegidos de acuerdo a la habilidad que potencian; es decir, dichas habilidades se enfocan en el desarrollo del pensamiento inferencial-analógico y analógico-crítico.

La evaluación final, como hemos mencionado, valoró el nivel de comprensión de lectura de los sujetos una vez concluido el segundo bloque de lecturas; el cual se realizó durante el semestre B del ciclo escolar 2019-20. Debido a la cuarentena ocasionada por el Covid 19, las tres últimas lecturas (incluyendo la evaluación final) fueron trabajadas a distancia; por medio del correo electrónico y del WhatsApp principalmente. Asimismo, la evaluación final fue respondida a distancia.

TABLA 6. Resultados de la evaluación final del grupo 1

<p>Las letras hacen referencia a los indicadores con se miden a partir del nivel II de comprensión lectora:</p> <p><i>Nivel inferencial-analógico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A) Aplicación de la decodificación en el análisis de la información B) Aplicación de la inferencia en el análisis de la información C) Aplicación de los procesos de adquisición de conocimiento D) Aplicación del razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información E) Identificación de falacias de razonamiento F) Aplicación del discernimiento G) Identificación e interpretación de las temáticas de un texto H) Aplicación del análisis interpretativo e inferencial en la elaboración de ensayos <p><i>Nivel analógico-crítico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> I) Identificación y clasificación de la información de acuerdo a su relación semántica. J) Análisis de la información de acuerdo a su relación semántica. K) Construcción e interpretación de analogías verbales

- 7 sujetos aplican el pensamiento analógico al análisis de la información con extensión a otros contextos (inciso L).
- 4 sujetos realizan un análisis interpretativo y analógico de un texto y su aplicación en la elaboración de ensayos de tercer nivel (inciso M).

Si comparamos los resultados obtenidos en la evaluación intermedia y la evaluación final, podemos ver los cambios estadísticamente significativos presentados por los sujetos. En el siguiente cuadro podemos observar, en los espacios marcados con rojo, los resultados de la evaluación intermedia y, los de color azul, los de la evaluación final.

4.2.4 Análisis comparativo de las evaluaciones intermedia y final: grupo 1

A continuación hacemos una comparación de los resultados obtenidos del grupo 1 mediante las evaluaciones intermedia y final respectivamente.

TABLA 7. Comparación de las evaluaciones intermedia y final del grupo 1

Las letras hacen referencia a los indicadores con se miden a partir del nivel II de comprensión lectora:

Nivel inferencial-analógico:

- A) Aplicación de la decodificación en el análisis de la información
- B) Aplicación de la inferencia en el análisis de la información
- C) Aplicación de los procesos de adquisición de conocimiento
- D) Aplicación del razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información
- E) Identificación de falacias de razonamiento
- F) Aplicación del discernimiento
- G) Identificación e interpretación de las temáticas de un texto
- H) Aplicación del análisis interpretativo e inferencial en la elaboración de ensayos

Nivel analógico-crítico:

- I) Identificación y clasificación de la información de acuerdo a su relación semántica.
- J) Análisis de la información de acuerdo a su relación semántica.
- K) Construcción e interpretación de analogías verbales
- L) Aplicación del pensamiento analógico al análisis de la información con extensión a otros contextos.

M) Análisis interpretativo y analógico de un texto y su aplicación en la elaboración de ensayos de tercer nivel

Sujeto	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	
2	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	Red				
3	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red				
4	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	Blue				
5	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	
6	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	
7	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	
8	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	
9	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	Blue	Blue			
10	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	Blue				
11	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black
12	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue
13	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	
14	Red	Blue	Blue										
15													
16	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue
17	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black
18	Red	Red	Red	Red	Blue	Blue							
19	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	Blue				
20	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black
21	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	
22	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue
23	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	
24	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue					
25	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black
26	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue
27	Red	Red	Red	Red	Blue								
28	Red	Red	Red	Red	Blue								
29	Red	Red	Blue										
30	Red	Red	Blue	Blue	Blue								
31	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black
32	Red	Red	Blue										
33	Red	Red	Blue										
34	Red	Red	Red	Red									
35	Blue												
36	Red	Red	Red	Blue									
37	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black	Black
38	Blue												
39	Red	Red	Red	Red	Blue	Red							

40	■	■	■											
41	■	■	■	■										
42	■	■	■	■										
43	■	■	■	■	■	■								

La nomenclatura de las marcas, por color, corresponde a la siguiente información:

■ Alumnos que respondieron la evaluación intermedia

■ Alumnos que respondieron la evaluación final

■ No respondió

Las marcas en color azul, en su mayoría, reflejan un cambio positivo en el dominio de habilidades; excepto por los sujetos 2 y 39 que reflejan lo contrario; es decir, manifiestan un retroceso en el dominio de habilidades que ya dominaban. En el caso del sujeto 2, la evaluación diagnóstica y la evaluación intermedia dan cuenta del dominio del nivel inferencial-analógico en términos generales; por otro lado, la evaluación final refleja que no es capaz de analizar y clasificar información de acuerdo a su relación semántica; habilidad esencial en el nivel inferencial-analógico. En el caso del sujeto 39, la evaluación diagnóstica denota el dominio completo del nivel literal; la evaluación intermedia indica que es capaz de aplicar el discernimiento, la sexta de ocho habilidades que indican el dominio del nivel inferencial-analógico y, por último, la evaluación final concluye que el sujeto es capaz de identificar falacias de razonamiento, pero no es capaz de aplicar el discernimiento.

Los resultados obtenidos nos indican, de forma general que, a partir de la evaluación intermedia hasta la culminación de la evaluación final, el 62% de los sujetos mostró un avance o progreso en sus habilidades lectoras; es decir, 27 sujetos (1, 4, 6, 9, 10, 12, 14, 16,

18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43) lograron dominar al menos un nivel superior más.

El 9% de los sujetos es capaz de utilizar todas las habilidades de lectura, tanto en su contexto como en uno distinto. Este 9% es el porcentaje considerado en las pruebas nacionales e internacionales, que miden comprensión lectora (como PISA o PLANEA), como la población con competencias lectoras idóneas para, o bien, ser estudiante de nivel superior, o bien, integrarse al campo laboral. Ese 9% no lo conforman los sujetos con promedios sobresalientes o los sujetos más participativos.

4.3 Resultados y análisis: grupo 2

En el capítulo tres se mencionó que se ha trabajado con dos grupos 1 y 2. La principal razón para medir los resultados del grupo 2 fue, en un inicio, tener un referente con el cual pudiéramos contrastar, al finalizar la presente investigación, los resultados de nuestro grupo 1; de modo que, se pudieran observar las diferencias mostradas por ambos grupos. Ahora, el grupo 2, después de todo el proceso de investigación, nos sirve para sostener la validez de nuestra hipótesis investigación.

A diferencia de la metodología utilizada con el grupo 1, con el grupo 2, se utilizaron las estrategias de intervención establecidas por el Plan y Programas de Estudio de Bachillerato General Estatal (BGE) 2018 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la disciplina de Lenguaje y comunicación III y IV. Estos, Plan y Programas, proponen una metodología para la práctica y desarrollo de competencias genéricas y las competencias

disciplinares básicas de comunicación. Aunque en el capítulo anterior hemos descrito con mayor detalle las competencias mencionadas; antes de continuar con los resultados del grupo 1, vamos a detenernos un momento para revisar particularmente las competencias genéricas y disciplinares básicas que cuales hacen alusión directamente a los máximos niveles de comprensión lectora que conforman el perfil de egreso de la educación media superior. Las primeras, relacionadas a las áreas de lectura y escritura son las CG4: “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados” y la CG6 “Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”. Estas dos competencias aluden al nivel IV de comprensión lectora; la cual describe el manejo y utilización del pensamiento crítico.

Por otro lado, las competencias disciplinares básicas de comunicación con las que se ha planeado y programado la adquisición de habilidades comunicativas (entre ellas la lectura y la escritura) que los alumnos de cuarto semestre de bachillerato deben dominar una vez concluido el curso correspondiente; es decir, son los componentes del perfil de egreso del segundo año de la disciplina de Lenguaje y comunicación del nivel medio superior. Mencionamos solamente las siguientes porque son las que refuerzan los aspectos señalados de la comprensión lectoras en las Competencias Genéricas: CD4: “Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa”; CD5 “Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras”; CD6: “Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa”; CD8: “Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica” y la CD10: “Identifica e interpreta la idea

general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural”.

Por un lado, las Competencias Genéricas 4 y 6 evidencian la aplicación de pensamiento analógico al análisis de la información con extensión a otros contextos; por otro lado, la CD4, incluye el manejo y el uso normativo de la lengua (en todos sus niveles: semántico, sintáctico, morfológico, pragmático y fonético-fonológico); la CD5, el análisis interpretativo y analógico de un texto y su aplicación en la elaboración de ensayos de tercer nivel y; por último, la CD8, aborda el aspecto metacognitivo del proceso de aprendizaje de la lengua. La CD10, aunque pertenece al área de Lenguaje y comunicación, se refiere a una lengua extranjera, estudio que no nos compete.

Las competencias mencionadas se pueden describir a través de los indicadores que hemos utilizado en las evaluaciones. Tanto las competencias genéricas como las competencias disciplinares básicas de comunicación evalúan las habilidades de lectura en los tres niveles. De acuerdo con estos indicadores, podemos interpretar que la habilidad máxima con que consideran deberían concluir los alumnos el segundo año, implican la aplicación de un pensamiento crítico en su contexto con extensión a otros distintos al suyo.

Es relevante mencionar las competencias genéricas y las disciplinares, puesto que resulta significativo contrastar el perfil de egreso esperado por la SEP y el perfil de egreso que se puede observar en una institución pública (como en la que llevamos a cabo la presente investigación) que, de acuerdo a los últimos resultados obtenidos de la prueba PLANEA (2017), solamente el 4% (5 alumnos) es competente para realizar una lectura de nivel analógico-crítico. Nuestros resultados muestran que el 7% de los sujetos realiza ese tipo de

lectura; sin embargo, existe un 17% de sujetos que domina parcialmente ese nivel; el cual puede ser posible potenciar para tener un dominio completo.

Una vez aclarado el tema de las competencias, volvamos al grupo 2. Este grupo está integrado por alumnos de segundo año de nivel medio superior. El grupo 1 y el grupo 2 comparten algunas características: los alumnos que integran ambos grupos oscilan entre el mismo rango de edad que se ubica entre los 16 y 18 años de edad; cursan la modalidad de Bachillerato General; cursan el mismo grado de estudios, son habitantes de la misma comunidad o bien de comunidades vecinas; comparten intereses; conviven juntos durante las actividades escolares en común e inclusive algunos tienen parentesco o son vecinos.

El grupo 2 consta de 22 mujeres y 17 hombres; este grupo, en general, presenta distintos tipos de inteligencia predominantemente la kinestésica, datos recabados por la institución mediante la Evaluación diagnóstica de nuevo ingreso. Aproximadamente el 12% de este grupo presenta problemas de concentración; motivo por el cual se distraen con facilidad. Es un grupo con el que debe procurarse el trabajo en equipos, de modo que se pueda aprovechar a los alumnos sobresalientes en cada disciplina para ser monitores. Resulta importante, al igual que con grupo 1, conocer el tipo de pensamiento que predomina en este grupo, en el que solamente el 10% tiene planes de realizar estudios profesionales y el resto tiene planeado ingresar al campo laboral, como principal opción. Después del periodo de observación se obtuvieron los siguientes resultados:

4.3.1 Resultados y análisis de la evaluación diagnóstica: grupo 2

Cabe recordar que este grupo fue evaluado inicial bajo las mismas condiciones que el grupo 1; es decir, se utilizó el mismo sistema de observación y registro para recabar la información que a continuación se muestra; asimismo, se utilizaron los mismos indicadores.

TABLA 8. Resultados de la evaluación diagnóstica del grupo 2

Las letras hacen referencia a los indicadores con se miden a partir del nivel II de comprensión lectora:

Nivel literal:

- a) Identificación del objeto
- b) Identificación de las características del sujeto

Nivel inferencial-analógico:

- c) Identificación de semejanzas y diferencias
- d) Reproducción imaginaria de las características del sujeto
- e) Ordenar información de acuerdo a jerarquías

Nivel analógico-crítico:

- f) Clasificación de la información de acuerdo a la importancia de las ideas
- g) Relación semántica de la información y postura crítica argumentada

SUJETOS	A	B	C	D	E	F	G
1	✓	✓					
2	✓	✓	✓				
3	✓	✓	✓				
4	✓	✓					
5	✓	✓	✓	✓	✓		
6	✓	✓					
7	✓	✓	✓				
8	✓	✓	✓				
9	✓						
10	✓	✓	✓				

11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
12	✓	✓	✓				
13	✓	✓	✓				
14	✓	✓	✓				
15	✓	✓	✓				
16	✓	✓					
17	✓						
18	✓	✓					
19	✓						
20	✓	✓	✓				
21	✓	✓	✓				
22	✓	✓					
23	✓	✓					
24	✓						
25	✓	✓	✓	✓	✓		
26	✓	✓					
27	✓	✓	✓				
28	✓	✓					
29	✓	✓					
30	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
31	✓	✓					
32	✓	✓	✓	✓			
33	✓	✓	✓				
34	✓	✓	✓	✓	✓		
35	✓	✓					
36	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
37	✓	✓	✓				
38	✓	✓	✓				
39	✓	✓					

De acuerdo con la interpretación de los resultados de la evaluación diagnóstica del grupo 2 se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los espacios marcados representan el nivel que cada uno de los alumnos ha probado dominar a través de la observación, registro y retroalimentación del material propuesto en los planes y programas educativos.
- 39 sujetos identifican el objeto y el sujeto de los cuales se habla en un texto, esta habilidad da cuenta de que el 100% de los sujetos dominan el nivel literal de comprensión (inciso A).
- 35 sujetos identifican las características de un sujeto. Con estas dos habilidades se determina que dominan, en general, el nivel literal. Este nivel exige del lector que sea competente para localizar información explícita en el texto (inciso B).
- 22 sujetos identifican semejanzas y diferencias entre objetos o sujetos que forman parte del texto. A partir de este indicador, se denota que el alumno domina parte del nivel inferencial de comprensión; lo cual implica hacer conjeturas sobre información implícita en el texto (inciso C).
- 7 sujetos caracterizan al sujeto; es decir, pueden localizar atributos, dentro del texto, que le corresponden a determinado objeto o sujeto; se hace extensivo a elementos que no se encuentran explícitos en el texto (inciso D).
- 7 sujetos identifican el tema principal. Con el dominio de las habilidades anteriores se determina el dominio, en general, del nivel inferencial-analógico; la adquisición de este nivel evidencia la comparación entre objetos y sujetos dentro del texto; dicha comparación puede ser entre características explícitas e implícitas dentro del texto (inciso E).
- 3 sujetos clasifican la información de un texto, de acuerdo a variables que han identificado; estas variables no están señaladas en el texto; la interpretación textual y

la localización de estos elementos corresponde cien por ciento al trabajo realizado por el alumno F).

- 0 sujetos identifican la relación semántica de los conceptos clave identificados. La relación semántica de los conceptos implica la denotación y connotación de estos. El dominio de todas las habilidades anteriores se determina el dominio del nivel analógico-crítico (inciso G).

En términos generales podemos decir que el 90% de los sujetos (35) domina el nivel literal de comprensión; es decir, estos sujetos dominan los diez componentes que integran el nivel literal; los cuales, implican desde la revisión del proceso de comprensión de lectura e introducción a una estrategia para analizar la información de un texto hasta aplicación de lectura literal en la elaboración de ensayos. El 43% (22 alumnos) de los sujetos domina parcialmente el nivel inferencial-analógico; o sea, algunos de las habilidades que integran ese nivel. Por otro lado, el 15% (6 alumnos) domina el nivel inferencial-analógico; en otras palabras, son capaces de aplicar el pensamiento analógico en escritos de ese nivel y; por último, el 7% (3 alumnos) domina parcialmente el nivel analógico-crítico. Estos datos, de acuerdo, a los indicadores de los niveles de lectura se interpretan de la siguiente manera:

4.3.2 Resultados y análisis de la evaluación final: grupo 2

En el grupo 2 no se aplicó evaluación intermedia porque no nos interesaba medir los avances en ese intervalo de tiempo; puesto que, nuestra intervención educativa está centrada en los aprendizajes definitivos adquiridos después de tiempo que abarcó toda la implementación del Modelo Interactivo.

12	✓	✓												
13	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
14	✓	✓	✓											
15	✓	✓	✓	✓										
16														
17	✓													
18	✓	✓	✓	✓										
19	✓													
20	✓	✓												
21	✓	✓												
22	✓													
23	✓													
24	✓													
25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
26	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
27	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
28	✓													
29	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
30	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
31	✓													
32	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
33	✓	✓												
34	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
35	✓													
36	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
37	✓	✓												
38	✓	✓	✓											
39														

✓ Alumnos que respondieron la evaluación final.

■ Alumnos que no respondieron la evaluación final.

En la interpretación de los datos, igual que con el grupo 1, hubo alumnos que por diversos motivos no respondieron la evaluación final; sin embargo, sí son tomados en cuenta en las estadísticas generales. De los 39 sujetos que fueron evaluados al inicio de esta investigación solamente 34 respondieron la evaluación final; 3 de ellos se dieron de baja de la institución al finalizar el semestre B del ciclo escolar; 2 de ellos no respondieron debido a que, durante la pandemia sanitaria (denominado oficialmente receso escolar) se perdió toda comunicación puesto que son originarios de comunidades con índices de marginación a las que solamente se puede acceder por medio de una panga comunitaria. Los alumnos que respondieron la evaluación final presentaron los siguientes resultados:

- 32 sujetos aplican la decodificación en el análisis de la información (inciso A).
- 21 sujetos aplican la inferencia en el análisis de la información (inciso B).
- 16 sujetos aplican los procesos de adquisición de conocimientos (inciso C).
- 14 sujetos aplican el razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información (inciso D).
- 9 sujetos identifican falacias de razonamiento (inciso E).
- 9 sujetos aplican el discernimiento (inciso F).
- 8 sujetos identifican e interpretan las temáticas de un texto (G).
- 7 sujetos aplican el análisis interpretativo e inferencial en la elaboración de ensayos (inciso H).
- 7 sujetos identifican y clasifican la información de acuerdo a su relación semántica (inciso I).
- 4 sujetos analizan la información de acuerdo a su relación semántica (inciso J).
- 3 sujetos construyen e interpreta analogías verbales (inciso K).

- 2 sujetos aplican el pensamiento analógico al análisis de la información con extensión a otros contextos (inciso L).
- 1 sujeto realiza un análisis interpretativo y analógico de un texto y su aplicación en la elaboración de ensayos de tercer nivel (inciso M).

4.4 Análisis comparativo de los resultados: grupos 1 Y 2

Los grupos participantes de esta investigación, como hemos mencionado, han sido objeto de evaluaciones que nos han permitido obtener datos de cada uno de los sujetos en cuanto a sus niveles de comprensión de lectura desarrollados a lo largo de la intervención pedagógica basada en el modelo interactivo de lectura. Estos resultados nos permitieron establecer las competencias, aptitudes y habilidades de comprensión en la que se situaban tanto al inicio de la presente intervención como al final de la misma.

4.4.1. Comparación de los resultados de la evaluación diagnóstica: grupos 1 y 2

La evaluación diagnóstica fue el resultado de la observación sistemática realizada en ambos grupos durante el ciclo escolar 2018-2019. Este fue el ciclo escolar en el que los sujetos, pertenecientes a ambos grupos, ingresaron al bachillerato en donde se realizó el presente estudio. La distribución de los alumnos a sus respectivos grupos se hizo de manera aleatoria; el único aspecto que se atendió para su distribución fue el género de los alumnos; de modo que, en cada, hubiera aproximadamente el mismo número de hombres y mujeres.

TABLA 10. Comparación de los resultados de la evaluación diagnóstica de los grupos 1 y 2

GRUPO 1			GRUPO 2		
Indicador	Núm. de sujetos	porcentaje	Indicador	Núm. de sujetos	Porcentaje
A	43	100%	A	39	100%
B	43	100%	B	35	90%
C	35	81%	C	22	56%
D	18	41%	D	7	18%
E	12	28%	E	7	18%
F	6	14%	F	3	8%
G	2	5%	G	0	0%

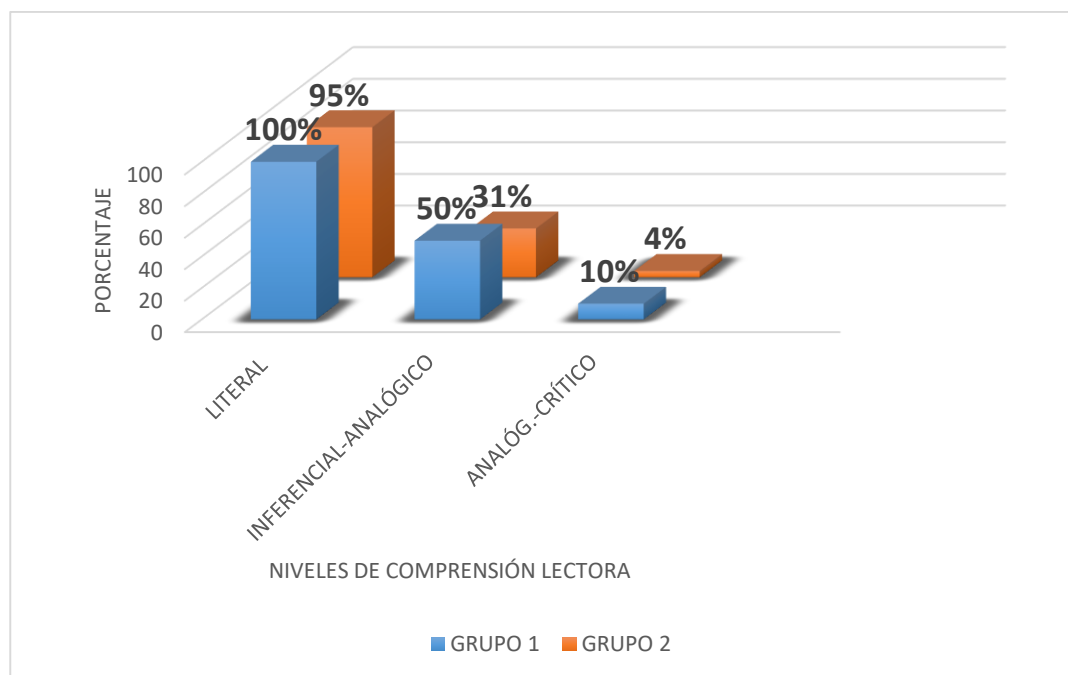
En la tabla anterior, podemos observar el número de sujetos que domina los indicadores pertenecientes a los tres niveles de comprensión; en los que A y B pertenecen al nivel literal, C, D y E al nivel inferencial-analógico y, F y G al analógico-crítico. Sobre la base de estas premisas se inició el proceso de intervención pedagógica de la presente investigación.

TABLA 11. Comparación de los grupos de acuerdo a los niveles de comprensión de la evaluación diagnóstica

Grupos	Literal	Inferencial-analóg.	Analógico-crítico
GRUPO 1	100%	50%	10%
GRUPO 2	95%	31%	4%

La interpretación de los cuadros anteriores, muestra el dominio de cada nivel de acuerdo al porcentaje de participantes. El 100% del grupo 1 y el 95% del grupo 2 dominan el nivel literal; mientras que el 50% y el 31% respectivamente dominan el nivel inferencial-analógico y, por último, 10% y 4% dominan el analógico-crítico.

GRÁFICO 1. Porcentaje de alumnos, de los grupos 1 y 2, que dominaron los niveles: literal, inferencial-analógico y analógico-crítico en la evaluación diagnóstica.



En el gráfico anterior, se muestran los resultados de ambos grupos desde la perspectiva de los niveles de comprensión y, en general, el porcentaje que obtuvieron los alumnos que comenzaron la presente intervención pedagógica. En el gráfico se puede observar que en el nivel literal el 100% por ciento de los alumnos que integran el grupo 1 poseen la habilidad de comprensión literal; mientras que el grupo 2 el 95%. En el nivel II (inferencial-analógico) se observa una diferencia del 19% entre los sujetos de ambos grupos; por último, en el nivel III (analógico-crítico), en el grupo 1 el 10% dominan este tipo de razonamiento contra el 4% del grupo 2.

4.4.2 Comparación de los resultados de la evaluación final: grupos 1 y 2

Finalmente, en las siguientes tablas podemos observar los resultados finales de ambos grupos.

