

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
ESTUDIANTES DEL TERCER SEMESTRE DEL NIVEL MEDIO
SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

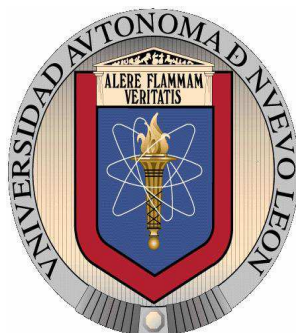
PATRICIA SALAS NAVARRO

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD
EN EDUCACIÓN

DIRIGIDA POR: M.C. MATILDE RAMOS GARZA

SEPTIEMBRE DE 2012

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
ESTUDIANTES DEL TERCER SEMESTRE DEL NIVEL MEDIO
SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

PATRICIA SALAS NAVARRO

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO
DE MAestrÍA EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD
EN EDUCACIÓN

DIRIGIDA POR: M.C. MATILDE RAMOS GARZA

SEPTIEMBRE DE 2012

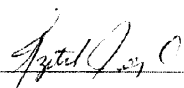
APROBACIÓN DE TESIS

EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
ESTUDIANTES DEL TERCER SEMESTRE DEL NIVEL MEDIO
SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

M.C. Matilde Ramos Garza
Director de Tesis



C. a Dra. Tzitel Pérez Aguirre
Lector



Dra. Lariza Elvira Aguilera Ramirez
Lector (Evaluador externo)



Dra. Ma. Eugenia Flores Treviño
Subdirector de Posgrado de Filosofía y Letras

Agradecimiento y dedicatoria

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a Dios, por haberme permitido cumplir con una de las metas propuestas en mi vida profesional.

De manera muy especial quisiera agradecer a mi directora de tesis M.C. Matilde Ramos Garza por apoyarme de manera incondicional en la construcción de esta investigación, también a las lectoras de tesis C. a Dra. Tzitel Pérez Aguirre, y a la Dra. Lariza Elvira Aguilera Ramírez, por su tiempo y acertadas observaciones al trabajo de investigación.

De igual manera agradezco profundamente a la Dra. Ma. Luisa Martínez Sánchez, Directora de la Facultad de Filosofía y Letras, así como también a la Dra. Ma. Eugenia Flores Treviño Subdirectora del Posgrado y a todas las autoridades correspondientes, por su apoyo durante mi tiempo de investigación.

Además, dedico este trabajo a mis padres, José Patricio Salas y Alicia Navarro de Salas, por la disciplina, amor y valores que me han dado todo este tiempo, a mi esposo, Eduardo Gutiérrez, a mis adorados hijos Mariana y Mauricio, ya que con nada compenso las horas de larga ausencia por la realización de este proyecto.

Finalmente, a toda mi familia en especial a mis hermanas Marisa y Blanca por ser también, amigas y compañeras de apoyo incondicional. Todas mis luchas son por ustedes y para ustedes, gracias.

RESUMEN

El presente trabajo, tiene como propósito responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tiene 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 por último, ¿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?, además de cumplir con dos objetivos, por un lado, el de conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 en relación a la comprensión lectora y por otro, proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

El trabajo propone acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

La investigación, se realizó con el grupo 312, de estudiantes que cursaron la unidad de aprendizaje de literatura durante el tercer semestre, en el período escolar de Agosto a Diciembre de 2010.

Utilicé la descripción de los niveles empleados por PISA, prueba que se encarga de revisar las competencias matemáticas, del área de ciencias y lectoras y, de ENLACE que se encarga de diagnosticar los niveles de logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes y que por ende contribuyen a mejorar la calidad educativa del nivel medio superior.

Como bases teóricas consideré las centradas en el aprendizaje y basadas en las competencias además, de las del aprendizaje significativo de Ausubel (1995), las concepciones y estrategias de Camacho (2007), Cassany (2000), Díaz-Barriga (1999), Lomas (2009) y Solé (2006), entre otros.

Utilicé la metodología de investigación acción y el método cualitativo. Algunos de los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron: la observación participante, cuestionarios y textos relacionados con las estrategias preinstruccionales, las cuales preparan y alertan al estudiante en relación al qué y cómo va a aprender el contenido; las estrategias coinstruccionales, las cuales apoyan durante el proceso de la enseñanza; y las estrategias posinstruccionales, las cuales permiten formar en el alumno una visión sintética y crítica del material.

Se inició el trabajo con una primera etapa de problematización de la comprensión lectora en donde se aplicó un cuestionario a los maestros que imparten los cursos de comunicación y lenguaje, para continuar con una segunda etapa de diagnóstico, en la cual se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario (diagnóstico uno) y una lectura con un cuestionario (diagnóstico dos) a los estudiantes.

Durante la tercera etapa, trabajé en la explicación de la propuesta de las estrategias de enseñanza aprendizaje, que promovieron el desarrollo de la comprensión lectora. La

explicación de las estrategias se llevó a cabo en tres momentos: antes, durante y después del ejercicio aplicado.

Antes de avanzar a la cuarta etapa, trabajé en la reconstrucción de la propuesta y en el rediseño de las estrategias, con la finalidad de mejorar la propuesta de acuerdo a las necesidades de los estudiantes en relación a los niveles de comprensión lectora en que se encontraban.

La aplicación de la estrategia, fue la actividad que se llevó a cabo durante la cuarta etapa del proceso metodológico, para ello, fue necesaria la aplicación de un texto literario y un cuestionario para que los alumnos identificaran las diferentes actividades que ponen en práctica al momento de la comprensión de textos.

Durante la quinta etapa del proceso metodológico, se llevó a cabo una evaluación de la propuesta diseñada para finalmente, terminar con la reflexión que representó la culminación de este trabajo que a continuación presento en extenso.

ÍNDICE

	Página
Agradecimiento y dedicatoria.....	5
Resumen.....	6
CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN	
1.1 Antecedentes.....	10
1.2 Planteamiento y delimitación del problema.....	18
CAPÍTULO 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
2.1 La comprensión lectora, competencia básica dentro del Modelo Educativo de la UANL.....	22
2.2 La Lectura y su importancia.....	29
2.3 La comprensión lectora una competencia básica.....	30
2.4 Estrategias de enseñanza aprendizaje para un aprendizaje significativo.....	43
2.5 Niveles de comprensión lectora.....	53
CAPÍTULO 3 MARCO METODOLÓGICO	
3.1 Muestra.....	58
3.2 Descripción de técnicas e instrumentos para la recogida de datos.....	60
CAPÍTULO 4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
4.1 Descripción e interpretación de resultados del cuestionario aplicado a docentes en el área de comunicación y lenguaje del nivel medio superior.....	77
4.2 Descripción e interpretación de resultados del cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior.....	84
4.3 Descripción e interpretación de resultados de lectura diagnóstica número dos aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura: “Ulises”.....	95
4.4 Descripción e interpretación de resultados de la explicación de las estrategias de enseñanza aprendizaje aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura:”Hay que romper el bolero de Ravel”.....	101
4.5 Descripción e interpretación de resultados de la evaluación de comprensión lectora aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura: “Los samuráis”.....	105
CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES.....	110
BIBLIOGRAFÍA.....	119
ANEXO DE INSTRUMENTOS	
Instrumento 1 Niveles de desempeño en competencia lectora.....	125

Instrumento 2 Cuestionario aplicado a maestros.....	126
Instrumento 3 Cuestionario aplicado a estudiantes (instrumento diagnóstico número uno).....	128
Instrumento 4 Ejercicio: lectura: “Ulises” (instrumento diagnóstico número dos).....	130
Instrumento 5 Ejercicio: lectura “Hay que romper con el bolero de Ravel.....	135
Instrumento 6 Ejercicio: lectura. “Los samuráis”.....	139
Instrumento 7 Niveles de dominio de habilidad lectora “ENLACE Media Superior”.....	142
Instrumento 8 Comparativa de resultados en evaluaciones estandarizadas ENLACE y EPEEMS.....	143

ANEXO DE TABLAS

Tabla 1 Resultados del cuestionario aplicado a docentes en el área de comunicación y lenguaje del nivel medio superior.....	144
Tabla 2 Resultados del cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior.....	147
Tabla 3 Resultados de lectura diagnóstica número dos aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura: “Ulises”.....	149
Tabla 4 Resultados de la implementación de las estrategias de enseñanza aprendizaje aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura: “Hay que romper el bolero de Ravel”.....	152
Tabla 5 Resultados de la evaluación de comprensión lectora, aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura: “Los Samuráis”.....	154

CAPITULO 1 INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

Hoy en día es imprescindible para la educación que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas ya que con ellas se pueden alcanzar niveles de aprendizaje autónomo.

Inculcar las habilidades y estrategias, ha originado en los últimos años la creación de Organismos Nacionales e Internacionales que funcionan como observadores de los procesos de adquisición y seguimiento de este proceso en el aula.

En los últimos años ha sido la habilidad cognitiva más estudiada en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es un Organismo que fue creado por Decreto Presidencial en el año 2000 y desde entonces, tiene como tarea ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas para evaluar el Sistema Educativo de los Niveles Básico y Media Superior.

Entre los más importantes, destacan los estudios de evaluación sobre habilidades de comprensión lectora, que refieren al entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo (Monroy, 2009, p. 37).

Nuestro país, ha participado en proyectos de evaluación con otros países, como en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) del Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Evaluación que arroja, hasta ahora resultados poco satisfactorios, en habilidades matemáticas y lectura, principalmente.

La habilidad lectora, es una competencia evaluada en la prueba PISA, aplicada cada tres años a más de 60 países en el mundo. Dicha prueba se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes de 15 años en donde se evalúan habilidades matemáticas, de lectura y ciencia relacionadas con conocimientos, aptitudes y competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico, es decir que dicha evaluación, mide la capacidad de los estudiantes para poder entender y resolver problemas auténticos a partir de la aplicación de cada una de las áreas principales de PISA.

La evaluación PISA es diseñada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico para aplicar muestras representativas en sus países miembros, consta de 13 tipos de exámenes, los cuales están constituidos por una sesión cognitiva y una sesión de cuestionarios con una duración de dos y una hora respectivamente, además cada evaluación contiene 60 preguntas entre abiertas y de opción múltiple, las cuales se califican como correctas e incorrectas.

En la evaluación PISA existen seis niveles de desempeño que describen las habilidades de lectura y se enuncian de forma descendente. El nivel cinco, describe a los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados, el cuarto, hace referencia a habilidades para responder a reactivos difíciles como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje, el tercero explica que los estudiantes son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada, el nivel dos, que los alumnos responden a reactivos básicos como los que piden ubicar información directa y realizar inferencias sencillas, el nivel uno, describe resultados insuficientes para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento y finalmente, el nivel que se

encuentra por debajo del nivel uno, ubica a los alumnos con importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta para construir el conocimiento.

De acuerdo con los resultados PISA, en el año 2000, México se posicionó dentro del nivel dos con 422 puntos, de 625 del nivel cinco. La posición que ocupó se refiere a que los alumnos poseen el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea, mientras que el nivel cinco, refiere a estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados, mostrar una comprensión detallada de dichos textos y poder inferir qué información es relevante para responder al reactivo además de evaluar críticamente y establecer hipótesis.

En los informe del Programa PISA, en el área de lectura muestra que México en año 2000 obtuvo 422 puntos, mientras que en el año 2003 obtuvo 400 y finalmente en el año 2006 consiguió 410 puntos, esto indica que el 50% de los jóvenes de 15 años de edad, se ubican en los niveles cero y uno, siendo un total de cinco niveles que clasifican el desempeño en comprensión lectora.

El nivel cero, considera 335 puntos o menos, explicado en la tabla de niveles de desempeño en comprensión lectora, describe al alumno como un individuo que puede leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tiene importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas. Por lo tanto, está en entredicho su capacidad de beneficiarse de la educación y aprovechar las oportunidades (Falabella, 2009, p. 13).

El nivel uno que señala la evaluación, en la tabla de niveles de desempeño en comprensión lectora proporcionada en el 2007 por la OCDE, describe al alumno con habilidades insuficientes en el desempeño de la competencia para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento. En ese nivel están los estudiantes que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano (Falabella, 2009, p. 13).

Un dato que contrasta con los años anteriores, es el importante registro de estudiantes que se da durante el 2009, siendo un total de 52, 000 jóvenes, y el estado de Nuevo León, participa con alrededor de dos mil, distribuidos en grupos de 35 jóvenes, de 57 escuelas secundarias, del nivel medio superior, públicas y privadas, lo anterior, según el artículo “Enfatiza prueba habilidad lectora”, publicado en el periódico *El Norte*, (Santiago, 2009, p. 8).

Es entonces cuando los resultados revelaron una mejoría poco significativa al obtener México 425 puntos en cuanto a esta competencia. Además, se informa que cuatro de cada diez estudiantes, se ubican en el nivel dos ó por debajo de éste, con respecto a los resultados de los años anteriores, además según la OCDE, México ha ocupado los lugares 46, 49 y 51, de los 65 países que han participado.

El nivel dos que se obtiene durante el año 2009, describe a aquellos alumnos que solo responden a reactivos básicos como ubicar información directa, inferencias sencillas e identificación de elementos bien definidos en un texto.

De acuerdo con los resultados antes descritos el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), define en términos generales que los estudiantes mexicanos, durante el año 2009, tienen un conocimiento mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.

Otra instancia de evaluación surge en México en cumplimiento del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y es la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) la cual consiste en diseñar, aplicar y consolidar los instrumentos de evaluación del desempeño académico de los estudiantes para reorientar la acción pedagógica y para integrar los programas de nivelación académica, por tal motivo la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), desarrolló el Sistema de Evaluación de la Educación Media Superior (SEEMS).

La evaluación ENLACE se aplica anualmente por el Sistema Educativo Nacional desde el 2006 a planteles públicos y privados del país de educación básica y desde el 2008 a escuelas del nivel medio superior. En éste último nivel se aplica a alumnos que cursan el último grado de bachillerato. Esta evaluación busca principalmente un diagnóstico por alumno, por grupo escolar y por escuela en las áreas de español y matemáticas además, de evaluar el nivel de dominio de dos competencias básicas lectura y matemáticas.

En el área de español la prueba clasifica los resultados en niveles de insuficiente, elemental, bueno y excelente.

El nivel insuficiente describe al estudiante que es capaz de identificar elementos que se encuentran de manera explícita, en textos narrativos y expositivos, el nivel elemental, se

hace referencia a estudiantes que reconocen la idea central y comprenden relaciones del tipo problemas-solución, causa-efecto, comparación-contraste, en el bueno, se ubican estudiantes que comprenden el texto de forma compleja, detallada y sintetizan su contenido global además, infieren relaciones de tipo problema-solución, causa-efecto, comparación-contraste y finalmente, el nivel excelente describe la realización de inferencias complejas de los alumnos para construir una interpretación global del texto.

El Estado de Nuevo León participa con 302 preparatorias públicas y privadas, así como las que forman parte de la Universidad Autónoma de Nuevo León. De los 29, 916 alumnos evaluados, durante el 2008, en el Estado de Nuevo León, tan solo el 8.6% se ubica en el rubro de excelente, el cual describe a alumnos capaces de realizar inferencias complejas para construir una interpretación global del texto, comprender la información contenida en tablas, esquemas y relacionarla con el texto, además de establecer relaciones entre argumentos y hacer análisis de la organización de las expresiones y recursos que utiliza el autor para saber si son adecuados al tipo de texto y destinatario.

Mientras que un 12.1% se encuentra en un nivel insuficiente, el cual hace referencia al alumno que sólo es capaz de identificar elementos que se encuentran de manera explícita, en textos narrativos y expositivos, ya sean narraciones, hechos, episodios, personajes o sus características, realizar inferencias sencillas sobre las acciones de los personajes y establece relaciones entre dos o más elementos e identificar si la estructura de alguna parte del texto es adecuada al contenido que presenta, lo anterior según la tabla de niveles de dominio habilidad lectora ENLACE Media Superior.

En la evaluación ENLACE 2008, participaron más de 30 preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de ellas sólo dos se ubicaron dentro de los primeros diez lugares, una de ellas es la Preparatoria No. 7, la cual se posiciona en el lugar No. 6, en habilidad matemática, y el Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe (CIDEB) el cual ocupa el lugar No. 10, en habilidad lectora y matemática.

Estas son las dos únicas preparatorias de la UANL, del Estado de Nuevo León, que ubican a sus estudiantes en niveles de bueno y excelente, de acuerdo a un análisis del periódico *El Norte*, en el reportaje “Arrasan prepas privadas Top-Ten de Enlace”, (Santiago,2008, p. 1).

En el 2009, la prueba ENLACE se aplicó a 30,783 estudiantes del nivel medio superior, en donde sólo el 10.3% obtuvo un nivel de excelente, mientras que un 17.4% se coloca en un nivel de insuficiente.

La evaluación en el año 2010, se destinó a 980 mil 260 estudiantes inscritos en 12,144 escuelas de todo el país, es decir que es aplicada en 428 escuelas más que las aplicadas en el 2009 y 1, 137 que en el 2008.

Otro organismo evaluador en México es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL), quien inicia proceso de evaluación por primer vez en el año 2008 y en donde instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Nacional para le Evaluación de la Educación (INEE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), están involucrados con el diseño de la prueba, la cual se aplica a todo el país, de manera censal, a unos 12 mil planteles aproximadamente, el equivalente a una matrícula de 3

millones 400 estudiantes en nivel medio superior, según lo anterior, publicado en el periódico *El Norte*, en el artículo “Analizan retos de ENLACE en prepas” (Cota, 2007, p. 2).

La prueba genera para cada alumno el nivel de desempeño en competencias básicas, con base en 50 reactivos de comprensión lectora y 90 en habilidad matemática.

Las pruebas CENEVAL y ENLACE, provienen de instrumentos de evaluación de organismos externos los cuales proporcionan indicadores académicos de inicio y cierre. Los resultados arrojados por las pruebas permiten a las instituciones educativas, escuelas y docentes poder analizar con mayor claridad cuáles son las debilidades y fortalezas de los alumnos en relación a la impartición de los programa de estudio, con la finalidad de tomar medidas y aportaciones para la mejora de los contenidos de estos programas (Meza, 2010, p. 60).

Otros resultados de estudios encontrados en tesis de Posgrado de área de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, explican que las estrategias pueden favorecer el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora en los estudiantes, con la finalidad de aportar en la medida de lo posible sugerencias para impulsar su autonomía dentro y fuera del aula además, busca incrementar la capacidad del estudiante para construir un aprendizaje significativo en todas las áreas de su formación.

Casas Cruz, Javier (2008, p. 80-81) Los resultados de esta tesis son los siguientes, el alumno es capaz de construir su propio aprendizaje significativamente en cualquiera de las materias, el mejoramiento del estado inicial del grupo con respecto a sus competencias

para comprender los textos y emitir juicios críticos en torno a los mismos y finalmente, el progreso del grupo en su capacidad de reflexión objetivamente sobre la información y ponderación jerárquica de las ideas contenidas en los textos.

También en la tesis de la alumna Garza de la Garza, Juana (2004, p. 65) se expone la metodología para interesar a los alumnos en la lectura, así como la importancia de construir un ambiente en el que ésta sea vista como sinónimo de herramienta de estudio y no como un proceso aburrido y repetitivo. Dentro de los resultados encontrados se pueden mencionar el subrayar la importancia del constructivismo en la educación de la época presente, la escuela y el docente deben de tener conciencia sobre la importancia de la enseñanza de la lectura en su acción pedagógica, y por último mejorar y fortalecer el aprendizaje de la lectura de comprensión de los diferentes materiales impresos utilizados en las escuelas preparatorias.

La lista de observadores y resultados podría alargarse si se tomaran en cuenta los contextos internacionales pero para fines de este trabajo, solo se consideran como referentes para argumentar la importancia de revisar los procesos de construcción de la comprensión lectora, las estrategias y su promoción como uno de los aspectos del cambio en la enseñanza y aprendizaje del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

1.2 Planteamiento y delimitación del problema

Sin duda, uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel escolar, es la comprensión lectora de los estudiantes.

Este fenómeno se creía agotado (Reyes, 2007, p. 17) sobre todo en las décadas de los años sesenta y setenta pues algunos especialistas consideraban que la comprensión lectora era el resultado directo del descifrado “si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática”. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían (Olarde, 1998, p. 7-8).

La comprensión lectora tradicionalmente se enseña dando a los alumnos diversos textos seguidos de unas preguntas relacionadas con ellos. Con este tipo de estrategias sólo se comprueba hasta qué punto el alumno transfiere información de una forma a otra.

Las prácticas tradicionales de comprensión colocan de manera medular al docente en el proceso. El profesor escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de lectura es decir, el profesor tiene en sus manos el poder y el control de la situación.