TABLA 11. Comparación de los resultados de la evaluación final de los grupo 1 y 2

GRUPO 1			GRUPO 2		
Indicador	Núm. de sujetos	porcentaje	Indicador	Núm. de sujetos	Porcentaje
A	35	81%	A	32	82%
B	33	77%	B	21	54%
C	32	74%	C	16	41%
D	26	60%	D	14	36%
E	23	53%	E	9	23%
F	18	42%	F	9	23%
G	17	39%	G	8	20%
H	16	37%	H	7	18%
I	14	32%	I	7	18%
J	9	21%	J	4	10%
K	8	19%	K	3	8%
L	7	16%	L	2	5%
M	4	9%	M	1	3%

Esta tabla muestra la comparación de los resultados de la evaluación final de ambos grupos; donde los incisos A, B, C, D, E, F, G y H corresponden al nivel analógico-inferencial y el resto de los incisos al analógico-crítico. A partir del inciso B (aplicación de la inferencia en el análisis de la información) se puede observar una diferencia significativa en el desarrollo de esta habilidad en los respectivos grupos; mientras que el grupo 1 hubo 33 sujetos (77%) que evidenciaron la adquisición en el grupo 2 hubo 21 sujetos (54%). Por otra parte, este dato marca una especie de patrón, en el que a partir de este, se establece la

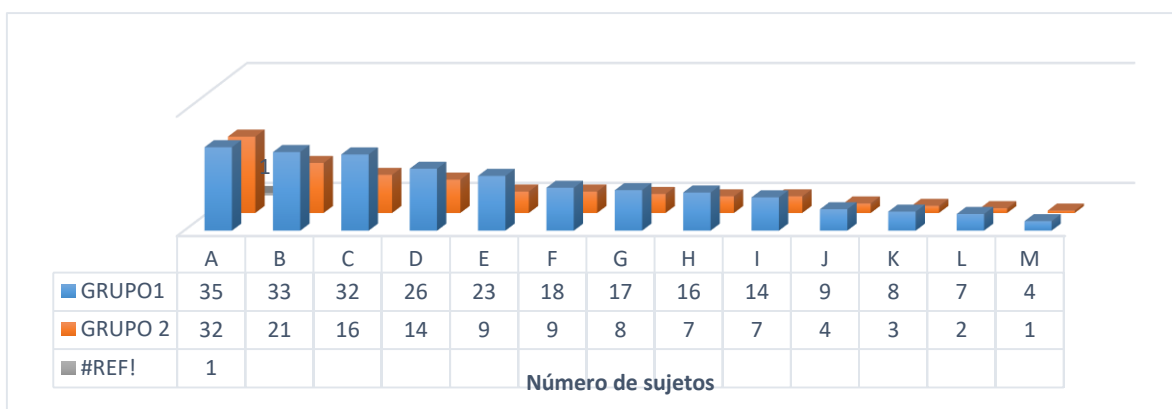
diferencia favoreciendo los porcentajes del grupo 1 (en el que se aplicaron las estrategias de intervención).

TABLA 12. Comparación de los grupos de acuerdo a los niveles de comprensión de la evaluación final

Grupos	Inferencial.-Analógico	Analógico-crítico
GRUPO 1	58%	19%
GRUPO 2	37%	9%

En esta tabla, de modo más general podemos apreciar los porcentajes de ambos grupos respecto al dominio que tienen de los niveles: inferencial-analógico y analógico-crítico. En el grupo 1, el 58% de los alumnos domina el nivel II; mientras que en el grupo 2 un 37%; asimismo, en el nivel analógico, 19% de los sujetos del grupo evidencia la apropiación de las habilidades analógico-crítico y, en el grupo 2, el 9% de los sujetos.

GRÁFICO 2. Porcentaje de alumnos, de los grupos 1 y 2, que domina los niveles: inferencial-analógico y analógico-crítico.



En este gráfico se muestran los resultados finales obtenidos de la evaluación final. Cabe destacar que las letras corresponden a los indicadores descritos al inicio del presente capítulo. Las barras en color azul corresponden al grupo 1 y las barras en color naranja al grupo 2.

Los resultados finales de ambos grupos concluyen que el grupo 1 aumentó de 50% a 58% en el nivel inferencial-analógico; esto representa el 8% de incremento. El grupo 2 mostró un incremento del 31% al 37%; es decir, el 6%. En cuanto al nivel analógico-crítico, el grupo 1 obtuvo un 10% al inicio y un 19% al final; mientras que el grupo 2 un 4% y 9% respectivamente. Otro dato que podemos concluir de esta comparación es que, en el grupo experimental, hubo un 62% de sujetos que potenció al menos una habilidad de lectura superior al que tenía al comenzar la prueba; mientras que, en el grupo de control, el 28% pudo hacerlo; con estos datos, el grupo 1 obtiene más del cien por ciento más de sujetos que mejoraron su nivel de lectura en comparación con el otro grupo.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

La conclusión principal de nuestra investigación radica en la confirmación de nuestra hipótesis de investigación. La cual sostiene que, con base en la implementación de modelo interactivo de comprensión lectora, a través de las estrategias adecuadas, los alumnos del bachillerato donde se llevó a cabo la presente intervención desarrollaron nuevas habilidades de comprensión lectora. Esto es, basado en los resultados y en el análisis comparativo de los grupos 1 y 2, podemos confirmar hipótesis alternativa: existe una relación de aprendizaje de competencias lectoras entre el modelo interactivo y las habilidades de comprensión lectora que desarrollaron los alumnos de un bachillerato del estado de Puebla durante la presente intervención pedagógica. En este sentido, inclusive, si no haber existido un grupo 2, cual el cual contrastar los resultados de la investigación, estos confirman la validez de nuestra hipótesis de investigación. Se confirma principalmente con los resultados de la evaluación diagnóstica de los sujetos al inicio de intervención y por los resultados al finalizar la misma; es decir, esta evidencia muestra que se llevó a cabo un cambio o aumento significativo de las habilidades lectoras del grupo 1, con quien se llevó a cabo la intervención mencionada. Este cambio, se representa en un incremento en el dominio de habilidades superior (a los que poseían) el sujeto en un inicio. Por otro lado, podemos advertir un incremento de habilidades entre el intervalo que marcado por la evaluación intermedia y la evaluación final respectivamente. En este sentido, podemos generalizar lo siguiente: la aplicación del Modelo Interactivo en el grupo 1 estableció una diferencia en el aprendizaje de los sujetos que conformaron los grupos 1 y 2; es decir, mientras que el 1 (en el que sí se aplicaron estrategias) mostró un 62% de sujetos que adquirió al menos una nueva habilidad de comprensión de

lectura; el grupo 2 (en el que no se aplicaron estrategias descritas en el presente estudio) mostró un 28%.

En la parte introductoria de la presente investigación mencionamos la incidencia del modelo interactivo de comprensión lectora en diversas investigaciones educativas; en esta hacemos alusión a que el modelo no había sido implementado en el nivel medio superior; asimismo, que en el estado de Puebla, no se encontró registro de la utilización de este modelo en dicho nivel. Por otra, parte, como hemos mencionado en el marco teórico, los estudios en los que se ha utilizado este modelo presentan distintos enfoques y metodologías. La incidencia del modelo en otras investigaciones aplicadas, dan cuenta principalmente de las siguientes repercusiones positivas y que también podemos confirmar en el desarrollo y conclusiones de nuestra investigación: la aplicación del modelo es susceptible de ser aplicado en diferentes niveles educativos; el funcionamiento de este depende de diversos factores, el principal de ellos es que lleve a cabo sobre la base de una relación interactiva entre el texto, el lector y los conocimientos previos del lector; es un modelo que requiere de estrategias acordes a las características de los sujetos de acuerdo a su heterogeneidad, también mencionadas en las conclusiones.

En relación con lo anterior, es preciso establecer la pertinencia de la implementación del modelo interactivo en otros niveles educativos; esto es, como los hemos descrito, que el modelo, en consonancia con lo que implica el concepto lectura, es decir, que el lector posea determinados conocimientos básicos para poder interactuar con el texto. El nivel medio superior y su perfil de egreso es el contexto educativo idóneo para explotar el funcionamiento y resultados del modelo. En la presente investigación se ha tomado como una de las premisas el hecho de que los sujetos manejan dichas habilidades y en consecuencia son capaces de

desarrollar habilidades superiores; una de las coincidencias con otros estudios relacionados a este, es precisamente dicha premisa; es decir, el lector construye significados a partir de la interacción con el texto (Millán, 2010); o bien, el rol del lector consiste en ser un agente que le construye un significado al texto (Duarte, 2020); todo ello, sobre la base de que el lector utiliza sus aprendizajes previos para la apropiación de nuevos aprendizajes (González-López, 2019) y, por último, Mateos (2017), señala que, la lectura es un medio para la apropiación de información que conlleva una serie de beneficios para el estudiante, no solo en el aula sino que es extensivo a otros contextos de su vida. Las premisas anteriores, sobre las que hemos cimentado parte de nuestro marco teórico, son una abstracción de los estudios de las que hemos partido para establecer la implementación del modelo interactivo con sujetos que poseen estas características diversas pero que, por otra parte, persiguen un objetivo singular que es la apropiación de aprendizajes planteados en su nivel de estudio y; que para ello requieren el dominio de una herramienta básica que es la comprensión de textos.

En la justificación se explica el valor que un estudio de este tipo puede tener en el aprendizaje de los alumnos. Los estudios, dedicados al desarrollo de cualquier habilidad, tienen un valor que va más allá de las cifras que evidencian un progreso en términos académicos; el valor radica en que los sujetos, nuestros alumnos, como poseedores de nuevos conocimientos en relación a su comprensión lectora y en la adquisición de habilidades lectoras pueden adquirir nuevos y más complejos aprendizajes; esto implica la potenciación de habilidades cada vez más superiores. Por lo tanto, se concluye que hubo un incremento de habilidades lectoras en los sujetos de nuestro estudio; puesto con la presente intervención pedagógica se fortalecieron las competencias propuestas en los planes y programas de estudio.

La implementación del modelo interactivo requiere de un trabajo paralelo de autorregulación del aprendizaje (en varios momentos) por parte de los sujetos; esto es, el sujeto, quien aprende estrategias, debe saber ¿qué son? ¿Para qué se utilizan? ¿En qué momento se utilizan?, etcétera. En este sentido, para que la estrategia sea efectiva, es necesario implementarla en momentos determinados. Este hecho permitió que los alumnos adquirieran una metodología que pueden emplear más allá de la comprensión de textos; contar con una metodología les permitió regular, verificar y retroalimentar sus aprendizajes en las distintas áreas del conocimiento.

La implementación del modelo interactivo de lectura sirvió como base fundamental para llevar a cabo todo el proceso de investigación; desde el sustento teórico en el que se especifica el concepto lectura y los componentes que lo integran: texto, lector (sujetos) y el aprendizaje previo con los sujetos contaban en el momento de iniciar el proceso, hasta los momentos de la lectura que sigue su propia metodología y tiempos (pre-lectura, lectura y post-lectura). El modelo interactivo, es un modelo que puede aplicarse no solo en el contexto educativo; puesto que, sus fundamentos se basan en los elementos mencionados y el rol que cada uno desempeña y, estos los encontramos en todos los contextos; o sea, somos lectores en todos los ámbitos de la vida; leemos distintos textos y los interpretamos de forma particular; la interpretación no es exclusiva de la información que aporta el texto, sino de la capacidad, habilidades y desempeños que, como lectores poseemos. De ahí surge una posible línea de investigación, de la posibilidad de implementar este modelo en otra población, con distintas características, formación e intereses.

Los momentos de intervención requieren que las estrategias se lleven a cabo en el marco de la metodología. Cada momento de evaluación debe realizarse de acuerdo a las

circunstancias establecidas en esta; asimismo, las estrategias deben cumplir con el objetivo de potenciar determinada habilidad de comprensión de lectura. Esta metodología no solo es imprescindible para medir e interpretar los datos de la investigación; sino, además, para que los sujetos establezcan un procedimiento con el cual lleven a cabo cada proceso de lectura.

Existe una relación significativa (en la adquisición de nuevas habilidades y mayor comprensión de un texto) entre aquellos sujetos que poseen una competencia lingüística adecuada para cada lectura y los que no la poseen. Los primeros, al aplicar las relaciones semánticas entre las expresiones del texto y al activar las que previamente conocen tienen una variedad de elementos para establecer relaciones e interpretar un texto; mientras que los segundos, al no poseer una competencia lingüística adecuada también los imposibilita para establecer posibles relaciones semánticas. La comprensión profunda y holística de los textos se extiende a otros contextos y, asimismo, a otros textos. El conocimiento de la intertextualidad, y el establecimiento de las relaciones semánticas entre textos, agudizaron la habilidad de abstracción de los alumnos; el 19% de los alumnos del grupo 1 desarrolló del pensamiento crítico; contrastando con los resultados de PLANEA; los cuales apuntan a que solamente el 4% de los alumnos que culminan el nivel medio superior en nuestra institución posee este nivel de lectura.

Hubo alumnos que no mostraron un cambio significativo en la adquisición de habilidades; inclusive, hubo dos sujetos que mostraron, en la evaluación final, el uso de menos habilidades en comparación con la diagnóstica. Las razones para concluir que estos sujetos retrocedieron de nivel de comprensión no fueron suficiente. Los factores como el social, el económico y el sobre todo el cultural delimitan la mentalidad de los sujetos; esta mentalidad se basa en creencias preestablecidas por los padres y abuelos de los sujetos, al

omitir o negarle la importancia que tiene los estudios superiores. De hecho, en la descripción de las características particulares de los sujetos

El factor motivación fue un elemento muy importante en el proceso de la investigación. La motivación depende, en una investigación cuasi experimental como esta, del facilitador (de estrategias, de lecturas y de un ambiente adecuado para leer.); por ello, es de suma importancia establecer las bases sobre las cuales se desarrollan las sesiones. Es relevante la facilidad que ofrece la previa observación de los grupos; esta información sentó las bases para definir la estrategia de motivación; la cual consistió en la inclusión de, además, de las estrategias cognitivas y metacognitivas, una estrategia para propiciar el clima adecuado para cada lectura. Algunas particularidades

Es importante señalar que el uso de la metodología de las sesiones detonó, entre los sujetos, el establecimiento de pautas en el hábito o rutina para comenzar las lecturas; es decir, los sujetos se hicieron conscientes de los procesos y pasos seguidos para abordar cada lectura; este hábito se hizo extensivo, de acuerdo con los propios participantes, a las otras disciplinas cursadas.

El nivel de progreso o desarrollo de competencias lectoras de los alumnos es diferente. Mientras que algunos sujetos, al final de la intervención, han desarrollado el nivel crítico de comprensión lectora; otros, por diversos motivos (entre ellos la falta de interés, ausencias constantes, falta de concentración, asistir a la escuela solo por la insistencia de sus padres) han mantenido el mismo nivel de comprensión que al inicio de la intervención.

Aunque no es parte esencial de nuestra investigación, se advierte que una de las causas más frecuentes, en el progreso o rezago de nuevos aprendizajes, es el pobre manejo de la

frustración de los sujetos. En general, los sujetos no saben cómo sobreponerse de una situación problemática y desisten de intentarlo nuevamente; otra alternativa es plagiar las respuestas de sus compañeros o transcribir fragmentos de la lectura. Una situación problemática, para los alumnos y que le causa frustración, puede ser el desconocimiento de algún término encontrado en el texto o bien como la falta de concentración en la lectura.

Los Planes y Programas, diseñados por las autoridades educativas para el nivel de bachillerato, presentan un perfil de egreso acorde a las exigencias del nivel medio superior; sin embargo, (y cabe señalar que no es la finalidad de esta investigación ahondar en este punto) estos no son reforzados con un material didáctico adecuado; como los libros de texto y secuencias didácticas en los que vemos una cantidad considerable de temas que no coinciden ni con el propósito de unidad de aprendizaje “contextual”, ni con el producto esperado, ni con las competencias genéricas, etcétera; sin embargo, los incluyen porque no encuentran dónde ubicarlas. Tal parece que los editores, escritores e investigadores que elaboran estos documentos aún no logran integrar los aprendizajes que realmente se necesitan para obtener lo que ellos denominan el “aprendizaje esperado”; obviando el manejo de las competencias comunicativas (por parte de los alumnos); las cuales enmarcan tanto las de escritura como las de lectura. Ambas competencias (CG4 y CG6), aluden al manejo fluido de todas las habilidades de lectura en alumnos de segundo año de nivel medio superior versus nuestra realidad.

Por otra parte; fue posible establecer un análisis comparativo entre los resultados de los sujetos que participaron en esta investigación y los resultados de la prueba PLANEA; prueba que mide los niveles de comprensión de lectura a nivel nacional; mismo que nuestros alumnos responderán en el siguiente ciclo escolar 2020-21. Las variables se centrarían en los

porcentajes alcanzados en cada uno de los niveles utilizando los mismos indicadores de adquisición de habilidad; aunque la prueba PLANEA solo muestra los resultados niveles cien por ciento alcanzados; nuestros indicadores, como explicamos al inicio de este capítulo, se ajustan a la descripción completa del dominio de determinada habilidad. Sería interesante una vez que los resultados PLANEA aparezcan, hacer una comparación de los resultados de los sujetos participantes de esta investigación y corroborar los resultados de esta tesis de investigación.

La lectura es un aprendizaje básico del proceso educativo en todos los niveles de enseñanza. Una vez probada la efectividad del modelo interactivo en los sujetos pertenecientes al grupo 1; pudimos concluir que utilizando la metodología adecuada, este modelo puede ser susceptible de ser empleado con efectividad en otros niveles de educación. Asimismo, podemos concluir que en este proceso de intervención pedagógica es posible gracias a distintos factores: la organización, planeación, planificación, recursos didácticos, herramientas pedagógicas, los recursos teóricos, entre otros muchos; sin embargo, el análisis de los resultados nos muestra otra realidad; que cuando se trabaja con seres humanos que en están en plena formación, tanto académica como personal, esos factores metodológicos no definen el grado o nivel de aprendizaje; es decir, depende de la voluntad, interés, curiosidad, disposición, etcétera de los sujetos que están en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, podemos concluir que la presente investigación puede generar, además de esta, nuevas líneas de investigación educativa y pedagógica. Algunas de ellas son: la implementación del modelo interactivo (con estrategias acordes a este) en distintos niveles educativos. Otra de ellas, es el desarrollo de habilidades de escritura; puesto que, quien es competente para expresar lo comprendido en un texto, es capaz de organizar sus ideas de

modo coherente de forma escrita. Por otra, tomando como un hecho que la comprensión lectora o la lectura es la herramienta principal para adquirir nuevos aprendizajes (de cualquier índole) este modelo puede aplicarse en otras disciplinas; puesto que, es el lector (el alumno) quien extrae la información y con ello el conocimiento de las distintas áreas del conocimiento.

Los textos utilizados durante la implementación de las estrategias fueron principalmente de tipo literario, argumentativo y descriptivo; sin embargo, el modelo interactivo no es susceptible de usarse exclusivamente con este tipo de textos. En los resultados esperados planteados en el primer capítulo, se propuso que la presente investigación podría generar nuevas líneas de investigación; dentro de estas podemos advertir líneas en las que se incluyan textos de distintos tipos; es decir, el desarrollo de habilidades lectoras desde otras disciplinadas con sus muy particulares temáticas, o bien, distintas áreas del conocimiento que puedan abstraerse intertextualmente por su relación semántica o de significado.

En ese sentido, las habilidades del pensamiento crítico: identificación y clasificación de la información de acuerdo a su relación semántica, análisis de la información de acuerdo a su relación semántica, construcción e interpretación de analogías verbales, aplicación del pensamiento analógico al análisis de la información con extensión a otros contextos, análisis interpretativo y analógico de un texto y su aplicación en la elaboración de ensayos de tercer nivel; estas habilidades en conjunto pueden llevar al lector a un tipo de análisis profundo en el que vincule textos múltiples; es decir, textos con diferentes perspectiva pero relacionados semánticamente, con los que el lector pueda construir un análisis intertextual. La integración de información de múltiples textos, a partir de un nodo en común; este tipo de interpretación exige el dominio de las habilidades del pensamiento crítico y es utilizado principalmente en

la generación de ensayos de tercer nivel; en otras palabras, de ensayos o trabajos de investigación que defiendan una postura a través de la argumentación.

En consecuencia, la presente investigación pone en perspectiva la generación de líneas de investigación que se especialicen en el estudio análisis intertextuales; es decir, de textos múltiples con diferentes perspectivas pero con una relación semántica análogas. Este tipo de estudios es susceptible de realizarse principalmente, con sujetos que dominen el nivel IV de comprensión lectora; de hecho, sería un parámetro para medir el dominio de dicho nivel.

Una de las limitantes de nuestro estudio es que los resultados obtenidos obedecen a las características de las variables; es decir, la heterogeneidad de los grupos es un factor que determina los resultados. Es posible que, si se vuelve a repetir el proceso de la investigación, con otro grupo, en otra institución y bajo circunstancias distintas obtengamos resultados desfavorables o inclusive mejores que los que ahora vemos; o bien que las características del propio modelo no sean las adecuadas o que las estrategias deban ser modificadas.

Otra de las limitaciones que podemos advertir es en lo que respecta a la información obtenida de los participantes; un ejemplo de ello, son los casos de los sujetos que no mostraron habilidades superiores una vez concluida la intervención pedagógica; no se puede llegar a una conclusión en torno a la veracidad de sus respuestas; puesto que, en ellas influyen muchos factores (emocionales, psicológicos, etcétera) que no estamos capacitados para determinar.

Por otra parte, otro hecho es que existen elementos dentro de la investigación, como las estrategias, que no podemos determinar en qué medida influyeron tanto positiva como negativamente para el desarrollo de habilidades en los sujetos; es decir, se seleccionaron

estrategias acordes al nivel de estudio de los sujetos; sin embargo, no fue un objetivo analizar cada una de ellas para determinar en qué medida funcionaron o no en cada uno de los participantes; porque, de hecho, podemos observar en los resultados que hubo sujetos en los que no es posible determinar desarrollaron nuevas habilidades debido a que no obtuvimos respuestas suyas, como en los casos de plagio o de respuestas nulas en los ejercicios.

En el capítulo uno planteamos una lista con los resultados esperados del presente estudio. Uno de ellos fue el aumento de los niveles de comprensión de lectura de los sujetos participantes. En el capítulo cuatro, mostramos los resultados del incremento tanto a nivel individual como a nivel grupo. En general, se puede aludir a un aumento de estos niveles de comprensión; sin embargo, hubo sujetos en los que no hubo se cumplieron las expectativas; eso significa que el proceso funciona para algunos sujetos en determinada situación y que, para otros, es preciso otro tipo de estrategias, de ejercicios, de lecturas o bien de otro entorno. Una posible línea de investigación, deriva precisamente en este hecho; de proponer otro tipo de intervención pedagógica idónea para esos sujetos.

Otro de los resultados esperados refiere que, al finalizar la intervención pedagógica, los sujetos tendrían conocimiento y manejo de nuevas estrategias de comprensión lectora. Respecto a esto, podemos decir que los sujetos adquirieron hábitos de lectura, manejaron y utilizaron estrategias tanto cognitivas como metacognitivas en cada una de las sesiones; mismas que continuaron utilizando (según ellos) en otras disciplinas del plan de estudios. Asimismo, adquirieron una mayor experiencia lectora y competencia lingüística, al incorporar en su acervo nuevas palabras y el conocimiento de otros contextos localizados en las lecturas.

En cuanto al manejo en los procesos de adquisición del conocimiento, fueron capaces de hacer una introspección en torno a su forma de aprender; es decir, a través de las estrategias metacognitivas desarrollaron la habilidad de preguntarse qué información estaban comprendiendo y qué información les resultaba desconocida y, en ese sentido, tomar la decisión de, o bien omitir ese vacío en la comprensión, o bien realizar una búsqueda de información.

Por otra parte, el desarrollo de hábitos para realizar una lectura se cumplió desde el primer texto leído; puesto que, fue preciso familiarizarlos con los momentos de la lectura (pre-lectura, lectura y post-lectura) para crear hábitos. Esto además sirvió de orientación de cómo enfrentarse a un texto, a tener expectativas, a inferir el contenido, entre otros aspectos. Con relación a esto, se generó en algunos casos, buenos lectores o lectores competentes; es decir, el lector que cada texto exigía para su interpretación. Asimismo, el porcentaje de estudiantes de cumplen el perfil de egreso se incrementó; esta información será susceptible de corroborarse una vez que se aplique y se conozcan los resultados de la prueba PLANEA, en caso de llevarse a cabo en el ciclo escolar 2020-2021; si las condiciones sanitarias imperantes lo permiten.

Otros aspectos planteados en los resultados esperados, se refieren específicamente a las habilidades del pensamiento crítico; en ellos propusieron la comprensión de perspectivas, puntos de vista, argumentos distintos al propio, la capacidad de verificación y refutación de información ambigua o inconsistente y el reconocimiento de contextos distintos al suyo; los resultados de las evaluaciones intermedia y final muestran que el porcentaje de sujetos que logró adquirir dichas habilidades; sin embargo, también podemos notar que el desarrollo individual de los sujetos fue distinto en cada caso.

Una de las áreas de oportunidad en la práctica docente, respecto al desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes es que cada uno tiene una forma muy peculiar de aprender; que el diagnóstico de las necesidades y fortalezas de un grupo varían en cada individuo y es complejo atender tantas individualidades y aplicar la estrategia adecuada para caso. En este sentido, los resultados a nivel grupal son susceptibles de ser mejorados si se detectan las necesidades específicas de cada estudiante.

De esta manera concluimos el proceso de la presente investigación, señalando las aportaciones de la intervención pedagógica como una forma de mejorar la práctica educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo; en los resultados mostrados por los sujetos a lo largo de la implementación de las estrategias, podemos advertir más que datos obtenidos después de un proceso de investigación, nos sirve un medio para mejorar la calidad de la educación y aprendizaje de nuestros estudiantes; las áreas de oportunidad nos muestran que el quehacer docente es un trabajo de constante actualización y compromiso; las posibles líneas de investigación denotan que existe mucho trabajo por hacer en el contexto de la investigación educativa; la importancia de los fundamentos teóricos para investigación aplicada dan cuenta que, tanto la práctica como la teoría, son elementos fundamentales para todo proceso de estudio en cualquier disciplina; que la comprensión lectora es un elemento esencial no solo en el contexto educativo, sino en general en el contexto de la vida diaria; y, por último y más importante, la experiencia y los aprendizajes, que se han alcanzado en el presente estudio, nos permiten ver el lado humano de toda investigación realizada con personas que están en plena formación y requieren mucho más que como investigadores o profesores alcanzamos a comprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta J., E. M. & Lamela R., G. M. (2019). Influencia de un Programa Didáctico, basado en la Metacognición, en la Comprensión Lectora del Inglés. *Revista Ciencia y Tecnología*, (15), 3.
- Ahumada A., P. (2005) *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México-Buenos Aires- Barcelona: Paidós.
- Alcas Z., N.; Alarcón D., M. A.; Alarcón D., H. H.; Gonzáles L., R.; Rodríguez F. A.; (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*. (9) Número 1.
- Alcívar, D. A. (2013). La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes de quinto grado del centro de educación básica “Pedro Bouguer” de la Parroquia de Yaruquí, Cantón. Quito: Universidad Técnica de Ambato.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*. (29). Pp. 93-111.
- Álvarez M., J. M. (2003). “Evaluar para conocer, examinar para excluir”, España: Editorial Morata.
- Alonso, J. y Mateos, M.M. (1985). *Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación*. Infancia y aprendizaje. Madria: Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez-Cañizo, M.; Cueva, E.; Cuetos, F. & Paz Suárez-Coalla P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. Universidad de Oviedo. *Revista Psicothem*. (32), No. 1.
- Amaya G., M. A. (2016). *Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos de cultura popular urbana en Chile*. 2016. *Revista Páginas de Educación*. (9), Núm. 1

- Arán-Filippetti, V. & López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. Cuadernos de Neuropsicología Panamerican Journal of Neuropsychology
- Arándiga, A. V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit* (11), 49-61.
- August D. L., Flavell J. H., Clift, R. (1985). Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes. Standfod: Stanford University.
- Argudín, Y. *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.
- Ávila C., H. A.; Jiménez P., R. & Torres O., J. A. (2018). Comprensión lectora en estudiantes de primero a tercero de Escuela Nueva. Núm. 21. Bocayá, Colombia: Educación y ciencia.
- Ávila C., V.; Gil P., L.; Gilabert P., R.; Maña L., A.; et. al. (2016). Método de evaluación dinámica automatizado' de competencias lectoras para educación secundaria. España: Universidad de Valencia.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of communication Disorders*. (6). 3. Pp. 189-208.
- Bake, L. & Brow, A. (1984). *Metacognitive skills and reading*. New York: Pearson.
- BANAMEX e IBBY México (2016). "Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura"
- Barthes, R. (2009). *El placer del texto y lección inaugural*. México: Editorial Siglo XXI.
- Benet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. España: Editorial Morata.
- Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Trillas.
- Bernal, J. (2001). *Educación y pobreza. Informe Nacional en el Desarrollo Humano*. Panamá.

- Bernier Y., J. E. (2019). Efectividad educativa del facebook para el desarrollo de la comprensión lectora. Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales.
- Bisbe B., L. L. (2019). Universidad Central de Venezuela. “No obstante, no es parte de esta discusión...”: Aportes para el estudio de una estrategia interpersonal de guía al lector en la comprensión de textos académicos. Estrategia interpersonal de guía al lector de textos académicos. Venezuela: Universidad central de Venezuela.
- Bizquerra A., R. (1989). Métodos de investigación educativa. Barcelona: Editorial CEAC.
- Blanco, N. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de exposición escrita. Revista de lenguas modernas. No. 12. Pp. 211-239.
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1983). Poder, Derecho y Clases sociales. España: Desclée.
- Caballero, M. Z.; Sazo, E. & Sobral, J. A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. Interamerican Journal de Psychology. (48), No. 2. Pp. 212-222.
- Cáceres, A. S. & Donoso, A. (2012). Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2. Chile: Universidad de Chile.
- Cairney. T. H. (1996). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Editorial Morata.
- Camacho, R. M. (2013). La lectura en México, un problema multifuncional. Revista Contribuciones desde Metepec. Toluca: UAEM.
- Camargo M., Z.; Uribe Á., G. & Caro L., M. A. (2018). Trabajar desde la memoria y desterrar lecto-mitos: Dos estrategias en la formación de lectores competentes de textos académicos. Madrid: Ediciones Complutense.

- Campanario, J. M. (2014). El proceso de comprensión de un texto. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Campos R., M. (2009). Disparatario I. México: Editorial Trillas.
- Camps, A. (2005). La comprensión lectora, problema de todos. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carmona A., B. D. (2018). Estrategia didáctica centrada en la metacognición para potenciar el aprendizaje desarrollador en estudiantes universitarios. *Revista Infociencia*. (22) No.3
- Cartoceti, R.; Abusamra, V.; Beni, R. & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, (33), No. 1
- Cascón, J. A. L. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. (56). 5-34 .
- Cassany, D. (2006) Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. Hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión lectora. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2006). Sobre la lectura contemporánea. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Castellano-B., Y. (2017). La comprensión lectora y el papel de la ejercitación para su desarrollo en el proceso de formación de profesionales. Santiago.
- Castillo A., S. (2002). Compromisos de la evaluación educativa. Madrid: Editorial Pearson.
- Castillo, A. (2011). Proceso lector como instrumento de aprendizaje. Guatemala: Universidad de Guatemala.

- Castillo C., S. R. (2017). Estrategias de lectura crítica aplicadas para potenciar la comprensión lectora en francés con estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Castillo M., A. & Yamile S., A. (2017). Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos. *Revista Lenguaje, sociedad y escuela*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (22), No 1.
- Cavalli, D. (2009). La escritura reflexiva para acceder y potenciar la experiencia de la lectura de un poema. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cázarez G., F. (2000). Estrategias cognitivas para una lectura crítica. México: Editorial Trillas.
- Courtland, M. C., French, M. E., Owston, S., & Stead, V. (1998). Literary text, the reader and the power of shared response. *Canadian Journal of Education*, 23(3), 329-341.
- Crespo, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Revista Onomázein*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Crowder, R. G. (1985). Psicología de la lectura. Madrid: Editorial Alianza.
- Díaz-G., D. A. & Ruiz-O., F. J. (2019). Relación entre modelos mentales, teorías del cambio y metacognición: Simulación clínica estructurada. *Colombian Journal of Anesthesiology*. (47).
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- Díaz de León, A. E. (1988). Guía de comprensión de lectura, textos científicos y técnicos. México: Anuies.
- Duarte A., D. (2020). Lectura y habitus: un acercamiento a la sociología de la lectura. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. *Literatura: teoría, historia, crítica* (22), 1.

- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Cartagena de Indias: Revista Virtual Universidad Católica del Norte.
- Duro, A. (1992). Coherencia textual en los modelos para la comprensión de texto: Kintsch et al. Vs. Sanford y Garrod. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Elosua, R. & García, E. (1993). Estrategias para enseñar a pensar. Madrid: Narcea.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard educational review*.
- Erdoğan, T. & Yurdabakan, I. (2018). Adaptation of metacognitive awareness of reading strategies inventory: turkish higher education sample. *Turkish Studies Educational Sciences* (13), 19.
- Escoriza, J. (2003). Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Golder, C. and Gaonach, D. (2003). Leer y comprender. México: Editorial Siglo XXI.
- Farías, P. L. (2008). El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media. *Revista Iberoamericana de Educación*. Argentina: Universidad Nacional de La Pampa.
- Ferreiro, E. (2007). Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos. México: Crefal.
- Fink, D. D. (1992). Técnicas de lectura rápida, Bilbao: Editorial Deusto.
- Flores C., M. Duran G., D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un ándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. Cataluña: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fonseca, L.; Migliardo, G.; Simian, M.; Olmos, R.; León, J. A. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español a Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires. Argentina. España. Universidad Autónoma de Madrid.

- Frade, L. (2009). "Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan", México: Editorial Inteligencia educativa.
- Freire, P. (1990). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad. México: Editorial Siglo XXI.
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. Investigación y posgrado. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Gamboa G., A. M. (2017). Comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. La enseñanza de estrategias para estudiantes de sexto grado a partir del modelo interactivo de lectura. Bogotá: Primera época.
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. Madrid: Editorial Complutense.
- García, A. (1995). Espacios de lectura: estrategias metodológicas para la formación de lectores. México: Editorial Fondo Nacional para la cultura y las Artes.
- García, J. (2006). Lectura y conocimiento. Barcelona: Editorial Paidós.
- García, J. A.; López R., N. M. y Frade R., L. (2012). La formación de competencias a través de la metacognición. México: Editorial Grafa.
- García , J. M. (s/d). Bases Pedagógicas de la Evaluación. Guía práctica para educadores. Editorial Síntesis.
- García Saravia Ortíz de M., A. (2017) Enseñanza de estrategias para el desarrollo de la lectura de comprensión en estudiantes universitarios. Tesis para optar al grado de maestría presentada por Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Maestría en Educación Superior. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- García-V., M. A.; Cuellar-S., Y. & Guevara-C., M. (2019). Modelo interactivo de comprensión lectora para propiciar la competencia comunicativa en los estudiantes. *Revista Márgenes*, (7) Número 3.
- Garibay, G. (2018). Desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos en español con estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la universidad Alvar. Puebla. Puebla: Universidad Alvar.
- González-López, M. (2019). La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar. México: Universidad Autónoma de Chihuahua
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 5-39.
- G-Pedreira, R. (2018). Propuesta de un modelo de la inteligencia emocional aplicado a la experiencia de la lectura en contexto escolar. Instituto de Educación Universidad do Minho. Instituto de Ciencias da Educación-Universidad de Santiago de Compostela. *Revista Innovación educativa*, No. 28.
- González, M. D. (1997). Dificultades en el aprendizaje de la lectura: nuevas aportaciones a su diagnóstico y tratamiento. Madrid: Editorial Morata.
- González, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Prácticas Educativas*. (XXIII), 133. Pp. 30-50.
- Gracida, M. I. (2012). Los textos continuos ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA. México: INEE.
- Guerra G., J. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (19), No. 2.

- Gutiérrez-Braojos, C. & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Universidad de Granada. (16), No.1.
- Gutiérrez Calvo, M. & Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento *versus* falta de confianza. España: Universidad de La Laguna.
- Henao A., O. (1996). Un programa interactivo para el desarrollo de la comprensión lectora. Revista Educación y Pedagogía.
- Hernández Sampieri, R. (2006). Metodología de la investigación. México: Editorial McGraw Hill.
- Hernández, F. & Monarca, A. K. (2012). La falta de lectura en los alumnos de tercer semestre del Colegio de Bachilleres del Plantel 01, turno matutino. XXIV Congreso de Investigación: CUAM ACMOR
- Herrada, R. I. (2017). Análisis en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. Perfiles educativos. (39), No. 157. Pp. 181-197.
- Igarza, R. (2015). El desafío de poner en perspectiva el comportamiento de los lectores. Encuesta Nacional de Lectura 2015. CONACULTA.
- INEGI. (2015). Módulo sobre Lectura (MOLEC) Principales resultados agosto.
- INEGI. (2016). Módulo sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados agosto.
- INEGI. (2017). Módulo sobre Lectura (MOLEC).
- INEGI. (2018). Módulo sobre Lectura (MOLEC)
- INEGI. (2018). Módulo sobre Lectura (MOLEC) Principales resultados febrero.
- INEGI (2019). Módulo sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados febrero.
- INEE. (2015). Lenguaje y Comunicación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Resultados nacionales.

- Jaramillo, O, J. (2019). Estrategias de integración del marco situacional para la comprensión lectora de textos académicos digitales. *Sophia*. (15), No. 1.
- Jiménez-T. L. & Manzanal-M., A I. (2018). ¿Aplican los Alumnos las Estrategias de Aprendizaje que Afirman Aplicar? *Control de la Comprensión en Textos Expositivos*. España: Universidad Internacional de La Rioja, (24), No. 1-
- Johnson, M. (trad. Jiménez, B.) (1990). *Técnicas de evaluación informal de la lectura: un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Madrid: Editorial Visor.
- Kabalen, D.M. & Sánchez de, M. A. (2005). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Editorial Trillas.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological review*. (95),2. Pp. 163-183.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- León, J. A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (56), 77-92.
- León, J.A. (1991). *La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- León, J. A. (2004) ¿Por qué personas no comprenden lo que leen? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Londoño V., D. A. & Ospina C., M. (2018). *Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior*. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*. (10), Núm.18.

- López Calva, M. (2010). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Editorial Trillas.
- Lordán A., E. (2016). *Las creencias de los estudiantes de grado universitario sobre la lectura y su impacto en la comprensión lectora*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- López Frías, B. S. (2009). "Pensamientos crítico y creativo", Editorial Trillas, México.
- López Quintas, A. (1996). *Escuela de pensamiento y creatividad. Un proyecto educativo en cinco cursos*. Impresos y revistas.
- Lordán, E. & Solé, I. (2017). *Journal of Research in Reading*. Development and initial validation of a questionnaire to assess the reading beliefs of undergraduate students: the Cuestionario de Creencias sobre la Lectura. Department of Developmental and Educational Psychology, Faculty of Psychology, Universitat de Barcelona, Barcelona, Spain. (40).
- Luna M., C. G. (2017). *Diseño y evaluación de una estrategia educativa para el desarrollo de lectura crítica en estudiantes de fisioterapia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Puebla.
- Madero-Suárez, I., et. al. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Guadalajara: REMIE.
- Madero, I. P. & Gómez, L.F. (2013). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (18), No. 56. Pp. 113-139.
- Mahecha, R.; Urrego, S. & Lozano, E. (2011). *Improving eleventh graders' reading comprehension through text coding and double entry organizer reading strategies profile issues in teachers' professional development*. *Universidad Nacional de Copolicarpa Salavarrieta school*. Bogotá. (13), No. 2.

- Manzanal M., A I.; Jiménez-T., L: & Flores-V., P A. (2016). El control de la comprensión lectora de textos científicos: una evaluación en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. (15), No. 2.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana, Lectura y vida: *Revista latinoamericana de lectura*, (27), 30-39.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Mateos C., A. (2017). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes de Literatura en el tercer año del Bachillerato General Enrique Martínez Márquez. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Márquez J., A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, México: Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal. (39), No. 155.
- Martín, E. y Martínez, F. (2010) La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. *Avances y desafíos de la evaluación educativa*. España: UEL, 27-39.
- Medina C., D. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Autonomous Learning Strategies in the Reading Comprehension of High School Students*. Lima: Universidad César Vallejo. (7), No. 2.
- Méndez, L. & Mogollon, S. (2009). La lectura, puerta abierta al mundo de conocimientos y beneficios: dificultades de lectura en los estudiantes de licenciatura en lengua castellana, inglés, francés en segundo, cuarto y sexto semestre. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Millán, N. R. (2010). Modelo didáctico para comprensión de texto en educación básica. *Revista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales*. Venezuela: Universidad de los Andes.

- Monroy R. J. A., Gómez L., B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza - Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.(6) No. 16.
- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Moreno, C. (2011). Consideraciones éticas en la Evaluación Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.(9). No. 2, pp. 130-144.
- Nagamine M., M. M. (2018). Desarrollo de Estrategias de Comprensión de Lectura para las Pruebas Icfes Supérate de Grado 11. Development of reading comprehension strategies for the high school Icfes tests, eleventh grade Desenvolvimento de estratégias de compreensão de leitura para o teste "ICFES Supérate" de 11º ano. Dijon: Universidad de Bourgogne escuela doctoral.
- Nation, K. (2008). Learning to read words. *The quarter Journal of experimental psychology*. (61). Pp. 1121-1133.
- Navarro, J. J. & Mora, J. (2009). *Metacomprensión y comprensión de textos*. España: Universidad de Sevilla. 99-113.
- Nguyen, T. H. (2019). Metacognition in react teaching strategy. University, Tuyen Quang province, *Annals. Computer Science Series*. Vietnam. (17).
- Ochoa M., J.; Mesa C., S. L.; Pedraza O., Y.; Orlando C., L. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Inferential reading, a key to enhance reading comprehension*.
- Oliveira L., P. (2017). Revisitando lectura(s) en la formación de profesores: reflexioens sobre modelos presentes en libros didácticos de inglés como le. *Revista Entrelínguas*. Araraquara. Vol.3, n.1.

- Otero, J. (2016). See discussions, stats, and author profiles for this publication at: la Comprensión de los libros de texto. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Otero, J. (2016). La comprensión de los libros de texto. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Oliver C., M. L. & Fonseca B., C. D. (2009). La comprensión lectora en el bachillerato. COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Pansza, M. (2005). Pedagogía y currículo. México: Editorial Gernika.
- Pardo-E., N. & Villanueva-Roa, D. D. (2019). Diseño, Implementación y Evaluación del Programa Transversal de Alfabetización Académica Lector-es. Diseño, Implementación. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (30), No. 6.
- Paredes, J. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. Quito: Universidad de los hemisferios.
- Peña G., S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. Saltillo: Secretaría de Educación Pública de México.
- Pérez, Z., M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación. Número extraordinario.
- Peronard, M. (1993). ¿Comprensión textual o producción textual? Comunicación presentada en el V Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística. Argentina.
- Picardo, O. (2004). Diccionario pedagógico. San Salvador: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- PISA. (2011). Comprensión lectora II. Ejemplos de ítems para el uso del profesorado. Proyecto de evaluación del alumno de 15 años.
- Platas-G., A.; Castro-M., J. M.; Reyes-M., V. & Gaona-G. I. (2018). Influencia de la Longitud, la Complejidad y la Inferencia en la Resolución de Pruebas de Comprensión Lectora Inferencial. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. (11). No. 1.

- Polvani T., A.; Luciane de Oliveira, K. & Monteiro I., A. L. (2019). Reading Comprehension, Learning Strategies and verbal reasoning: Possible Relationships Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR Universidad de San Francisco, Campinas. (24), No. 4.
- Prada O., R. (1999). Literatura y realidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prada O., R. (2009). Estética del discurso literario. México: Universidad Veracruzana.
- Priestley, M. (2013). Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México: Editorial Trillas.
- Puente a., L. (2015). Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Quintanal. J. & Téllez, J. A. (2000). Las estrategias de lectura. Concepto y enseñanza. Madrid. Universidad Complutense.
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es lectura? Red de revistas científicas de América. UNAM. (23). No. 47. Pp. 161-188.
- Rello Segovia C., J. (2017). La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura. España: Universitat Jaume.
- Rendón, M. A. (2010). El proceso de lectura en el Sistema de información documental. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Riddell, T. (2007). Critical Assumptions: Thinking Critically About Critical Thinking. Journal of Nursing Education, (46), No. 3.
- Riffo, B. (2000). Procesamiento de información afectiva en la comprensión de textos en la prensa escrita. Bielefeld: Universidad Bielefeld.
- Rhó, E. (2008). Lectura rápida y efectiva. México: Editorial Alfaomega.

- Ríos H, S. & Espinoza C., R. A. (2019). Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas. *Revista Educación*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, (4), No. 2.
- Román C., S. E. (2018). Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora y redacción de textos especializados de la licenciatura en psicología de la universidad politécnica Hispano mexicana. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Romero, A. (2016). Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta. México: Iby.
- Rojas C., D. J. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *Revista La Palabra*.
- Roque H., Y.; Valdivia M., P A. & Alonso G., S. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Granada*. (32), No. 4.
- Ruffinelli, J. (1991). *Comprensión de la lectura*. Editorial Trillas.
- Russel, I. G. (2002). La lectura en la era digital. *Revista Nueva Época*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. (5), No. 1.
- Saavedra, R., M. S. (2004). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Editorial Pax.
- Salas N., P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de Nuevo León. (Tesis de Maestría). Monterrey.
- Saldaña M., C. D. (2019). La necesidad de textos narrativos validados como herramienta para el estudio experimental de la semántica emocional y la interpretación. Centro de Investigación en Ciencias. Estado de México: México Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Sánchez, L. (2002). La escuela, el fracaso escolar y la lectura. Mérida: Educere. (6), No. 19 pp. 258-267.
- Sánchez, E, & García, J. R. (2010). La lectura en el aula: qué se hace, qué se puede hacer, qué se debe hacer. Barcelona: Graó.
- Sánchez, L. E. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. Editorial Universidad Don Bosco. No. 9. Pp. 21-36.
- Saulés, S. (2012). La comprensión lectora en PISA. (INEE) Influencias, innovaciones y desarrollo. México: Cuaderno de Investigación. No. 37.
- Savater, F. (2012). Ética con urgencia. México: Editorial Ariel.
- Schmell, E. (2015). El modelo interactivo de escucha y lectura: una estrategia para diseñar actividades comunicativas a partir de las destrezas pasivas. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Volumen 41 - Número Extraordinario.
- Sequea, E. & Barboza, J. L. (2012). Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. Venezuela: Universidad de Zulia. (12). No. 1, pp. 64-71.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. Revista Innovación Educativa. Chile: Universidad de Chile. (14), NO. 64. Pp. 47-56.
- Silva, J., Fernández, E. & Astudillo, A. (2016). Modelo interactivo en red para el aprendizaje: hacia un proceso de aprendizaje online centrado en el estudiante. Universidad de Santiago de Chile. Revista de Medios y Educación.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (2007). Estrategias de lectura. México: Editorial Colofón.
- Solé, I. (2013). Actividades de comprensión lectora.

- Tabaso, T. & Boochard, E. (2002). *Teaching readers how to comprehend text strategically. Comprehension instruction: research based best practices*. New York: Guilford Press.
- Toro S., C.; Cepeda C., et. al. (2018). Uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. *Revista de Educación y Ciencia*. (21).
- Torres P., A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad RMIE. (23), No. 76.
- Tovar-Aguirre, A. (2019). Banco de Preguntas: una estrategia para el desarrollo lectoescritor en la educación superior. *Educación y Educadores* 22(1), 67-80.
- UNESCO. (2015). *La lectura en la era móvil en los países en desarrollo. Una mirada desde México*. México.
- Valenzuela, A. (2018). *La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura?* Universidad de Talca. Talca, Chile. *Lenguaje*. (46), 1.
- Valinoti, B. C. (2019). *Travesías, un viaje entre libros y lecturas en la Biblioteca de la Academia Argentina de Letras*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Vallés A., A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Universidad de Alicante, España. Departamento de psicología de la salud.
- Van Dijk, T. and Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York.: Academic Press.
- Vázquez G., M. E. (2020). *Programa de Mejora de la Comprensión y Estrategias Lectoras en alumnos de Quinto de Primaria. Didáctica, Innovación y Multimedia*.
- Vega P., V. (2014). *La mirada interactiva. De la gráfica de la interacción impresa a la edición de contenidos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (12), No. 1.
- Vega, A. et al. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *REMIE*. (19), No. 64. Pp. 1047-1068.

- Vega L., N. A. & Perales-E., M. D. (2019). Validación de la escala de medida de prácticas educativas de la lectura comparativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (24), No. 83.
- Viramonte, M. et al (2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Argentina: Colihue.
- Yanal A., M Y.; Rebeca Alanoca., R.; Adco, H. & Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. DOI. *Revista Innova Educación*. Instituto Universitario de Investigación Inudi Perú. *Rev. Innova Educ.* (1) No. 2.
- Zabihi, R., & Pordel, M. (2011). An Investigation of Critical Reading in Reading Textbooks: A Qualitative Analysis. *International Education Studies*, 4(3), 80-87.
- Zainal, Z. (2003). Critical review of Reading models and theories in first and second languages. Department of Modern language. *Journal Kemanussian*.
- Zanotto, M. y González, G. (2012). *Estrategias de lectura y escritura para el bachillerato*. México: Editorial Trillas.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax.
- Zárate P., A. (2018). *Estructura y función de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Zarzosa-Escobedo, L. G. & Martínez, M. (2012). *La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXOS

LECTURAS DE LA PRIMERA ETAPA DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Anexo 1: Las cualidades de Ish-ha

Las cualidades de Ish-ha

Ish-ha era un tonto. Era el hombre más tonto de toda la historia.