El rol tradicional del profesor en las estrategias de comprensión lectora consiste en planear acciones para capacitar a los estudiantes para descubrir los significados que él consideraba apropiados.

Durante la década de los años ochentas, los investigadores conciben a la comprensión lectora como un intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos.

Por tal motivo, el interés por la comprensión lectora sigue vigente pues la sociedad requiere de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados, además que ésta exige a los estudiantes emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.

En función a los datos poco significativos en cuanto al nivel elemental y deficiente, en los resultados de las pruebas estandarizadas, aplicadas a los estudiantes de la Preparatoria No.1, en comprensión lectora y comprensión de textos durante el 2008, 2009 y 2010, considero de vital importancia trabajar con una estrategia que contribuya al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 3er. semestre de la Preparatoria No. 1.

Se espera que los estudiantes se ubiquen en los niveles más altos de comprensión lectora y comprensión de textos, en donde puedan elaborar inferencias más complejas para construir interpretaciones globales de los textos, así como también que sepan evaluar la estructura de los contenidos, además de establecer argumentos tras el análisis de los textos.

Para desarrollar esta investigación, propongo varias acciones que serán guiadas por las siguientes preguntas; a) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tiene los estudiantes del nivel medio superior? b) ¿Qué dificultades en relación a la comprensión lectora presentan? c) ¿Cuáles son las estrategias implementadas por el maestro en el aula, para desarrollar la comprensión lectora? Y por último, d) ¿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?

Para despejar las preguntas de investigación enuncié los siguientes objetivos de investigación.

- a) Conocer y describir, los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 en relación a la comprensión lectora.
- b) Proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

Se ha elegido el contexto del nivel medio superior para llevar a cabo la investigación, ya que es el espacio laboral donde me desempeño, por lo que eso facilita el acceso a los sujetos con quienes se esperaba trabajar. Además, porque la unidad de aprendizaje de literatura, área en la que trabajo, es la disciplina curricular que tiene como objetivo primordial el desarrollo de la comprensión lectora.

Seleccioné una muestra de nueve maestros que imparten alguna unidad de aprendizaje del área de comunicación y lenguaje, esto con la finalidad de conocer las estrategias implementadas por ellos hasta ese momento en el salón de clase.

Trabajé la mayoría de los ejercicios con 42 alumnos inscritos en el tercer semestre, adolescentes de entre 15 y 17 años de edad aproximadamente, de la Preparatoria No. 1 (Apodaca), turno matutino en el semestre de Agosto-Diciembre 2010.

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Comprensión lectora, competencia básica dentro del Modelo Educativo de la U. A. N. L.

En este apartado se expone la contextualización del estudio de la comprensión lectora dentro de las competencias genéricas que debe poseer el estudiante en la educación media superior.

El Modelo Educativo de la UANL, es un documento que ordena el quehacer universitario, el cual tiene un valor utilitario, pragmático, dinámico y flexible, que permite la retroalimentación. Considera el carácter multidimensional y complejo de la educación y de su institucionalización; promueve la formación integral de sus estudiantes y adopta una actitud innovadora hacia el conocimiento.

De acuerdo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el año 2004 define formación integral como el diseño de nuevos modelos centrados en el aprendizaje, la construcción de competencias generales y específicas que consideren desde perspectivas multidisciplinarias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se construyan en concordancia con el contexto histórico, cultural, económico y político, atendiendo asimismo el desarrollo físico y moral del individuo (Modelo Educativo de la UANL, 2008, p. 25).

El Modelo Educativo de la UANL, describe los propósitos y directrices que orientan y guían la acción y el sentido en las funciones académicas para la formación integral de las personas.

Los roles y funciones del profesor se encuentran enmarcadas dentro del Modelo Educativo de la UANL con la finalidad de realizar una planeación áulica y extra áulica para desarrollar competencias pertinentes.

Dentro de los roles se puede distinguir el de facilitador, en donde el profesor debe de facilitar el aprendizaje y potenciar el desarrollo de estrategias, motivar al estudiante a través de una interacción constante reconociéndolo como un sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciar el desarrollo de actitudes y percepciones positivas con respecto a la institución, al aula de aprendizaje y frente a las actividades a realizar, fomentar en sus estudiantes el desarrollo de un pensamiento independiente y respetuoso de la pluralidad e impulsar el trabajo en equipo poniendo en práctica actividades colaborativas que despierten la motivación y el interés por aprender, estimulando la curiosidad y el pensamiento crítico (Modelo Educativo de la UANL, 2008, p. 6).

Es decir, la función del profesor es ahora de facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje, al favorecer en el aula una participación activa, constructiva y corresponsable del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Mientras que el estudiante es reconocido en el Modelo Educativo de la UANL como el principal protagonista del aprendizaje, ya que se describe como a un sujeto activo que aprende pero que se autoforma adquiriendo y desarrollando capacidades que le permiten construir su propio conocimiento.

Autogestor de su aprendizaje, es uno de los roles del estudiante enmarcado en el modelo educativo, el cual hace referencia a participar activamente en la construcción de su

proyecto educativo y en los procesos de aprendizaje, desarrollar capacidad de autoaprendizaje, reconocer su responsabilidad en la toma de decisiones relacionadas con la construcción de su trayectoria formativa y poseer una motivación permanente por el aprendizaje (Modelo Educativo de la UANL, 2008, p. 9).

A través del modelo se busca responder a las necesidades de formación de la sociedad y constituir el elemento de referencia que debe permear todos los niveles académicos y administrativos, a través de los cuales se articula el proceso formativo.

La operación del modelo se sustenta en la educación centrada en el aprendizaje y basada en competencias, mide la carga de trabajo que el estudiante tiene que realizar para desarrollar las competencias establecidas en las unidades de aprendizaje del plan de estudios (Modelo Educativo de la UANL, 2008, p. 26).

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, el enfoque educativo del modelo está centrado en el aprendizaje de los sujetos, identificando y aplicando nuevos modos de pensar y hacer la práctica educativa. El aprendizaje significativo depende en gran medida de la capacidad del sujeto para asimilar y modificar, en su propio interior, la representación inicial de la realidad externa, para ello es importante atender la forma en que el nuevo material de aprendizaje se relacione con lo que el estudiante ya sabe.

Planear y desarrollar los procesos educativos en la perspectiva de la formación integral centrada en el aprendizaje, para perfilar un estudiante que participe activamente en su proceso formativo, a través de su interacción con el entorno social y profesional además de desarrollar el aprendizaje significativo, a través de la vinculación de los conocimientos

académicos con las situaciones cotidianas, son algunas de las estrategias incorporadas en el Modelo Educativo de la UANL.

El enfoque de la educación centrado en el aprendizaje y basado en competencias, identifica y aplica nuevos modos de pensar y hacer la práctica educativa. La característica principal de este enfoque es el de incorporar un conjunto de supuestos, objetivos, estrategias y recursos orientados a lograr aprendizajes significativos de los contenidos curriculares y aprender a aprender promoviendo la actividad autónoma del estudiante.

El enfoque es entendido como la expresión concreta del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que pone en juego la persona cuando lleva a cabo una actividad. Está orientado a lograr la formación y actualización de los sujetos, enfocándola a la vinculación de los procesos de aprendizaje con habilidades requeridas para la práctica profesional.

La OCDE¹ define a las competencias como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada (Citado en Ruíz, 2010, p. 445). Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Mientras que la ANUIES define a las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado

¹La OCDE en su documento Definición y selección de competencias fundamentales (DESECO) (Ruíz, 2010, p. 445).

para satisfacer plenamente las exigencias sociales el objetivo de los programas educativos es el de fomentar las competencias.

Las competencias para la ANUIES (2006) son las capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) (Alcántara, 2010).

La Universidad Autónoma de Nuevo León propone competencias generales y específicas para cada nivel educativo que ofrece. Las competencias generales, en el nivel medio superior, son aquellas que todo egresado debe poseer, para cumplir con los requisitos de ingreso a los estudios de nivel superior, es decir son las competencias comunes a los profesionales de un campo disciplinar.

Este tipo de competencias, son transversales, es decir, que no se restringen a un campo específico del saber no del quehacer profesional, y su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios (Modelo Académico del Nivel Medio Superior, 2008, p.17).

Las competencias generales, se caracterizan por tener tres elementos clave: que son aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios; relevantes a lo largo de la vida, transversales, porque son relevantes a todas las disciplinas académicas,

así como a los mecanismos de apoyo de las escuelas, y transferibles, porque refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o específicas.

Según la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable correspondiente a un criterio establecido. El nivel de dominio que un individuo puede alcanzar en una tarea depende de los recursos con los que cuenta, como por ejemplo conocimientos, creencias y habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes y valores (SEMS, 2008, p.9).

Dentro de las competencias generales que se enmarcan desde la Secretaría de Educación Pública en el Sistema Nacional de Bachillerato se encuentran:

- 1) Autorregulación² y cuidado de sí
- 2) Comunicación
- 3) Pensamiento Crítico
- 4) Aprendizaje Autónomo
- 5) Trabajo en equipo
- 6) Competencias cívicas y éticas

Las competencias específicas son definidas en el modelo educativo como una forma particular de ser, saber y hacer actividades específicas para la satisfacción de necesidades sociales, y la producción de bienes y servicios en determinados sectores de la población, es decir, son aquellas referidas a un campo profesional particular que responden a los requerimientos propios de un ejercicio profesional. Están relacionadas con los

² Autorregulación: acción y efecto de regularse. Regularse uno mismo. (Real academia española, 2010).

conocimientos teóricos en un campo específico, conocimientos y habilidades profesionales básicas, conocimientos y razonamientos multidisciplinares, formación práctica, y conocimiento de método en un campo específico.

Las competencias orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendizaje y a conseguir que paulatinamente el alumno adquiera niveles superiores de desempeño. Educar con un enfoque en competencias, significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas.

También en el modelo educativo se incluyen las competencias lingüísticas muy similares a las que se establecen en el Sistema Nacional de Bachillerato, las cuales se refieren a:

- Comprender la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de discurso oral.
- Comprender la noción y las propiedades del texto.
- Reconocer la lectura como el resultado de la interacción entre el texto y el lector, aplicando las estrategias necesarias de acuerdo al propósito del texto.
- Experimentar la comunicación literaria no sólo como una experiencia estética personal sino como un tipo específico de comunicación de distintas sociedades y, por tanto, como un hecho cultural compartido.
- Desarrollar estrategias útiles para la comprensión, análisis e interpretación de textos periodísticos, históricos, científicos, políticos, publicitarios y filosóficos.

- Utilizar procedimientos y estrategias de la comunicación escrita y reconocer la importancia de evaluar las producciones, tanto las propias como las ajenas, con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad.
- Expresar de forma coherente, creativa y adecuada a las diversas situaciones y finalidades de la comunicación, y enfatizar las destrezas comunicativas propias del diálogo y de la conversación que requiere el trato con otras personas y la práctica expositiva pública.

En resumen la competencia comunicativa se refiere a la utilización correcta de la propia lengua en diferentes contextos, en situaciones comunicativas diversas y como un instrumento de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y de socialización.

Esta competencia está asociada a la obtención crítica de información y a ser capaz de comunicar la información y los conocimientos adquiridos, empleando distintos recursos expresivos.

2.2 La Lectura y su importancia

La lectura en opinión de Isabel Solé, es un proceso interactivo en el que quién lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados (Citado en Lomas, 2009, p. 119).

La lectura de cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que éstos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos

mismos, a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos.

El enseñar a leer es uno de los objetivos fundamentales de la escuela y es ésta, quien se debe responsabilizar en gran parte por fomentar la lectura de textos y por promover el desarrollo de la comprensión lectora. Con este objetivo es necesario profundizar en los contenidos sobre los textos, así como técnicas y estrategias aplicadas en actividades escolares que puedan facilitar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes.

2.3 La Comprensión lectora una competencia básica

En buena medida los conocimientos que adquiere un estudiante le llegan a través de la lectura. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje, desde la primaria hasta la educación postgraduada, se necesita leer una variedad de textos para apropiarse de diferentes conocimientos y la importancia del hecho, no sólo radica en los contenidos, sino en la cantidad, estilo y propósitos de la lectura.

Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería conformarse el lector (Huerta, 2009, p.2).

La OCDE, señala que el concepto de comprensión lectora retomada por muchos países, es un concepto mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE, que la formación lectora de los individuos para la efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad

para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado.

La comprensión lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así como de dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen.

El proyecto “Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora” (PIRLS) siglas en inglés, (2006) perteneciente a la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) siglas en inglés, evalúa las capacidades lectoras de los estudiantes y afirma que la lectura tiene como finalidad entender cómo es el mundo y cómo ha sido y por qué las cosas funcionan de la manera en que lo hacen, y que los lectores pueden ir más allá de la adquisición de información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción (Citado en Pérez, 2007, p. 28).

La lectura es un concepto importante dentro del proceso de la comprensión lectora, Echevarría (2006), comenta que en la actualidad se conceptualiza a ésta como un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva, con propósitos específicos, y que depende tanto del texto como de la persona que lo lee.

La lectura es un proceso complejo y coordinado que incluye operaciones preceptuales o regular, lingüístico y conceptual, y los lectores a su vez también representan los conceptos y los hechos que se describen en el texto (Bello, 2006, p.9).

Los lectores no solo se interrelacionan con la información dentro de una oración, sino también con información de proposiciones sucesivas utilizando las relaciones semánticas y referenciales que se encuentran en el texto.

Para Solé (1992) leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto.

Desde el punto de vista de Quispe Santos, la capacidad de comprender nos acompaña durante toda nuestra existencia y representa una de las expresiones más significativas del conocimiento humano. Gracias a ella disfrutamos de las bondades de la ciencia y la tecnología, los goces del arte y todas las humanidades, hasta nuestro entorno histórico, económico y sociocultural variado que nos toca significar (2006, p. 14).

Sin embargo, no siempre adquirimos las suficientes competencias en comprensión lectora, debido probablemente a que los sistemas educacionales no se aseguraron de las mismas. Así lo reflejan las pruebas aplicadas en nuestros sistemas escolares, en los países denominados en desarrollo y los que se encuentran en vías del mismo, sobre todo aquellos países que reflejan ciertas deficiencias en asegurar una educación de calidad en los primeros años de escolaridad.

Comprensión es una palabra definida por el Diccionario de la Lengua Española (2010) en su vigésima segunda edición, como la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.

El Programa PISA puesto en marcha en 1997 por la OCDE, define a la comprensión lectora como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (Pérez, 2007, p. 27).

Para Marcela Manuale (2007), la comprensión es un estado de capacitación para ejercitar determinadas actividades de comprensión como la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización (p.17).

Una conceptualización más sobre comprensión lectora, es la de Isabel Solé (2006) quien afirma que la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tenga delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que más se podrían señalar como el conocimiento previo con el que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia la lectura. Sin embargo, antes de continuar debemos explicar qué se entiende por conocimientos previos o esquemas de conocimiento (p. 34).

A lo largo de la vida gracias a la interacción que mantenemos con los demás, y en particular con aquellos con los que pueden desempeñar con nosotros un rol de educadores, vamos construyendo unas representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida ésta en sentido amplio como los valores, sistemas conceptuales, ideologías, sistemas de comunicación y procedimientos.

Los esquemas de conocimientos según Coll (1983) pueden ser más o menos elaborados, mantener mayor o menor número de relaciones entre sí, presentar un grado variable de

organización interna, representan en un momento dado en nuestra historia nuestro conocimiento, siempre relativo y siempre ampliable (Citado en Solé, 2006, p. 34).

Ausubel (1983) en su libro *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*, menciona que la comprensión lectora se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. Una de las dificultades que se percibe al enlazar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos, es que el lector no lee con la finalidad de ampliar sus conocimientos, los cuales se disponen en la lectura a partir de un texto dado, por lo tanto, esto impide que pueda almacenarlos y disponer de ellos en el momento indicado.

David Cooper (1998), presenta otra definición de comprensión lectora en la que considera a ésta como el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen, es decir es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. (p. 19).

Él mismo explica tres aspectos esenciales en la comprensión lectora. El primer de ellos se refiere a la naturaleza constructivista de la lectura, para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. En otras palabras es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto dándole significados e interpretaciones personales mientras lee.

La comprensión resulta ser un producto final de todo acto de lectura en el que se distinguen dos momentos fundamentales: el proceso de leer, durante este acto el lector está tratando

de darle sentido al texto; y el segundo momento es la finalización del acto de leer, en este momento se está ante la comprensión como producto ya que es el resultado del proceso de leer.

El proceso de interacción con el libro, es el segundo aspecto que destaca Cooper (1998) en la comprensión lectora y hace referencia a la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él de forma carente de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados de manera directa e indirectamente con el tema del texto.

En otras palabras el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influyen sobre los significados que trae el texto. Según Cooper la naturaleza de la lectura es interactiva, ya que el texto no posee significados, sino que estos emergen de la interacción entre lo que propone el texto y lo que el lector aporta al texto (Citado en Khemais, 2005, p. 3).

El tercer aspecto de la comprensión lectora como un proceso estratégico, en donde el lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer o el tipo de texto. Es decir el lector acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo que necesite (Citado en Khemais, 2005, p. 4).

Con todo esto, la comprensión lectora es una construcción de conocimientos que se tiene que enseñar y aprender de manera formal e informal, sistemática o deliberada a través de un proceso continuo como lo explicaban los teóricos en los párrafos anteriores.

Para entender esta construcción iniciaré con la conceptualización del término aprendizaje como proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultados del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede estar analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje.

El cognoscitivismo es un paradigma complejo y difícil de tratar porque involucra a un conjunto de corrientes que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de los conocimientos así como de otros procesos o dimensiones relacionados con éstos (memoria, atención, inteligencia, lenguaje, percepción, entre otros) asumiendo que dicho comportamiento puede ser estudiado en sus fuentes o capacidades y en sus realizaciones (Beltrán, 1989).

Los teóricos del paradigma utilizan como recurso básico la inferencia dado que se trata del estudio de procesos cognitivos y de entidades no observables de manera directa (Bruner, 1998).

Además, este paradigma se encarga de estudiar los procesos de aprendizaje por los que pasa el alumno, establece que el aprendiz construye sus conocimientos en etapas, mediante una reestructuración de esquemas mentales, en donde el alumno pasa por las etapas de asimilación, adaptación, y acomodación, llegando a un estado de equilibrio, es decir es un proceso de andamiaje, donde el conocimiento nuevo por aprender debe ser altamente significativo y el alumno debe de mostrar una actitud positiva ante el nuevo conocimiento, en donde la labor básica del docente es crear situaciones de aprendizaje, es decir se debe de basar en hechos reales para que resulte significativo.

La teoría de la psicología genético-cognitiva, cuyos representantes son Piaget, Bruner, Inhelder y Ausubel, establecen cuatro postulados que explican el aprendizaje; en el primero, el aprendizaje es visto como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno, en el segundo, refiere a las estructuras cognitivas, que son mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio e intervienen para aprender, el tercero, establece que la vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva al concepto de nivel de competencia y finaliza con un cuarto postulado que menciona que el conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento (Sacristán, 1995, p.44).

Dentro de la teoría de la psicología genético-cognitiva destaca Ausubel como representante, quien explica que aprender algo, equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe, objetivamente (Solé, 2006, p. 38).

Para Ausubel (1983) el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (p.18).

Ausubel (1983), por su parte considera que la estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una organización jerárquica y lógica, en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, generalidad y capacidad de incluir otros conceptos.

Él mismo, se encarga del aprendizaje escolar, que lo define como un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo, centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías (Sacristán 1995, p. 46-48).

Para él, existen dos tipos de aprendizajes que pueden ocurrir en el salón de clases el primero que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento y el segundo se refiere a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz (Díaz-Barriga, 2001, p. 35-36).

El primer tipo de aprendizaje se subdivide a su vez en dos tipos; el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento mientras que los del segundo tipo, también se subdividen en aprendizajes por recepción y aprendizaje significativo. Los dos explican el proceso de aprendizaje significativo desde la perspectiva didáctica cognitiva.

El aprendizaje significativo, ya sea por recepción o por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados (Sacristán, 1995).

La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él. Este tipo de aprendizaje es una pieza clave en el tema de la comprensión lectora ya que los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.

El aprendizaje significativo desarrolla la autonomía y el sentido crítico del alumno, mediante un proceso reflexivo y continuo. Dicho aprendizaje es personal, debido a que el carácter significativo de la nueva información depende de los intereses particulares o puntos de vista de la persona, esto refleja una disposición del estudiante en hacerse de la información y retenerla.