Era tan tonto que, un día, mientras estaba sentado en la rama de un árbol, se puso a serrarla por el tronco. Al poco, pasó un hombre y le dijo que se iba a caer. Conque Ish-ha acabó de serrar la rama y se cayó al suelo con ella. Luego salió corriendo detrás del hombre que le había dicho que se iba a caer, gritando que debía de tratarse de un gran profeta, un vidente sin parangón en adivinar el futuro, por haber profetizado tan infaliblemente que él estaba a punto de caerse, solo por haberlo visto serrando sentado en la rama.

Era un tonto de tal calibre que el Sultán se lo llevó a vivir a su Corte, y le ofrecía grandes sumas de dinero en recompensa de sus muchas tonterías.

Era tan tonto que, cuando murió, se puso su nombre a un barrio entero de la ciudad, para que una estupidez como la suya jamás fuese olvidada.

En los tiempos de Ish-ha el Tonto, vivían en la ciudad de Fez quince hermanos que eran ladrones. Uno de ellos se metió una noche en la casa de Ish-ha el Tonto y, como al dueño de la casa se le tildaba de ser el mayor tonto del reino, no le importó hacer ruido. Después de forzar la puerta de entrada, anduvo por allí tropezando y dando golpes sin ningún cuidado, como si estuviese en su propia casa.

Pero, en una habitación interior, estaba Ish-ha en la cama con su mujer y, al oír cómo forzaban la puerta, ella lo despertó:

–¡Levántate! Hay un ladrón en casa.

Pero Ish-ha solo gruñó, y le dijo que no lo molestara. Al poco, ella oyó cómo el ladrón volcaba una pila de platos en la cocina, armando mucho jaleo, así que despertó a Ish-ha otra vez:

–¡Levántate! Hay un ladrón y se está llevando todo lo que tenemos.

–¡No me molestes, mujer! –dijo Ish-ha muy alto, para que el ladrón le oyese–. ¡Qué más da que haya un ladrón! He metido todo mi dinero en una bolsa de cuero que he escondido en el fondo del pozo de la cocina. Nunca se le ocurrirá buscar allí.



El ladrón, al escuchar eso, se quitó toda la ropa y bajó al pozo. Entonces, Ish-ha salió sin hacer ruido, cogió la ropa del ladrón y se volvió a la cama.

No había ninguna bolsa de cuero en el fondo del pozo, y el agua estaba fría. Y cuando el ladrón salió de allí, su ropa había desaparecido. Sabía de sobra que Ish-ha se la había llevado, conque esperó tiritando a que Ish-ha se volviese a dormir, para poder deslizarse en la habitación de dentro y recuperarla. Pero Ish-ha estaba ahora muy despejado y, cada vez que el ladrón ponía la mano sobre el pomo de la puerta, empezaba a loser, que era tanto como decirle: «Estoy despierto. Te oigo».

Así continuó la cosa hasta el amanecer, y el ladrón perdió la esperanza de recuperar su ropa. Si no quería que se lo encontrasen de día paseando desnudo por las calles de Fez, tenía que irse inmediatamente; y eso fue lo que decidió hacer. Pero, mientras estaba saliendo, Ish-ha lo oyó y le llamó en voz alta:

–Por favor, cierre la puerta al salir.

–Si consigues un traje nuevo por cada uno que intenta robar tu casa –le contestó el ladrón–, creo que sería mejor que la dejaras abierta.

RICHARD HUGHES
En el regazo del Atlas (Adaptación)

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Contesta.

- ¿Qué tres hechos se cuentan para demostrar que Ish-ha era tonto?
- ¿Por qué hacía ruido el ladrón al entrar en la casa de Ish-ha?
- ¿Por qué tosía Ish-ha?

2. Reflexiona y marca la respuesta correcta.

- ¿Por qué sabía el hombre que Ish-ha se iba a caer del árbol?
 - Por intuición.
 - Porque adivinaba el futuro.
 - Por lógica.
- ¿Cómo consiguió Ish-ha que el ladrón no robase en su casa?
 - Engañándole.
 - Asustándole.
 - Convenciéndole.
- ¿Qué enseñanza puede extraerse de la historia de Ish-ha el Tonto?
 - Que todas las personas son inteligentes.
 - Que todas las personas son lo que parecen.
 - Que no todas las personas son lo que parecen.

3. Después de leer el final de la historia, ¿te parece adecuado el apodo de «tonto» para Ish-ha? ¿Qué otro apodo le convendría?

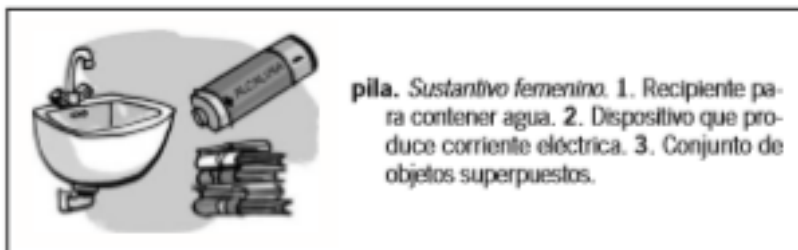
4. Cuenta un caso en el que se vea que la conducta de una persona no coincide con la opinión que se tenía de ella.

Puedes empezar así

Un hombre, que aparentemente era muy miedoso...

USO DEL DICCIONARIO

5. Lee.



■ Escribe el número del significado que tiene la palabra **pila** en cada oración.

- La mujer oyó cómo el ladrón volcaba una **pila** de platos.
- La **pila** de la cocina es de aluminio.
- El transistor se ha quedado sin **pilas**.

SIGNIFICADO DE EXPRESIONES

6. Empareja cada expresión con su significado.

Expresiones

- Hacer el tonto.
- Hacerse el tonto.
- Ponerse tonto.

Significados

- Fingir que no se sabe una cosa.
- Mostrarse terco o vanidoso.
- Hacer tonterías.

■ Escribe situaciones en las que puedas aplicar cada expresión.

Anexo 2: La aventura de la cueva de las serpientes

La aventura de la cueva de las serpientes

En mi segundo viaje a África Occidental conocí a bordo del barco a un hombre que se dirigía hacia aquellas tierras para trabajar en una plantación de plátanos. Me confesó que solo tenía miedo a las serpientes. Yo le dije que generalmente las serpientes estaban muy preocupadas por quitarse de en medio, y que era improbable que viera muchas. Esta información pareció animarle, y prometió que me avisaría si conseguía ver algún ejemplar mientras yo estuviera por el norte del país. Le di las gracias y olvidé todo al respecto.

La noche anterior a mi regreso, mi joven amigo se presentó en su coche, muy excitado. Me contó que había descubierto un foso lleno de serpientes en la plantación de plátanos donde trabajaba, y me dijo que todas eran mías, ¡con tal de que fuera y las sacara! Yo acepté, sin preguntarle cómo era aquel foso, y partimos en su coche hacia la plantación.

Para mi consternación, descubrí que el foso parecía una sepultura grande, de cuatro metros de largo, uno de ancho y unos tres de hondo, aproximadamente. Mi amigo había decidido que la única forma en que podía bajar era descolgándose con una cuerda.

Le expliqué apresuradamente que para cazar serpientes en un foso como aquel necesitaba una linterna. Mi amigo entonces ató una gran lámpara de parafina al extremo de una larga cuerda. Cuando llegamos al borde del foso y descolgamos la lámpara, vi que el interior estaba lleno de pequeñas víboras del Gabón, una de las serpientes más mortíferas de África Occidental, y todas ellas parecían muy irritadas y trastornadas, y alzaban sus cabezas en forma de pala y nos silbaban.

Como no había pensado que tendría que meterme en el foso con las serpientes, llevaba puestas unas ropas inadecuadas. Unos pantalones finos y un par de zapatillas de goma no ofrecen protección contra los colmillos de dos centímetros y medio de longitud de una víbora del Gabón. Explicué esto a mi amigo y él me cedió con toda amabilidad sus pantalones y sus zapatos, que eran bastante gruesos y fuertes.

Así pues, en vista de que no podía encontrar más excusas, me até la cuerda a la cintura y empecé a descender al foso.

Poco antes de llegar al fondo, la lámpara se apagó y uno de los zapatos que me había prestado mi amigo, y que me estaban demasiado grandes, se me cayó. Así que allí estaba yo, en el fondo de un foso de tres metros de profundidad, sin luz y con un pie descalzo, rodeado de siete u ocho mortíferas y extremadamente irritadas víboras del Gabón. Nunca había estado más asustado. Tuve que esperar en la oscuridad, sin atreverme a moverme, mientras mi amigo sacaba la lámpara, la llenaba, la volvía a encender y la bajaba de nuevo al foso. Solo entonces pude recuperar mi zapato.



Con luz abundante y ambos zapatos puestos me sentí mucho más valiente, y emprendí la tarea de atrapar las víboras. En realidad era bastante sencillo. Con un bastón ahorquillado en la mano me aproximaba a cada reptil, lo sujetaba con la horquilla y luego lo cogía por el dorso del cuello y lo metía en mi saco de serpientes. Había que tener cuidado de que, mientras estaba cogiendo una serpiente, alguna otra no se acercara serpenteando por detrás. Sin embargo, todo transcurrió sin incidentes, y media hora después había cogido ocho de las pequeñas víboras del Gabón. Pensé que ya era suficiente como para seguir adelante, así que mi amigo me sacó del foso.

Después de aquella noche llegué a la conclusión de que capturar animales solo es peligroso si corres riesgos tontos.

GERALD DURRELL
El nuevo Noé (Adaptación)

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Contesta.

- ¿Qué utensilios necesitaba el protagonista para capturar las serpientes?
- ¿Qué ropa era más adecuada para bajar al foso con las serpientes?
- ¿Cuándo sintió el protagonista más miedo?
- ¿Dónde estaban las serpientes?
- ¿Cómo descubrió el protagonista ese lugar?

2. Dale un nombre al protagonista del relato y otro a su amigo. Escribe a continuación, en forma dialogada, la conversación que ambos tuvieron en el barco.

3. Gerald Durrell fue un famoso naturalista y escritor británico que fundó un zoo en el que se conservan especies en vías de extinción.

Contesta. ¿Te parece acertado que se denomine a sí mismo «el nuevo Noé»? ¿Por qué?

4. Escribe una redacción de diez líneas contando la experiencia personal en la que hayas sentido más miedo.

USO DEL DICCIONARIO

5. Lee en tu diccionario el significado de estas dos palabras:

- | | |
|---------|------------|
| • cazar | • capturar |
|---------|------------|

- ¿Qué palabra explica mejor lo que hace el protagonista en el foso de las víboras?

GRADACIONES

6. Ordena de menos a más profundo.

- | | | |
|---------|----------|-----------|
| • hondo | • somero | • abismal |
|---------|----------|-----------|

_____ → _____ → _____

- Escribe una oración con cada una de estas palabras.

Ejemplo En aquella zona, las aguas tenían una profundidad **abismal**.

PALABRAS DERIVADAS

7. El sufijo **-ífero** significa «que produce» o «que contiene». Así, **mortífero** significa «que produce la muerte» y **plumífero**, «que contiene plumas».

Forma palabras.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| • muerte → <i>mortífero</i> | • metal → _____ |
| • pluma → _____ | • petróleo → _____ |
| • sopor → _____ | • fruto → _____ |
| • sueño → _____ | • agua → _____ |
| • carbón → _____ | • coral → _____ |

- Escribe oraciones en las que aparezcan las palabras que has escrito.

Ejemplo Había muchas serpientes **mortíferas**.

Anexo 3: Un ídolo de oro

Un ídolo de oro

Tres meses después de salir de Egipto, los israelitas llegaron al monte Sinaí conducidos por Moisés. Desde la cima del monte, Dios llamó a Moisés y le dijo:

—Yo soy Yahvé, tu Dios, que te sacó de Egipto y te liberó de la esclavitud. No tendrás más dioses que yo. No harás ídolos ni te postrarás ante ellos. Baja y dí esto a tu pueblo. Regresa después a este monte y te daré dos lasas de piedra con los preceptos que tu pueblo habrá de cumplir.

Moisés volvió al poblado de los israelitas, convocó a su pueblo y le expuso lo que había ordenado el Señor. Todo el pueblo respondió a una:

—Haremos todo cuanto ha dicho Yahvé.

Moisés ordenó a los jóvenes que hicieran penitencia y regresó a la cumbre del monte Sinaí, donde permaneció durante cuarenta días.

Impacientados por la tardanza de Moisés, los israelitas acudieron ante Aarón:

—Moisés ha desaparecido —le dijeron—, y Yahvé no da muestras de existencia. Queremos un nuevo dios que reemplace al antiguo. Un dios en torno al cual podamos beber y bailar.

Aarón meditó cómo podía crear el dios que todos le solicitaban y respondió:

—Id por el poblado, recoged todas las joyas que encontréis y traédmelas.

Los israelitas reunieron entonces una montaña de objetos de oro. Aarón mandó fundirlos y hacer con ellos una escultura en forma de becerro. La puso sobre un altar y proclamó:

—Este es el Dios de Israel. ¡A él adoraremos!

Al día siguiente, organizó una gran fiesta en torno al ídolo de oro y los israelitas acudieron a ofrecerle sacrificios, mientras bebían y bailaban.

Al ver esto, Yahvé dijo a Moisés:

—¡Tu pueblo se ha pervertido! Ha olvidado la promesa que hizo a su Dios. Durante tu ausencia, ha construido un becerro de oro, se postra ante él, le ofrece sacrificios y proclama: «Este es nuestro Dios, el que nos sacó de Egipto». ¡Mi ira se desencadenará sobre todos ellos hasta aniquilarlos!



Al escuchar estas palabras, Moisés regresó velozmente al campamento, indignado arrojó al suelo las lasas donde Dios había grabado sus preceptos y ordenó que cesasen inmediatamente los festejos. Luego tomó el becerro, lo quemó y lo redujo a polvo. A continuación, disolvió aquel polvo en agua y ordenó que todos los israelitas bebieran la mezcla en señal de penitencia.

Al día siguiente, Moisés reunió de nuevo a los israelitas y les dijo:

—Habéis pecado gravemente al romper vuestra promesa de obedecer a Dios. Subiré de nuevo al monte Sinaí para interceder por vosotros.

Moisés regresó entonces hasta donde estaba Yahvé y le dijo:

—El pueblo de Israel ha destruido el ídolo que reverenciaba y ha cumplido severas penitencias. Te ruego que seas misericordioso y no lo destruyas.

Yahvé, que había estado a punto de exterminar a los israelitas, contestó finalmente:

—No destruiré a tu pueblo de Israel. Pero quien haya pecado contra mí rendirá cuentas de su pecado. Continúa tu marcha por el desierto hacia la tierra que prometí a vuestros antepasados. Yo mandaré por delante un ángel que os guiará y abrirá vuestro camino.

Basado en la Biblia, libro del Éxodo

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Contesta.

- ¿Qué hizo Moisés con el becerro de oro?
- ¿Por qué construyeron los israelitas el becerro de oro?

2. Ordena estos hechos según sucedieron:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Los israelitas acudieron ante Aarón. | <input type="checkbox"/> Los israelitas ofrecieron sacrificios al ídolo. |
| <input type="checkbox"/> Moisés pidió clemencia a Yahvé. | <input type="checkbox"/> Moisés permaneció cuarenta días en el Sinaí. |
| <input type="checkbox"/> Los israelitas se impacientaron. | <input type="checkbox"/> Los israelitas construyeron un ídolo de oro. |

3. ¿Qué imaginas que dijo Moisés a Aarón cuando descubrió el becerro de oro?

Escribe un breve diálogo entre los dos.

POLISEMIA

4. La palabra **ídolo** tiene como principal significado «figura de un dios falso».

Explica qué significado tiene la palabra **ídolo** en la siguiente oración:

Este cantante se ha convertido en un ídolo de la juventud.

PARÓNIMOS

5. Explica por escrito qué significan las palabras **sima** y **cima**.

- Ahora, construye oraciones en las que aparezcan las palabras **sima** y **cima**.

Ejemplo

Moisés subió varias veces a la cima del monte Sinaí.

HOMÓFONOS

6. Lee el significado de estas palabras:



grabar. Verbo. 1. Representar algo sobre una superficie mediante incisión o relieve. 2. Registrar sonidos o imágenes en un soporte, como un disco, una cinta magnetofónica o una película, de forma que después puedan ser reproducidos.

gravar. Verbo. Imponer un tributo.

- Completa con la palabra adecuada.

- Dios _____ sus preceptos en dos losas.
- El gobierno _____ el consumo de tabaco.
- _____ mi nombre en esta medalla.
- Van a _____ otra versión de esta sinfonía.

PALABRAS DERIVADAS

7. Observa y continúa como en el ejemplo.

- | | | |
|-------------------------------|-----------------------|----------------------|
| • tardar → la <i>tardanza</i> | • adivinar → la _____ | • vengar → la _____ |
| • confiar → la _____ | • esperar → la _____ | • mudar → la _____ |
| • labrar → la _____ | • afiorar → la _____ | • enseñar → la _____ |

- Elige seis de las palabras que has escrito y construye con ellas seis oraciones.

Anexo 4: El camino de Santiago

El Camino de Santiago

*Esta noche ha pasado Santiago
su camino de luz en el cielo.
Lo comentan los niños jugando
con el agua de un cauce sereno.*

*¿Dónde va el peregrino celeste
por el claro infinito sendero?
Va a la aurora que brilla en el fondo
en caballo blanco como el hielo.*

*¡Niños chicos, cantad en el prado,
horadando con risas al viento!*

*Dice un hombre que ha visto a Santiago
en tropel con doscientos guerreros;
iban todos cubiertos de luces,
con guirnaldas de verdes luceros,
y el caballo que monta Santiago
era un astro de brillos intensos.*

*Dice el hombre que cuenta la historia
que en la noche dormida se oyeron
tremolar plateado de alas
que en sus ondas llevase el silencio.*

*¿Qué sería que el río parase?
Eran ángeles los caballeros.*

*¡Niños chicos, cantad en el prado,
horadando con risas al viento!*



*Es la noche de luna menguante.
¡Escuchad! ¿Qué se siente en el cielo,
que los grillos refuerzan sus cuerdas
y dan voces los perros veyeros?*

*—Madre abuela, ¿cuál es el camino,
madre abuela, que yo no lo veo?*

*—Mira bien y verás una cinta
de polvillo harinoso y espeso,
un borron que parece de plata
o de nácar. ¿Lo ves?*

—Ya lo veo.

*—Madre abuela, ¿dónde está Santiago?
—Por allí marcha con su cortejo,
la cabeza llena de plumajes
y de perlas muy finas el cuerpo,
con la luna rendida a sus plantas,
con el sol escondido en el pecho.*

*Esta noche en la vega se escuchan
los relatos brumosos del cuento.*

*¡Niños chicos, cantad en el prado,
horadando con risas al viento!*

FEDERICO GARCÍA LORCA
Libro de poemas

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Lee el poema y escribe V (verdadero) o F (falso).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Era noche de luna menguante. | <input type="checkbox"/> Santiago luchaba en el cielo. |
| <input type="checkbox"/> A medianoche llovía intensamente. | <input type="checkbox"/> El caballo de Santiago era el Sol. |
| <input type="checkbox"/> Un hombre decía que había visto a Santiago. | <input type="checkbox"/> El caballo de Santiago era un astro. |

2. Reflexiona y elige en cada caso la respuesta correcta.

- En el poema, ¿quién es Santiago y sus doscientos guerreros?
 - Los actores de una película en un cine de verano.
 - Los fuegos artificiales de una fiesta.
 - Los astros que forman una galaxia llamada Camino de Santiago o Vía Láctea.
- ¿Por qué se dice en el poema que Santiago lleva «el sol escondido en el pecho»?
 - Porque cabalga ardorosamente.
 - Porque brilla en la oscuridad de la noche.
 - Porque tiene un tamaño tan grande que tapa la luz del Sol.

3. Contesta.

- ¿Sabes por qué se llama Camino de Santiago a la Vía Láctea? Si lo sabes, explícalo.
- ¿Qué denominación te parece más bonita: Camino de Santiago o Vía Láctea? ¿Por qué?

4. El autor ve la Vía Láctea como un conjunto de doscientos guerreros cubiertos de luces que avanzan en tropel.

Contesta.

- ¿Qué opinas de este modo de imaginarse una galaxia?
- ¿Qué te sugiere a ti la contemplación de la Vía Láctea?

HOMÓFONOS

5. Observa.



ONDA



HONDA

- Escribe dos oraciones con cada una de estas dos palabras.

Ejemplo

Los restos del naufragio flotaban sobre las ondas del mar.

ANTÓNIMOS

6. Subraya en cada línea la palabra que significa lo contrario que la primera y escribe una oración con cada palabra que has subrayado.

sereno

• atrevido

• osado

• alterado

espeso

• difundido

• fluido

• hundido

fino

• intenso

• extenso

• grueso

Anexo 5: El canto del grillo

El canto del grillo

Érase una vez un indio que abandonó la reserva y fue a visitar a un hombre blanco al que le unía una vieja amistad. Una ciudad grande, con todo ese ruido, esos coches y tantas personas que tienen todas tanta prisa, era algo nuevo y desconcertante para el indio.

El piel roja y el rostro pálido paseaban por la calle cuando, de repente, el indio le dio un ligero toque a su amigo en el hombro y le dijo:

—¡Párate un momento! ¿Oyes lo que yo estoy oyendo?

El hombre blanco contestó:

—Lo único que oigo es el claxon de los coches y el traqueteo de los autobuses. Y también las voces y el ruido de los pasos de los hombres. ¿Qué es lo que te ha llamado la atención?

—Ninguna de esas cosas. Oigo que en los alrededores hay un grillo cantando.



El hombre blanco aguzó el oído. Después sacudió la cabeza.

—Te estás equivocando, amigo —dijo—. Aquí no hay grillos. Además, aunque hubiese un grillo por aquí, en alguna parte, sería imposible oír su canto con todo este ruido de fondo.

El indio dio unos cuantos pasos. Se quedó parado ante la pared de una casa. Por esa pared crecía una vid silvestre. Corrió unas hojas hacia un lado, y ¡vaya asombro para el hombre blanco! Allí había, en efecto, un grillo, que cantaba con todas sus fuerzas. Y, cuando el hombre blanco vio el grillo, también pudo percibir el sonido que emitía.

Siguieron andando, y después de un rato dijo el hombre blanco:

—Está claro que eras tú quien podía oír el grillo. Tu oído está mucho mejor entrenado que el mío. Además, los indios tienen el oído más desarrollado que los blancos.

El indio sonrió, negó con la cabeza y respondió:

—Te equivocas, amigo. El oído de un indio no es mejor ni peor que el de un blanco. Atiende, que te lo voy a demostrar.

Metió la mano en el bolsillo, sacó una moneda de 50 céntimos y la dejó caer sobre la acera.

La moneda tintineó al chocar con el asfalto, y las personas que se encontraban a varios metros de los dos amigos se apercibieron del sonido y miraron hacia todos los lados. Finalmente, uno la encontró, la recogió y se la guardó. Después siguió andando.

—¿Ves? —dijo el indio—. El tintineo de la moneda no era un sonido más fuerte que el canto del grillo, y a pesar de ello lo han oído muchas mujeres y hombres blancos y se han dado la vuelta al instante, mientras que el canto del grillo nadie lo oyó más que yo. No es cierto que el oído de los indios sea mejor que el de los blancos. Es simplemente que cada uno oye bien solo aquello a lo que está acostumbrado a atender.

FREDERIK HETMANN
Historia de pieles rojas

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Contesta.

- ¿Quién oyó primero al grillo?
- ¿Qué pensó el hombre blanco al ver al grillo?
- ¿Cuándo oyó el hombre blanco al grillo?
- ¿De dónde venía el indio?

2. Marca en cada caso la respuesta correcta.

- ¿Por qué oyó el indio al grillo?
 - Porque los indios tienen un oído más entrenado.
 - Porque los indios están habituados a cazar grillos en su tribu.
 - Porque los indios están habituados a percibir los ruidos de la naturaleza.
- ¿Por qué oyeron los transeúntes la moneda?
 - Porque era de plata.
 - Porque les interesaba el dinero.
 - Porque no había ruido de fondo.

3. ¿Estás de acuerdo con la conclusión del piel roja? Escribe algún ejemplo que demuestre tu opinión.