Este tipo de aprendizaje desarrolla la creatividad, porque si la nueva información entra en conflicto con la estructura cognitiva de la persona y hay una interacción por parte de ésta en aprender, en lo posible se harán asociaciones que permitan asimilar el nuevo contenido (Moreno, 2009, p.10).

Las condiciones para el aprendizaje significativo son más exigentes, porque comprender es algo más complejo que memorizar. Es necesario que los contenidos como los aprendices, cumplan con ciertas condiciones para que los aprendizajes realizados por el alumno puedan incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, es decir que las nuevas adquisiciones se relacionen con lo que él ya sabe, siguiendo una lógica, con sentido y no arbitrariamente.

Moreno (2009), comparte la idea de Ausubel sobre las condiciones para el aprendizaje significativo (p.13).

- a) El contenido propuesto como objeto de aprendizaje, debe estar bien organizado de manera que se facilite al alumno su asimilación, el establecimiento de las relaciones entre aquél y los conocimientos que ya posee. Junto con una buena organización de los contenidos, se precisa además de una adecuada presentación por parte del docente, que favorezca la atribución de significado a los mismos por el alumno.
- b) El alumno debe hacer un esfuerzo por asimilarlo, es decir, que manifieste una buena disposición ante el aprendizaje propuesto. Debe estar motivado para ello, tener interés y creer que puede hacerlo.
- c) Contar con una estructura cognoscitiva con los conocimientos previos necesarios y dispuestos, donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos, es decir se refiere a una base previa, suficiente para acercarse al aprendizaje en un primer momento que haga posible establecer las relaciones necesarias para aprender.

Para lograr lo anterior, es necesario desarrollar en los alumnos, procesos cognitivos básicos, éstos se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el pensamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación (Díaz-Barriga, 1999). Los procesos cognitivos básicos son indispensables para la ejecución de todos los otros procesos de desarrollo.

Según Coll, el diseño de todo plan encaminado a facilitar el proceso de aprendizaje, y por tanto el proceso de enseñanza a estudiar ha de apoyarse en una serie de condicionantes y presupuestos de carácter cognitivo (Citado en Rubio, 2003, p. 246).

- a) Nivel de desarrollo operatorio: la organización y la estructura mental del alumno, en correspondencia con su estado evolutivo, hace posible o no determinados aprendizajes así como la utilización de determinadas estrategias de estudio.
- b) Nivel de conocimientos previos: el factor más influyente sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el alumno. Los conocimientos previos son utilizados como instrumento de lectura e interpretación de lo nuevo.
- c) Nivel de significación del aprendizaje: calidad e intensidad de los vínculos que se establecen entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos.
- d) Nivel de funcionalidad del aprendizaje: un aprendizaje es funcional en la medida que los conocimientos adquiridos pueden ser aplicados de forma efectiva en numerosas situaciones.
- e) Nivel de actividad requerido en el aprendizaje: se refiere a la actividad interna y no a la simple manipulación o exploración de objetos y situaciones.
- f) Nivel de memoria comprensiva del alumno: no es el nivel de teorización como simple recuerdo de hechos o situaciones, sino como memorización comprensiva, es decir la capacidad para incrementar la riqueza de los elementos y las relaciones que forman la estructura cognitiva del sujeto.
- g) Nivel meta-cognición del alumno: es el conjunto de conceptos que el alumno tiene sobre sus propias estrategias de aprendizaje y sobre los mecanismos de control para evaluar el progreso del propio aprendizaje. Los indicadores de este nivel son: la

capacidad del alumno para determinar lo importante y la cantidad de tiempo necesario para asimilar el contenido a aprender.

Reconocer con rapidez las palabras escritas y construir con ellas proposiciones, conectar las ideas básicas, obtener una representación del significado global del texto, identificar la estructura textual y construir un modelo mental son algunos de los procedimientos cognitivos que los lectores ponen en juego al momento de enfrentarse a la lectura de un texto.

El reconocimiento de las palabras y construcción de proposiciones básicas es el primer paso para poder reconocer con rapidez y exactitud las palabras escritas, para esto se necesita el conocimiento del vocabulario y de la familiaridad del tema. El reconocimiento de las palabras es un requisito para poder construir proposiciones o ideas básicas.

En la conexión de las ideas básicas el lector ha de integrar la proposición básica que ya ha constituido con las nuevas proposiciones que ha de ir construyendo, esto es con la finalidad de no perder la continuidad de la lectura.

La construcción de la idea global del texto es otro proceso cognitivo, aquí el lector integra las proposiciones básicas en proposiciones globales hasta llegar a construir una idea global del texto, el resumen interviene como actividad en este proceso.

La comprensión del texto requiere la identificación de la estructura textual, es decir las partes que conforman un texto como introducción, desarrollo y conclusión, propia de la

explicación, lo que facilita la construcción de ideas globales y el reconocimiento de las relaciones que se establecen entre ellas dentro de la estructura explicativa.

La comprensión profunda³ de un texto requiere construir un modelo de la situación, es decir, situar el significado del texto en el contexto de nuestra experiencia. Este proceso hace referencia a la construcción de un modelo mental o modelo de la situación, como proceso cognitivo.

2.4 Estrategias de enseñanza aprendizaje para un aprendizaje significativo

Las estrategias bajo un enfoque de competencias pretenden ser una herramienta de apoyo a la labor docente. Tobón (2003) hace mención de algunos puntos en la educación, cuando se emplean estrategias desde el enfoque de las competencias, como por ejemplo el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, capacitación de los estudiantes para buscar, organizar, crear y aplicar información, autorreflexión sobre el aprendizaje en torno al qué, por qué, cómo, dónde, cuándo, con qué y comprensión de la realidad personal, social y ambiental, de sus problemas y soluciones (Citado en Rodríguez, 2007, p. 2).

Una de las condiciones de la actividad educativa es que debe ser contextualizada, ya que las personas aprenden y enseñan en un determinado contexto cultural y en un universo compartido de significados, donde puedan integrarse en la explicación de los procesos de enseñanza aprendizaje las dimensiones contextuales.

³ Comprensión profunda es utilizar con un grado mayor de conciencia y reflexividad de las estrategias que intervienen en el proceso de comprensión (García, 1999, p. 104).

En el ámbito educativo y más específicamente, en los procesos implicados en la lectura y en la comprensión de ésta, se necesita actuar de una manera más consciente, es decir estratégicamente.

Las conceptualizaciones sobre estrategias de aprendizaje han sido muy variadas, sin embargo en términos generales gran parte de ellas coinciden en ser técnicas o procedimientos que persiguen un propósito determinado, el aprendizaje y la solución de problemas académicos y aquellos otros aspectos vinculados con ellos, como lo puede ser el de adquirir, procesar, comprender y aplicar información.

Según Monereo (1990) las estrategias de aprendizaje son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de entrenarse a situaciones-problema globales o específicos del aprendizaje (Citado en Manuale, 2007, p.15).

Para Díaz-Barriga (1986), una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (p. 12).

Mientras que para Solé, las estrategias son acciones conscientes encaminadas a lograr una comprensión eficiente (Citado en Pérez, 2007, p.42). Es decir son capacidades cognitivas estrechamente relacionadas con la metacognición, la cual se refiere a la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación y de planificarla, y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

A partir de estas definiciones y tomando como referencia la conceptualización que hace Solé, (2006) se establece que, las estrategias de aprendizaje son habilidades desarrolladas en este caso, por nuestros estudiantes de preparatoria con la finalidad de que éstos, aprendan los contenidos de lo que leen.

Las estrategias de aprendizaje desarrolladas en los estudiantes les permitirán autorregular el proceso de lectura y poder resolver los problemas que se puedan presentar al momento de comprender un texto. El proceso de autorregulación se refiere a la construcción del conocimiento por medio de la fijación de metas, tareas de análisis, estrategias de planteamiento y por el monitoreo de su comprensión sobre los temas aprendidos (Autorregulación del aprendizaje, 2012).

Desde la perspectiva de la planificación, las estrategias de enseñanza pueden incluirse antes, durante o después de un contenido o en la dinámica del trabajo docente. Y así, las estrategias que anticipan al estudiante se llaman preinstruccionales y son aquellas que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender y le permite ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.

Las estrategias coinstruccionales que se implementan durante la formación, son las que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de la enseñanza, las funciones principales de este tipo de estrategias son la detección de la información principal, conceptualización de contenidos de aprendizaje, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre los contenidos y mantenimiento de la atención y

motivación (Rojas, 1999, p.143). Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión y que realmente buscan el logro de la lectura.

Las estrategias posinstruccionales son las que se presentan después del contenido que se va a aprender y permite al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material.

En resumen, se pretende obtener con la implementación de las estrategias la adquisición de conocimientos de forma significativa, es decir tratando de articular el conocimiento con el desempeño de acciones, y de facilitar la flexibilidad de pensamiento en la resolución de problemas o cuestionamientos que es otro de los fines del modelo centrado en el aprendizaje y basado en competencias de la UANL.

Las estrategias preinstruccionales de conocimientos previos, hojear y examinar, objetivos de la lectura y aproximación e interpretación permitirán que el estudiante utilice su conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes, además de permitirle desarrollar expectativas adecuadas en los textos, encontrarle sentido y valor función a los aprendizajes involucrados, incluso a conocer la finalidad y alcance de las lecturas.

2.4.1.- Conocimientos previos: En esta estrategia se exploran los conocimientos previos del lector antes de la lectura de los textos, esto constituye una actividad que permite establecer relaciones entre lo que ya se sabe y la información que se ha de adquirir. Para

Solé (2006), es preciso cuestionarnos ¿Qué se acerca de los contenidos del texto? y ¿Qué otras cosas sé que me puedan ayudar?

Para Lomas (2009), una interrogante importante que debe formularse el docente en esta estrategia es: ¿Qué saben los alumnos y cómo puedo ampliar sus conocimientos actuales?

En esta estrategia Solé (2006) plantea que el docente puede dar información general sobre lo que se va a leer, intentar relacionarla con su experiencia previa e informar sobre el tipo de texto.

Considerando el punto de vista de Solé, se puede entender que el estudiante construye representaciones ideológicas, culturales, conceptuales o de valor, de acuerdo con las experiencias previas, como las interacciones con personas y situaciones.

Camacho (2007) menciona que la información en esta estrategia debe ser de tipo introductorio y contextual y que tiende a ser un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

El efecto de esta estrategia en el alumno es que hace más accesible y familiar el contenido, además de elaborar una visión global y contextual.

2.4.2.-Hojea y examina: Esta estrategia se considera útil para seleccionar una información determinada. El hojea un texto de manera general, según afirma Luna y Argudín (Citado en Araoz, 2010) es cuando el lector revisa el texto para obtener una idea general del contenido, es decir el lector busca una determinada información poniendo especial atención a los títulos, autores y contraportadas que se acerquen más a lo que busca.

Al hojea un texto cuidadosamente, el lector lo revisa, poniendo especial atención en la lectura del índice, títulos y subtítulos, además de identificar el autor, la casa editorial y la fecha de publicación para saber si es pertinente o no la información que se busca.

2.4.3.- Objetivos de la lectura: Es una estrategia propuesta por Isabel Solé, en la cual es importante que el estudiante responda a las siguientes preguntas, ¿Qué tengo que leer?, ¿Para qué tengo que leer?, ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesaria para lograr el objetivo de la lectura? (Citado en Pérez, 2007, p.72).

Los objetivos de la lectura están relacionados con la consciencia del estudiante en torno a las instrucciones y a la intención de la lectura. Saber leer equivale a saber cómo hacerlo de acuerdo con las intenciones de la actividad lectora. Es decir, la actividad de lectura está dirigida por los objetivos, por lo tanto no es lo mismo leer para ver si interesa seguir leyendo, que leer para buscar información determinada, o leer para formar una idea global del contenido y transmitirlo a otra persona.

La estrategia de los objetivos de lectura, deja en claro que es una estrategia crucial para alumnos a la hora de la enseñanza, ya que si ellos no tienen establecidas las metas a seguir y la utilidad de las mismas, no pueden poner en marcha los procesos pertinentes de la comprensión.

Para Camacho (2007, p.180) en esta estrategia es necesario que el enunciado⁴ establezca las condiciones así como el tipo de actividad y la forma de evaluación del aprendizaje del alumno.

El efecto de la estrategia en el alumno es que conoce la finalidad y el alcance del material y cómo manejarlo. También sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material, además de ayudarlo a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.

2.4.4.- Aproximación e identificación: En esta estrategia se requiere capacidad para percibir, decodificar, realizar operaciones básicas de inferencia sobre datos explícitos y llevar a cabo una exploración rápida e inicial. El alumno podrá acceder a una primera comprensión semántica y cognitiva del texto, y activar, el marco general de referencia, la situación o el contexto en que debe interpretarlo (Lomas, 2009, p. 134).

PISA, en su área lectora⁵ (2007), considera una tarea básica, relacionada con la estrategia de aproximación e identificación, la cual consiste en recuperar y localizar información en

⁴ Enunciado es la secuencia finita de palabras delimitadas por pausas muy marcadas, que puede estar constituido por una o varias oraciones (Real academia española, 2010).

⁵ PISA es una prueba estandarizada que evalúa competencias en tres áreas: lectora, matemática y científica (Falabella, 2009, p. 11).

un texto y conseguir una información determinada, buscar un dato que refute o confirme una afirmación realizada por otra persona.

Las estrategias coinstruccionales de organización e inferencia permitirán hacer más accesible y familiar los contenidos, además de trasladar lo aprendido a otros ámbitos.

2.4.5.- Organización: La habilidad básica que debe desarrollar un estudiante es precisamente la de organizar información obtenida, reconociendo e identificando las partes y relaciones entre ellas, que le permita elaborar esquemas, agrupar la información en bloques, reconocer un orden y vincular información con campos bien acotados y definidos del conocimiento o la experiencia (Lomas, 2009, p.134).

La estrategia de organización es una operación mental que lleva a cabo el lector con el fin de reorganizar el texto leído para obtener una mayor comprensión del mismo, es decir jerarquizar la información siguiendo un orden distinto al presentado por el escritor.

Desde la perspectiva de PISA en su área lectora (2007) , en la estrategia de organización de la información, es preciso que el estudiante desarrolle una comprensión más específica o completa de lo leído, prestando especial atención a la lógica, coherencia y a la cohesión del texto.

La forma más simple de organizar el material de aprendizaje es mediante la clasificación, con el objetivo de jerarquizar los elementos conceptuales. La elaboración de jerarquías mediante mapas conceptuales, redes de conocimiento o estructuras de nivel superior constituyen algunas estrategias que favorecen el proceso de comprensión para aprender.

2.4.6.- Inferencia: Es un proceso cognitivo a través del cual un sujeto obtiene información nueva a partir de la información ya disponible. El lector entra en interacción con el texto a partir de ciertos elementos de éste, pero también de su conocimiento previo, es decir que el lector podrá hacer inferencias debido a los conocimientos que ya posee y a la profundidad que logre en su lectura.

La inferencia de acuerdo con Cassany (2000) es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto (p. 225).

Para Khemais (2005, p. 101), la inferencia equivale al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir, obtener conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información.

La inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno supere las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso y adquiera autonomía en la construcción de la comprensión.

Algunas preguntas que Solé plantea para establecer inferencia durante la lectura son: ¿Qué se pretendía explicar en esta parte del texto?, ¿Cuál es el hilo que sigue esta argumentación?, ¿Qué puede significar esta palabra teniendo en cuenta el sentido de lo que ya he leído?, ¿Es posible que pueda aclarar su significado si sigo leyendo?, ¿Cómo puede resolver este personaje el conflicto en que se halla?, ¿Qué nuevos problemas le esperan? (Citado en Pérez, 2007, p. 172-173).

Las estrategias posinstruccionales de aprender a entender e integración y síntesis facilitarán el recuerdo y comprensión de la información relevante de los contenidos que han aprendido los estudiantes.

2.4.7.- Aprender a entender: Es otra técnica de aprendizaje que Carlos Lomas (2009, p. 120) que menciona en su obra *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula*. La investigación sobre las características del texto, es decir la identificación de ideas principales y secundarias, sobre la comprensión global del texto a través de un resumen es una de las actividades propuesta por el autor.

Solé (2006) expone con mucha similitud al igual que Lomas (2009) una estrategia que permita establecer la propia comprobación de la comprensión lectora. En esta estrategia el lector puede dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué se pretende explicar en este texto?, ¿Cuál es la idea fundamental?, ¿Qué puede significar esta palabra?, ¿Qué se puede reconstruir de las ideas contenidas en los principales apartados?

2.4.8.- Integración y síntesis: Aquí, se va integrando o procesando la información, aunándola al conocimiento preexistente relacionado con la lectura, es decir se trata de ir agrupando la información asimilada en una sola, mientras se vaya leyendo.

La descripción de esta estrategia para Lomas (2009) consiste en sintetizar la información extraída mediante la comparación o el contraste de la información obtenida del texto,

además permite integrar información dispersa en el texto en secuencias bien conectadas para captar la intención y el sentido global del texto.

Desde el punto de vista de Camacho (2007, p.75), en esta estrategia se incorpora la técnica del resumen, la cual destaca la síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, además de enfatizar conceptos clave, principios, términos y argumento central. El efecto de la estrategia en el alumno es el de facilitar el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.

Otra técnica que propone el autor antes mencionado es la de mapas conceptuales y redes semánticas, en donde se realiza la representación gráfica de esquemas de conocimientos. Los efectos de la estrategia en los alumnos es el de realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, además de contextualizar las relaciones entre conceptos y proposiciones.

2.5 Niveles de comprensión lectora

Existen niveles de comprensión lectora que ayudan a seleccionar las lecturas y las modalidades para el desarrollo y de la misma, a fin de incluir ítems que abarquen todos los niveles de comprensión lectora, como lo son: nivel de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación (Rioseco, 1992, p.23-24).

a) Literalidad: en esta etapa el lector aprende la información explícita del texto. Las destrezas que puede desarrollar en este nivel son: captación del significado de palabras, oraciones y párrafos, identificación de acciones que se narran en el texto, reconocimiento

de personajes que participan en las acciones, precisión de espacio y tiempo, secuencia de las acciones y descripción física de los personajes.

b) Retención: el lector puede recordar la información presentada en forma explícita y las destrezas a desarrollar son reproducción oral de situaciones, recuerdo de pasajes del texto y de detalles específicos, fijación de los aspectos fundamentales del texto y la captación de la idea principal.

c) Organización: en este nivel el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos, puede desarrollar las destrezas de captación y establecimiento de relaciones entre personajes, acciones, lugares y tiempo, diferenciación de hechos y opiniones de los personajes, resumen del texto, descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos, establecimiento de comparaciones entre personajes y lugares físicos, identificación del protagonista y personajes secundarios.

d) Inferencia: descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto, la complementación de detalles que aparecen en el texto, conjetura de otros sucesos ocurridos que pudieran ocurrir, formulación de hipótesis sobre las motivaciones internas de los personajes, deducción de enseñanzas y proposiciones de títulos distintos para el texto, son algunas de las destrezas que puede desarrollar.

e) Interpretación: reordenación personal de la información del texto y las destrezas que puede desarrollar el alumno son determinación del mensaje del texto, deducción de conclusiones, predicción de consecuencias probables de las acciones, formulación de una opinión personal y reelaboración del texto en una síntesis personal.

f) Valoración: formulación de juicios basándose en la experiencia y en los valores. La captación del mensaje implícito del texto, proposición de juicios de valores sobre el texto, emisión de juicios acerca de la calidad del texto y enjuiciamiento estético, son algunas de las destrezas que puede desarrollar el estudiante.

g) Creación: transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporadas a los personajes y a otras situaciones parecidas y algunas de las destrezas a desarrollar son la asociación de las ideas del texto con las ideas personales, reafirmación o cambio de conducta en el lector, exposición de planteamientos nuevos en función de las ideas sugeridas en el texto, aplicación de ideas expuestas a situaciones parecidas o nuevas y resolución de problemas.

CAPÍTULO 3 MARCO METODOLÓGICO

Una vez concluidos los argumentos teóricos que sustentan a las preguntas de investigación y habiendo tomado en cuenta los aspectos históricos, sociales, pedagógicos y psicopedagógicos que apoyan los alcances de este estudio, es menester seleccionar la metodología de investigación.

Esta es una de las tareas más importantes ya que la selección de métodos, técnicas y herramientas para recoger información pertinente me permite establecer la congruencia de las preguntas de investigación con el método y éste a su vez con la realidad.

Es a partir de esta idea de congruencia científica, que ofrezco una propuesta de solución al problema presentado, a través de acciones de mejora al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de preparatoria.

El trabajo de investigación, es descriptivo y explicativo que da sentido al quehacer docente. En el primer tipo (descriptivo) se reseñan rasgos, cualidades o atributos de la población objeto de estudio y en el segundo, (explicativo) se da razones del por qué de los fenómenos.

El método de investigación utilizado es el de investigación acción que tiene como condición ser cualitativo y es llamado de inducción.

La metodología trata de ser sensible a la complejidad de las realidades en el ámbito educativo y al mismo tiempo, intenta exponer procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos para proponer una mejora en relación a la problemática que se investiga.

El término de investigación acción es mencionado por Lewin en 1946 en un artículo de *Action Research and Minority Problems* en donde refiere la idea de combinar la teoría con las prácticas sociales. El concepto esencial de la investigación acción es un círculo dinámico constituido por plan, acción, observación y reflexión (Burns, 2007: 194).

Más recientemente, Elliot (2000) la define como un diseño fundamental en el cambio educativo, habla de que comúnmente la enseñanza y la investigación se plantean como actividades independientes, mientras que desde el punto de vista práctico, la reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un único proceso. Él mismo afirma que no se debe perder de vista que la investigación educativa constituye una forma de enseñanza y viceversa (p. 27).

El objetivo fundamental de la investigación acción según Gimeno Sacristán (1995), es el de mejorar la práctica antes de producir conocimiento (p. 426), por tal motivo el trabajo implica una intervención de estrategias de enseñanza que son analizadas con el fin de mejorar el trabajo docente.

El método de investigación acción es seleccionado para conocer la realidad del problema a estudiar, que emerge en el ambiente educativo. Elliot, afirma que la investigación acción es el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella (Citado en Álvarez-Gayou, 2003, p. 159).

En síntesis y tomando en cuenta los distintos puntos de vista de los teóricos, se puede decir que la investigación acción se basa en estudiar y resolver los problemas educativos, el cual se caracteriza por ser un proceso en espiral de reflexiones continuas hacia la meta. Durante

el proceso hay que considerar el *feedback* o retroalimentación de manera contextual, ya que los maestros y los alumnos son variables relacionadas estrechamente con la investigación.

En la investigación cualitativa se debe obtener una comprensión profunda de la situación así lo afirma Álvarez (2005) cuando dice que los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (p.7). Por lo antes mencionado, es de vital importancia conocer el contexto en que se desenvuelven los maestros y estudiantes a investigar en el problema.

La investigación cualitativa y el modelo de investigación acción, contribuyen a lograr los objetivos de la investigación los cuales se centran en conocer y describir, los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en relación a la comprensión lectora y también en proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

La investigación se realiza desde el aula, implicando necesariamente la participación de los alumnos. Nosotros somos los objetos de investigación por la proximidad que tenemos con los datos a utilizar en el proceso.

3.1 Muestra

La muestra en palabras de Sampieri (2006), se define como un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (p. 562).

Se consideró como muestra el grupo 312 originalmente con 44 estudiantes (en el cuestionario diagnóstico número uno), posteriormente se registraron dos bajas, trabajando en los siguientes ejercicios con 42 estudiantes adolescentes de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre 15 y 17 años, del turno matutino, del tercer semestre de la Preparatoria No. 1. De ellos 16 son del sexo masculino, mientras que 25 corresponde al femenino.

Muestra estudiantil encuestada Sexo	Grupo, semestre y turno	Cantidad de alumnos	Edades de los alumnos		
			15 Años	16 Años	17 Años
Masculino	312 Turno matutino	16	1	15	0
Femenino	312. Turno matutino	25	0	22	3
No contestó	312 Turno matutino	1	0	1	0
Total	312 Turno matutino	42	1	38	3

*Más dos estudiantes que se registraron como bajas a principios del semestre agosto-diciembre 2010.

Según Hernández Sampieri (1998), la muestra de expertos, es frecuente en los estudios cualitativos para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionamiento, ya que la opinión de los individuos es idónea por ser expertos en un tema (p. 566).

Los maestros que se consideraron en el estudio fueron todos los que imparten las unidades de aprendizaje relacionadas con el área de comunicación y lenguaje que equivalen a nueve, de ambos sexos, sin importar su antigüedad en la institución de los turnos matutino y vespertino.

Maestro	Sexo	Profesión	Semestre y turno	Materia impartida durante el semestre Ago-Dic 2010
1	Femenino	Lic. Pedagogía	3er. Semestre Turno vespertino	Literatura I
2	Femenino	Lic. Pedagogía	3er. Semestre Turno matutino	Literatura I
3	Femenino	Lic. Educación	1er. Semestre Turno vespertino	Comunicación y lenguaje 1 “Expresión oral y escrita”.
4	Femenino	Lic. Psicología	1er. Semestre Turno matutino	Comunicación y lenguaje 1 “Expresión oral y escrita”.
5	Femenino	Lic. Comunicación	1er. Semestre Turno matutino	Comunicación y lenguaje 1 “Expresión oral y escrita”.
6	Femenino	Lic. Derecho	1er. Semestre Turno matutino	Comunicación y lenguaje 1 “Expresión oral y escrita”.
7	Masculino	Lic. Psicología	1er. Semestre. Turno vespertino	Comunicación y lenguaje 1 “Expresión oral y escrita”.
8	Masculino	Lic. Derecho	3er. Semestre Turno vespertino	Literatura I
9	Masculino	Lic. Educación	1er. Semestre Turno vespertino	Comunicación y lenguaje 1 “Expresión oral y escrita”.

3.2 Descripción de técnicas e instrumentos para la recogida de datos

El diseño de investigación acción está conformado por fases esenciales como observar, pensar y actuar, según señala Stringer (1999), las cuales se dan de manera cíclica una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Citado en Hernández, 1998, p. 708).

El mismo autor, establece que detectar el problema de investigación, es el primer paso del ciclo, para después continuar con la clasificación y diagnóstico, formulación de un plan para resolver el problema o introducir el cambio, implementación del plan y evaluación de resultados, para finalizar con la retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

El proceso temporal de la investigación acción para McKernan (2001) hace referencia a definir el problema, evaluar necesidades, plantear hipótesis, desarrollar el plan de acción, ponerlo en práctica, evaluarlo y, reflexionar acerca de la acción (Citado en Álvarez-Gayou, 2003, p.162).

Mientras que para Anderson, la investigación acción requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el ciclo siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes investigadores (Citado en Sverdlick, 2007, p. 47).

Como se puede observar, la mayoría de los autores presentan el proceso de la investigación acción como una espiral sucesiva de ciclos, cada uno de ellos con diferentes pasos pero todos con el mismo objetivo, el de transformar y mejorar la práctica educativa.

Para efectos de esta investigación y tomando en cuenta las diversas propuestas teóricas, se diseñaron las fases de problematización, diagnóstico, explicación, rediseño, aplicación y evaluación de la propuesta de estrategias, para finalizar con la reflexión, las cuales forman parte del ciclo de la investigación acción del trabajo.

Durante la metodología se trabajó en la primera etapa en la problematización, aplicando un cuestionario a los docentes que imparten alguna unidad de aprendizaje relacionada con el área de comunicación y lenguaje.

El cuestionario en palabras de Hernández Sampieri es el instrumento más utilizado para recoger datos, además de resultar usual por utilizar preguntas cerradas fáciles de codificar, analizar y contestar, sin embargo con base al número de personas, existe la alternativa de utilizar preguntas abiertas las cuales pueden ser una alternativa para los investigadores cualitativos (Citado en Álvarez-Gayou,2003, 150-151).

En la etapa dos se aplicó a la muestra de alumnos descrita con anterioridad, un cuestionario llamado instrumento diagnóstico número uno. También se utilizó el ejercicio diagnóstico número dos, trabajado con la técnica de observación participante definida por De Ketele (1980) como un proceso que incluye la atención voluntaria y la inteligencia, orientadas por un objetivo terminal u organizador, y que está dirigido sobre un objeto para obtener de él información (p. 27).

La etapa número tres permitió explicar las estrategias de enseñanza aprendizaje: preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales. Antes de la cuarta etapa se realizó un rediseño de la propuesta, en donde se integraron estrategias nombradas por los mismos estudiantes en el instrumento diagnóstico número uno, mientras que en la cuarta etapa se trabajó en la aplicación de las estrategias que permitieron desarrollar la comprensión lectora en la muestra seleccionada, en tanto que en la etapa cinco se aplicó un ejercicio evaluativo.

Finalmente, la etapa de reflexión se llevó a cabo con la intención de realizar ajustes al plan y adecuar las contingencias que hubiesen resultado tras la implementación de las etapas del ciclo de investigación acción.

La importancia de la observación participante como instrumento utilizado en la recolección de datos, es que el investigador cumple la función de observador durante períodos cortos que puede complementar su tarea con entrevistas (Álvarez-Gayou, 2003, p. 105).

Mediante la técnica de la observación participante, se busca conocer la interacción que tienen los estudiantes con el texto, es decir la forma en que contestan el instrumento, el tiempo que tardan en contestarlo, las preguntas que puedan surgir durante la lectura y aplicación del cuestionario, así como los comentarios de los alumnos una vez finalizado el ejercicio.

La observación se llevó a cabo con los alumnos en el aula, durante situaciones prácticas, es decir, mientras los alumnos trabajan en alguna tarea relacionada con la comprensión lectora.

La observación participante se llevó a cabo por períodos de cinco minutos sin interrumpir la tarea que estuvieron realizando los estudiantes, situándonos lo más cercano a los alumnos sin estar por completo de frente a ellos, esto, con la finalidad de evitar alguna postura que indique que los estamos observando.

Etapas de metodología de investigación acción

La metodología de investigación acción refiere a etapas en el proceso de consolidación que ayudan a responder las preguntas de investigación que son: a) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tienen los estudiantes del nivel medio superior? b) ¿Qué dificultades en relación a la comprensión lectora presentan? c) ¿Cuáles son las estrategias implementadas por el maestro en el aula, para desarrollar la comprensión

lectora? y, d) ¿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?

1ª. Problematización

La etapa de problematización sirvió para conocer a fondo el problema de comprensión lectora en los estudiantes de preparatoria y entender qué situaciones ocurren y cómo ocurren, además esta etapa logró involucrar a los profesores y estudiantes vinculados en este proceso.

Durante esta primera etapa de problematización se aplicó un cuestionario a los nueve profesores, esto después de haber finalizado el turno matutino y vespertino. Mediante este instrumento se recogieron las percepciones que tienen en cuanto a la comprensión lectora de sus alumnos y en cuanto a las estrategias utilizadas por éstos, así como, la descripción que hace de la utilización de las estrategias de enseñanza aprendizaje para mejorar la comprensión lectora (Instrumento 2 Cuestionario aplicado a maestros).

Se solicitó a los docentes que contestaran de manera objetiva y se explicó que la actividad contribuye a formar el marco metodológico para el proyecto de tesis.

Objetivos del instrumento:

- Conocer la opinión de los profesores acerca de la comprensión lectora de sus estudiantes del nivel medio superior.
- Complementar la información con el tema de investigación.
- Enriquecer los resultados de la investigación de campo.

Contenido del instrumento:

El cuestionario está conformado por diez preguntas, que se encuentran distribuidas en tres números romanos, en los dos primeros se encuentran siete preguntas de opción múltiple, mientras que el tercero está integrado por tres preguntas abiertas.

El primer número romano del cuestionario está formado por tres preguntas las cuales hacen referencia a: (1) niveles que describen los logros de la comprensión lectora, las respuestas que se ofrecen están relacionadas con los niveles que describe el Programa PISA, (2) cuestiona las dificultades que presentan los estudiantes con mayor frecuencia en torno a la comprensión lectora para la cual, se brindan ocho opciones como actividades básicas dentro del proceso de comprensión, incluyendo un inciso con la respuesta otros y dejando abierta la respuesta para que puedan especificar los docentes otras actividades y finalmente, (3) también se pregunta qué estrategias sigue cuando desea evaluar la comprensión lectora, ofreciendo siete respuestas además de proporcionar un inciso con la respuesta otros.

El segundo número romano, está integrado por cuatro preguntas con respuestas de opción múltiple, las cuales hacen referencia a: (4) con qué frecuencia el docente explica a sus estudiantes la intención y el propósito de los textos, (5) la frecuencia con que sus estudiantes comprenden la noción y propiedades del texto, (6) la frecuencia con que sus estudiantes utilizan procedimientos para reconocer la importancia de evaluar textos y finalmente, (7) con qué frecuencia sus estudiantes reconocen a la lectura como el resultado de la interacción entre el texto y el lector, agregando a estas preguntas las opciones de siempre, casi siempre, algunas ocasiones y nunca.

En el tercer número romano se encuentran tres preguntas abiertas que hacen referencia a: (8) las estrategias aplicadas para que los estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los previos, (9) cuestiona cuáles estrategias utilizan los estudiantes para desarrollar la comprensión, análisis e interpretación de textos y finalmente, (10) se pregunta por las estrategias que ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora.

Del grupo de maestros se recoge y analiza toda la información sobre las estrategias de comprensión lectora utilizadas por ellos en el aula. Cabe señalar que los datos arrojados en los cuestionarios permiten alcanzar los objetivos planteados y ofrecer posibles soluciones al problema de investigación.

2ª. Diagnóstico

La etapa de diagnóstico permitió recolectar datos importantes sobre el problema a través de la observación y aplicación de dos instrumentos indispensables para localizar y analizar información valiosa.

Para esta etapa fue necesaria la aplicación del cuestionario diagnóstico número uno que se aplicó de manera individual a los 44 estudiantes del grupo 12 durante el semestre agosto a diciembre del 2010, en dos sesiones de 50 minutos cada una (Instrumento 3 Cuestionario aplicado a estudiantes, instrumento diagnóstico número uno).

El objetivo fue conocer las actividades más fáciles o complejas que llevan a cabo los estudiantes al momento de leer un texto.

Al momento de aplicar el cuestionario les mencioné que se trataba de un cuestionario relacionado con el tema de la comprensión lectora y que aún y cuando no era parte del programa de la materia a evaluar, estaba relacionado estrechamente con la unidad de aprendizaje.

Les solicité además, que tuvieran solo el material indispensable como pluma o lápiz para responder al instrumento, lo anterior con la finalidad de evitar distractores que pudieran desconcentrarlos al momento de contestarlo. En seguida les leí en voz alta, cada una de las instrucciones, preguntas y posibles respuestas de cuestionario para evitar confusiones al momento de contestarlo.

Les agradecí la colaboración, haciendo mención que las respuestas objetivas y honestas serían de mucha utilidad para presentar las mejores recomendaciones frente a la problemática de la comprensión lectora.

Durante la aplicación del cuestionario, la mayoría de los estudiantes comenzaron a entregarlo sin realizar ninguna pregunta dirigida al maestro, solo se escuchaban comentarios entre ellos, preguntándose por las respuestas que había elegido.

Objetivos del instrumento:

- Explorar la competencia de la comprensión lectora adquirida por los estudiantes.
- Conocer las estrategias de lectura que aplican para la comprensión.

Contenido del instrumento

El cuestionario aplicado como diagnóstico número uno a los estudiantes incluyó tres números romanos el primero con una pregunta, el segundo de cuatro con respuestas de opción múltiple ambos números y el tercero de tres preguntas abiertas.

En el primer número romano (1) se solicita al alumno se enumeran once actividades relacionadas con la comprensión de textos, mediante esta pregunta se determina cuáles son las actividades más fáciles o difíciles de llevar a cabo para comprender mejor la lectura de un texto.

En el segundo número romano del cuestionario se pregunta lo siguiente (2) con qué frecuencia acostumbras a entender los objetivos en un tema, (3) la frecuencia con qué se utiliza el diccionario para consultar significados de palabras que se desconocen, (4) la frecuencia con qué se enlazan los conocimientos previos a las lecturas con las que se enfrenta por primer vez y finalmente, (5) la frecuencia con qué se utilizan los conocimientos nuevos en su vida diaria, ofreciendo cuatro opciones de respuestas como son siempre, casi siempre, algunas ocasiones y nunca.

En el tercer número romano, se pregunta de manera abierta lo siguiente (6) qué actividades llevas a cabo antes de empezar a leer que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura, (7) qué actividades llevas a cabo durante la lectura del texto y finalmente, (8) qué actividades llevas a cabo después de haber leído el texto y que te ayuden a comprobar la comprensión de éste.

En esta etapa del proceso metodológico, también apliqué el cuestionario diagnóstico número dos, que me permitió conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos, y así, proponer acciones y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Para ello utilicé la lectura “Ulises” tomada del texto: *“Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el*

aula” de Lomas, quien otorga una especial importancia al enfoque comunicativo para desarrollar la competencia de comprensión lectora (2009, p. 127-132).

Dicha lectura fue utilizada por considerarla como un texto corto de poca complejidad, ya que maneja un vocabulario estándar de fácil interpretación, además de poder contribuir al diagnóstico de ciertas habilidades básicas en los estudiantes del nivel medio superior, como lo son la comprensión de la noción y propiedades del texto, así como también el reconocimiento de la interacción entre el texto (Ulises) y el lector (estudiante).

La lectura de “Ulises”, es un texto narrativo, expositivo y argumentativo en el que el autor cuenta una historia e informa sobre los índices anuales de consumo de anuncios, además de opinar sobre la influencia de la publicidad en las vidas del ser humano, comparándola con la vida de Ulises: héroe legendario griego, que aparece como uno de los personajes protagónicos de la *Iliada* y más tarde como personaje principal de la *Odisea*, (ambas de Homero) quien es rey de Ítaca, una de las actuales islas Jónicas.

Los alumnos respondieron un cuestionario de doce preguntas relacionadas con el texto y cuya finalidad era conocer los niveles de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación que propone Rioseco (1992) en torno al desarrollo y evaluación de la comprensión lectora (Instrumento 4 lectura: “Ulises”. Instrumento diagnóstico número dos).

Objetivos del instrumento:

- Conocer los procesos de formación de la comprensión lectora a través de un ejercicio.

- Exaltar los procesos cognitivos que los alumnos utilizan con mayor frecuencia y los que no utilizan.

Contenido del instrumento:

En el cuestionario los reactivos exploran la idea principal de texto (1), el resumen de la idea principal (2 y 4), la intención del autor (3), la identificación de los hechos de las opiniones (5), conocimientos léxicos y semánticos (6, 9 y 10), conocimientos contextuales (7 y 8), tipologías de texto (11) y finalmente, la identificación del tipo de documento o del contexto (12).

3ª. Explicación de la propuesta de estrategias

Una vez conocidas las necesidades de los estudiantes de la preparatoria, fue preciso implementar el plan de acción, cuya objetivo específico era promover las estrategias de enseñanza aprendizaje, tarea que consistió en explicar por parte del docente (tesista) a los alumnos del grupo 312, las estrategias que propone Solé (2003), en tres momentos distintos; antes de la lectura, relacionada con la predicción, durante la lectura, enfocadas a la interpretación e inferencia que posee el lector con el texto y, después de la lectura, para conocer la capacidad crítica de los alumnos ante lo leído.

La explicación dada a los estudiantes por el docente (tesista), también fue apoyada por otras bases teóricas como por las propuestas de Cassany (2000), Díaz-Barriga (1999), Lomas (2009), Manuale (2007), entre otros, quienes abordan ampliamente el tema de las estrategias de enseñanza en la comprensión lectora.

El plan de acción puesto en marcha en esta etapa, permitió ofrecer una mejora al problema de la comprensión lectora expuesto desde el inicio del documento. Algunas tareas llevadas

a cabo durante esta acción fueron: consultar autores especialistas en el tema de estrategias relacionadas con la comprensión lectora, realizar una calendarización para la explicación de las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales, sin descuidar los contenidos obligatorios de literatura, (unidad de aprendizaje impartida por el docente).

También, se seleccionó el ejercicio que contribuyó a reforzar la explicación de dichas estrategias, además de tomar en cuenta algunos recursos materiales y didácticos para la ejecución del plan, tales como pizarrón electrónico y copias del material teórico.

Rediseño de la propuesta de estrategias

Como es bien señalado por los investigadores, el diseño de la propuesta metodológica investigación acción es dinámico y debe de estar monitoreado en todo momento para poder hacer cambios con la finalidad de propiciar una mejora educativa. Por tal motivo, en este momento se realizaron ajustes a la explicación de la propuesta de estrategias.

El rediseño consistió en el replanteamiento de las estrategias didácticas propuestas para los estudiantes. Implicó la reestructuración de las estrategias (objetivos de lectura, conocimientos previos, aproximación e identificación, e inferencia).

En función de las necesidades detectadas, fue necesario agregar la estrategia de hojear y examinar, como parte de las estrategias preinstruccionales que los mismos estudiantes mencionaron al momento de la aplicación del cuestionario diagnóstico número uno.