4. Haz una lista con los seis ruidos que más te molesten y los seis sonidos que más te agraden. ¿Dónde es más fácil escuchar los sonidos agradables? ¿Y los ruidos desagradables?

FAMILIAS DE PALABRAS

5. Ordena las siguientes palabras en dos familias distintas.

Si dudas, utiliza el diccionario.

- | | | | |
|-------------|------------|-------------|---------------|
| • resonar | • sonido | • consentir | • sentido |
| • disonante | • disentir | • presentir | • supersónico |

Familia de *sentir*

Familia de *sonar*

- Escribe cuatro oraciones en las que aparezcan cuatro palabras de las familias anteriores.

Ejemplo ➤ *El agua resonaba en el interior de la cueva.*

SINONIMIA

6. Sustituye cada palabra destacada por otra que tenga el mismo significado.

- | | | | |
|-------------|-------------|------------|----------|
| • detenerse | • abandonar | • percibir | • aguzar |
|-------------|-------------|------------|----------|

- El indio **dejó** la reserva para visitar a un amigo.
- El hombre blanco **afinó** el oído.
- Muchas personas **notaron** el ruido de la moneda.
- El indio se **paró** ante una pared.

Anexo 6: Un hombre muy rico

Un hombre muy rico

El señor Puk era muy rico. Superriquísimo. Tenía depósitos llenos de monedas. Monedas de oro, de plata, de níquel. Monedas de quinientas, de cien, de cincuenta. Quintales y toneladas de monedas y billetes de todas clases y de todos los países.

El señor Puk decidió hacerse una casa.

–La haré en el desierto, lejos de todo y de todos. La construiré con mi dinero. Usaré mis monedas en vez de piedras, ladrillos, madera y mármol.

Llamó a un arquitecto para que le diseñara la casa.

–Quiero trescientas sesenta y cinco habitaciones –dijo el señor Puk–, una para cada día del año. La casa debe tener doce pisos, uno por cada mes del año. Y quiero cincuenta y dos escaleras, una por cada semana del año. Hay que hacerlo todo con las monedas, ¿comprendido?

–Harán falta algunos clavos...

–Nada de eso. Si necesita clavos, coja mis monedas de oro, fúndalas y haga clavos de oro.

–Harán falta tejas para el techo...

–Nada de tejas. Utilizaré mis monedas de plata; obtendrá una cobertura muy sólida.

El arquitecto hizo el diseño y se inició la construcción.



Todas las noches, el señor Puk registraba a los albañiles para asegurarse de que no se llevaban algún dinero en el bolsillo o dentro de un zapato. También les hacía sacar la lengua por si escondían alguna moneda en la boca.

Cuando se terminó la construcción, el señor Puk se quedó solo en su inmensa casa en medio del desierto, en su gran palacio hecho de dinero. Había dinero

bajo sus pies, dinero sobre su cabeza, dinero a diestra y siniestra, delante y detrás, y adonde fuera, a cualquier parte que mirara, no veía más que dinero. Hasta los marcos y los cuadros estaban hechos con monedas.

Cuando el señor Puk subía las escaleras, reconocía las monedas que pisaba sin mirarlas, por el roce que producían sobre la suela de los zapatos. Y mientras subía con los ojos cerrados, murmuraba: «De Rumania, de la India, de Indonesia, de Islandia, de Ghana, de Japón, de Sudáfrica...».

Para dormirse, el señor Puk hojeaba libros con billetes de banco de los cinco continentes, cuidadosamente encuadernados. El señor Puk no se cansaba de hojear esos volúmenes, pues era una persona muy instruida.

Una noche, precisamente cuando hojeaba un volumen del Banco del Estado australiano, el señor Puk encontró un billete falso.

–¿Cómo habrá llegado hasta aquí? ¿Habrá más?

El señor Puk se puso a hojear rabiosamente todos los volúmenes de su biblioteca y encontró una docena de billetes falsos.

–¿No habrá también monedas falsas rodando por la casa? Tengo que mirar.

Y así empezó a deshacer toda la casa, en busca de monedas falsas. Empezó por el tejado y luego siguió hacia abajo, un piso tras otro. Cuando encontraba una moneda falsa, gritaba:

–La reconozco, me la dio aquel bribón.

Poco a poco, el señor Puk desmontó toda su casa. Luego se sentó en medio del desierto, sobre un montón de ruinas. Ya no tenía ganas de reconstruir la casa. Pero como tampoco le apetecía abandonar su dinero, se quedó allí arriba, furioso. Y de estar siempre encima de su montón de monedas se fue haciendo cada vez más pequeño, hasta que se convirtió en una moneda, en una moneda falsa. Y aún hoy, cuando la gente acude a apoderarse de las monedas, a él lo tiran en medio del desierto.

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Contesta.

- ¿Para qué utilizó el señor Puk su dinero?
- ¿Por qué deshizo el señor Puk su casa?
- ¿En qué quedó convertido el señor Puk?

2. Reflexiona y marca la respuesta correcta.

- ¿Por qué el señor Puk construyó una casa con dinero?
 - Porque así su casa sería más consistente.
 - Porque así podría vivir entre monedas y billetes.
 - Porque así acudiría más gente a visitarle.
- ¿Por qué los cuadros del señor Puk eran valiosísimos?
 - Porque eran de pintores famosos.
 - Porque tenían una enorme calidad artística.
 - Porque estaban hechos con monedas y billetes.

3. Escribe otro final para la historia del señor Puk.

Puedes empezar así

- *Unos bandidos llamaron una noche a la puerta del señor Puk...*
- *Unos niños perdidos en el desierto llamaron una noche a la puerta del señor Puk...*

■ Redacta ahora un breve resumen de la historia del señor Puk con el nuevo final que has escrito.

4. Contesta por escrito.

- ¿Con qué materiales construirías una casa imaginaria?
- ¿Qué dependencias te gustaría que tuviese?

HOMÓFONOS

5. Observa.



OJEAR



HOJEAR

■ Inventa situaciones en las que puedas aplicar cada verbo.

FORMACIÓN DE PALABRAS

6. Observa.

Revestir con **cal** una pared → **encalar**

■ Ahora, sustituye cada expresión por un solo verbo.

- | | |
|---|-------------------------------------|
| • Echar yeso → _____ | • Barnizar con cera → _____ |
| • Cubrir con arena → _____ | • Recubrir con jabón → _____ |
| • Pavimentar con ladrillos → _____ | • Pegar con cola → _____ |

Anexo 7: La navaja del visir

La navaja del visir

Había una vez un pobre hombre que, debido a la perfección de su trabajo, llegó a ser barbero del sultán de Fez, quien le tenía cariño y confiaba en él. Pero el sultán tenía un visir que estaba celoso del barbero.

«Aun tratándose de un barbero», se decía a sí mismo el visir, «el sultán le demuestra más aprecio que a mí. ¿Qué impide que un buen día me mande a paseo y ponga al barbero en mi lugar?»

Semejante cosa no le hacía ninguna gracia al visir, quien aspiraba a ser nombrado sultán a la muerte de su señor. Así pues, un día, cuando el barbero abandonaba el palacio lo llamó:

–Nunca he tenido ocasión de ver la navaja y las tijeras que utilizas. Supongo que no usarás las mismas con Su Majestad que con el resto de la gente.

–No, claro que no –contestó el barbero–. Me reservo una navaja y unas tijeras especiales para el sultán; las mejores que tengo. –Y abrió su estuche para enseñárselas al visir.



El visir miró la navaja con rostro ceñudo.

–¿No te da vergüenza utilizar una navaja tan corriente para la cabeza de Su Majestad?

–¡Ay de mí! –sollozó el barbero–. Soy un hombre pobre. Pero es una buena navaja, la mejor que tengo...

El visir le puso las manos sobre los hombros en actitud amistosa:

–Amigo mío, toma esta hermosa navaja con mango de oro y piedras incrustadas: es más digna de afeitar la cabeza de Su Majestad.

El barbero desbordaba gratitud.

Al día siguiente, el sultán se fijó en la magnífica navaja nueva. En cambio, al barbero le llamaron la atención las palabras bordadas en la toalla que el sultán tenía sobre los hombros: «Nunca actúes con precipitación, piensa primero». Y empezó a rumiarlas mientras sus dedos friccionaban la cabeza de Su Majestad. Luego, dejó adrede la navaja nueva y cogió la vieja para afeitar a su señor.

–¿Por qué no usas esa hermosa navaja nueva? –le preguntó el sultán.

–Esperad un momento –respondió el barbero. Y concluyó en silencio el afeitado del sultán–. Es verdad que traje esa navaja nueva para afeitar vuestro cráneo, pero entonces leí las palabras bordadas en la toalla y pensé: «¿Para qué voy a cambiar de navaja, si sé que la antigua va bien y, en cambio, no sé cómo va la nueva?».

–¿Cómo llegó a tus manos? –preguntó el sultán. Y el barbero le contó toda la historia.

El sultán, mesándose su recién rizada barba, mandó llamar al visir.

–Me parece... –dijo el sultán mirando atentamente el rostro del visir–, me parece, amigo mío, que te hace falta un afeitado.

–Digáis lo que digáis, siempre tenéis razón, señor –le contestó el visir–. Pero me han afeitado esta misma mañana.

–No importa –insistió el sultán–. Sigo pensando que necesitáis un afeitado. Mi amigo te lo hará.

El visir se sentó y el barbero le enjabonó la cabeza. Luego cogió su vieja navaja para afeitarlo.

–¡No! –exclamó el sultán–. Esa vieja navaja no es digna de afeitar la cabeza de un súbdito tan leal. Coge la navaja nueva.

El barbero obedeció; pero, al afeitar al visir, le hizo un pequeño rasguño en el cuero cabelludo. Al instante, el visir fue víctima de temblores y paroxismos y, al poco, expiró. El filo de la navaja estaba envenenado.

Poco después, el sultán nombró visir al barbero.

RICHARD HUGHES
En el regazo del Atlas (Adaptación)

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Piensa y contesta.

- ¿Qué tenía de especial la navaja que el visir le dio al barbero?
- ¿Qué leyó el barbero en la toalla del sultán? ¿Qué pensó entonces?
- ¿Qué navaja utilizó por fin el barbero para afeitar al sultán? ¿Por qué?
- ¿Qué navaja empleó el barbero para afeitar al visir? ¿Por qué?
- ¿Qué sucedió cuando el barbero afeitó al visir?

2. ¿Por qué falló el plan del visir? Marca la respuesta correcta.

- Por la prudencia del barbero.
- Por la torpeza del visir.
- Por la ingenuidad del sultán.

3. Ordena estos hechos tal como el visir preveía que ocurrirían:

- El visir regala al barbero una navaja muy lujosa, pero envenenada.
- Nombran sultán al visir.
- El barbero afeita al sultán con la navaja lujosa que le ha dado el visir.
- El visir convence al barbero de que su navaja vieja no es adecuada para el sultán.
- El sultán muere envenenado.
- Culpan al barbero de la muerte del sultán.

4. ¿Qué refrán crees que se puede aplicar mejor a la actuación del barbero?

- Agua que no has de beber déjala correr.
- Vísteme despacio que tengo prisa.
- Más vale malo conocido que bueno por conocer.

PARÓNIMOS

5. Observa.



ESPIRAR



EXPIRAR

■ Completa con la palabra adecuada.

- Al respirar hacemos dos operaciones: inspirar y _____.
- Lo contrario de _____ es nacer.

FORMACIÓN DE PALABRAS

6. Observa.

Recubrir con **jabón** → **enjabonar**

■ Sustituye cada expresión por un solo verbo.

- | | |
|--|---|
| • Administrar un veneno . → _____ | • Cubrir de joyas . → _____ |
| • Recubrir con harina . → _____ | • Unir con lazos . → _____ |
| • Cerrar con rejas . → _____ | • Asegurar con tablillas . → _____ |

Anexo 8: El destino de la carcoma

El destino de la carcoma

En un madero del entramado de un tejado vivían una vez cinco carcomas. Su vida consistía en carcomer, carcomer y carcomer. Cuando no carcomían, dormían, y eso era todo.

Puede uno imaginarse que la vida de estas carcomas no era demasiado emocionante. Desde el punto de vista culinario tampoco había mucha novedad: en definitiva, el madero que carcomían era siempre el mismo. Bueno, de vez en cuando, alguna de las carcomas tropezaba con una vena de resina, y durante un rato variaba el menú. Pero eso sucedía pocas veces.

Un día, las cinco carcomas conversaron durante un descanso sobre qué aspecto tendría el mundo fuera del madero.

–¡Yo conozco el camino que conduce fuera de este madero! –dijo la mayor de las carcomas–. Una hormiga que me encontré una vez me lo describió con exactitud.

–¡Bah! –replicó otra carcoma–. En mi opinión, solo existe este mundo. Todo eso no son más que fantasías. El mundo está hecho solo de madera: esa es la realidad de la vida, querida, ¡te guste o no!

–Bueno –murmuró la tercera carcoma–, es posible que haya algo más que la madera. Pero ¡no penséis más en ello! Puede resultar muy peligroso. ¿Quién sabe qué hay fuera de la madera? Eso no puede saberlo ningún gusano.

–¡Tonterías! –musitó la cuarta carcoma–. A mí eso no me interesa. Mientras pueda saciarme todos los días, todo va de maravilla. ¿O no?

La quinta carcoma había escuchado con gran interés. Ella había pensado a menudo en qué habría fuera del madero.

–¿Quién sabe? –aventuró–. Tal vez haya otras clases de madera. ¿Por qué no? Quizá comamos la madera de peor calidad y no lo sabemos. Posiblemente haya muy cerca de aquí madera dulce o qué sé yo.

–¡Qué loca! –dijeron las otras carcomas riéndose.

Y la carcoma más vieja añadió irónica:

–¡Si tan curiosa eres, sal a mirar el otro mundo! El camino de salida es sencillísimo: solo tienes que



carcomer siempre en dirección sur. Eso me dijo la hormiga. ¡Vamos, nadie te retiene!

–¡No tenéis por qué reiros! –exclamó la quinta carcoma–. ¡Me voy a arriesgar! ¡Por mi parte, vosotras podéis enmoheceros aquí!

Y desde ese momento solo carcomió en dirección sur.

Ponía mucho empeño en el trabajo, y en su fantasía se imaginaba un nuevo mundo maravilloso. Estaba convencida de que al final del camino había un auténtico paraíso para carcomas. Pero la carcoma más vieja la había enviado por pura maldad en la dirección falsa. La hormiga, en efecto, había dicho «este» en lugar de «sur»; de modo que ella carcomía en dirección equivocada, siempre a lo largo del madero.

Después de seis años de trabajo ininterrumpido, la carcoma sintió que estaba muy débil y que pronto moriría.

«¡Qué lástima! Creo que voy a morir sin haberlo conseguido», pensó. «¡Pero al menos lo he intentado!»

Y al pensar esto, parecía muy satisfecha.

ERWIN MOSER
La rana solitaria (Adaptación)

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Escribe V (verdadero) o F (falso).

- Las cinco carcomas vivían en un madero.
- La vida de las carcomas era muy monótona.
- Las cinco carcomas tenían miedo al mundo exterior.
- La carcoma vieja engañó a la quinta carcoma.
- La quinta carcoma intentó cambiar de vida.

2. Marca en cada caso la respuesta correcta.

- ¿Por qué quería salir al mundo la quinta carcoma?
 - Porque la madera del lugar donde vivía no era muy sabrosa.
 - Porque quería descubrir un mundo diferente.
 - Porque no se llevaba bien con sus compañeras.
- ¿Por qué la carcoma se sintió satisfecha aunque no había conseguido salir del madero?
 - Porque había conseguido apartarse de las otras carcomas, que no le gustaban.
 - Porque había encontrado una vena de madera mucho mejor que la anterior.
 - Porque había luchado para encontrar algo mejor.

3. ¿Qué opinas de la decisión de la quinta carcoma? ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

4. Imagina que eres el director de una agencia de viajes para insectos aburridos.

Escribe un folleto publicitario animando a las carcomas a cambiar su forma de vida. No olvides exponer las ventajas, las condiciones del viaje...


USOS FIGURADOS

5. Explica el significado que tiene el verbo *carcomer* en esta oración:

Le **carcomía** el pensar en qué habría más allá del madero.

USO DEL DICCIONARIO

6. Lee.



vena. (Del latín *vena*.) *Sustantivo femenino.*

1. Conducto orgánico que lleva la sangre al corazón. 2. Yacimiento mineral estrecho y largo. 3. Franja de distinto color o naturaleza en un material. 4. Conducto natural de agua subterránea. 5. Inspiración. 6. Humor, estado variable del ánimo.

■ Escribe el número que corresponde al significado de la palabra **vena** en cada oración.

- La **vena** cava desemboca en la aurícula derecha del corazón.
- Déjale en paz: hoy tiene la **vena** poética y quiere escribir.
- En la excavación se toparon con una **vena** de platino.
- La mesa del salón se rompió justo por una **vena** de la madera.
- Juan actuará según le dé la **vena**.
- En las entrañas de la Tierra hay **venas** de agua subterránea.

Anexo 9: El reidor

El reidor

Cuando me preguntan la profesión, me entra timidez: me ruborizo, tartamudeo, yo, de quien todo el mundo suele decir que soy un hombre seguro de mí mismo. Envidio a la gente que puede decir: «Soy albañil». A los peluqueros, contables y escritores les envidio la sencillez de sus declaraciones, porque todos esos oficios se explican por sí mismos y no exigen largas aclaraciones. En cambio, yo estoy obligado a contestar a esas preguntas diciendo: «Soy reidor». Semejante declaración exige otras, ya que a la segunda pregunta de «¿Y ¿vive de eso?», tengo que contestar «Sí», ateniéndome a la verdad. Vivo, efectivamente, de mi risa, y vivo bien, porque mi risa es –en términos comerciales– muy rentable.

Para evitar explicaciones bochornosas, me calificué durante mucho tiempo de actor; pero me gusta la verdad, y la verdad es que soy un reidor. No soy payaso ni actor cómico, no trato de alegrar a la gente, sino que exhibo alegría: me río como un emperador romano o como un sensible estudiante de bachillerato; la risa del siglo XVII me es tan familiar como la del siglo XX y, si no hay más remedio, paso revista con mi risa a todos los siglos, a todas las clases sociales y a todas las edades.

Ni que decir tiene que este oficio es cansado, sobre todo porque domino la risa contagiosa; así que me he hecho imprescindible para los cómicos de tercero y cuarto orden que, con razón, temen por sus momentos culminantes y me tienen a mí, casi cada noche, en los locales de varietés, como una especie sutil de claqué, para reír de manera contagiosa cuando el programa decae. El trabajo tiene que estar cronometrado: mi risa, bonachona o alocada, no puede estallar demasiado pronto ni tampoco demasiado tarde, sino en el momento oportuno. Entonces me echo a reír a carcajadas, según estaba previsto, y todo el público alborota conmigo, con lo que queda salvado el bache.

Todo el mundo comprenderá que, después del trabajo o durante las vacaciones, tengo poca tendencia a reirme. El que ordeña vacas se siente feliz cuando las pierde de vista, y el albañil desea olvidar el mortero; los carpinteros suelen tener en su casa puertas que no funcionan o cajones que solo se abren con gran dificultad; los toreros acostumbran a tener afición a las palomas y palidecen cuando a sus hijos

les sangran las narices. Lo comprendo perfectamente, porque en los días de asueto yo no me río nunca. Soy un hombre mortalmente serio y la gente me considera –quizás con razón– un pesimista.



Al principio de casados, mi mujer me decía a veces: «¡Ríete un poco!»; pero con los años se ha ido dando cuenta de que no la puedo complacer en ese deseo. Me siento feliz cuando puedo distender los cansados músculos de mi rostro, o reposar con profunda seriedad mi agitado ánimo. Incluso me pone nervioso que se rían los demás, porque me recuerda excesivamente mi oficio. Llevamos, pues, una vida silenciosa y pacífica, porque mi mujer ha olvidado también la risa; de vez en cuando, descubro en ella una leve sonrisa y entonces sonrío yo también. Los que no me conocen me creen reservado. Tal vez lo sea, porque con demasiada frecuencia tengo que abrir la boca para reír.

HENRICH BOÛL
La aventura y otros relatos (Adaptación)

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Contesta.

- ¿En qué consiste el oficio de reidor?
- ¿Cuál era la especialidad de este reidor?

2. Marca en cada caso la respuesta correcta.

- ¿Por qué el reidor no acostumbraba a reírse en su casa?
 - Porque no se llevaba bien con su mujer y no quería complacerla.
 - Porque no le gustaba su propia risa.
 - Porque la risa era para él su trabajo y necesitaba descansar.
- ¿Qué refrán puede aplicarse a la seriedad del reidor fuera del trabajo?
 - No todo el monte es orégano.
 - En casa del herrero, cuchillo de palo.
 - Quien bien te quiere te hará llorar.

3. Aplica a la palabra *risa* diez calificativos distintos.

Ejemplo *risa bonachona*

4. Invéntate un oficio nuevo, dale un nombre y describe en unas líneas para qué serviría.

Habla de las ventajas e inconvenientes que ese oficio podría plantear a quienes lo ejercieran.

USO DEL DICCIONARIO

5. La palabra **claque** es de origen francés. También se escribe **clac**.

Busca en el diccionario el significado de esta palabra y escribe una oración con ella.

GRADACIONES

6. Ordena de menor a mayor intensidad.

• risa • sonrisa • carcajada

_____ → _____ → _____

PALABRAS COMPUESTAS

7. El verbo **tener** ha dado lugar a muchos verbos formados mediante prefijos.

Completa el texto siguiente con las palabras del recuadro.

tener

- atener
- mantener
- detenerse
- contener
- abstener
- entretener
- sostener

MI ABUELA

Mi abuela se _____ a los consejos de su médico. Se _____ de tomar sustancias nocivas, como el alcohol o el tabaco, y se _____ en forma haciendo ejercicio. Por las mañanas da largos paseos. Si encuentra a algún conocido, se _____, lo saluda y _____ con él una animada conversación.

También se _____ leyendo el periódico en el parque junto a un estanque que _____ peces.

Anexo 10: Una nueva realidad

Una nueva realidad

Mi hermana y yo teníamos una cocina de juguete bastante grande, uno de los últimos regalos de antes de la guerra. Se enchufaba y se hacían comidas en un hornillo de verdad. Nos la envidiaban todas las niñas. Aunque a las casitas como se jugaba mejor era en verano, al aire libre, con niños del campo que no tenían juguetes y se las tenían que ingeniar para construirse los con frutos, piedras y palitos, y que, precisamente por eso, nunca se aburrían. Yo lo sentía así; pero, cuando llegaba el invierno, me olvidaba y sucumbía a las exigencias de una industria que fomentaba el descontento y el afán de consumo. Total, que se nos fueron rompiendo los cacharros de la cocinita eléctrica y estábamos tristes porque nadie nos los reponía.

Una tarde, al volver del Instituto, vi en el escaparate de una cacharrería una vajilla de porcelana que me pareció maravillosa, de juguete, claro, pero igual que las de verdad, con salsaera, platos de postre y sopera panzuda. Todas las piezas tenían un dibujo de niños montando en bicicleta. Me entró un capricho horrible. Mi padre dijo que era muy cara, que ya veríamos en Reyes; pero estábamos en marzo y tenía miedo de que se la vendieran a otro niño. Me daba mucho consuelo cada vez que volvía a pasar por el escaparate y seguía allí con el precio encima; costaba siete cincuenta...

Una tarde, al salir de clase, le hablé de la vajilla a una amiga y le pedí que viniera conmigo a verla. Ella iba callada, mirando de frente, con las manos en los bolsillos y yo me sentía un poco a disgusto porque no hallaba eco ninguno al entusiasmo con que se la describía. «Estará esperando a verla», pensé. Pero cuando llegamos delante del escaparate y se la señalé con el dedo, siguió igual: ni decía nada ni yo me atrevía a preguntarle; me había entrado vergüenza. Tras un rato de estar allí parada, dijo:

—Bueno, vamos, ¿no?, que hace mucho frío. —Y echamos a andar hacia la Plaza Mayor.

Fue cuando me empezó a hablar de Robinson Crusoe. Me dijo que a ella los juguetes comprados la aburrían, que prefería jugar de otra manera.

—¿De qué manera?

—Inventando. Cuando todo se pone en contra de uno, lo mejor es inventar, como hizo Robinson.

Yo no había leído todavía el libro. Me había parecido un poco aburrido las veces que lo empecé; a lo de la isla no había llegado. Ella, en cambio, se lo sabía de memoria.

Nos pusimos a dar vueltas a la Plaza Mayor. Me contó con muchos detalles cómo se las había arreglado Robinson para sacar partido de su mala suerte, todo lo que había inventado para resistir.

—Sí, es muy bonito —dije yo—, pero nosotras no tenemos una isla donde inventar cosas.

—Pero podemos inventar la isla entre las dos.

Me pareció una idea luminosa, y así fundamos Bergai. Esa misma noche, cuando nos separamos, ya le habíamos puesto el nombre, aunque quedaban muchos detalles. Pero se había hecho tardísimo. Ella nunca tenía prisa porque no la podía reñir nadie; yo, en cambio, tenía miedo de que me riñeran.

—Si te riñen, te vas a Bergai —dijo ella—; ya existe. Es para eso, para refugiarse. —Y luego dijo también que existiría siempre, hasta después de que nos muriéramos, y que nadie nos podría quitar nunca aquel refugio porque era secreto.

Fue la primera vez en mi vida que una riña de mis padres no me afectó. Estábamos cenando y yo seguía imperturbable, los miraba como desde otro sitio...

Al día siguiente, inauguramos las anotaciones de Bergai en nuestros diarios, con dibujos y planos; esos cuadernos los teníamos muy escondidos, solo nos los enseñábamos una a otra. Y la isla de Bergai se fue perfilando como una tierra marginal: existía mucho más que las cosas que veíamos de verdad, tenía la fuerza y la consistencia de los sueños.

Ya no volví a disgustarme por los juguetes que se me rompían, y siempre que me negaban algún permiso o me reprendían por algo, me iba a Bergai. Todo podía convertirse en otra cosa; dependía de la imaginación. Mi amiga me lo había enseñado, me había descubierto el placer de la evasión solitaria, esa capacidad de invención que nos hace sentirnos a salvo de la muerte.

CARMEN MARTÍN GAITE
El cuarto de atrás (Adaptación)

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Contesta.

- ¿Con qué juguetes jugaban los niños del campo?
- ¿Qué juguete deseaba la narradora? ¿Por qué no podía tenerlo?
- ¿Qué le propuso a la narradora su amiga?

2. ¿Por qué la amiga de la narradora no dijo nada al ver la vajilla en el escaparate?

Marca la respuesta correcta.

- Porque no le parecía muy bonita.
- Porque a ella los juguetes comprados no le gustaban.
- Porque ella tenía otra igual en su casa.

3. ¿Crees que son mejores los juguetes comprados o los juguetes inventados? Razona tu respuesta.

4. Robinson Crusoe fue arrojado por el mar a una isla desierta y tuvo que organizar su vida para sobrevivir. Una de sus primeras preocupaciones fue medir el paso del tiempo, para lo cual improvisó un calendario a base de marcas sobre un poste e inició un diario.



DÍA 20 DE SEPTIEMBRE DE 1609, YO, ROBINSON CRUSOE, DESPUÉS DE NAUFRAGAR EL BARCO EN EL QUE NAVEGABA, FUI ARROJADO POR EL MAR A ESTA ISLA, A LA CUAL DOY EL NOMBRE DE ISLA DE LA DESESPERACIÓN. TODOS MIS COMPAÑEROS DE TRIPULACIÓN PERECERON...

Escribe un diario de tus primeros días de estancia en una isla desierta.

Describe la isla, explica dónde duermes, cómo consigues alimento, cómo piensas defenderte de los animales, cuáles son tus principales preocupaciones...

SINONIMIA

5. Subraya la palabra que significa lo mismo que la primera de cada línea.

sucumbir • rendirse • rebelarse • recluirse

fomentar • faltar • favorecer • formar

refugiarse • cobijarse • cerrar • huir

- Escribe una oración con cada una de las palabras que has subrayado.

EXPRESIONES

6. ¿Qué significa la expresión *sacar partido de algo*?

- Obtener un provecho de algo.
- Ganar algo en un partido.
- Desaprovechar algo.

- Inventa una situación en la que puedas utilizar la expresión **sacar partido**.

Anexo 11: Por los caminos del arte

Por los caminos del arte

Ling no había nacido para correr los caminos al lado de un anciano que se apoderaba de la aurora y aprensaba el crepúsculo. Había crecido en una casa donde la riqueza proporcionaba seguridad. Aquella existencia, cuidadosamente resguardada, lo había vuelto tímido: tenía miedo de los insectos, de la tormenta y del rostro de los muertos. Cuando cumplió quince años, su padre le escogió una esposa, y la eligió muy bella.

Después de la boda, los padres de Ling llevaron su discreción hasta el punto de morirse, y su hijo se quedó solo en compañía de su joven esposa, que sonreía sin cesar, y de un ciruelo que daba flores rosas cada primavera.

Una noche, en una fiesta, Ling tuvo por compañero de mesa a un anciano pintor llamado Wang-Fo. Aquella noche, Wang hablaba como si el silencio fuera una pared y las palabras unos colores destinados a embadurnarla. Gracias a él, Ling conoció la belleza que reflejaban las caras de los invitados, difuminadas por el humo de las bebidas calientes, el exquisito color de rosa de las manchas de vino esparcidas por los manteles como pétalos marchitos. Una ráfaga de viento abrió la ventana; el aguacero penetró en la habitación. Wang-Fo se agachó para



que Ling admirase la lívida veta del rayo, y Ling, maravillado, dejó de tener miedo a las tormentas.

Como Wang-Fo no tenía ni dinero ni morada, Ling le ofreció humildemente un refugio. Aquella noche, Ling se enteró con sorpresa de que los muros de su casa no eran rojos, como él creía, sino que tenían el color de una naranja que se empieza a pudrir. En el patio, Wang-Fo advirtió la forma delicada de un arbusto, en el que nadie se había fijado hasta entonces, y lo comparó a una mujer joven que dejara secar sus cabellos. En el pasillo, siguió con arrebato el andar vacilante de una hormiga a lo largo de las grietas de la pared, y el horror que Ling sentía por aquellos bichitos se desvaneció. Entonces, comprendiendo que Wang-Fo acababa de regalarle un alma y una percepción nuevas, Ling acostó respetuosamente al anciano en la habitación donde habían muerto sus padres.

Hacía años que Wang-Fo soñaba con hacer el retrato de una princesa de antaño tocando el laúd bajo un sauce. Ninguna mujer le parecía lo bastante irreal para servirle de modelo, pero Ling podía serlo, puesto que no era una mujer. Más tarde, Wang-Fo habló de pintar a un joven príncipe tensando el arco al pie de un cedro. Ningún joven de la época actual era lo bastante irreal para servirle de modelo, pero Ling mandó posar a su mujer bajo el ciruelo del jardín.

Wang-Fo pintó a la joven vestida de hada entre las nubes de Poniente. Y ella lloró, pues aquello era un presagio de muerte. Desde que Ling prefería los retratos que le hacía Wang-Fo a ella misma, su rostro se marchitaba como la flor que lucha con el viento o con las lluvias de verano.

Ling vendió sucesivamente sus esclavos, sus jades y los peces de su estanque para proporcionar al maestro tarros de tinta púrpura que venían de Occidente. Cuando la casa estuvo vacía, se marcharon; y Ling abandonó todo, cerrando tras él la puerta de su pasado. Wang-Fo estaba cansado de una ciudad en donde las caras ya no podían enseñarle ningún secreto de belleza o de fealdad. Y ambos, maestro y discípulo, vagaron juntos por los caminos del reino de Han.

MARGUERITE YOURCENAR
«Como se salvó Wang-Fo» (Adaptación)

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Contesta.

- ¿A qué cosas tenía miedo Ling?
- ¿En qué momento dejó de tenerles miedo? ¿Por qué?

2. ¿Por qué Ling cambió tanto su modo de vida al conocer a Wang-Fo? Marca la respuesta correcta.

- Porque Wang-Fo era su maestro y tenía que protegerlo.
- Porque se había arruinado.
- Porque aprendió a ver las cosas con ojos de artista.

3. Reflexiona y responde.

- ¿Qué crees que llevó a Ling a dejar toda su vida pasada y acompañar a Wang-Fo? ¿Lo harías tú?
- ¿Sabes de otras personas que hayan dejado todo por una determinada causa o idea? ¿Qué opinas de ellas?

USO DEL DICCIONARIO

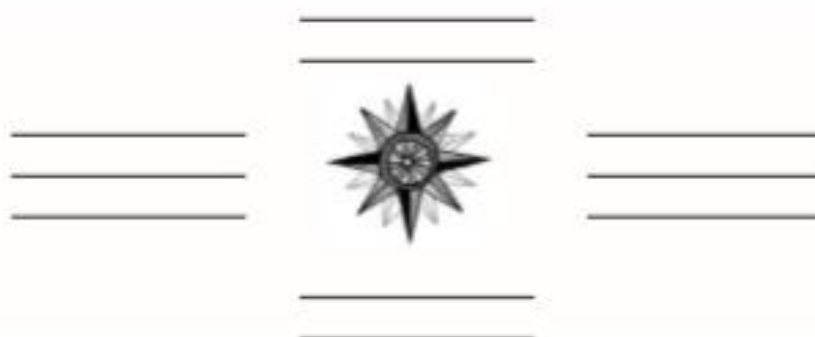
4. Busca en el diccionario las palabras *arobo* y *presagio* y sustitúyelas por otras sin que cambie el sentido de las siguientes oraciones:

- Siguió con **arobo** el andar vacilante de una hormiga.
- Aquello era un **presagio** de muerte.

SINONIMIA

5. Completa la rosa de los vientos y escribe cada palabra donde corresponde.

- | | | | | |
|-------------|------------|---------------|---------|-----------|
| • Norte | • Mediodía | • Septentrión | • Sur | • Levante |
| • Occidente | • Poniente | • Este | • Oeste | • Oriente |



PALABRAS DERIVADAS

6. Escribe sustantivos abstractos derivados de los siguientes adjetivos:

- | | |
|--------------------------|------------------|
| • bello → <i>belleza</i> | • cruel → _____ |
| • feo → <i>fealdad</i> | • rico → _____ |
| • noble → _____ | • áspero → _____ |
| • real → _____ | • igual → _____ |
| • firme → _____ | • frío → _____ |

- Inventa y escribe oraciones con algunos de los sustantivos que has formado.

Ejemplo → Ling descubrió la *belleza* de las cosas.

Anexo 12: Asnos

Asnos estúpidos

El anciano Naron, de la longeva raza rigeliana¹, era el cuarto de su estirpe que llevaba los registros galácticos. Tenía en su poder el gran libro que contenía la lista de las numerosas razas de todas las galaxias que habían adquirido el don de la inteligencia, y el libro, mucho menor, en el que figuraban las que habían llegado a la madurez y poseían méritos para formar parte de la Federación Galáctica. En el primer libro habían tachado algunos nombres anotados anteriormente: los de las razas que, por el motivo que fuera, habían fracasado. La mala fortuna, las deficiencias bioquímicas o biofísicas, la falta de adaptación social se cobraban su tributo. Sin embargo, en el libro pequeño no había habido que tachar jamás ninguno de los nombres anotados.

En aquel momento, Naron, enormemente corpulento e increíblemente anciano, levantaba la vista, notando que se acercaba un mensajero.

—Naron —saludó el mensajero—. ¡Gran señor!

—Bueno, bueno, menos ceremonias. ¿Qué hay?

—Otro grupo de organismos ha llegado a la madurez.

—Estupendo. Estupendo. Actualmente ascienden muy aprisa. Apenas pasa año sin que llegue un grupo nuevo. ¿Quiénes son esos?

El mensajero dio el número clave de la galaxia y las coordenadas del mundo en cuestión.

—Ah, sí —dijo Naron—. Lo conozco.

Y con buena letra cursiva anotó el dato en el primer libro, trasladando luego el nombre del planeta al segundo. Utilizaba, como de costumbre, el nombre bajo el cual era conocido el planeta por la fracción más numerosa de sus propios habitantes. Escribió, pues: la Tierra.

—Estas criaturas nuevas —dijo luego— han establecido un récord. Ningún otro grupo ha pasado de la inteligencia a la madurez tan rápidamente. No será una equivocación, espero.

—De ningún modo, señor —respondió el mensajero.

—Han llegado al conocimiento de la energía termonuclear, ¿no es cierto?

—Sí, señor.



—Bien, ese es el requisito —Naron soltó una risita—. Sus naves sondarán pronto el espacio y se pondrán en contacto con la Federación.

—En realidad, señor —dijo el mensajero con alguna reserva—, los observadores nos comunican que todavía no han penetrado en el espacio.

Naron se quedó atónito.

—¿Ni poco ni mucho? ¿No tienen siquiera una estación espacial?

—Todavía no, señor.

—Pero si poseen la energía termonuclear, ¿dónde realizan las pruebas y las explosiones?

—En su propio planeta, señor.

Naron se irguió en sus seis metros de estatura y tronó:

—¿En su propio planeta?

—Sí, señor.

Con gesto pausado, Naron sacó la pluma y tachó con una raya la última anotación en el libro pequeño. Era un hecho sin precedentes; pero es que Naron era muy sabio y capaz de ver lo inevitable como nadie en la galaxia.

—¡Asnos estúpidos! —murmuró.

ISAAC ASIMOV
Compre Júpiter

¹ rigeliana: perteneciente o relativo a Rigel, estrella de gran magnitud de la constelación de Orión.

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Explica la función que desempeñan estos personajes en el relato:

- Naron
- el mensajero
- los observadores

Puedes empezar así

Naron es el encargado de...

2. Señala la respuesta correcta.

- ¿Por qué en el libro grande había razas tachadas y en el pequeño no?
 - Porque las razas inteligentes y maduras se equivocaban fácilmente.
 - Porque en el libro pequeño no quedaba espacio para las tachaduras.
 - Porque las razas inteligentes y maduras ya no retrocedían en su avance.
- ¿Por qué Naron tachó la Tierra de la lista del libro pequeño?
 - Porque la letra con la que había escrito el nombre no era muy clara.
 - Porque podía prever la destrucción de la Tierra.
 - Porque opinaba que los habitantes de la Tierra empleaban correctamente la energía termonuclear.

3. Imagina que eres Naron. Escribe una carta a los habitantes de la Tierra intentando disuadirlos del camino que están siguiendo.

SINONIMIA

4. Sustituye cada una de las palabras destacadas por otra que signifique lo mismo.

Me quedé **atónito** al comprobar los muchos **done**s que poseen los **longevos** miembros de esta ilustre **estirpe**.

FAMILIAS DE PALABRAS

5. Clasifica cada palabra según su familia.

- tronar
- retronar
- entronizar
- atronar
- destronar
- destronamiento



TRUENO



TRONO

■ Escribe una oración con cada palabra.

LA RAÍZ TERM(O)

6. La raíz **termo** es de origen griego y significa «calor». Así, la energía **termonuclear** es la energía procedente del calor producido por la fusión nuclear.

Construye una oración con cada una de las siguientes palabras:

- termómetro
- termo
- termostato
- térmico
- termas
- antitérmico

Anexo 13: Te apuesto la cabeza

Te apuesto la cabeza

(Un despacho con puertas laterales.)

FEDERICO. (Entrando por la derecha.) ¿Molesto?

CARLOS. (Mientras escribe.) ¡Adelante! ¡Adelante!

FEDERICO. ¿Qué escribes?

CARLOS. La factura semanal para Edmundo, por el alquiler de una cabeza.

FEDERICO. ¿Qué dices? ¿Por el alquiler de qué?

CARLOS. ¡Ah!, ¿pero no sabes que ahora alquilo cabezas?

FEDERICO. ¡Vamos, déjate de bromas!

CARLOS. Escucha: como Edmundo tiene la manía de hacer apuestas, me propuse curarlo de una vez por todas cobrándole una especie de alquiler por el uso de su propia cabeza.

FEDERICO. Perdóname, pero no te entiendo...

CARLOS. Hace un mes, Edmundo y yo tuvimos una acalorada discusión, y él, sin saber ya qué decirme, salió con su consabido «¡Te apuesto la cabeza!». Yo hubiera podido responderle, como otras veces, «¡claro, tú apuestas la cabeza porque... para lo que te sirve!». Pero decidí curarlo, y le acepté su disparatada apuesta. ¡Y se la ganó! Desde hace un mes, soy el legítimo propietario de la cabeza de Edmundo.

FEDERICO. ¡Eso sí que no me lo hubiera imaginado nunca!

CARLOS. Edmundo, como hombre honrado que es, quiso entregármela inmediatamente, pero ¿para qué iba a aceptársela? ¡No la iba a guisar! ¡Ni a exponerla en una vitrina! Entonces, resolví permitirle que siguiera utilizándola, mediante el pago, eso sí, de una cuota semanal que él me satisface puntualmente.

FEDERICO. ¿Y cuánto le cobras?

CARLOS. (Entregándole la factura.) Lee.

FEDERICO. (Leyendo.) «Don Edmundo Valenzuela debe al señor Carlos Márquez, por una semana de servicios de un par de ojos, diez pesos; de una boca, veinticinco pesos; de dos oídos, quince pesos; de una cabellera, cinco pesos; y de un cerebro, cero pesos.» ¿Cómo? ¿Nada por el cerebro?

CARLOS. Y le sale caro...

FEDERICO. (Leyendo.) «Total: cincuenta y cinco pesos.» ¿Jamás he visto nada tan extraordinario. ¿Y crees que seguirá abonándote el alquiler toda su vida?

CARLOS. Que te lo diga él; aquí llega. ¡Hola, Edmundo!

EDMUNDO. (Entrando por la derecha.) Buenos días.

FEDERICO. Buenos días, querido Edmundo.

CARLOS. ¿Traes el dinero?

EDMUNDO. Discúlpame, pero esta semana...

CARLOS. ¿Qué ocurre esta semana?

EDMUNDO. Esta semana yo también tengo que presentarte una factura.

CARLOS. ¡Ah, sí, y ¿de qué?

EDMUNDO. (Entregándose la.) Entérate.

CARLOS. (Leyendo.) «Don Carlos Márquez debe al señor Edmundo Valenzuela, por un sombrero para la cabeza que le alquila, treinta pesos; por servicios de peluquería durante cuatro semanas, veinte pesos; por una consulta al oculista, veinte pesos; por un diente de oro, cincuenta pesos. Total: ciento veinte pesos.»

FEDERICO. ¡Jua! ¡Jua! ¡Jua! ¡Se acabó el negocio!

CARLOS. Sí, sí; confieso que negocios de esta clase no me convienen. ¡Líquido y cerrado!

EDMUNDO. Pero, antes, págame lo que me debes.

CARLOS. Toma los ciento veinte pesos. Y toma también estos cien. Así te devuelvo todo lo que me pagaste por el alquiler de tu cabeza.

EDMUNDO. ¡Ah, gracias, gracias! ¿Cómo podré demostrarte mi agradecimiento?

CARLOS. No haciendo más apuestas.

EDMUNDO. Te lo prometo.

FEDERICO. Discúlpame, pero no te creo capaz de cumplir esa promesa.

EDMUNDO. ¿Por qué no he de ser capaz?

CARLOS y FEDERICO. Porque no tienes voluntad.

EDMUNDO. ¿Cómo que no!

CARLOS y FEDERICO. ¿Qué apuestas?

EDMUNDO. ¡Apuesto la cabeza!

GERMAN BERDIALES

Te apuesto la cabeza (Adaptación)

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Realiza un resumen de la lectura.
2. Escribe en forma narrativa, sin usar diálogos, el final de la historia.

Puedes empezar así Federico le dijo a Edmundo que no le creía capaz de cumplir la promesa y este...


3. ¿Qué quería decir Edmundo cuando afirmaba «¡Te apuesto la cabeza!»?

- Escribe otras expresiones que no puedan interpretarse palabra por palabra y explica su significado.

Ejemplo Tomar el pelo a alguien. → Burlarse de alguien.

POLISEMIA

4. Lee y observa.



cabeza. (Del latín vulgar *capitia*.) Sustantivo femenino. 1. Parte superior o anterior del cuerpo de los animales. 2. Extremo ensanchado de un clavo o un alfiler. 3. Talento. 4. Res. 5. Población principal. 6. Jefe o superior de una comunidad.

- Escribe seis oraciones utilizando la palabra **cabeza** en sus distintos significados e indica en cada caso el número que corresponde a su significado.

Ejemplo 5. Mi pueblo es *cabeza* de partido.

FAMILIAS DE PALABRAS

5. Agrupa en familias estas palabras:

• discurrir • discutir • discurso • discutible • discursivo • discusión

Familia de *discutir*

Familia de *discurrir*

EXPRESIONES

6. La expresión **apostar la cabeza** significa «apostar algo con mucha firmeza».

Relaciona cada una de estas expresiones con su significado:

Expresiones

- Bajar la cabeza.
- Calentarse la cabeza.
- Ir de cabeza.
- Perder la cabeza.
- Sentar la cabeza.
- Tener pájaros en la cabeza.

Significados

- Ofuscarse, perder momentáneamente el juicio.
- Volverse juicioso.
- Carecer de juicio, ser poco sensato.
- Obedecer sin replicar.
- Estar excesivamente atareado.
- Pensar mucho en un asunto.

Anexo 14: Tres amigos

Tres amigos

En un bolsillo llevé a casa un mochuelito y, con cierta zozobra, lo presenté a la familia. En contra de lo esperado, halló una aprobación sin reservas y nadie se opuso a que se quedara. Fijó su residencia en un cestillo colocado en mi estudio y, tras mucha discusión, le impusimos el nombre de Ulises.

Desde el primer momento dio muestras de ser un ave de mucho carácter, que no admitía bromas. Aunque cabía cómodamente en una taza, no se dejaba amilantar y parecía dispuesto a atacar a cualquiera, sin distinción de tamaño.

Ya que teníamos que compartir la misma habitación, pensé que estaría bien que él y Roger hicieran buenas migas. Para ello, y tan pronto como Ulises estuvo instalado, llevé a cabo la presentación: puse al ave en el suelo y mandé al perro que se acercara y fuera amigo suyo. Roger tomaba con filosofía la obligación de confraternizar con mis diversos protegidos, así que imitando los andares de un mochuelo, echó a andar. Meneando el rabo en señal de buena voluntad, se aproximó a Ulises, que le aguardaba encogido con cara de pocos amigos y mirada furibunda. El avance de Roger se hizo más cauteloso. Ulises siguió mirándolo como si quisiera hipnotizarlo. Roger se detuvo, dejó caer las orejas, trocó su meneo de rabo por una débil oscilación y se volvió hacia mí pidiendo consejo.

Yo le ordené severamente que insistiera en sus propuestas de amistad. Roger miró con nerviosismo al pájaro y luego, haciéndose el despistado, pasó de largo, con la intención de acercársele por la espalda. Pero también Ulises giró la cabeza, sin apartar la vista del perro. Roger, que no conocía animal alguno capaz de mirar hacia atrás sin cambiar de postura, se quedó perplejo. Después de pensarlo un momento, decidió emplear la técnica del retozo juguetón. Echó la tripa al suelo, metió la cabeza entre las patas y reptó lentamente hacia el autillo, gimiendo bajito y moviendo el rabo con indolencia. Ulises permanecía como disecado.

Roger, que había logrado avanzar bastante tumbado sobre la tripa, cometió entonces un error fatal: estirando la cara peluda, olisqueó enérgicamente al ave. La paciencia de Ulises no llegaba al extremo de dejarse olfatear por un perro cubierto de greñas. Consideró, pues, llegado el momento de leerle la

cartilla a aquel adefesio sin alas. Bajó los párpados, chascó el pico, brincó en el aire y aterrizó limpiamente en el hocico del perro, clavando sus garras afiladas en la negra nariz.

Roger, con un alarido de dolor, se sacudió el pájaro y corrió a refugiarse debajo de la mesa, de donde no hubo fuerza humana capaz de sacarlo hasta ver a Ulises confinado en su cestillo.



Una vez demostrada su capacidad de combate, Ulises hizo amistad con Roger y, si a la caída de la tarde salíamos a darnos un chapuzón, accedía a veces a honrarnos con su compañía. Iba montado sobre el lomo de Roger, agarrándose bien a sus lanas negras. Si, como sucedía en ocasiones, Roger se olvidaba de su pasajero y aceleraba demasiado o pasaba las piedras de un salto, los ojos de Ulises centelleaban, agitaba las alas haciendo esfuerzos frenéticos por mantener el equilibrio y chascaba ruidosa y airadamente el pico hasta que yo reprendía a Roger por su descuido. Ya en la playa, Ulises se posaba sobre mi ropa, mientras Roger y yo retozábamos por el agua templada de la orilla.

Ulises contemplaba nuestras extravagancias con ojos redondos y gesto de desaprobación. De vez en cuando abandonaba su puesto para planear casi rozándonos, chascar el pico y volver a tierra. Si pasábamos mucho rato en el agua, se aburría y salía volando sobre el monte hasta el jardín, chillando «¡tiuu!» a modo de despedida.

GERALD DURRELL

Mi familia y otros animales (Adaptación)

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Escribe lo que sepas de Ulises y de Roger.