4ª. Aplicación de la propuesta de estrategias

El plan de acción continúa en esta etapa, pero ahora con la aplicación de la propuesta para lo cual fue preciso aplicar un segundo ejercicio a los 42 alumnos.

El objetivo del plan de acción en esta etapa de aplicación, fue conocer la efectividad de la explicación a los estudiantes, de las estrategias relacionadas con la comprensión lectora dadas a conocer durante la etapa anterior. Aquí también, fue necesario tomar en cuenta los recursos materiales como las copias del material a utilizar por los estudiantes y por el docente.

El instrumento utilizado en esta etapa fue la lectura: “Hay que romper el bolero de Ravel” (Lomas, 2009, p. 122-123), resumen de otro texto original de Gabriel García Márquez, titulado “María de mi corazón”. Este es un texto narrativo, que cuenta con una serie de situaciones que le ocurren al personaje principal.

Esta lectura se relaciona con una historia real aparecida en la prensa, según explica el autor, fue seleccionada por ser un texto que contribuye a desarrollar capacidades de análisis y reflexión en el estudiante, además de ser un instrumento que facilita el proceso de enseñanza de las estrategias de comprensión lectora en los tres momentos antes mencionados, antes, durante y después de la lectura.

Dicha lectura integra un cuestionario que consta de siete preguntas en relación al texto mencionado y su finalidad es la de comprobar la pertinencia de las estrategias expuestas y reestructuradas en la etapa anterior (Instrumento 5 lectura: “Hay que romper el bolero de Ravel”).

Objetivos del instrumento:

- Examinar el proceso de comprensión lectora con base en las estrategias de enseñanza aprendizaje propuestas.

- Fortalecer los conocimientos que los estudiantes poseen acerca de las estrategias de comprensión lectora.

Contenido del instrumento:

Además de la lectura, se anexa un cuestionario, el cual está compuesto por siete preguntas, relacionadas todas ellas con la comprensión lectora, como por ejemplo: resumir la idea principal de la lectura (1), identificación de la intención de autor en el texto (2), evaluación de las inferencias y conectores (3), valoración de las estrategias de identificación de la idea principal (4), identificación de la estructura textual (5), identificación de la tipología textual (6) y tipificación del documento o texto de dónde procede la lectura (7).

Al igual que en el instrumento diagnóstico uno, apliqué la teoría instruccional para explicar el objetivo de la actividad, repartir en forma individual el material, dar conocer las actividades a desarrollar y dar ánimo, para que leyeran y contestaran el ejercicio.

Solicité a un estudiante que leyera en voz alta y en una segunda instrucción, sugerí que lo hicieran en silencio y de manera individual, para contestar las preguntas. Tal como lo afirma Ríos (2004) la pregunta es una estrategia para activar el conocimiento previo y algunas de las preguntas obligadas que les hice al término de la lectura fueron: ¿Qué les había parecido la lectura? y ¿Qué información les pareció esencial en el texto? A lo que los estudiantes empezaron a responder de manera oral: “¡qué miedo!”, “¡aguas!”, “¡hay que tener cuidado!”, “¡toda!”, “cuando descubre que está en un manicomio”, mientras otros solo se reían.

Durante la aplicación de las estrategias coinstruccionales se elaboraron preguntas como: ¿Cuál es la estructura del texto?, ¿Dónde inicia el planteamiento, el desarrollo y el

desenlace?, estas interrogantes fueron respondidas de manera literal, es decir los alumnos recurrían de nuevo al texto y se les dificultaba responder el número del párrafo que delimitaba una parte estructural de otra.

Mientras que en la aplicación de las estrategias posinstruccionales, se les cuestiona a los estudiantes ¿De qué tipo de texto proviene la lectura? y se demuestra que el nivel de inferencia, citado por Rioseco (1998), debía reforzarse ya que los alumnos emitieron respuestas cortas, incorrectas e inseguras.

5ª. Evaluación de la propuesta de estrategias

La etapa de evaluación, se considera fundamental por mostrar los avances y recoger datos, opiniones y experiencias de los participantes.

En esta etapa, se aplicó un ejercicio con la finalidad de evaluar las estrategias de enseñanza aprendizaje expuestas en el salón de clases (Instrumento 6 lectura: “Los samuráis”).

La evaluación como etapa en el proceso de investigación acción debe ser continua y aplicada en cada momento, este paso permitió la descripción e interpretación de los resultados encontrados durante la aplicación metodológica. Además de consolidar la importancia de las estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora.

Objetivos del instrumento:

- Identificar los logros y dificultades en torno a la comprensión lectora.
- Evaluar y comparar los resultados de la comprensión lectora con las actividades diagnósticas aplicadas a los estudiantes.

Contenido del instrumento:

El ejercicio utilizado fue una lectura contenida en el texto de Carlos Lomas, (2009, 138-139) “Los Samuráis”, la cual se describe como un texto corto e informativo, que expone la evaluación y características de los samuráis, guerreros antiguos de Japón, pertenecientes a una élite militar, quienes gobernaron el país durante cien años.

Dicha lectura fue seleccionada por ser un texto que reúne ciertas características para evaluar el desempeño de las competencias del estudiante, es decir los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes involucradas en el proceso de comprensión lectora.

Además de la lectura, se anexa un cuestionario, el cual está compuesto por ocho preguntas, relacionadas todas ellas con el proceso de evaluación de la comprensión lectora, entre las que se pueden destacar: (1) la idea general del texto, (2) la intención del texto, (3) identificación de información, (4 y 5) extracción de información concreta, (6) interpretación de conectores, (7) reconocimiento de lenguaje no verbal y finalmente, (8) la relación del contenido con la experiencia.

Es importante destacar que la finalidad de trabajar con este diseño metodológico, es el mejorar la práctica educativa de manera continua, además de aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales (Hernández Sampieri, 1998, p. 706).

Finalmente, el ciclo de la metodología investigación acción es concluido con la reflexión, la cual permitió establecer el uso de actividades o tareas que refuercen a las estrategias y que contribuyan a mejorar el problema de comprensión lectora en la preparatoria.

Algunas de las tareas que apoyan a las estrategias preinstruccionales son la lluvia de ideas y las preguntas guía. Mientras que las preguntas literales, las preguntas exploratorias y el mapa conceptual, refuerzan a las estrategias coinstruccionales y, el resumen, síntesis parafraseo y mapas cognitivos fortalecen a las estrategias posinstruccionales.

CAPÍTULO 4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1.- Descripción e interpretación de resultados del cuestionario aplicado a docentes en el área de comunicación y lenguaje del nivel medio superior.

Para la primera etapa del proceso metodológico, que hace referencia a la problematización, fue necesario aplicar el cuestionario a los docentes ya descritos con anterioridad. Los resultados que se recogieron fueron los siguientes (Tabla 1 Resultados del cuestionario aplicado a docentes en el área de comunicación y lenguaje del nivel medio superior).

En el primer número romano (1) se pide al docente que identifique en qué nivel se encuentran la mayoría de sus estudiantes en relación a la comprensión lectora, destacando el 33% (3) que eligió el inciso a), en donde se menciona que los alumnos pueden leer, pero presentan dificultades para utilizar la lectura como herramienta que amplíe sus conocimientos. Un 45% (4) optó por el inciso c), el cual indica que los estudiantes responden a reactivos básicos como el ubicar información directa, realizar inferencias sencillas o identificar lo que significa una parte de un texto. Mientras que tan sólo el 11% (1) se inclinó por la opción b), en donde especifica que los alumnos sólo pueden ubicar un fragmento de información e identificar el tema; igualmente otro 11% (1) mencionó que sus estudiantes son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada y vincular partes de un texto con conocimientos familiares o cotidianos.

Con base en estos resultados, la mayoría de los docentes coincide con lo que reflejan los datos ofrecidos por la evaluación PISA (2007), en donde se expresa que los estudiantes del nivel medio superior se encuentran en un nivel mínimo para desempeñarse en la sociedad contemporánea, ya que sólo pueden responder a reactivos básicos, es decir pueden ubicar

información directa, realizar inferencias sencillas e identificar lo que significa una parte bien definida del texto.

Del mismo modo, las respuestas de los docentes, coinciden con la evaluación ENLACE aplicada durante el año 2009, la cual describe como insuficiente, el nivel obtenido por los alumnos mexicanos evaluados durante esa ocasión. El nivel de insuficiente, hace referencia a estudiantes capaces de identificar elementos que se encuentran de manera explícita, en textos narrativos y expositivos, además de realizar inferencias sencillas sobre las acciones de los personajes, y también de establecer relaciones entre dos o más elementos.

Posteriormente se preguntó (2) ¿Qué dificultades considera que presentan con mayor frecuencia, sus estudiantes en torno a la comprensión lectora?, esto contenido en el cuestionario aplicado a los docentes. Cabe aclarar que en esta pregunta los docentes podían elegir más de una opción, ya que se puede tener el caso de que algunos alumnos no solo presenten una dificultad sino varias.

Los resultados encontrados fueron los siguientes: un 32% (6) eligió el inciso e), en donde se menciona que los estudiantes no poseen suficientes conocimientos léxicos y semánticos, el 16% (3) seleccionó el inciso a) el cual indica que no identifican la idea principal, un 5% (1) dijo que no identifican la intención del autor, un total del 26% (5) marcaron el inciso c), en donde se expresa que tienen dificultad para resumir el texto en una idea principal, el 11% (2) contestó que tienen problemas en la identificación de la estructura textual, como lo es la introducción, desarrollo y conclusión y finalmente, un 5% (1) seleccionó el inciso f), el cual expresa que carecen de conocimientos textuales al igual que el inciso i), que

enuncia otras situaciones, en donde un docente escribió “se batalla para que lean, por lo regular en el momento contestan las actividades”.

La dificultad expresada por los maestros, de no poseer los estudiantes suficientes conocimientos léxicos y semánticos, puede ser superada mediante la estrategia de aproximación e identificación que expone Lomas (2009), dicha estrategia concibe como necesario percibir y decodificar para llevar a cabo una comprensión semántica y cognitiva del texto, con la finalidad de que el estudiante pueda ofrecer una interpretación de la información para el desarrollo de esta estrategia es recomendable el uso del diccionario como herramienta de trabajo que ayude a clarificar el significado literal de las palabras localizadas en un texto.

Otra de las dificultades, seleccionada aunque en menos ocasiones por los docentes en el cuestionario, fue la de que los alumnos carecen de conocimientos textuales, esto quiere decir, que probablemente el docente reconoce que sus alumnos no identifican los tipos de textos que se le ponen en frente a sus estudiantes en la mayoría de las ocasiones.

Desde el punto de vista de Camacho (2007), en la estrategia posinstruccional de integración y síntesis se utilizan las palabras claves y términos centrales, con la finalidad de que el estudiante comprenda la información relevante y pueda trabajar con la técnica del resumen.

También se pregunta (3) ¿qué estrategias son utilizadas por el maestro, cuando desea evaluar la comprensión lectora? Los resultados encontrados fueron: un 26% (5) eligió la opción a), en donde enuncia que solicita un escrito en el cual el alumno plasme su opinión

personal, el 16% (3) marcó el inciso b), que expresa la elaboración de un cuestionario con preguntas abiertas, un 1% (2) optó por el inciso d), que utilizan la estrategia de la síntesis y abstracción relevante de un texto. Mientras que un 37% (7) seleccionó el inciso e), en donde el maestro pide mapas conceptuales representando jerárquicamente los conceptos, y finalmente tan solo el 5% (1) optó por los incisos f) y g), que expresan solicitar un discurso oral, y preguntar conceptos y explicaciones de manera oral, respectivamente.

Las estrategias más utilizadas por los docentes según los resultados que muestran los cuestionarios son por un lado, la solicitud de un escrito en donde el estudiante plasme su opinión personal, actividad importante dentro del proceso de estrategias posinstruccionales, ya que se formulan preguntas al estudiante, en donde tiene la oportunidad de reflexionar; algunas de las preguntas comunes podrían ser: ¿qué se pretende explicar en este texto?, ¿cuál es la idea fundamental? o ¿qué se puede reconstruir de las ideas contenidas en los principales apartados?

Esta estrategia está relacionada con las competencias enmarcadas en el Modelo Educativo de la UANL, al solicitar al estudiante, procedimientos y estrategias de comunicación escrita, en donde aplique las diferentes destrezas comunicativas como la expresión creativa, coherente, y adecuada en distintas situaciones.

Por otro lado, la representación de términos por medio de mapas conceptuales, es otra actividad solicitada por el maestro; actividad relacionada estrechamente con la estrategia coinstruccionales de integración y síntesis, la cual tiene por objetivo el recuerdo y la comprensión más relevante del contenido, además de representar de manera gráfica y jerárquica los conceptos principales.

Finalmente, una de las estrategias menos utilizadas por los docentes es cuando les solicitan de manera oral a los estudiantes explicaciones de conceptos y/o discursos breves.

En la siguiente pregunta (4) del número dos romano se solicita al docente que elija “la frecuencia con qué se explica a los estudiantes la intención y el propósito comunicativo de los textos expuestos en clase”. Los resultados encontrados fueron: un 56% (5) mencionó que siempre, el 33% (3) optó por casi siempre, y tan solo un 11% (1) marcó algunas ocasiones.

Como lo indican los resultados, en su mayoría los maestros dicen que toman en cuenta una de las estrategias preinstruccionales, descritas por Isabel Solé (2006), como lo es la relacionada con los objetivos de la lectura, estrategia que enfatiza la importancia de conocer por parte del alumno el alcance y la finalidad del material leído, es decir ¿para qué tengo que leer? y ¿qué información es esencial para lograr el objetivo de la lectura?

La estrategia planteada en la pregunta anterior, se encuentra estrechamente relacionada con una de las competencias básicas disciplinar enmarcada por el Sistema Nacional de Bachillerato, y por el Modelo Educativo de la UANL, al solicitar al estudiante comprender la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de discurso oral.

En la siguiente pregunta (5) se pide al maestro que elija “con qué frecuencia sus estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto”. Los resultados obtenidos fueron con un 78% (7) la opción de casi siempre; mientras que tan solo un 11% (1) marcó algunas ocasiones al igual que otro 11% (1) que eligió la opción nunca.

Según estos resultados, la gran mayoría de los docentes mencionan que sus estudiantes casi siempre reconocen las propiedades del texto, esta acción es fundamental para cuando se les solicita una síntesis o un resumen que contenga una estructura completa, es decir con planteamiento, desarrollo y desenlace. El logro del que opinan los docentes, está relacionado con una competencia básica disciplinar, del Modelo Educativo de la UANL, al solicitar al estudiante que comprenda la noción y propiedades del texto.

“Con qué frecuencia el estudiante utiliza procedimientos para poder evaluar textos con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad”, es lo que se pregunta posteriormente (6). Los resultados recogidos fueron con un 45% en cada una de las opciones casi siempre y algunas ocasiones, mientras que tan solo un 10% (1), seleccionó la opción nunca.

Los resultados encontrados difieren con los datos que ofrece el Programa PISA en su área lectora, ya que esta evaluación internacional ubica a pocos estudiantes en un nivel 5 y 4, los cuales describen a estudiantes que pueden recurrir a conocimientos especializados, evaluar críticamente un texto y establecer hipótesis. Mientras que los resultados arrojados por el instrumento aplicado a los docentes (ya descrito), revelan que casi un 50% de sus estudiantes, saben evaluar los textos con criterios de corrección, coherencia, propiedad y creatividad.

Del mismo modo, la opinión de los docentes se contradice con los resultados expuestos por la evaluación ENLACE 2009, al describir a un mínimo de estudiantes en un nivel bueno, el cual hace referencia a estudiantes capaces de evaluar la estructura del texto en relación a su contenido.

En la siguiente pregunta (7) se solicita que elijan la “frecuencia con que sus estudiantes reconocen a la lectura como la interacción entre el texto y el lector”. Los resultados encontrados fueron siempre con un 11% (1), casi siempre con un 56% (5) y finalmente algunas ocasiones con el 33% (3).

Por lo tanto, los resultados revelan que los maestros afirman que en la mayoría de los casos, sus estudiantes reconocen la interacción existente entre el texto y el lector, esta idea está ligada totalmente al pensamiento de Isabel Solé (2006), cuando indica que el análisis y comprensión de los textos es el fruto de la interacción entre el texto y el lector. Este resultado pueden considerarse como un logro en los estudiantes ya que además, se trabaja una competencia básica disciplinar del Modelo Educativo de la UANL, al reconocer dicha interacción, aplicando las estrategias necesarias de acuerdo al propósito del texto.

En el número tres romano de la encuesta, en la pregunta (8) se pide al maestro que exponga “las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos”. Las respuestas fueron aplicando ejemplos de la vida cotidiana, exponiendo casos o vivencias personales y trasladarlos al salón de clases, relacionando el conocimiento con las vivencias, analizando el material de clase con experiencias personales, utilizando ejemplos de experiencias, partiendo de conceptos clave para relacionar el contenido con la situación escolar, lluvia de ideas, y la expresión oral.

En la pregunta (9) se cuestiona “cuáles son las estrategias utilizadas por los estudiantes para desarrollar la comprensión lectora”, y las respuestas obtenidas fueron mapas conceptuales, parafraseo de información, resúmenes, división de hechos, situaciones,

personajes, temas y subtemas, identificación de ideas principales y secundarias, conceptos claves y su relación entre ellos, así como la elaboración de ensayos.

Finalmente, en la pregunta (10), se solicita a los profesores que enuncien “cuáles son las estrategias que implementa en clase para promover el desarrollo de la comprensión lectora”, y las respuestas comentadas fueron el subrayado de palabras clave, resúmenes, la búsqueda de palabras en el diccionario, identificación de ideas principales, lluvia de ideas, elaboración de mapas conceptuales y también la elaboración de cuestionarios después de la lectura previa.

Según los resultados de los reactivos 8, 9 y 10, en los que se pide a los docentes que escriban las estrategias utilizadas por sus estudiantes, éstos coinciden algunas tareas sugeridas por los teóricos como la identificación de palabras clave, idea central, principal y secundaria, así como la elaboración de resúmenes y ensayos.

4.2.- Descripción e interpretación de resultados del cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior.

El cuestionario aplicado a los estudiantes del nivel medio superior, sirvió para conocer los logros, así como las dificultades que ellos mismos reconocen tener en torno al tema de la comprensión lectora.

En el primer número romano, en la pregunta (1) se incluyó la siguiente instrucción: enumera del 1 al 11 las actividades que realizas para comprender mejor un texto. Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar a colocar el número 11 a la actividad más compleja o difícil para ti.

Se enuncian una serie de actividades llevadas a cabo antes, durante o después de la lectura, estrategias intercambiables que el estudiante utiliza a lo largo del proceso de comprensión lectora y que además las identifica como actividades fáciles o complejas de acuerdo a los factores cognitivos básicos involucrados en el procesamiento de información.

Los resultados encontrados fueron los siguientes: en el inciso a) “identificas ideas principales” un 41% (18) la seleccionó como una de las actividades más fáciles, mientras que, tan solo el 2% (1), la eligió como una actividad difícil. Este resultado fue considerado favorable, ya que 41 estudiantes ubican a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones (Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior).

El resultado anterior muestra uno de los logros en los estudiantes de la preparatoria, que hace referencia a identificar fácilmente las ideas principales en los textos, indica que trabajan con estrategias preinstruccionales de identificación y aproximación, además de tener desarrollada una competencia lingüística básica relacionada con la comprensión del texto.

También se puede inferir que mediante esta pregunta, el estudiante domina el nivel de literalidad, expuesto por Rioseco (1992), el cual describe a un lector que aprende información explícita y desarrolla destrezas de significación en palabras, oraciones y párrafos.

En el inciso b) “identificas la intención del autor”, ningún estudiante seleccionó la respuesta dentro de una actividad fácil, mientras que a un 11% (5) la eligió como una de las más complejas.

Tras los datos anteriores, se puede deducir que la muestra encuestada presenta una deficiencia al no identificar la intención del autor en los textos, como una actividad fácil, ya que sólo 22 estudiantes ubican a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones (Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior). Esta estrategia está relacionada estrechamente con una de las competencias que se establecen en el Modelo Educativo de la UANL, la cual enuncia comprender la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de discursos.

Esta deficiencia puede ser trabajada mediante la estrategia preinstruccional de objetivos de la lectura, ya que se encuentra relacionada con la intención de la lectura, es decir leer y conocer las intenciones y los objetivos del texto para que se encuentre dirigida la actividad lectora, lo anterior con la finalidad de mejorar la habilidad en los estudiantes.

En el inciso c) “resumes el texto en una idea principal”, un 16% (7) optaron por colocarla como una actividad fácil, mientras que tan solo el 2% (1) la seleccionó como una actividad compleja. El resultado puede ser considerado como uno de los logros en la población, al ubicar 31 estudiantes a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones (Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior).