Puedes consignar los datos en fichas, del siguiente modo:

ULISES	
• Clase de animal:	
• Rasgos físicos:	
• Rasgos de carácter:	
• Acciones:	

2. Clasifica estas acciones que realizan los personajes:

- | | |
|--------------------------------|---------------------------|
| • Menear el rabo. | • Clavar las garras. |
| • Chascar el pico. | • Poner mirada furibunda. |
| • Imitar los andares del otro. | • Retozar y jugar. |



Gestos de amistad



Gestos de enemistad

3. Reflexiona y contesta.

- ¿Por qué crees que Ulises fue tan arisco y violento con Roger?
- ¿Por qué crees que Ulises se hizo al fin amigo de Roger?

SINONIMIA

4. Sustituye cada palabra destacada por otra que signifique lo mismo.

- | | | | | |
|-------------|-------------|-----------|-----------|------------|
| • intimidar | • consentir | • cambiar | • brincar | • olfatear |
|-------------|-------------|-----------|-----------|------------|

- El mochuelo no se dejaba **amilanar**.
- Roger **trocó** su meneo de rabo por una débil oscilación.
- El perro se acercó al mochuelo **olisqueándolo**.
- Se lo pedimos muchas veces y al final **accedió**.
- Roger y yo **retozábamos** por el agua templada de la orilla.

EXPRESIONES

5. Explica el significado de la expresión *hacer buenas migas* y cita el nombre de dos personas con las que tú hagas buenas migas.

Anexo 15: Los versos más tristes

Los versos más tristes

*Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Escribir, por ejemplo: «La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos».
El viento de la noche gira en el cielo y canta.
Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Yo la quise, y a veces ella también me quiso.
En las noches como esta la tuve entre mis brazos.
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.
Ella me quiso, a veces yo también la quería.
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.
Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.
Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.
Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.
La noche está estrellada y ella no está conmigo.
Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.
Mi alma no se contenta con haberla perdido.
Como para acercarla, mi mirada la busca.
Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.
La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.
Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.
Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.
Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.
De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.
Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.
Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.
Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.
Porque en noches como esta la tuve entre mis brazos,
mi alma no se contenta con haberla perdido.
Aunque este sea el último dolor que ella me causa,
y estos sean los últimos versos que yo le escribo.*

PABLO NERUDA
*Veinte poemas de amor
y una canción desesperada*



COMPRENDO LO QUE LEO

1. Reflexiona y contesta.

- ¿Cómo era la noche en que el poeta escribió sus versos?
- ¿Qué recordaba el poeta?
- ¿Qué sentía el poeta?

■ Ahora procura reconstruir la escena en la que el poeta escribía sus versos.

Debes describir cómo era aquella noche, qué recordaba el poeta y cómo se sentía.

Puedes empezar así *Era una noche estrellada y...*

2. Localiza y escribe los versos en los que el poeta alude a los rasgos físicos de su amada.

3. Marca en cada caso la respuesta que creas adecuada.

- ¿Por qué al poeta le parecía la noche «más inmensa sin ella»?
 - Porque aquella era una noche muy larga.
 - Porque el poeta estaba contemplando la inmensidad del firmamento.
 - Porque el poeta se sentía solo y empequeñecido en medio de la noche.
- ¿Por qué crees que decía el poeta «Mi voz buscaba el viento para tocar su oído»?
 - Porque el poeta deseaba comunicarse con su amada.
 - Porque al poeta le gustaban los días de viento.
 - Porque hacía tanto viento que no se oía la voz del poeta.

4. Observa este verso:

Y tiritan, azules, los astros, a lo lejos.

■ Imagina que los siguientes elementos de la naturaleza son seres animados; escribe qué podrían hacer.

- el mar
- las nubes
- el viento
- los árboles
- la Luna
- las espigas

Ejemplo *El mar duerme plácidamente.*

PALABRAS DERIVADAS

5. Escribe un verbo derivado de cada uno de estos adjetivos:

- | | | |
|-------------------------------|--------------------|------------------|
| • contento → <i>contentar</i> | • claro → _____ | • suave → _____ |
| • blanco → _____ | • amargo → _____ | • alegre → _____ |
| • moderno → _____ | • humano → _____ | • flojo → _____ |
| • feo → _____ | • amarillo → _____ | • ágil → _____ |

■ Clasifica los verbos que has formado.

-ar	_____	_____	_____	_____
-ear	_____	_____	_____	_____
-izar	_____	_____	_____	_____

■ Escribe oraciones con algunos de estos verbos.

Ejemplo *Se contenta con tener suerte.*

LECTURAS DE LA SEGUNDA ETAPA DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Anexo 16. Cómo se forman las perlas en las ostras

La ostra, con su aspecto blanco y su cuerpo resbaladizo, no es muy agradable a la vista; sin embargo, produce una de las cosas más hermosas de la naturaleza: las perlas. Vale la pena conocer cómo se forman las perlas, ya que éste es un proceso realmente interesante y raro.

Cuando la ostra –que ha nacido de un huevecillo- es todavía muy pequeña, flota en la superficie del agua sin concha de ninguna clase, semejando un pedacito de gelatina. Cuando la ostra empieza a formar su concha, se va haciendo más pesada para flotar y se sumerge hasta el fondo del mar. Más tarde se adhiere a una roca o a otro cualquiera. Entonces abre sus valvas por donde penetra el agua del mar, la cual arrastra objetos pequeñísimos que le sirven a la ostra para alimentarse, crecer y engordar.

En ocasiones, junto con esos objetos diminutos vienen cuerpos extraños que se depositan entre la concha y el cuerpo de la ostra. Algunas veces ésta no puede arrojarlos hacia el exterior, por lo que permanecen ahí, causándole grandes molestias. Es entonces cuando empieza a producir un fluido que se desprende de su cuerpo y cubre al objeto extraño endureciéndose alrededor de él. Como este fluido emana sin cesar, se van formando capas superpuestas y, de este modo, la cubierta del cuerpo extraño va creciendo lentamente hasta convertirse en una hermosa perla.

Ejercicio

Elabora un esquema de la transformación que da origen a las perlas e indica, además, los agentes de cambio y los estados intermedios de la ostra y la perla durante el proceso de formación de la perla.

Estados de la ostra y de la perla	Etapas de la transformación

¿Consideras que es importante tener criterios para comprender la naturaleza de los cambios y las transformaciones en relación con tu área de estudio? ¿Por qué?

Anexo 17. Géneros o modalidades del periodismo televisado

El periodismo televisado comprende tanto la transformación de noticias –en un espacio periódico o en avances especiales fuera de hora-, el comentario a modo de editorial, las revistas de prensa o programas de panel, los “magazines” de actualidades o “revistas de noticias” y, por supuesto, las transmisiones directas de acontecimientos políticos que entran en la categoría de noticias.

Es decir, que en el periodismo televisado hay géneros que pertenecen a lo que llamaríamos periodismo informativo, y otros que entran en la categoría de periodismo interpretativo, o de análisis. Así, los noticieros y “avances” pertenecen a la primera categoría, mientras que a la segunda pertenecen los programas de panel y “revistas de noticias”.

En una edición cualquiera de un noticiero de televisión, que sin duda entra en la categoría de periodismo informativo, a no ser que contenga un espacio de comentarios o de un editorial final, hay dos modalidades o subgéneros de información: la noticia simple (es decir, la que ordinariamente se ve frente a la cámara, con o sin ilustraciones gráficas), y el reportaje. En la primera, el locutor resume el hecho y sus protagonistas, pudiendo añadir algunos datos previos, mientras que, en la segunda, sin necesidad de emitir una opinión sobre el hecho en cuestión, aporta más datos, sobre todo gráficos, acerca del hecho que es noticia, y permite al receptor la entrada en contacto con el hecho y sus protagonistas principales.

Dentro del reportaje, como veremos más adelante, hay otras modalidades, como el reportaje habitual o de actualidad, el reportaje de análisis, la biografía o semblanza, la entrevista y encuesta.

Como es obvio, cada una de las modalidades del periodismo televisado tiene su formato externo y hasta su estilo normal debe poseer un ritmo acomodado a la urgencia y novedad de las noticias transmitidas; el programa de análisis o interpretativo, como ocurre en la “revista” o el “panel”, debe ser lo más lento, de modo que el espectador o televidente pueda adentrarse en el problema con calma, conocer más de cerca a los participantes o entrevistados, o simplemente captar en todos sus detalles los antecedentes históricos, sociológicos, económicos o políticos del problema en debate.

JOSÉ LUIS SAENZ,

En el lugar del hecho, Imprenta Marvin,
Ecuador, 1986.

Ejercicio

a) Elabora un esquema de clasificación jerárquica a partir de la lectura anterior.

b) ¿Qué puedes decir acerca del balance de las dos ramas de la jerarquía?

c) Si tu objetivo como lector es recopilar información completa sobre el periodismo televisado, ¿será suficiente la información dada en esta lectura? ¿Por qué?

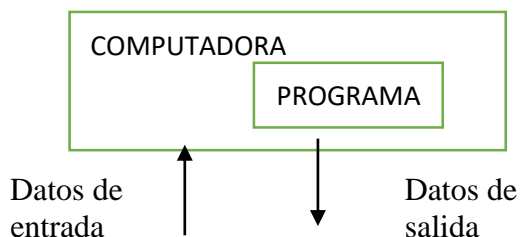
Ejercicio

La clasificación jerárquica es una estrategia que nos permite organizar información acerca de conceptos, sucesos o situaciones. Para aplicar el proceso de clasificación jerárquica se sugiere partir de las variables y de sus características.

Una vez terminada la clasificación jerárquica, se logra la organización de las ideas u objetos en un diagrama o esquema, que facilita el análisis de las ideas centrales de un texto.

Anexo 18. ¿Qué es una computadora?

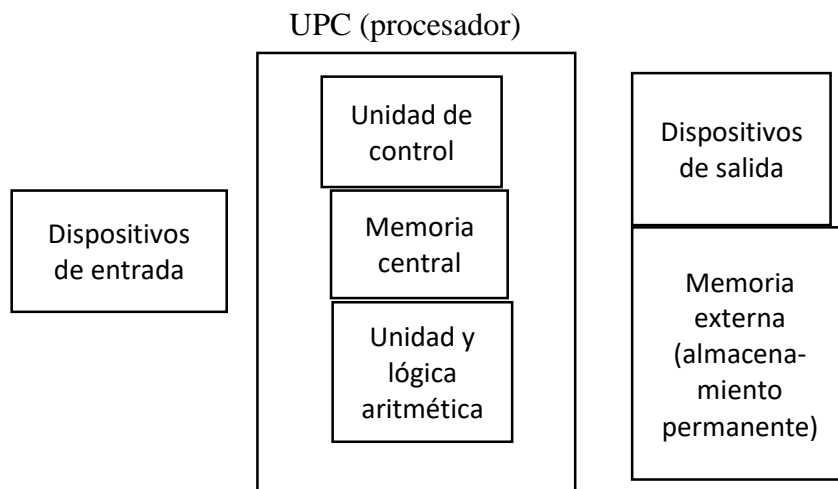
Una computadora es un dispositivo electrónico utilizado para procesar información y obtener resultados. Los datos y la información se pueden introducir en la computadora como entrada (input) y a continuación se procesan para producir una salida (output, resultados), como se observa en la siguiente figura.



Los componentes físicos que constituyen la computadora, junto con los dispositivos que realizan las tareas de entrada y salida, se conocen con el término hardware (traducido en ocasiones por material). El conjunto de instrucciones que hacen funcionar a la computadora se denomina programa; a la persona que escribe programas se llama programador y al conjunto de programas escritos para una computadora se llama software (traducido en ocasiones por logical).

1.2 Organización física de una computadora (hardware)

La mayoría de las computadoras, grandes o pequeñas, están organizadas como se muestra en siguiente figura. Ellas constan de cinco componentes principales: dispositivos de entrada, dispositivos de salida, unidad central de proceso (UCP) o procesador, memoria interna y memoria externa.



Los dispositivos de entrada, como su nombre lo indica, sirven para introducir datos (información) en la computadora para su proceso. Los datos se leen de los dispositivos de entrada y se almacenan en la memoria central o interna. Los dispositivos de entrada convierten la información de entrada en señales eléctricas que se almacenan en la memoria central. Dispositivos de entrada típicos son los teclados; otros son lectores de tarjetas –ya casi en desuso–; lápices ópticos, palancas de mando (jyosticks), lectores de códigos de barras, etc. Hoy día es muy frecuente que el usuario utilice un dispositivo de entrada llamado

ratón que mueve un puntero electrónico sobre la pantalla, que facilita la interacción usuario-máquina.

Los dispositivos de salida permiten representar los resultados (salida) del proceso de datos. El dispositivo de salida típico es la pantalla (CRT) o monitor. Otros dispositivos de salida son: impresoras (imprimen resultados en papel), trazadores gráficos (plotters), reconocedores de voz, etcétera.

LUIS JOYANES
AGUILAR

Programación en turbo Pascal, McGraw-Hill,
México 1992.

Ejercicio

Analiza la computadora desde el punto de vista de sus partes, funciones y relaciones.

Análisis de:

Partes

Funciones

Relaciones entre
las partes

Anexo 19. El palacio dieciochesco

El palacio dieciochesco constaba generalmente de tres niveles: la planta baja, que era la de servicio propiamente (allí estaban las cocheras, bodegas y dependencias para servidumbre, las caballerizas se colocaban en el segundo patio); el entresuelo, destinado a las oficinas administrativas y archivos de las haciendas (ganaderas, minerías o agrícolas); y la llamada planta doble, que era el lugar de habitación.

JUAN URQUIAGA,
Edificaciones del Banco Nacional de México:
seis virreinales y una contemporánea, Fomento
Cultural Banamex, 1988.

Ejercicio

Haz un análisis del palacio dieciochesco. Utiliza un dibujo o diagrama para explicar la distribución física del palacio.

Anexo 20. Impresor de telas (cualquier individuo): impresor, operador de máquina de imprimir

Prepara y opera máquinas para escribir diseños en materiales tales como telas, fibra de vidrio, hojas de plástico, fieltro recubierto o tela engrasada. Da vueltas a una rueda manual para ajustar la presión en los rodillos de impresión, de acuerdo con especificaciones. Gira tornillos para linear marcas de registro sobre los rodillos impresores con las de la máquina, utilizando llaves Allen. Afila la cuchilla utilizando lima y esmeril, verifica la igualdad de la hoja, por medio de calibradores. Alinea la cuchilla contra los rodillos de impresión con herramientas manuales. Vierte colorantes de sus tubos a cajas de colores que surten los rodillos de impresión. Examina la tela que sale de la máquina en cuanto a defectos de impresión, tales como manchas, variaciones en el tono de los colores y diseños fuera de registro (o alineación). Realinea los rodillos de impresión y ajusta posición de la manta o tela gris del respaldo para absorber exceso de color proveniente de los cilindros de impresión. Registra los metros de tela impresa.

KENNETH WEXLEY Y GARY YOKI,
Conducta organizacional y psicología del personal,
 Continental, México, 1992.

Ejercicio

Analiza las funciones necesarias de un impresor de telas y elabora el esquema de organización correspondiente.

Síntesis

Consideremos el ejemplo que se presenta a continuación:

En días pasados, un profesor pidió a sus alumnos que redactaran un párrafo que integrara los conceptos, las definiciones y las relaciones que se especifican a continuación.

Definiciones y relaciones

Palabra	Significado o definición	Relación con algunos de los elementos dados
Lety	Nombre de la mujer	Esposa de Daniel
Daniel	Nombre del hombre	Esposo de Lety
Negocio	Empresa	Propiedad de la familia Ruiz
Gerente	Persona que dirige una empresa	Cargo que ocupará el esposo de Lety
Riesgo	Contingencia de un daño, peligro	Daño probable
Familia Ruiz	Grupo familiar	Dueños de la empresa

¿Qué escribirías si fueras alumno de ese profesor?

Anexo 21. De la sociedad móvil a la formación de núcleos civilizados

La transición de una sociedad móvil, de cazadores y recolectores, a otra sedentaria, de horticultores y agricultores, se produjo a medida que las agrupaciones humanas fueron capaces de producir excedentes en sus cosechas y productos, posibilitando el intercambio. Así surgieron gradualmente grandes números de población, sentando las bases para un posterior desarrollo civilizatorio.

Con la revolución agrícola, la sociedad humana se transformaría radicalmente al crearse, no sólo una cultura urbana con funciones diferenciadas entre sus componentes, sino también sistemas de escritura y otras formas de anotación. A partir de ese momento fueron posibles los inventarios, la divulgación de órdenes y una incipiente historiografía, así como la función de las ideas religiosas, lo que permitió trascender los intereses del clan o tribu y alcanzar una mayor cohesión social.

Al parecer diversos centros –que con el tiempo se constituyeron en matrices culturales– irradiaron su influencia hacia otras zonas. El valle del Nilo, la región de Mesopotamia, los valles del río Huanghe ((Río Amarillo) y del Yangzijiang en China, el rincón del Golfo de México y la zona norte de Perú, fueron las principales cunas de alta cultura de la historia humana; en cuatro de estas regiones próximas a la Cuenca se forjaron sociedades altamente civilizadas, mucho antes que los europeos irrumpieran en el área.

ELSA TORRES GARZA

Los mares nos unen: México y la cuenca del Pacífico. Todo color, México, 1989

Ejercicio

Elabora una serie de preguntas útiles para analizar el contenido del texto.

Elabora los patrones de organización que se presentan.

Establece las relaciones que consideres pertinentes entre las ideas centrales identificadas.

Anexo 22. La distensión de los lazos familiares

Analiza y luego evalúa la calidad del escrito que se presenta a continuación

El siglo XIX puede ser considerado como la época de la conquista del espacio, pero no en el sentido de los cosmonautas: el conjunto de la población francesa ha conquistado el espacio doméstico necesario para el desarrollo de la vida privada.

A comienzos del siglo, y hasta los años 1950, un importante contraste separaba a las familias burguesas de las populares. Las primeras disponían de espacio: habitaciones de recepción, una cocina y sus anexos para la criada o los criados, un cuarto para cada uno de los miembros de la familia y a menudo algunas habitaciones más. Una entrada y pasillos aseguraban la independencia de estos diferentes espacios. A estas casas “burguesas”, se oponían a las viviendas de las clases populares. En efecto, obreros y campesinos se apiñaban en viviendas compuestas por una sola habitación o como mucho por dos.

En el campo, muchísimas casas no comprendían más de una habitación donde se dormía al calor del fuego. Los médicos que estudiaron hacia 1900 la higiene de las casas rurales, en Morbihan o Yonne por ejemplo, nos describen salas comunes donde a veces se amontonaban hasta cuatro camas, en cada una de las cuales duermen por lo menos dos personas. Únicamente las granjas más ricas disponen además de una habitación, y a comienzos de siglo y sobre todo durante el periodo de entreguerras, el enriquecimiento del campesinado se traduce visiblemente en la adjunción de una o dos habitaciones a la sala común. Por otra parte, tanto la dimensión de las habitaciones: encontramos casa de jornaleros compuestas por dos pequeñas habitaciones, y granjas ricas cuya sala es muy amplia: en general, son pequeñas si pensamos en la multiplicidad de las actividades que acogen; 25 metros cuadrados en Yonne es muy poco. La disposición de las viviendas ciudadanas era menos uniforme. Sin embargo, a menudo estaban constituidas también por una sola habitación, o por dos habitaciones, que se comunicaban entre sí, pues naturalmente la cocina contaba como habitación. En 1894, el 20% de la población de Saint-Etienne, el 19% de la de Nantes, el 16% de la de Lille, Lyon, Angers o Limoges vivían en viviendas de una sola habitación. Trabajábamos y comíamos en ella, incluso algunas noches allí recibíamos a los amigos. Nos habíamos visto obligados a alinear alrededor de las paredes las camas, una mesa, dos armarios, un aparador, la tabla del horno de gas, colgar las cacerolas, las fotos familiares, las del zar y las del presidente de la República (...) Bramantes corrían de uno a otro lado de la habitación sobre las cuales siempre se tendía la última colada (...) Bajo ella (una alta ventana) se había instalado en el “taller”, la máquina de coser de mi madre, el arcón de mi padre y una gran cubeta de agua en la cual siempre quedaba en remojo plantillas combadas y suelas. Aquí todavía nos encontramos en la situación relativamente favorable de una casa nueva, en una ciudad pequeña. Los viejos alojamientos de las grandes ciudades eran aún más exiguos.

ARIES PHILLIPE Y DUBY
GEORGES,

Historia de la vida privada, Taurus
Ediciones, Madrid, 1989.

Ejercicio

Identifica la comparación que hacen los autores y establece los criterios que utilizaron.

Escribe los pasos que utilizas para comparar.

Evalúa la comparación elaborada por el autor.

Contesta las siguientes preguntas.

¿Qué utilidad tiene la ejercitación de la lectura analítica y crítica?

¿Crees que has desarrollado estas habilidades a través de las lecciones estudiadas? ¿Por qué?

¿Qué utilidad tiene esta lección que demanda la identificación de una variedad de estrategias cognitivas?

Anexo 23. El señor Pérez vio por primera vez una dilaca...

El señor Pérez vio por primera vez una **dilaca** durante su viaje a África. Recorría las regiones africanas con una gran curiosidad, deseaba conocer cosas novedosas en ese continente. Al ver a su alrededor observó cómo las **dilacas** deambulaban por los campos haciendo gala de su esbeltez, y cómo miraban por encima de todo el mundo alcanzando a divisar con facilidad hasta un horizonte lejano. De vez en cuando las **dilacas** abrían sus rígidas y largas piernas delanteras para inclinar su largo cuello y así alcanzar e ingerir agua y alimento.

Tratemos de identificar cuál es la palabra que va en lugar de **dilaca**. Para ello, inferiremos el significado de **dilaca** a partir de la información dada en el contexto y luego sustituiremos la palabra desconocida por la que corresponda.

¿Qué debemos hacer, en primer lugar, para iniciar el análisis de la información?

- a) Identifica datos relevantes que te sirvan de pistas para descubrir el significado de la palabra:
- b) Infiere el significado de las palabras desconocidas en el texto, además de la palabra dilaca.
- c) Características físicas de una dilaca
- d) ¿Cuál es el hábitat de las dilacas?
- e) Con las características obtenidas, imagina y dibuja la figura de una dilaca.

Anexo 24. Explicaciones acerca de la extinción

Muchos científicos han ofrecido explicaciones acerca de la extinción –hace 65 millones de años- de los dinosaurios y de otras criaturas. La mayoría de los geólogos han coincidido en que un inmenso asteroide o cometa, de aproximadamente 10 km de diámetro, se estrelló contra la Tierra. La información que apoya esta teoría se basa en la presencia de una capa ígnea de iridio, elemento encontrado principalmente en los meteoros y en todo estrato geológico de la Tierra. (Los científicos saben que el iridio no causó la extinción de los dinosaurios y de las plantas, pero es simplemente prueba de que ocurrió una catástrofe que incluye los meteoros).

Los científicos explican que la colisión del asteroide con la Tierra provocó la entrada de grandes cantidades de polvo en la atmósfera. Según los científicos, el polvo bloqueó la luz solar durante un periodo aproximado de tres a doce meses, lo cual causó el enfriamiento de la tierra y la muerte de muchos animales por hambre y frío.

Una cuestión, hasta ahora no aclarada, es: ¿por qué se alteró tan notablemente la ecología del océano? Éste, que entonces era mucho mayor de lo que es ahora, no sufrió cambios de temperatura tan notables como ocurridos en tierra. Con base en las evidencias, los científicos han encontrado una explicación. ¿Cuál es esta?

1. En estos casos en lugar de descifrar una palabra desconocida debemos descifrar o explicar un hecho o fenómeno ¿Cuál es el hecho que debemos explicar en este caso? ¿Cuál es el problema?

Primero: identifica ¿de quién o quiénes se habla?, ¿qué es lo que se dice?, ¿qué sucedió con ellos?, ¿cuál fue la causa?, ¿en qué consistió dicha causa?, ¿cuáles fueron las consecuencias?

Después: redacta un párrafo dando respuesta a las preguntas guía anteriores.

2. ¿Qué efectos pudo tener, en la ecología del océano, la muerte de algunos animales, aun cuando estos hubieran sido de orden inferior?

Anexo 25. Patrimonios científicos: el progreso acumulativo y las estrellas de la ciencia

En ciertos aspectos, la ciencia trae a la memoria el mundo del deporte. Algunos científicos son verdaderas “estrellas”: a sus conferencias asiste un vasto público; sus obras se convierten en éxitos de librería y se les ofrecen cargos privilegiados. Ciertos equipos (escuelas, institutos y otros organismos de investigación, universidades) permanecen invictos durante largos periodos, mientras que otros solo saborean el éxito por breves lapsos. Otros más, parecen estar condenados eternamente a la oscuridad. Si se quiere llevar más lejos la analogía en cuestión, habría que partir de la distinción entre dos tipos de deporte: el practicado individualmente y el practicado por equipo. Aunque se le suele considerar como perteneciente a la primera categoría, es más justo concebir a la ciencia como un deporte de equipo, donde los jugadores ocupan posiciones muy diferentes.