El resultado anterior muestra uno de los aciertos encontrados en la población estudiantil, más sin embargo esta actividad puede ser reforzada por la estrategia de integración y síntesis, ubicada dentro de las estrategias posinstruccionales, ya que desde el punto de vista de Camacho (2007 p. 75.), es una técnica en la que se enfatizan los conceptos clave, principios, términos y argumentos para destacarlos en el resumen.

En la inciso d) “identificas la estructura textual” (planteamiento, desarrollo y desenlace), un 18% (8) mencionó que era una actividad fácil, mientras que tan solo el 5% (2) comentó que era una actividad compleja. Los datos anteriores revelan otro más de los logros de los estudiantes, ya que al menos 28, es decir más de la mitad de los estudiantes la ubican dentro de las primeras cinco posiciones al calificarla como una actividad fácil de realizar (Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior).

El identificar la estructura textual, es una tarea relacionada con la competencia de “comprender la noción y propiedades del texto”, que a su vez, puede ser trabajada mediante la estrategia coinstrucciona de organización, ya que el estudiante debe desarrollar la habilidad de organizar y reconocer el orden de la información obtenida, identificando las partes y relaciones entre ellas, así como la jerarquía entre los conceptos.

En el inciso e) “conoces un amplio vocabulario” un 23% (10) ubicó a la actividad dentro de las tres primeras posiciones como fácil, mientras que el 36% (15) situó a la actividad dentro de las últimas tres posiciones como difícil. En resumen se podría deducir que es una deficiencia encontrada en los estudiantes, ya que tan sólo el 41% (17), es decir menos de la mitad de estudiantes seleccionaron la actividad dentro de las primeras cinco posiciones

(Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior).

En el inciso f) “identificas fácilmente el significado de las palabras” tan solo un 2% (1) situó la opción dentro de una actividad fácil, mientras el 9% (4) ubicó la actividad como una de las más complejas y el 27% (12) encontraron la actividad medianamente complicada (Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior).

Los resultados presentados en los incisos e) y f) muestran una importante deficiencia en los estudiantes de la preparatoria, al reconocer como una actividad compleja el aspecto semántico de las palabras. Sin embargo, esta debilidad puede trabajarse, a través de la estrategia coinstruccional de aproximación e identificación, al desarrollar la capacidad para decodificar y obtener el significado literal de las palabras. En resumen, se podría deducir que los resultados arrojan una deficiencia, ya que tan sólo 16 estudiantes (38%), es decir menos de la mitad de la población ubican la actividad dentro de las primeras cinco posiciones, el resto (62%), es decir, 26 la ubican como una actividad compleja.

El aspecto semántico de las palabras, también puede trabajarse desde la estrategia coinstruccional de inferencia, habilidad que ayuda a comprender el significado de las palabras a partir del significado global del texto, es decir se pueden obtener conclusiones basándose en el resto de la información.

En el inciso g) “tienes conocimientos textuales” ningún alumno la ubicó como una actividad fácil, mientras un 9% (4) la colocaron como una actividad compleja. Este

resultado fue considerado como una deficiencia alarmante, ya que tan sólo 16 estudiantes de 44 ubican a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones (Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior).

El hecho de que ningún estudiante considere la actividad como fácil, es preocupante, sin embargo esta actividad puede desarrollarse desde la estrategia preinstruccional de conocimientos previos, es importante que el estudiante se cuestione ¿qué es lo que sé acerca del texto que tengo frente a mí? También puede reforzarse mediante la estrategia de objetivos de la lectura, al preguntarse ¿para qué tengo que leer?

El inciso h) “identificas las tipologías textuales” un 9% (4) la eligieron como una actividad fácil, mientras el 14% (6) la identificaron como una actividad compleja.

Los resultados anteriores muestran otra de las deficiencias en la población analizada de la preparatoria, ya que tan sólo 16 estudiantes de 44, colocaron a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones, (Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior), además esta actividad se encuentra estrechamente relacionada con una de las competencias del Modelo Educativo de la UANL, la cual expresa la importancia de desarrollar estrategias útiles para la comprensión, análisis e interpretación de textos.

En el inciso i) “distingues un hecho de una opinión” ninguno de los alumnos seleccionaron a la actividad como una de las más fáciles, un 5% (2) posicionó a la actividad dentro de las más difíciles, mientras que el 20% (9) la situó en la posición nueve, cercana a las actividades más difíciles. En resumen se podría deducir que esta es una de las deficiencias

en la población, porque tan sólo 15 estudiantes colocaron a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones (Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior).

El no distinguir un hecho de una opinión fue un resultado deficiente encontrado en la población estudiada, ya que indica que no poseen las suficientes destrezas para ubicarse en un nivel de organización y establecer diferencias y relaciones entre hechos y opiniones. Es necesario que el estudiante distinga e identifique el hecho de una acción⁶ (Diferencia entre hecho y opinión, 2010).

En el inciso j) “coordinas las palabras para formar oraciones un 7% (3) seleccionó a la actividad como una de las más fáciles, mientras que el 14% (6) la ubicó dentro de las actividades más complejas. El resultado indicó una deficiencia en los estudiantes, ya que tan sólo 14 de 44 estudiantes ubicaron a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones. (Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior).

En el inciso k) “identificas la estructura de las palabras en las oraciones” tan solo un 2% (1) contestó que era una actividad fácil, mientras que el 14% (6) la situaron dentro de las actividades más difíciles. Estas respuestas indicaron una deficiencia en la población estudiantil, ya que tan sólo 9 estudiantes, colocaron a la actividad dentro de los primeros cinco lugares. (Tabla 2 Resultados de cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior).

⁶ Diferencia entre hecho y opinión. Hecho: es una acción. Opinión: es el dictamen o juicio que se forma de algo cuestionable. (Real academia española, 2010).

Las deficiencias, encontradas en los incisos “j” y “k”, pueden ser superadas al trabajar la estrategia de conocimientos previos, ya que el estudiante, adquiere conocimientos desde 1er. y 2do. Semestre, relacionados con cuestiones gramaticales de las palabras (morfología, ortografía, sintáctica y semántica), tipos de oraciones (simple y compuesta), así como las distintas formas de estructuración en la oración (lógica y sintáctica).

En el número dos romano, en la pregunta (2) se cuestiona la “frecuencia con que los alumnos atienden a los objetivos (generales/particulares) en un tema”, y los resultados recogidos fueron los siguientes un 20% (9) seleccionó la opción siempre, el 53% (23) optó por la opción casi siempre, mientras que el 27% (12) mencionó que en algunas ocasiones.

En la mayoría de los casos se inclinaron por la opción casi siempre atienden a los objetivos, esto fue uno de los logros de los estudiantes, ya que indicó que utilizan estrategias que contribuyen a la búsqueda de una información determinada como nombres, fechas o números, es decir buscan información de acuerdo con el propósito del material.

Además, este resultado mostró que los estudiantes tienen desarrollada una de las competencias disciplinares de lenguas básicas, que hace referencia a comprender la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de textos.

En la pregunta (3) se cuestionó la “frecuencia con la que utilizan diccionario para consultar el significado de las palabras que desconocen en el texto”, un 9% (4) mencionó que siempre, el 16% (7) eligió que casi siempre, un 56% (25) se inclinó por la opción algunas ocasiones y finalmente un 18% (8) mencionó que nunca.

En los resultados anteriores, indicaron una deficiencia, ya que la gran mayoría de los estudiantes afirman que sólo en algunas ocasiones utilizan el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconocen, sin embargo el uso de esta excelente herramienta permite remediar los errores o lagunas presentadas por los ellos al momento de la decodificación.

Esta actividad puede desarrollarse a través de las estrategias coinstruccionales de aproximación e identificación o de inferencia, en las cuales se busca obtener un significado literal o contextual a través del resto del texto.

En la pregunta (4) se hace referencia a “la frecuencia con qué enlazan los conocimientos previos a las lecturas con las que se enfrentan por primer vez”, y un 16% (7) contestó que siempre, el 34% (15) seleccionó la opción casi siempre, un 48% (21) optó por la opción algunas ocasiones y finalmente, tan sólo un estudiante eligió la respuesta nunca.

Como lo indican las respuestas de los estudiantes, en la pregunta anterior, esta fue una deficiencia encontrada en la población encuestada, ya que cerca del 50% de los estudiantes dicen enlazar “sólo en algunas ocasiones” o “nunca” los conocimientos previos a las lecturas con las que se enfrentan por primera vez. Se considera que la tarea antes descrita, puede desarrollarse a través de la estrategia preinstruccionales de conocimientos previos, en donde a mayor sea la cantidad y claridad del aprendizaje almacenado en el estudiante, será mejor la interpretación de los conocimientos nuevos.

En la pregunta (5) se cuestionó a la población estudiantil “con qué frecuencia utilizan los conocimientos nuevos en su vida diaria”, y un 25% (11) seleccionó la respuesta siempre, el

39% (17) mencionó que casi siempre, mientras el 36% (16) eligió la opción en algunas ocasiones.

Como se puede interpretar las respuestas más recurrentes fueron por un lado la opción casi siempre y por otro, la opción en algunas ocasiones que utilizan los conocimientos nuevos en su vida diaria, sin embargo más del 50% asegura utilizarlos siempre o casi siempre. Esta pregunta está relacionada con el nivel de funcionalidad que describe Díaz-Barriga (1999, p.58), cuando afirma que un aprendizaje es funcional cuando los conocimientos adquiridos son aplicados en las situaciones de nuestra vida cotidiana.

En el tercer número romano, en la pregunta (6) se cuestiona “qué actividades llevan a cabo antes de empezar a leer un texto que les ayuden a entender y comprender mejor lo que leen”, y dentro de las respuestas más comunes fueron las siguientes hojear el texto, visualizar imágenes, leer los títulos y subtítulos para saber de qué se trata el texto.

Las respuestas, forman parte de algunos de los logros de la población, las cuales coinciden con las estrategias expuestas por Araoz (2010, p. 9), cuando describe la etapa de prelectura, como el inicio de un proceso en el que se tienen que observar aspectos como portada, contraportada, título, autor, índice, tipo de letra, esquemas, diagramas e ilustraciones. Dicha estrategia permite una visión general del texto para luego ir profundizando en las ideas que contiene.

En la pregunta (7) se cuestiona a los estudiantes por las actividades que llevan a cabo durante la lectura, y los resultados encontrados fueron los siguientes subrayar lo más importante, identificar ideas principales y buscar en el diccionario el significado de las

palabras que se desconocen. Estas actividades están relacionadas con los niveles de literalidad y retención, en los cuales se desarrollan destrezas para poder identificar y captar las palabras clave, así como las oraciones e ideas principales del texto.

Otros de los logros, fueron las actividades mencionadas por los estudiantes, las cuales aseguran llevar a cabo durante el proceso de la lectura, es decir durante la decodificación, al leer los signos lingüísticos y grafías, además de evocar su significado, interviene el léxico de los estudiantes que les permite interpretar mejor el mensaje.

En la pregunta (8) se pide al alumno que escriba cuáles son las actividades que llevan a cabo después de haber terminado la lectura del texto, que ayuden a comprobar la comprensión de lo leído, y las respuestas recogidas fueron las siguientes volver a leer lo subrayado, hacer un resumen de lo leído y hacer preguntas relacionadas con el tema.

Las respuestas ofrecidas por los estudiantes coinciden con las estrategias de fichas, esquemas, mapas mentales y resúmenes que menciona Araoz (2010, p.9). Estas estrategias se trabajan durante la etapa de la poslectura en donde es conveniente comprobar la comprensión de lo leído, mediante el subrayado y la organización de la información.

Los niveles de interpretación y valoración se desarrollan mediante las actividades mencionadas por los estudiantes, ya que con el subrayado de las ideas principales pueden hacer conclusiones, predicciones probables, formulación de opinión personal o reelaborar una síntesis personal, además de emitir juicios de valor sobre el texto, acerca de su calidad o estética.

4.3.- Descripción e interpretación de resultados de lectura diagnóstica número dos aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura: “Ulises”.

La lectura de “Ulises” fue útil para diagnosticar los logros y dificultades que se presentan en los alumnos de la Preparatoria No. 1 en torno al tema de la comprensión lectora, y de esta manera poder diseñar e implementar las estrategias de enseñanza aprendizaje pertinentes que puedan desarrollar los maestros y los alumnos, en el salón de clases.

Los objetivos que se persiguen en cada una de las preguntas del cuestionario, así como las respuestas elegidas por los alumnos se analizarán a continuación, cabe recordar que esta actividad fue llevada a cabo durante la etapa diagnóstico (instrumento diagnóstico número dos), segundo momento del proceso metodológico.

En la pregunta (1) del cuestionario la respuesta correcta es el inciso d), ya que aquí se busca que el alumno identifique la idea principal del texto, el 84% (35) contestó correctamente al cumplir con el objetivo de la pregunta, mientras que un 14% (6) eligió el inciso a) una respuesta probable pero no correcta, y finalmente el 2% (1) contestó el inciso b) siendo incorrecta porque no cumple con el objetivo.

El objetivo de la pregunta (2) es la aplicación de estrategia de identificación de la idea principal, en este cuestionamiento la respuesta correcta fue el inciso d), ya que muestra el enunciado que mejor resume la idea del texto, siendo un 76% (32) el que contestó correctamente a la interrogante porque identifican la idea del texto, mientras que el 7% (3) eligió el inciso a) siendo una respuesta incorrecta al igual que el inciso b) y c) en donde en el primero lo contestó un 5% (2) y en el segundo un 12% (5).

El resultado que arrojan las preguntas primeras dos preguntas, revelaron uno de los logros en la población estudiantil, ya que más de la mitad de la población contestó acertadamente. Esta competencia está relacionada con la estrategia coinstruccional de aproximación e identificación, en la cual el alumno identifica y recupera la idea principal de la lectura.

También, se puede inferir a partir del resultado antes mencionado, que los alumnos manejan el nivel de literalidad y retención, descrito por Rioseco (1992, p.22), al desarrollar destrezas que les permiten identificar palabras u oraciones que les guíen y ayuden a captar la idea principal.

En la pregunta (3) se persigue que identifiquen “la intención del autor”, la respuesta correcta fue el inciso c), elegida por un 64% (27), ya que consigue alcanzar el objetivo, mientras que el 5% (2) optó por el inciso a) respuesta incorrecta al igual que el inciso b), respuesta seleccionada por un 31% (13) de los estudiantes.

Los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes identificaron correctamente la intención del autor, es decir, están conscientes de que al leer deben tener en cuenta los objetivos de la lectura, del texto y del autor.

Este logro en los estudiantes indicó que hacen uso de las estrategias preinstruccionales y que cumplen con una competencia básica y disciplinar en el área de la lingüística, como lo es la de comprender la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de discurso.

“La aplicación de estrategia de identificación de la idea principal”, fue el objetivo de la pregunta (4) la respuesta correcta al cuestionamiento fue el inciso b), ya que indica la idea principal así como la intención del autor, eligiendo este inciso el 69% (29), mientras que un 31% (13) respondió incorrectamente.

Como se puede destacar en este tipo de pregunta, las respuestas en la mayoría de los casos son acertadas, por lo tanto se podría concluir que los estudiantes no presentan problemas o dificultades para poder identificar la idea principal de un texto. El logro antes mencionado reveló que los estudiantes trabajan con estrategias preinstruccionales de identificación y aproximación, además de cumplir con una competencia enmarcada en el Modelo Educativo de la UANL.

La pregunta (5) tiene como finalidad “la identificación de hechos y opiniones”, y fue contestada incorrectamente por el total de la población investigada, es decir un total de 42 alumnos, equivalente al 100% no supo diferenciar un hecho de una opinión.

Los resultados arrojados por la encuesta, en la pregunta anterior, revelaron que los estudiantes tienen dificultades para diferenciar hechos de opiniones, esta pregunta está relacionada con el nivel de organización de comprensión lectora, sin embargo es una debilidad que puede trabajarse a través de estrategias de conocimientos previos, para desarrollar destrezas que les permitan ordenar las situaciones y explicar las relaciones que existen entre ellas.

La pregunta (6) tuvo como finalidad evaluar los conocimientos léxicos y semánticos, todas las respuestas son correctas, y cada estudiante pudo elegir hasta tres respuestas, por tal

motivo no son sólo 42 sino 77 las respuestas seleccionadas correctas. Los logros obtenidos fueron los siguientes un 34% (26) eligió el inciso a), el 16% (13) se inclinó por el inciso b), 26% (20) optaron por el inciso c) y finalmente, un 24% (18) optaron por el inciso d).

Los “conocimientos textuales” fue uno de los objetivos que se evaluó en la pregunta (7), en donde había dos posibilidades de elegir la respuesta correcta, una de ellas era el inciso a) que ningún estudiante eligió la cual está relacionada con los conocimientos previos del estudiante, mientras que la otra respuesta correcta era el inciso d), seleccionado por un 50% (21), mientras que el 45% (19) escogió el inciso c), y un 5% (2) de los alumnos encuestados favoreció al inciso b).

Los resultados indicaron una deficiencia, que tal vez fue causada por la ambigüedad en la pregunta, la falta de información en ella para poder interpretarla de manera precisa o que los conocimientos de los alumnos en torno a las tipologías textuales son limitados, ya que solo la mitad de la población encuestada contestó correctamente.

En la pregunta (8) al igual que en la (7) se hace referencia a la evaluación de los conocimientos sobre el texto. Con los resultados de esta pregunta se pudo concluir que una de las deficiencias notorias en el grupo, fue precisamente la falta de conocimiento entre los diferentes tipos de textos, ya que la respuesta correcta era el inciso c) porque identifica al personaje del texto, que nadie contestó y las respuestas elegidas por los alumnos oscilaron entre los incisos a), d) y e), respondiendo a ellos un 41% (17), un 14% (6) y el 45% (19) respectivamente.

Mediante los resultados de las preguntas (7) y (8), se pudo afirmar que es necesario activar las estrategias de conocimientos previos, con la finalidad de que el alumno pueda distinguir diferentes esquemas estructurales según la tipología textual, como por ejemplo la narrativa, expositiva y poética, entre otras, ya que los tipos de textos así como sus características es un tema que se revisó durante el primer año de la preparatoria.

De igual manera, es preciso reforzar actividades que ayuden a los estudiantes a cumplir con una de las competencias disciplinares básicas dentro del área lingüística, como lo es la de desarrollar estrategias útiles para la comprensión, análisis e interpretación de textos periodísticos, históricos, científicos, políticos, publicitarios y filosóficos.

El objetivo que se buscó en la pregunta (9) fue la evaluación de los conocimientos léxicos y semánticos, siendo las respuestas correctas los incisos c) y d) los cuales muestran el significado contextual de las palabras, al que contestaron tan sólo un 6% (5) y un 9% (7) de alumnos respectivamente, mientras que el resto de la población, es decir el 85% seleccionó 72 respuestas incorrectas ya que no supieron identificar el significado del vocabulario solicitado.

La pregunta (10) estaba relacionada con los conocimientos léxicos y semánticos. Las respuestas que se ofrecieron dependían de la respuesta que haya elegido el estudiante en la pregunta anterior (9), ya que se solicitan significados de ciertas palabras incluidas en el texto. El 79% (33) eligió el inciso c) en donde explica que el significado de las palabras lo han obtenido por deducción del sentido general del texto, un 16% (7) seleccionó el inciso b) que enuncia que han escogido al azar el significado de las palabras, y tan sólo un 5% (2) optó por el inciso a) que expresa que ya conocían el significado de las palabras.

El resultado anterior pudo considerarse como una deficiencia en la población, ya que los estudiantes eligieron el significado de las palabras al azar, por el contexto en que se desenvuelven o por las tareas que desarrollan en la escuela, pero no lo eligieron por el significado general que les arrojaba el texto que sería lo ideal.

La habilidad para decodificar⁷, se encuentra dentro de las estrategias de conocimiento previo e inferencia, en el reactivo anterior, era necesario que el estudiante descubriera el significado de la palabra, aún y cuando éste, no se encontrara de manera explícita o literal en la lectura, esto mediante el significado general de la lectura, pero nunca elegirlo por cuestiones de azar (Decodificar, 2010).

El tipo de texto es lo que se evalúa en el reactivo No. 11. La respuesta correcta fue el inciso d), elegido por un 86% (36), es decir que conocen los textos y sus características, las demás opciones presentadas eran incorrectas y fueron contestadas por el resto de los alumnos, aunque en menor proporción; tal fue el caso del inciso a), elegido por un 2% (1), el 5% (2) optó por el inciso b), y un total del 7% (3) escogió el inciso c).

Al igual que en las preguntas (7) y (8), en la (11) se evalúa la tipología textual, sin embargo aquí se aprecia un logro en los estudiantes, ya que en la mayoría de los casos si se contestó de manera correcta, identificando las características de la lectura.

La pregunta (12) está relacionada con el tipo de documento o contexto. La respuesta correcta era el inciso a), “en un artículo de la sección de opinión de un diario”, y un 57% (24) la eligieron, ya que pudieron identificar el tipo de publicación probable, todas las

⁷ Decodificar: aplicar inversamente las reglas de su código a un mensaje codificado para obtener la forma primitiva de éste. (Real academia española, 2010).

demás opciones ofrecidas eran incorrectas, tal era el caso del inciso b) que fue elegido por un 19% (8), 14% (6) que optaron por el inciso c) y finalmente, un 10% (4) se inclinó por el inciso d).

Aunque los resultados revelan que más de la mitad de los estudiantes, contestaron correctamente, una parte importante de la población desconoce las características de los diferentes documentos de donde podría encontrarse la lectura. Para mejorar esta debilidad en los estudiantes es necesario trabajar con la estrategia de conocimientos previos y reforzar las características de los documentos.

4.4.- Descripción e interpretación de resultados de la implementación de las estrategias de enseñanza aprendizaje aplicada a estudiantes del nivel medio superior.

Lectura: “Hay que romper el bolero de Ravel”.

Durante la cuarta etapa del proceso metodológico, que hace referencia a la aplicación de la propuesta de las estrategias, fue necesario apoyarnos en la lectura “Hay que romper el bolero de Ravel”, con la finalidad de implementar las estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula.

Los resultados que se recogieron fueron los siguientes en la pregunta (1) se solicitó que identifique la idea principal del texto, la cual hace referencia a “un hecho sin importancia aparente que cambia la vida cotidiana de las personas y la transforma en un drama absurdo y surrealista”. Los resultados fueron los siguientes un 14% (6) eligió la opción b), mientras que el 86% (36) seleccionó la respuesta c) que es la correcta ya que resume el texto en una idea principal.

Como lo indican los resultados en la pregunta anterior, fue uno de los logros en la mayoría de los estudiantes, quienes dirigen su atención a la información fundamental del texto y hacen diferencia entre lo esencial y lo poco relevante de la lectura. Este resultado indicó que trabajan en la comprensión lectora identificando la intención y propósito comunicativo de los discursos, además de manejar el nivel de retención, en donde el estudiante aplica destrezas para captar la idea principal.

En la pregunta (2) se solicitó que identifiquen la intención del autor, y un 88% (37) seleccionó la opción a), “mostrar cómo una situación absurda puede cambiar la vida de una persona que acaba renunciando a luchar contra la injusticia ante la incompreensión ajena”, siendo ésta la respuesta correcta, mientras que el 5% (2) optó por la opción c) y un 7% (3), eligieron la respuesta d), las cuales son opciones equivocadas porque no remiten a la intención del autor.

El resultado antes mencionado, reflejó uno de los logros en los estudiantes, ya que más del 50% de éstos, comprenden cuál es la intención o el propósito del autor a través de la lectura, mientras que sólo una minoría no supo dar respuesta a la intención del autor. Para éstos últimos es necesario trabajar una de las estrategias preinstruccionales relacionada con los objetivos de lectura, en donde es preciso que el estudiante se cuestione ¿para qué tengo que leer?, ¿cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesaria para lograr el objetivo de la lectura?

Inferencias y conectores es lo que se evalúa en la pregunta (3), y del total de la población un 7% (3) eligió la respuesta a), el 83% (35) seleccionó el inciso b), siendo éste el correcto,

porque sustituye de manera similar la oración dada en la instrucción, mientras que un 3% (1) optó por la opción c) y finalmente, un 7% (3) se inclinó por el inciso d).

Los resultados muestran que 35 estudiantes de los 42 analizados en la muestra, pueden obtener conclusiones o deducciones a partir de un enunciado proporcionado, es decir la sustitución de la oración solicitada ha sido la correcta. El logro en los estudiantes muestra que el 83% de la población, trabaja con la estrategia coinstruccional de inferencia, al comprender el significado de las palabras y sustituirlas a partir de la información restante que se encuentra en el texto.

Estrategias de identificación de la idea principal, es lo que se solicitó que contesten en la pregunta (4), un 14% (6) eligió la respuesta b), el 83% (35) se inclinó por la opción c), siendo ésta la correcta, porque resume en cuatro palabras la idea principal del texto, mientras que tan sólo un 3% (1) seleccionó la respuesta d).

Los resultados en ésta y en otras preguntas, indican uno de los logros en la gran mayoría de los encuestados al no tener problemas en identificar la idea principal del texto, esto indica que saben distinguir entre la información relevante y la información trivial o poco importante de la lectura.

En la pregunta (5) se pide que identifiquen la estructura textual, un 5% (2) optó por la respuesta a), el 7% (3) se inclinó por el inciso b), un 14% (6) seleccionó la opción c) y finalmente, un 74% (31) escogió el inciso d), siendo ésta la respuesta correcta ya que identifica las partes del planteamiento, desarrollo y desenlace del texto.

Una de las fortalezas que muestran los resultados anteriores, es que más de la mitad de la muestra estudiada, pudieron identificar la estructura textual de la lectura, es decir saben hasta qué parte se presenta el tema, en dónde empieza el desarrollo que indica la explicación y aclaración de la lectura, y con qué concluye el tema presentado. Esta competencia desarrollada por los estudiantes, se encuentra relacionada con la comprensión de las propiedades del texto.

En la pregunta (6) se solicitó el tipo de texto, un 87% (37) seleccionó el inciso a), siendo ésta la respuesta correcta, porque es un texto narrativo que cuenta una serie de cosas que le ocurren al personaje a la que confunden con una loca, mientras que el 5% (2) optó por la respuesta b), un 3% (1) se inclinó por la opción c) y finalmente, sólo el 6% (2) de los estudiantes encuestados seleccionaron la respuesta d).

A partir de los resultados anteriores, se pudo deducir que uno de los logros en la gran mayoría de los estudiantes, es que atendieron a las características comunes e identificaron los distintos tipos de textos. Esta actividad se encuentra relacionada con una de las competencias disciplinares básicas lingüísticas la cual consiste en desarrollar estrategias útiles para la comprensión, análisis e interpretación de textos periodísticos, históricos, científicos, políticos, publicitarios y filosóficos.

En la pregunta (7) se solicitó la identificación del tipo de documento o del contexto, un 21% (9) escogió la respuesta a), el 3% (1) seleccionó el inciso b), un 57% (24) se inclinó por la opción c) siendo ésta la respuesta correcta porque identifica que la prensa es la procedencia de este texto y finalmente, un 19% (8) de la muestra seleccionó la respuesta d).

A partir de los resultados antes descritos, se pudo inferir como un área de oportunidad en los estudiantes, la necesidad de conocer más acerca del contexto, es decir deducir las circunstancias bajo las cuales fue utilizado el texto como por ejemplo ambiente, lugar, tiempo, emisor, receptor, etc.).

Para contribuir al desarrollo de la actividad antes mencionada, es preciso trabajar las estrategias preinstruccionales de conocimientos previos e inferencia, esto con la finalidad de que el estudiante pueda obtener conclusiones que no aparezcan en el texto, pero basándose en la información.

4.5 Descripción e interpretación de resultados de la evaluación de comprensión lectora, aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura: “Los samuráis”.

En pregunta (1), se solicitó que identificaran la idea general del texto, un 7% (3) eligió el inciso b), mientras que el resto del grupo es decir, el 93% (39) seleccionó la opción d), siendo esta la respuesta correcta, ya que el texto habla de manera general de los samuráis y de sus características y evolución.

Mediante las respuestas que se describen en la pregunta (1), se pudo demostrar que uno de los logros en la gran mayoría de los estudiantes fue el de comprender el contenido global del texto, implicando la identificación entre la idea principal y las ideas secundarias. A través de este resultado se pudo deducir que los estudiantes de la preparatoria, manejan estrategias preinstruccionales de identificación y aproximación, y que además trabajan un nivel de literalidad, por el cual el estudiante comprende información explícita e implícita.

En la pregunta (2) se evaluó la intención del texto, en este cuestionamiento un 2% (1) seleccionó la opción a), y el resto de los alumnos, es decir el 98% (41) optaron por la

respuesta d), siendo ésta la respuesta correcta, porque el texto tiene la intención de informar al lector.

Los resultados revelaron uno de los logros en los estudiantes, al identificar la intención comunicativa que tiene el autor a través del texto, ya que en su mayoría contestaron correctamente a este reactivo. Además de trabajar una de las competencias que establece el Modelo Educativo de la UANL, la cual hace referencia a comprender la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de discursos.

Identificación de la información, era lo que se evaluó en la pregunta (3), cabe aclarar que no se tenían que limitar a elegir una respuesta, los estudiantes podían seleccionar hasta cuatro incisos. En este cuestionamiento, un 39% (44) seleccionó la opción a), mientras que el 31% (35) se inclinó por la respuesta c), 23 % (25) optó por el inciso d) y finalmente, un 7% (8) seleccionó el inciso e).

En esta pregunta se muestra uno de los logros al ser contestado correctamente por los estudiantes, ya que se solicitó identificar características o atributos del tema (los samuráis), que aunque no se encontraban de manera literal, los estudiantes pudieron deducir y elegir de manera acertada la respuesta, no eligiendo ninguna de las dos opciones plausibles que se ofrecían. Este fue uno de los resultados que indica que los estudiantes trabajan una estrategia coisntruiccional como lo es la inferencia, en la cual se puede determinar el significado de una palabra a partir del resto del texto dado.

En la pregunta (4) se solicitó al alumno extraer información concreta que se encuentra localizada en los párrafos del texto, y un 10% (4) seleccionó la respuesta a), mientras que

el 90% (38) eligió el inciso c), siendo ésta la opción correcta, ya que el texto muestra de manera literal la fecha en la que desaparecieron oficialmente los samuráis.

Como lo indica la pregunta anterior, el estudiante no tenía que recurrir a la deducción, ni al doble significado o al lenguaje connotativo, ya que se le solicitó extraer información literal, sin embargo no toda la población contestó acertadamente, pues un 10% de los evaluados optó por una opción equivocada. Sin embargo, el hecho de que casi el 100% de la población haya elegido la opción correcta, indica que utilizan estrategias coisnruccionales de identificación y organización para identificar y reconocer información relevante para su comprensión.

En la pregunta (5) se evaluó la extracción de información concreta y explícita que se encontraba localizada en varios párrafos del texto. Ante este cuestionamiento un 10% (4) contestó en el inciso a), el 85% (36) seleccionó la opción b), siendo ésta la respuesta correcta, porque determina el párrafo exacto en donde se encuentra la información solicitada y finalmente, un 5% (2) se inclinó por el inciso c).

Como lo revelan los resultados, los estudiantes presentaron uno de los logros ya que en su gran mayoría, pudieron extraer información contenida en el texto. Esto indica que ellos manejan un nivel de literalidad al desarrollar destrezas como captación de significados de palabras, oraciones y párrafos.

En la pregunta (6) se pidió al estudiante que interpretara adecuadamente los conectores, y los resultados fueron los siguientes un 2% (1) optó por la opción a), el 96% (40) seleccionó

la opción b), siendo ésta la respuesta correcta, porque la información está presentada conforme a un tiempo y finalmente, un 2% (1) se inclinó por la opción c).

En esta pregunta se hizo alusión a los conectores contextuales, en donde la gran mayoría de los estudiantes presentaron uno de los logros al identificar conectores temporales los cuales ofrecen un orden al texto. También indica que ellos manejan un nivel de interpretación al deducir o predecir consecuencias probables de las acciones durante el texto.

Reconocer el uso del lenguaje no verbal es lo que se solicitó en la pregunta (7), toda la población optó por el inciso c), equivalente a un 100%, siendo esta la respuesta correcta ya que la fotografía que aparece en el texto ilustra el tema de la lectura.

La imagen que se encuentra en el texto, es parte de una comunicación no verbal entre el autor, texto y lector, en donde éste último, es decir los estudiantes, manifestaron su capacidad al relacionar fácilmente la fotografía con la parte de la ilustración de la lectura.

Finalmente, en la pregunta (8), se pidió a los estudiantes que relacionaran el contenido con la propia experiencia, y un 88% (37) eligió la respuesta b), siendo ésta la respuesta correcta, ya que enlaza el contenido del texto con la imagen que se encuentra en el ejercicio y finalmente, el 12% (5) seleccionó el inciso d).

Mediante esta pregunta se pudo deducir otro de los logros en los estudiantes, al trabajar con estrategias de conocimientos previos, en donde la gran mayoría de la población analizada relaciona de manera correcta sus experiencias con el tema principal de la lectura.

Con esto termino la presentación de los resultados encontrados en los instrumentos de recogida de datos, seleccionados para explicar las etapas de la metodología de la investigación acción.

CAPÍTULO 5.- CONCLUSIONES

El análisis de los fundamentos teóricos, así como los resultados metodológicos obtenidos a lo largo del trabajo, son datos que apoyan las preguntas y los objetivos de investigación que tienen como finalidad promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

Los resultados del cuestionario aplicado a maestros, coinciden con los de algunas pruebas estandarizadas como PISA, ENLACE y CENEVAL, al ubicar a los estudiantes en un nivel básico, en torno a la comprensión lectora, ya que responden sólo a reactivos e inferencias sencillas e identifican lo que significa una parte del texto, lo que da respuesta a una de las preguntas de investigación la cual hace referencia a conocer el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en que se encuentra la muestra investigada.

También se pudo deducir, a partir de las encuestas aplicadas a los docentes, que las estrategias utilizadas por éstos, en el salón de clases, llegan a ser insuficientes para poder promover el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, ya que en su gran mayoría sólo refuerzan estrategias posinstruccionales, al solicitar en su gran mayoría escritos en los cuales el estudiante plasme su opinión personal o solicitando mapas conceptuales con el fin de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, dejando de lado las estrategias preinstruccionales.

Otro aspecto con el que se puede concluir, es que los docentes utilizan con mayor frecuencia las estrategias coinstruccionales y posinstruccionales, porque al solicitarle estrategias que promovieran el desarrollo de la comprensión lectora, fueron muy pocas las estrategias preinstruccionales que nombraron, ya que no mencionaron actividades que se

llevan a cabo antes de la lectura, tales como: hojear y examinar la lectura, plantear los objetivos de la lectura, o actividades que ayuden a la activación de conocimientos previos y su enlace con los conocimientos nuevos, lo anterior responde a una de las preguntas de investigación sobre las estrategias utilizadas por los docentes en el aula.

Los logros obtenidos en los estudiantes de la Preparatoria No.1, de la UANL, es otro cuestionamiento realizado también en las preguntas de investigación y se pudo detectar que tienen habilidad para identificar las ideas principales en un texto, ya que así lo manifiestan los resultados encontrados durante la aplicación de la encuesta aplicada a los docentes, como también la encuesta aplicada a los propios estudiantes.

Además, se pudo deducir que los estudiantes utilizan algunas estrategias preinstruccionales, al mencionar, durante la aplicación de la encuesta que acostumbran a hojear el texto, leer títulos y subtítulos, así como observar las imágenes de la lectura.

También se puede concluir que los estudiantes utilizan las estrategias coinstruccionales, ya que practican el subrayado de la información más relevante, la identificación de ideas principales, así como la utilización del diccionario en palabras de significado dudoso.

Por otro lado, se puede deducir que los estudiantes de la preparatoria presentan serias dificultades en relación a la comprensión lectora, una de ellas consiste en el insuficiente conocimiento léxico y semántico, dificultad que debe de ser subsanada para que los estudiantes perciban y decodifiquen el texto en su totalidad.

También se encontró en la población estudiantil, tras la aplicación del cuestionario a los docentes que existe una dificultad al resumir textos en ideas principales, esta debilidad debe ser corregida para que el estudiante identifique las palabras clave y términos centrales que le ayuden a comprender la información relevante que puede incluir en un resumen y éste, a su vez convertirlo en una idea principal.

Otras dificultades expuestas por los mismos estudiantes de la preparatoria durante la aplicación del cuestionario diagnóstico número uno fueron por un lado el no conocer un amplio vocabulario, y por otro, el no identificar los significados de las palabras. Estas dificultades se encuentran relacionadas con las nombradas por los docentes, que como bien se ya se ha comentado, es necesario que el estudiante tenga que decodificar el texto y otorgarle un significado contextual.

Como parte de las dificultades que mencionaron los estudiantes de la preparatoria, también se concluye que poseen pocos conocimientos textuales, así como la de no saber identificar tipologías textuales. Dificultades que pueden ser superadas a través de la estrategia preinstruccional de “conocimientos previos”, porque durante el curso de 1er. y 2do. Semestre se estudiaron contenidos relacionados con diferentes tipos de textos, así como sus características.

Mediante el cuestionario aplicado a los mismos estudiantes, también se puede detectar que tienen serias dificultades para identificar los hechos de las opiniones, dificultad que debe ser reforzada por los maestros con la finalidad de que puedan enlazar mejor los conocimientos nuevos, con los ya adquiridos.

La falta en la coordinación de las palabras y la identificación de la estructura de oraciones, fueron otras de las dificultades encontradas durante la aplicación de la encuesta a los estudiantes de la preparatoria, dichas dificultades pueden ser trabajadas, desde la Estrategia de conocimientos previos, a través de la cual se activan conocimientos ya revisados, como lo son: cuestiones gramaticales, tipos de oraciones y las distintas formas de estructuración en la oración.

Tras un análisis comparativo de los ejercicios aplicados a la población estudiantil se pudo detectar algunos hallazgos favorables como los que se presentan a continuación.

En el ejercicio diagnóstico número dos, (lectura de Ulises), más del 50% de los estudiantes investigados saben identificar la idea principal del texto, mientras que en el proceso evaluativo se percibió una mejoría significativa al identificar un 93% de la muestra, la idea principal del ejercicio aplicado en la última etapa.

Reconocer la intención del autor en los textos, fue otro de los logros detectado en los estudiantes, al contestar correctamente más de la mitad de la población a este reactivo, mientras que durante la enseñanza de las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales aumentó a un 88%, para finalizar en el ejercicio evaluativo con casi el 100% de la población que contestaron acertadamente a esta pregunta.

Otro dato comparativo encontrado durante la investigación, fue al momento de la enseñanza de las estrategias en donde los estudiantes respondieron acertadamente a las inferencias y conectores que se le solicitaban, ya que el 83% de la población contestó

correctamente, mientras que en la fase evaluativa, se pudo observar un incremento considerable al contestar correctamente la población estudiantil casi en su totalidad.

También se puede concluir que el 98% de la población estudiantil, sabe extraer información concreta de la lectura y un 100% reconoce el uso del lenguaje no verbal en el texto, lo anterior al manifestar su capacidad de relacionar la ilustración con el contenido de la lectura, lo anterior en el ejercicio de evaluación.

En resumen, para responder a las preguntas de investigación y tomando en cuenta la fundamentación teórica, concluyo que en el proceso de comprensión lectora del nivel medio superior, se debe de trabajar bajo un modelo interactivo ya que es el resultado de la interacción entre el texto y el lector, es decir que el producto de la lectura no es sólo de lo que está en el texto, sino que también es producto de las estrategias que se implementan y realizan por parte del lector sobre el texto.

Por lo tanto, se podría decir que la lectura debe de ser estratégica, es decir trabajada bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión para que puedan incrementar, facilitar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes.

Estas estrategias deben de ser enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura; antes, durante y después de ella.

Las estrategias preinstruccionales o antes de la lectura, ayudarán a los estudiantes: a suponer qué van a leer, para qué y por qué, ubicarlos en los contextos, recuperar los

conocimientos previos relevantes que poseen, así como a identificar el proceso de lectura más adecuado para cada contenido.

Algunas estrategias propuestas antes de la lectura podrían ser; una lluvia de ideas la cual ayuda a generar ideas sobre un tema, sin juzgar ni criticar, para indagar u obtener información acerca de lo que los estudiantes conocen. Para esta estrategia, es necesario partir de una pregunta central por parte de los docentes y la participación oral o escrita del grupo.

Otra estrategia es la de preguntas guía, la cual ayudará a los docentes a visualizar de una manera global un tema a través de preguntas que dan una respuesta específica, y a los estudiantes les permitirá aprender a procesar conceptos, información y a formular el conocimiento. Algunas preguntas que pueden ayudar son; qué, cómo, cuándo, dónde y por qué, que pueden ser contestadas en relación a los objetivos, finalidad de la lectura, ubicación del contexto e intención del autor, docente y estudiante.