Los campeones de las disciplinas individuales, tales como el tenis, la natación o la carrera de fondo, conocen la gloria y obtienen trofeos. Buena parte de la comunidad científica actúa como si la investigación fuera un deporte individual. Se lleva una contabilidad de las citas que gratifican a cada autor, y los currículums vitae resumen las carreras, de acuerdo con la cantidad lograda de publicaciones, nominaciones, premios y demás distinciones más o menos cuantificables. En su calidad de astros sagrados, algunos científicos reciben todo un flujo de ventajas: prestigio, subvenciones por sus trabajos, reducción de la cantidad de horas destinadas al a enseñanza, empleo en instituciones de gran importancia y sueldos elevados.

En cambio, en los deportes de equipo, hay dos clases de jugadores. Por una parte, están aquellos a los que su papel desempeñado en el juego les asegura el reconocimiento y cuyos tantos son objeto de estadísticas detalladas. Así, en el caso del fútbol y del hockey, los guardametas conocen muy bien la tasa de aciertos de los rematadores contrarios, cuyos tiros a gol están perfectamente contabilizados. Por la otra, y menos fácil de cuantificar, se halla la contribución de los demás miembros del equipo, la cual pasa inadvertidamente. En el fútbol americano, no existe un indicador estadístico que mida el desempeño de cada uno de los jugadores ubicados en la línea de ataque; empero, hay por lo menos cinco indicadores que registran el rendimiento de los 11 miembros del equipo atacante. Sin ellos, ninguna escapada llegaría muy lejos y cualquier quarterback sería detenido antes de poder lanzar el balón.

El desarrollo de la ciencia se parece más a un deporte de equipo. Toda comunidad científica tiene sus “vedettes”, y es factible evaluar la importancia de los trabajos realizados por estas. Ello no impide que el avance de la ciencia sea también producto de los esfuerzos, a menudo desconocidos, de investigadores cuya intervención puede compararse a la línea de ataque. Resultaría útil el llegar a medir la eficiencia de los científicos consagrados al “cubrimiento”, es decir, al papel desempeñado por aquellos jugadores que, en un partido de baloncesto o de fútbol, posibilitan que un compañero de equipo consiga los tantos.

Tales “miembros del equipo” contribuyen a configurar los debates científicos. Ofrecen una aportación capital mediante investigaciones empíricas que pueden obligar a modificar o rechazar las tesis formuladas por otros. Con gran frecuencia, sus trabajos no son mencionados sino de pasada, porque caen con rapidez en el “dominio público” de la ciencia; empero, no se vuelven menos útiles debido a ello.

Analiza e interpreta el texto que acaba de presentarse.

Las preguntas siguientes orientan la decodificación del primer párrafo:

- a) ¿Por qué la ciencia trae a la memoria el mundo del deporte?

- b) ¿Qué tipo de relación se establece entre los científicos y los deportistas?
- c) Los científicos son “estrellas”: a sus conferencias asiste un vasto público, sus obras se convierten en éxitos de librería y se les ofrecen cargos privilegiados. ¿Qué se dice acerca de ciertos equipos deportivos con respecto al mucho o poco éxito que logran?
- d) ¿Por qué se considera a la ciencia como trabajo de equipo?
- e) Con esta información, establece la relación analógica entre los científicos y los jugadores.

_____ : _____ :: _____ : _____

Escribe ahora la analogía en forma convencional:

- f) ¿Qué otra analogía puede establecerse entre las obras, los científicos, las jugadas y los deportistas?
Apunta las relaciones que vas a considerar. Toma en cuenta que a veces las relaciones de cada ámbito están integradas en un solo enunciado.



Elabora la analogía

- g) ¿Qué relación analógica puede establecerse entre éxito de los científicos, cargos privilegiados, éxito de los deportistas y fama?
Apunta las relaciones:



Elabora la analogía:

- h) ¿Qué relación analógica puede establecerse entre ciertos institutos de investigación, los equipos deportivos y el lugar que ocupan?



¿Cuál es la analogía?

- i) ¿Qué premisas puedes establecer acerca de la ciencia, a partir de la percepción de esta como un deporte de equipo cuyos jugadores ocupan posiciones muy diferentes?
- j) ¿Qué se infiere acerca del papel de cada miembro del equipo de investigadores?

Anexo 26. Frida Kahlo

La vida de Frida Kahlo es cuadro dramático enmarcado por el dolor. Desde los seis años, cuando fue atacada por la parálisis, hasta el día de su muerte, el sufrimiento no abandonó su cuerpo ni tampoco dejó de estar presente en sus obras. Es más, fue a causa del accidente que la invalidó para siempre, cuando era estudiante de la Preparatoria en 1926, que se inició en la pintura: un tranvía que arrastraba un autobús, como tantas veces ha sucedido; los fierros retorcidos que destrozan su cuerpo, también como tantas veces ha sucedido. Sólo que en este caso, la muerte de detuvo en seco cuando vio que su víctima, en la cama del hospital, encerrado su cuerpo en la cárcel del yeso, tomaba los pinceles que su padre le había regalado y empezaba a pintar.

Frida nació en Coyoacán. Su infancia en la que pasaría toda su vida ha quedado registrada en uno de los cuadros. Infancia casi pueblerina, cuando Coyoacán estaba todavía de llanos, erizado de nopales y salpicado por la presencia de las humildes casas de adobe. Infancia de patio cerrado en el que la niña podía andar, aun desnuda, entre las plantas del jardín o recorrer los cuartos continuos y de altos techos en cuyos muros veía constantemente los grandes retratos ovalados de su padre, fotógrafo de profesión -Herr Kahlo-, de su madre Matilde Calderón o de sus abuelos. Imágenes inolvidables que han quedado perpetuadas en su pintura. No es este cuadro el único que nos habla de su vida, sino casi todos los que hizo. Es una artista tan peculiar que pudo darse en su pintura un lujo que solo los poetas se habían permitido, el de presentar artísticamente sus sentimientos y sus emociones, su alegría y su dolor, sus afectos y sus gustos personales, subjetivos, alcanzado sin embargo una proyección universal.

El cuadro que Frida Kahlo prefería, entre tantos que pintó, era “Mi nodriza y yo”. Cuadro que en su composición me recuerda una pintura popular desconocida, propiedad de un oscuro médico rural, en la que la Virgen lleva en sus brazos a Cristo. No es una Pietá, tradicional, sino una Piedad a la mexicana. La virgen llorosa conduce a su hijo muerto con el cuerpo lleno de heridas tremendas; pero a pesar de ser el cuerpo de Cristo crucificado, a pesar de tener facciones y barba de treinta años, es un niño. El cuerpo pequeño, en los brazos de su madre, ha sido el recurso del artista anónimo para representar varios conceptos al mismo tiempo, conceptos que de otra manera no podía representar en su compleja coexistencia: dolor, crueldad, ternura, maternidad, tristeza, beatitud, religiosidad, todo reunido en emotiva síntesis. Frida no lo conocía. Sin embargo ella se pintó en los brazos de su nana, con sus facciones de mujer y su cuerpo de niña. Hasta aquí la semejanza. Pero es suficiente para descubrir en su creación que esa relación auténtica de concepto no es meramente casual, sino que responde a varias vivencias comunes, vitales. Y si Cristo, en la pintura popular “muere” en brazos de su madre, Frida, en su pintura “vive” en brazos de su nana, vive gracias a las gotas de leche que florecen en el árbol glandular del pecho de esa nana indígena de piel bronceada y de rostro inmutable, máscara pétrea que es el símbolo genérico del pueblo que alimentó espiritualmente a la pintora.

En la pintura de Frida Kahlo es evidente su amor por lo biológico, su apego a la naturaleza, sobre todo en dos de sus aspectos: la fecundación y la gestación. ¡Cómo no iba a entusiasmarse ella que tanto sufrió –y lloró- su fracaso maternal! Tal vez la síntesis de su exaltación embriológica está de manifiesto como en ningún otro cuadro en el “Moisés”. La composición es muy simple: simetría con dos ejes perpendiculares que se encuentran al centro. El sol es un gran óvulo cuyos rayos señalan, con manos diminutas, hacia dos compactas columnas humanas dispuestas a ambos lados. El núcleo central de estas columnas

está constituido por los hombres que han conmovido, con su pensamiento, la atmósfera histórica de la humanidad, desde Ptah-Hotep, en Egipto, hacia Stalin en el mundo contemporáneo; hombres que han encausado su genio en un sentido positivo o negativo pero que, en un momento dado, fueron los causantes de un giro trascendental en la vida del género humano: Platón, Cristo, Confucio, Nefertitis, Napoleón, Julio César, Gandhi, Pasteur, Buda, Marx, Hitler, Mahoma, en una confusión que es parte de su intento de expresar, plásticamente, una idea: “Lo que yo quise expresar –dijo Frida Kahlo en una charla en la que trató de expresar el sentido de su obra- fue la razón por la que las gentes necesitan inventar o imaginarse héroes y dioses es el puro miedo. Miedo a la vida y miedo a la muerte.” Miedo, sí a la vida, que está representada, en los ángulos inferiores del cuadro, por el hombre y la mujer, pilares de la sociedad que en masa –todos los pueblos juntos- aparece en el fondo. Miedo a la muerte, simbolizada en los ángulos superiores por unos esqueletos que sostienen las nubes metafísicas de las grandes religiones. Todo esto iluminado por el óvulo-sol central de la cual nace Moisés, quien, niño, aún, flota sobre el Nilo en el interior de una cesta. ¿Y por qué Moisés –“aquel que fue sacado de las aguas”, en hebreo- como centro de la composición? Paul Westheim ha tratado de aclarárnoslo: “Quizá le haya emocionado la explicación que Freud da la palabra cesta. ¡Cesta –explica- es la matriz expuesta, y el agua significa la fuente materna al dar a luz a una criatura! Frida pinta a Moisés... el héroe llamado a dar a la humanidad el concepto de un Dios único, encuadrado, como de un nimbo, de los grandes héroes del espíritu de todos los tiempos, de todos los pueblos, de todas las ideologías. Nos pinta una interpretación de Moisés; lo que pinta es su propia vivencia, es, como todo lo que pinta, Frida Kahlo.”

Raúl Flores Guerrero, *Lecturas históricas mexicanas*, UNAM, 1994.

Ejercicio

Analiza e interpreta el texto de Frida Kahlo.

Como en casos anteriores conviene iniciar haciendo una lectura individual de todo el texto. Enseguida decodifica selectivamente e interpreta las analogías de cada párrafo. Las preguntas siguientes pueden servir de guía para la decodificación selectiva de la información proporcionada por el autor.

a) ¿Qué se infiere, respecto a la vida de Frida Kahlo, en el primer párrafo del escrito?

b) ¿Qué información relevante se infiere del segundo párrafo?

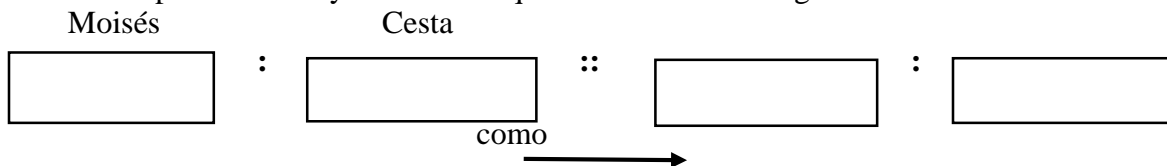
c) ¿Qué mensajes transmiten los cuadros de Frida Kahlo y cómo lo hacen?

d) ¿Qué relaciones analógicas pueden establecerse en las obras del autor anónimo y de Frida Kahlo? Piensa en todas las características y representaciones que se mencionan en el cuarto párrafo del texto.

Obra del autor anónimo	Obra de Frida Kahlo

--	--

- e) ¿Qué expresa el cuadro del pintor desconocido que se asocia con el Frida Kahlo?
- f) ¿Qué relación analógica puede establecerse entre los motivos de sus cuadros su amor y el apego por lo vital?
- g) ¿Cómo interpreta el autor los diferentes elementos presentes en el cuadro de Moisés?
- h) ¿Qué analogía puede establecerse entre la interpretación del Moisés y la explicación de Freud de la palabra cesta y el hecho de que esta flotara en el agua?



- i) ¿Cómo podrías interpretar esta analogía entre las ideas de Frida acerca de la concepción y el Moisés? ¿Qué quiso expresar Frida al pintar a Moisés como lo hizo?

INSTRUMENTOS DE LAS EVALUACIONES INTERMEDIA Y FINAL

Anexo 27. Instrumento de la evaluación intermedia: ¿Hacia la unisexualidad?

Philippe Ariès piensa que la gran originalidad de hoy en día es el surgimiento de una sociedad unisexo. “Los papeles son intercambiables –escribe-, los del padre con los de la madre, también los de los miembros de las parejas sexuales. Cosa curiosa, el modelo único es *viril*. La silueta de la muchacha se ha aproximado a la del muchacho. Ha perdido las formas disimuladas con las que gustaban representarla los artistas entre los siglos XVI y XIX.” Afirmación perentoria. ¿Es cierta? ¿O sólo la verdad de la apariencia? En efecto, en los tiempos pasados los espacios foráneos eran unisexuales; *pubs* y clubes victorianos quedaban prohibidas a las mujeres, en las tabernas francesas sólo se reunían los hombres mientras que las raras mujeres presentes eran “de mala vida”; los lavaderos de los pueblos quedaban prohibidos a los hombres, inquietos por otra parte por las confidencias que las mujeres pudieran intercambiarse allí. Esta segregación ha sufrido hoy en día profundas alteraciones. Oficios considerados masculinos y grandes escuelas se han abierto progresivamente a las mujeres. Inversamente, el hombre se introduce en el universo tradicionalmente reservados a la mujer: el ginecólogo reemplaza a la comadrona, el marido asiste al parto, cambia los pañales al bebé, cocina, lava la vajilla, etc. El vestido es a menudo el mismo (jeans), la silueta “Dim” (¿nueva manifestación de la eterna “dominación” del macho?) expresa el reajuste de la forma femenina sobre la masculina.

ANTOINE PROST Y GERARD
VINCENT (eds.)

Historia de la vida privada, Editions de Seuil,
París, 1987.

Ejercicio de comprensión lectora

a) Identifica y explica los cambios que se mencionan en el escrito. Toma en cuenta las variables que se dan en el texto. Elabora un esquema correspondiente.

b) ¿Explica el autor las causas del cambio?

c) Lee el escrito nuevamente e identifica la información adicional que se da, además de los cambios que se describen. Explica cuál es el propósito de esa información (explicar los cambios, justificar los puntos de vista del autor, ampliar la explicación, etc.)

Información adicional	Explicación del propósito de la información

d) ¿Estás de acuerdo con el planteamiento del autor referente a lo viril o masculino como modelo único de la sexualidad? Fundamenta tu respuesta con ejemplos de tu vida cotidiana.

Ejercicio de analogía

Para completar el ejercicio debes elegir (subrayar) una de las tres respuestas que se te dan. La primera palabra corresponde con el espacio de puntos del comienzo de la frase y la segunda con el espacio de puntos del final de la frase.

Ejemplo:

..... es a CENA como MAÑANA es a

- a) Desayuno – Cena
- b) Noche – Desayuno
- c) Cenar –Desayunar

1)..... es a HOMBRE como MADRE es a.....

- a) Niño – Niña
- b) Masculino - Femenino
- c) Padre – Mujer

2)..... es a GINECÓLOGO como COMADRONA es a.....

- a) cirugía - Medicina
- b) Médico – Curandera
- c) Hospital – Veterinaria

3)..... es a FEMENINO como MACHO es a.....

- a) Mujer – Hombre
- b) Hembra – Masculino
- c) Falda – Pantalón

4)..... es a TRADICIÓN como NOVEDAD es a

- a) Costumbre - Actualidad
- b) Mito - Modernidad
- c) Anticuado – Obsoleto.

Anexo 28. Instrumento de la evaluación final: “Rostro y corazón”: punto de partida del concepto náhuatl de la educación

Antes de avanzar en la lectura: basándote en el título del texto ¿cuál consideras que es la temática principal de la lectura?

Para poder penetrar siquiera un poco en los ideales de la educación entre los nahuas, es necesario partir de otra concepción suya fundamental. Nos referimos al modo como llegaron a considerar los sabios nahuas lo que llamamos “persona humana”. Ante el peligro de desviarnos de nuestro asunto principal, diremos brevemente que encontramos en los textos algo que se repite especialmente en las pláticas o discursos: al referirse el que ha tomado la palabra a aquél con quien está hablando, aparece la siguiente expresión idiomática náhuatl: “vuestro rostro, vuestro corazón”. Obviamente se designa con estas palabras la persona del interlocutor. Y Hallamos esto no en casos aislados, sino en la casi totalidad de los discursos pronunciados, de acuerdo con las reglas de que llamaban los nahuas *tecpilatolli*, o sea, “lenguaje noble o cultivado”.

In *ixtli*, in *yóllotl*, “la cara, el corazón”, simboliza lo que hoy llamaríamos fisonomía moral y principio dinámico de un ser humano. Y resulta interesante notar, aunque sea de paso, el paralelismo que existe en este punto entre la cultura náhuatl y la griega. En esta última también se concebía también la fisonomía moral e intelectual del hombre, o sea la persona, como un *prósopon* o rostro. Solo que, entre los nahuas, se yuxtaponía la idea de “rostro”, la del “corazón”, órgano al que atribuían el dinamismo de la voluntad y la concentración máxima de la vida.

Pues bien, la concepción náhuatl de la persona como “rostro y corazón” el punto clave es la aparición de un concepto de la educación. El siguiente texto, recogido por Sahagún, en el que se describe el supremo ideal del “hombre maduro”, mostrará mejor que un largo comentario el papel fundamental del “rostro y corazón”, dentro del pensamiento náhuatl acerca de la educación:

El hombre maduro;
corazón firme como la piedra,
corazón resistente como el tronco de un árbol;
rostro sabio,
dueño de un rostro y un corazón,
hábil y comprensivo.

Ser “dueño de un rostro y un corazón”: he aquí el rasgo definitivo que caracteriza a un auténtico hombre maduro (*omáxic oquichtli*). De no poseer un “rostro y un corazón”, tendrá entonces que ocultar “su corazón amortajado” y cubrir con una máscara su falta de rostro, como se afirma expresamente en otro texto, hablando de lo que se presupone para llegar a ser un artista.

Pero, hay algo más. En el texto citado no se dice únicamente que el auténtico hombre maduro “es dueño de un rostro y un corazón”, sino que se añade que posee “un rostro sabio” y “un corazón firme como la piedra”. Estos calificativos están presuponiendo, como vamos aver, que el *omáxic oquichtli*, “el hombre maduro”, ha recibido el influjo de la educación náhuatl. “*Ixtlamachiliztli*”: **acción de dar sabiduría** a los rostros ajenos. Dos textos que vamos a transcribir a continuación nos hablan, según parece, con la máxima claridad de la finalidad

asignada por los nahuas a su forma de educación. El primero describe precisamente la figura del sabio náhuatl en su función de maestro, temachtiani:

Maestro de la verdad,
no deja de amonestar.
Hace sabios a los rostros ajenos,
hace a los otros tomar una cara,
los hace desarrollarla.
Les abre los oídos, los ilumina.
Es maestro de guías,
Les da su camino,
de él uno depende.
Pone un espejo delante de los otros,
los hace cuerdos y cuidadosos,
hace que en ellos aparezca una cara...
Gracias a él, la gente humaniza su querer,
y recibe una estricta enseñanza.
Hace fuertes los corazones,
conforta a la gente,
ayuda, remedia, a todos atiende.

Entre los diversos atributos del temachtiani o maestro náhuatl, podemos distinguir claramente dos clases. Por una parte, aquellos que se refieren a “hacer que los educandos tomen un rostro, lo desarrollen, lo conozcan y lo hagan sabio”. Por otra, los que lo muestran “humanizando el querer de la gente” (itech netlacaneco) y “haciendo fuertes los corazones”.

Al lado de una breve enumeración del carácter moral de la educación náhuatl se formula lo que constituía la raíz misma de su sentido y finalidad, “dar sabiduría a los rostros ajenos”.

Comenzaban a enseñarles:
cómo han de vivir,
cómo han de obedecer a las personas,
cómo han de respetarlas,
cómo deben entregarse a lo conveniente, lo recto,
huyendo con fuerza de la perversión y la avidez.
Todos allí recibían con insistencia:
la acción que da sabiduría a los rostros ajenos
(la educación),
la prudencia y la cordura.

Difícil sería querer desentrañar aquí el sentido de todos los conceptos expresados en este texto. Pero, al menos sí hemos de analizar el pensamiento fundamental en el que se describe precisamente la concepción náhuatl de la educación.

Después de indicarse en el texto varios de los temas que constituían el objeto de la educación entre los nahuas: “cómo han de vivir, cómo han de obedecer a las personas... cómo deben entregarse a lo conveniente, lo recto” (criterio náhuatl de lo moral), pasa a formularse expresamente aquello que era la inspiración y el meollo de lo que se impartía a los

estudiantes: “todos allí recibían con insistencia, la acción que da sabiduría a los rostros ajenos”, la *ixtlamachiliztli náhuatl*.

Mucho es lo que pudiera añadirse, presentando en su integridad los varios “reglamentos” en náhuatl, principalmente de los *calmécac*, transmitidos a Sahagún por sus informantes. Igualmente podrán estudiarse los varios discursos y exhortaciones de índole moral, que se repetían con frecuencia a los estudiantes. Pero, todo esto alargaría este ensayo más allá de toda proporción razonable. Señalamos, no obstante, la existencia de tan rico material, que abre la posibilidad de iniciar una investigación dentro de la pauta seguida por Jaeger al estudiar la *paideia* griega.

Tan solo queremos concluir mencionando aquí un hecho que por su importancia ayudará a comprender en toda su extensión las resonancias de la *ixtlamachiliztli*: “acción de dar sabiduría a los rostros ajenos”, en el mundo náhuatl prehispánico.

Mientras en la época actual, por varias razones que no nos toca discutir aquí, existe en México una lamentable escasez de escuelas, que impide a muchos niños y jóvenes recibir los beneficios de la educación, en el mundo náhuatl prehispánico y aunque parezca sorprendente este hecho, sabemos por numerosos testimonios que no había un solo niño privado de la posibilidad de recibir esa “acción que da sabiduría a los rostros ajenos”. Concretamente, los informantes indígenas de Sahagún hablan precisamente del hecho de que entre las prácticas rituales existía la siguiente:

Cuando un niño nacía,
lo ponían sus padres
o en el *calmécac* o en el *telpochcalli*.
Prometían al niño como un don,
y lo llevaban o al *calmécac*,
para que llegara a ser sacerdote,
o al *telpochcalli*,
para que fuera un guerrero.

Y hablando en relación con esta práctica que obliga a todos los padres de familia nahuas a atender la educación de sus hijos, factor indispensable para que pudieran ocupar su puesto dentro de la comunidad, nos dice fray Juan de Torquemada lo siguiente: “todos los padres en general tenían cuidado, según se dice, de enviar a sus hijos a estas escuelas o generales (por lo menos), desde la edad de seis años hasta la edad de nueve, y eran obligados a ello...”.

Frente a este hecho que permitía a todo niño o joven náhuatl para poder recibir la formación necesaria para hacer de sí mismo “un rostro sabio y un corazón firme”, creemos que no hay mejor comentario con el que podamos concluir este ensayo, que citando las palabras de Jacques Soustelle en su libro *La vida cotidiana de los aztecas*:

“Es admirable que esa época y en ese continente un pueblo indígena de América haya practicado la educación obligatoria para todos y que no hubiera un solo niño mexicano del siglo XVI, cualquiera que fuese su origen social, que estuviera privado de la escuela.”

3. Realiza una lectura analógica e interpretativo-crítica acerca del texto que acaba de presentarse. Destaca las temáticas y los puntos o aspectos que consideres de interés acerca de los conceptos que se emiten en el escrito.

4. Desde la perspectiva educativa y social ¿qué puntos consideras más importantes en el texto? ¿Por qué?
5. Establece y elabora una analogía, de acuerdo a la relación semántica, entre las expresiones “rostro” y “corazón” y explica dicha analogía
6. De los elementos considerados en la educación prehispánica ¿Cuáles consideras que aún perviven en la actualidad? Argumenta tu respuesta
7. ¿Cuáles son los beneficios de la concientización de los procesos educativos realizados en la época prehispánica?
8. En un sentido humano y ético, ¿cómo interpretarías la expresión “rostro y corazón” aplicado a tu vida personal?
9. ¿Qué has aprendido acerca de controlar tu proceso para adquirir un mejor nivel de lectura