Las estrategias durante la lectura o coinstruccionales sirven para que los estudiantes identifiquen y relacionen ideas o palabras clave con base en los objetivos que se persiguen, por tal motivo es necesario no perder de vista la finalidad y el sentido del texto. Esta estrategia, también ayudará a controlar su proceso de comprensión lectora, evaluando si se van consiguiendo o no los objetivos determinados inicialmente.

Por su parte, las estrategias coinstruccionales también contribuyen a realizar una supervisión y control del proceso de comprensión, a detectar y solucionar obstáculos mediante estrategias adecuadas de reflexión, preguntas, consultas y relectura.

Algunas estrategias propuestas durante la lectura podrían ser: la de preguntas literales, en donde se hace referencia a ideas, datos y conceptos que aparecen directamente expresados en el texto. Esta estrategia se caracteriza por hacer referencia a preguntas importantes sobre ideas, detalles o acciones en donde el estudiante tenga que explicar, mostrar o definir.

Otra estrategia es la de preguntas exploratorias, la cual hace referencia a los significados, implicaciones e intereses del lector. En esta estrategia se implica el análisis, razonamiento crítico, reflexivo y creativo. Qué significa..., cómo se relaciona con..., qué sucede si yo cambio..., qué más se requiere aprender sobre..., qué argumentos te convencen más..., son algunas preguntas que pueden apoyar en la estrategia.

El mapa conceptual, es otra estrategia que puede utilizarse durante la lectura, sirve para identificar y relacionar los conceptos de la lectura unidos por una línea y guardando un orden jerárquico, aquí lo importante es que el estudiante determine las palabras clave y establezca una relación entre ellas mediante una simbología de conectores y flechas.

Finalmente, las estrategias posinstruccionales (para después de la lectura) ayudan a que el estudiante pueda recapitular lo leído, ya sea de manera parcial o global, valorar el contenido del texto, elaborar cuando sea necesario juicios, opiniones, aportaciones o argumentos, identificar los conocimientos nuevos aportados por la lectura. Es importante priorizar en las estrategias posinstruccionales la escritura, ya que esta permite conectar las ideas, elaborar y construir lo leído desde un punto de vista personal.

Algunas estrategias propuestas después de la lectura podrían ser: escribir resúmenes en donde se seleccionan las ideas más importantes, eliminando la información poco relevante

o ideas secundarias, buscando los significados de palabras o términos desconocidos y redactando un informe final conectando las ideas principales.

Otra estrategia es la síntesis, muy parecida al resumen, sin embargo el informe redactado en esta estrategia es con base a la interpretación personal del estudiante, es decir parafraseada, estructurada y enriquecida.

El parafraseo, es otra técnica posinstruccional en la que el estudiante reformula con sus propias palabras lo que ha leído o escuchado, esto con la finalidad de tener una comprensión más profunda del contenido del texto.

También, los mapas cognitivos son estrategias que se pueden implementar después de la lectura, ya que hacen posible la representación de una serie de ideas, conceptos y temas con un significado y sus relaciones, enmarcando éstos en un esquema o diagrama.

Además, los mapas cognitivos se caracterizan por organizar el contenido del texto, enfocar al aprendizaje en actividades específicas, construir significados más precisos y a diferenciar, comparar, clasificar, categorizar, secuenciar, agrupar y organizar una serie de conocimientos.

Por último, propongo enseñar a los estudiantes a trabajar en el proceso de comprensión lectora a partir de estrategias de enseñanza aprendizaje vigentes y seleccionadas con antelación para desarrollar competencias de alto nivel de profundización y no solamente solicitar actividades de lectura que sirvan como evaluación del proceso final de la comprensión.

Los resultados anteriormente utilizados y presentados en este estudio, demuestran que el uso de estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales promueven e incrementan el proceso de comprensión lectora, en los estudiantes del tercer semestre, de la Preparatoria No. 1, de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

REFERENCIAS ELECTRONICAS

- Alcántara A. y J.F. Zorrilla. (2010). *Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular*. Perfiles Educativos. Vol. 32. Número 127 México 2010. Recuperado el 30 de marzo de 2011 de: <http://www.iisue.unam.mx/sección/perfiles>.
- Autorregulación del aprendizaje*. (2010). Recuperado el 15 de julio de 2012 de <http://buscon.rae.es/draeI/>).
- Bello, J. (2006). Kipus, Red Docentes de América Latina y el Caribe. V Encuentro Internacional. *Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos. Niveles de comprensión de la lectura en estudiantes de la especialidad Educación Integral. Caso: Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez*. Recuperado el 20 de abril de 2010 de <http://www.redkipusperu.org/files/105pdf>.
- Decodificar*. (2010). Diccionario de la Lengua Española. 22ª ed. Recuperado el 11 de marzo de 2011 de <http://buscon.rae.es/draeI/>.
- Diferencia entre hecho y opinión*. (2010). Diccionario de la Lengua Española. 22ª ed. Recuperado el 11 de marzo de 2011 de <http://buscon.rae.es/draeI/>.
- Khemais, J. (2005). *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*. Revista electrónica internacional. Glosas didácticas, ISSN: 1576-7809. No.13. Recuperado el 17 de marzo de 2010 de http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf.
- Programa PISA de la OCDE. *Qué es y para qué sirve*. Recuperado de la página de internet del organismo: <http://www.ocde.org/dataoecd/57/20/41479051.pdf>.
- Quispe Santos, W. P. (2006). *La capacidad de comprender lo que se lee, el nuevo reto de la educación actual*. Recuperado el 22 de enero de 2009 de http://www.ilustrados.com/tema/7907/capacidad_comprender_nuevo_reto_educación_actual.html).
- SEMS. (Enero 2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior*. Documento elaborado por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México. Recuperado el 15 de

mayo de 2009 de http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/competencias_genéricas_perfil_egresado.pdf).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamilla de Lozano, C. (1993). *Los hábitos de la lectura en los alumnos del ITESM, Campus Monterrey*. (Tesis de maestría). Posgrado de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Álvarez-Gayou Juguerson. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós educador.
- ANUIES. (2004). *La innovación en la educación superior*. Documento estratégico. México.
- APA (America Psychological Association). (2010). *Manual de Publicaciones de la America Psychological Association*. México: El Manual Moderno.
- Araoz, E. et.al. (2010). *Comprensión y expresión lingüística avanzada*. México: Pearson Educación.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Beltrán, J. (1989). *Aprender a aprender: Desarrollo de estrategias cognitivas*. Madrid: Cincel.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Burns, D. (2007). *Systemic Action Research. A Strategy for Whole System Change*. Bristol. University of Bristol.
- Casas Cruz, J. (2008). *El uso de algunas estrategias de comprensión lectora como alternativa didáctica para generar aprendizajes significativos en los alumnos de educación media superior*. (Tesis de maestría). Posgrado de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cassany, D. M., Luna y G. Sáenz. (2000). *Enseñar lengua*. (5ª ed.). Barcelona: Grao.
- Camacho Segura, R. A. (2007). *Manos arriba/Hands up: El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: ST ed. 180.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cota, I. (2007, 19 de septiembre). *Analizan retos de ENLACE en prepas*. El Norte. Monterrey, N.L. México.
- De Allende, C. M. y G. Morones Díaz. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México. ANUIES. p. 4.

- Díaz-Barriga Arceo, F., G. Hernández Rojas. (1999). *Estrategias para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: Mc. Graw Hill. 160.
- Echevarría Martínez, Ma. de los Á., Gastón Barrenetxea, I. (2006). *Dificultades en comprensión lectora en estudiantes universitarios: implicaciones en el diseño de programas de intervención*. Red de revista psicodidáctica.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- _____ (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Falabella Luco, S. (2009). *El manual del maestro. Competencias para el México que queremos: evaluación PISA*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García García, E. (1993). *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. Revista didáctica No. 5. Madrid: Ed. Complutense.
- Garza de la Garza, J. (2004). *Estrategias metodológicas encaminadas a mejorar la comprensión lectora en los alumnos de preparatoria*. (Tesis de maestría). Posgrado Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Huerta, Ma. C., S. J. (2009). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. El Cid Editor.
- Lomas, C., Tusón A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula*. México: Oedere. P. 237.
- Manuale, M. (2007). *Estrategias para la comprensión: construir una didáctica para la educación superior*. Argentina: UNL.
- Meza, R. M., Herrera, R. P., Vizcarra, P. F. (Enero-Febrero 2010). *La prueba ENLACE*. Académica. Publicación Académica de la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Vol.5, No.3, p.60.
- Meza Ulloa, Ma. J., Neumann Oñate, V. (2009). *Estrategias metodológicas utilizadas por los educadores básicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en 1 básico en la escuela Pedro de Valdivia de Temuco*. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Modelo Académico del Nivel Medio Superior*. (2008). Aprobado por el H. Consejo Universitario el 17 de junio de 2008.

- Modelo Educativo de la UANL*. (2008). Aprobado por el H. Consejo Universitario el 17 de junio de 2008.
- Monroy, Romero, J. A. y Gómez López B.E. (2009). *Comprensión Lectora*. REMO: Vol. VI, No. 16. México: Enero-Abril. P. 37.
- Moreno, F. (2009). *Teoría de la instrucción vs. Teoría del aprendizaje significativo: contraste entre J. Bruner y D. Ausubel*. El Cid Editor. 18.
- _____ (2009). *Aprendizaje significativo como técnica para el desarrollo de estructuras cognitivas en los estudiantes de educación básica*. El Cid Editor. 12.
- Olarte, Ortega, N. P. (1998). *El problema de la comprensión lectora*. Revista Correo del maestro. No. 23. Abril 1998. p. 7-8.
- Orellana Valdés, R. (2009). *Mapas conceptuales y aprendizaje significativo*. El Cid Editor. 14.
- Pérez Esteve, P., F. Zayas Hernando. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza. P. 254
- Pimienta Prieto, J.H. (2005). *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson.
- Reyes, F. (2007). *Los mapas mentales como medio instruccional para lograr comprensión lectora en niños con dificultades de aprendizaje del 4to. grado de educación básica*. Universidad República Bolivariana de Venezuela.
- Rioseco Izquierdo, R., M. Ziliani Cárcamo. (1992). *Yo pienso y aprendo*. Chile: Andrés Bello pág. 22-23.
- Rodríguez Cruz, R. L. (2007). *Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias*. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Rojas, F. D. (1999). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. México: Mc. Graw-Hill.
- Rubio Prado, R., E. Barrio Berrón. (2003). *Psicología II. Profesores de enseñanza secundaria, temario para la preparación de oposiciones*. Madrid España. 246.
- Ruíz Ruíz, J. M. (2010). *Evaluación del diseño de una estrategia por competencia dentro del EEES, en la carrera de pedagogía: estudio de caso real*. Madrid España. Revista de Educación No.351. Enero-Abril 2010.
- Sacristán, J. G. y Á. I. Pérez Gómez. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 447.
- Santiago, D. (2008, 9 de septiembre). *Arrasan prepas privadas top-ten de ENLACE*. El Norte. Monterrey, N.L. México.

- _____ (2009, 25 de marzo). *Enfatiza prueba habilidad lectora*. El Norte. Monterrey, N. L. México.
- Solé, I. (2001). *Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?* Barcelona: Laboratorio Educativo.
- _____ (2006). *Estrategias de lectura*. (16ª ed.). España: Grao. 176.
- Sverdlick, I. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, G. A. y Ma. del R. González. (1998). *La lectura y las habilidades lingüísticas en el estudiantes de preparatoria nocturna*. (Tesis de maestría). Posgrado Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León.

ANEXO DE INSTRUMENTOS

Instrumento 1 Niveles de desempeño en competencia lectora.

Niveles	Descripción Genérica
Nivel 5 (625 puntos o más)	En él se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que muestran una comprensión detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimientos especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis.
Nivel 4 (553 a 625 puntos)	Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.
Nivel 3 (481 a 552 puntos)	Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.
Nivel 2 (408 a 480 puntos)	Mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea. Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla. México se ubicó en este nivel en PISA 2006.
Nivel 1 (335 a 407 puntos)	Insuficientes (en especial el 0) para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento. En este nivel están los alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
Por debajo del nivel 1 (Menos de 335 puntos)	Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas. Por lo tanto, está en entredicho su capacidad de beneficiarse de la educación y aprovechar las oportunidades de aprendizaje durante su vida.

Fuente: OCDE 2007. Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve.

Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/57/20/41479051.pdf>.

Instrumento 2 Cuestionario aplicado a maestros.

Universidad Autónoma de Nuevo León
Preparatoria No.1

Estudio sobre comprensión lectora con alumnos de preparatoria
Con la finalidad de conocer las estrategias de enseñanza aprendizaje, que se ponen en práctica dentro del salón de clases, se invita a contestar la siguiente encuesta.

Nombre de la materia que imparte: _____

I.- Marque con "x" la opción que más se acerca al trabajo que realizan los estudiantes y usted en sus cursos.

1.- ¿En qué nivel de logro de comprensión lectora, ubica a la mayoría de sus estudiantes? Elija sola una opción.

_____ a) Pueden leer, pero presentan dificultades para utilizar la lectura como herramienta que amplíe sus conocimientos.

_____ b) Pueden ubicar un fragmento de información e identificar el tema principal de un texto.

_____ c) Responden a reactivos básicos como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas e identificar lo que significa una parte de un texto.

_____ d) Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada y vincular partes de un texto con conocimientos familiares o cotidianos.

_____ e) Responden a reactivos difíciles y evalúan críticamente un texto.

_____ f) Muestran una comprensión detallada de textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder a un reactivo.

_____ g) Otros: _____

2.- ¿Qué dificultades considera que presentan con mayor frecuencia, sus estudiantes en torno a la comprensión lectora? Puede elegir más de una opción.

_____ a) No identifican idea principal.

_____ b) No identifican la intención del autor.

_____ c) Dificultad en resumir el texto en una idea principal.

_____ d) Problemas en la identificación de la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).

_____ e) Déficit en conocimientos léxicos y semánticos.

_____ f) Carencia en conocimientos textuales.

_____ g) No identifican las tipologías textuales.

_____ h) Dificultad en distinguir hechos y opiniones

_____ i) Otros: _____

3.- ¿Qué estrategia sigue cuándo desea evaluar la comprensión lectora en un texto? Puede Elegir más de una opción.

_____ a) Solicita un escrito en donde el alumno plasme la opinión personal.

_____ b) Elabora un cuestionario con preguntas abiertas.

_____ c) Elabora un cuestionario con preguntas cerradas.

_____ d) Solicita una síntesis y abstracción relevante del texto

_____ e) Pide mapas conceptuales en donde represente jerárquicamente los conceptos.

_____ f) Solicita un discurso oral en donde se presente una estructura textual (introducción, desarrollo y conclusión).

_____ g) Pregunta conceptos, explicaciones o proposiciones de manera oral a los estudiantes.

d) Otros: _____

II.- Subraye la opción con la que más se identifica.

4.- ¿Con qué frecuencia cuando inicia un tema, explica a sus estudiantes la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de texto?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

5.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

6.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes utilizan procedimientos para reconocer la importancia de evaluar las producciones (ajenas y propias) con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

7.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes reconocen a la lectura como el resultado de la interacción entre el texto y el lector?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

III.- Conteste brevemente las siguientes preguntas.

8.- ¿Cuáles son las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos (experiencias personales, escolares o extraescolares)?

9.- ¿Cuáles estrategias utilizan sus estudiantes para desarrollar la comprensión, análisis e interpretación de textos?

10.- ¿Qué estrategias ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora?

¡Gracias por su colaboración!

Instrumento 3 Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Instrumento diagnóstico número uno.

Universidad Autónoma de Nuevo León
Preparatoria No.1

Estudio sobre comprensión lectora con alumnos de preparatoria

Con la finalidad de conocer los logros y dificultades que presentan los estudiantes al momento de leer un texto, se invita a contestar la siguiente encuesta.

Semestre: _____ Turno: _____ Edad: _____ Sexo: _____

I.- Enumera del número 1 al 11 las actividades que realizas para comprender mejor un texto.

1.- Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar a colocar el número 11 a la actividad más compleja o difícil para ti.

- _____ a) identificas ideas principales.
- _____ b) identificas la intención del autor.
- _____ c) resumes el texto en una idea principal.
- _____ d) identificas la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).
- _____ e) conoces un amplio vocabulario.
- _____ f) identificas fácilmente el significado de las palabras.
- _____ g) tienes conocimientos textuales.
- _____ h) identificas las tipologías textuales.
- _____ i) distingues un hecho de una opinión.
- _____ j) coordinas las palabras para formación oraciones.
- _____ k) identificas la estructura de las palabras en las oraciones.

II.- Subraya la opción con la que más te identificas.

2.- ¿Con qué frecuencia acostumbras a entender los objetivos (generales/particulares) en un tema?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

3.- ¿Con qué frecuencia utilizas el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoces?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

4.- ¿Con qué frecuencia enlazas los conocimientos previos a las lecturas con las que te enfrentas por primera vez?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

5.- ¿Con qué frecuencia utilizas los conocimientos nuevos con tu vida diaria?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

III.- Durante la lectura y comprensión de un texto, existen tres momentos importantes, escribe el tipo de actividades que llevas a cabo durante esos tiempos.

Tres momentos importantes en la comprensión lectora		
6.- ¿Qué actividades llevas a cabo antes de empezar a leer, que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura?	7.- ¿Qué actividades llevas a cabo durante la lectura del texto?	8.- ¿Qué actividades llevas a cabo después de haber leído el texto que te ayuden a comprobar la comprensión de éste?

¡Gracias!

Instrumento 4 Lectura: “Ulises”.

Instrumento diagnóstico número dos.

Ulises

¡Cada español vio el año pasado una media de 22,000 anuncios. Así que a simple vista, sin echar mano de la calculadora, es como si nos fusilaran 2,000 veces al mes, unas 60 al día. Cruzadas por delante de la tele para rescatar de los suburbios de la librería un libro de poemas y recibes seis ráfagas o siete que te dejan en el sitio, aunque tus deudos no lo adviertan: también ellos han sido ejecutados varias veces desde que se levantaron de la cama. Con el libro en la mano vuelves sobre tus pasos, y mientras abandonas la habitación decidido a no volver la vista a la pantalla, el electrodoméstico continúa ametrallándote a traición no para que caigas, no es tan malo, sino para que, verticalmente muerto, salgas a la calle a comprar una colonia, un coche, unas gafas de sol, un cursillo de inglés, una hipoteca o una caja de compresas extrafinas y aladas congeladas para amortizar la inversión del microondas.

Ya en la parada del autobús abres el libro y tropiezas, lo que son las casualidades de la vida, con unos versos de Ángel González que se refieren a los reclamos publicitarios de la civilización de la opulencia: “No menos dulces fueron las canciones / que tentaron a Ulises en el curso / de su desesperante singladura, / pero iba atado al palo de la nave, / y la marinería, ensordecida / de forma artificial, / al no poder oír mantuvo el rumbo.

Si miras alrededor, verás otros Ulises atados, como tú, al palo de un libro. Sólo que esto es un autobús y no una nave, y que en lugar de regresar a Ítaca vuelves a la oficina. Cómo no caer, aunque sea un instante, en la tentación de escuchar lo que dice la sirena de Calvin Klein, de Mango, o de Winston, que te susurra al oído obscenidades cancerígenas. Veintidós mil anuncios, 2,000 al mes, unos 60 al día. No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante. Estamos listos.

J.J. Millás: “Ulises”, en País, 25 de octubre de 1997.

Texto extraído de: Lomas, Carlos, Tusón Amparo. (2009). Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula. Ed. Oedera. México. P. 122-123.

Cuestionario:

1.- ¿Cuál es en su opinión la idea principal del texto?

- a) Los anuncios publicitarios son tan tentadores como los cantos de las sirenas que sedujeron a Ulises.
- b) Por término medio, un español ve cada año un promedio de 22,000 anuncios.
- c) Hay que permanecer sordos como Ulises para evitar la influencia de los anuncios en nuestras vidas.
- d) Es inevitable caer en la tentación a la que invitan los mensajes publicitarios porque se emiten con tal frecuencia que es imposible evitar su efecto seductor.

2.- ¿Cuál es el enunciado que mejor resumen la idea principal de este texto?

- a) “No menos dulce fueron las canciones / que tentaron a Ulises en el curso / de su desesperante singladura”.
- b) “Cada español vio el año pasado una media de 22,000 anuncios”.
- c) “Si miras alrededor, verás otros Ulises, como tú (...)”.
- d) “Veintidós mil anuncios, dos mil al mes, unos sesenta al día. No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante”.

3.- ¿Cuál es la intención del autor de este texto?

- a) Informar sobre los índices de consumo de publicidad de cada español (22,000 anuncios al año).
- b) Invitar a la lectura de libros de poesía en vez de pasarnos tantas horas ante el televisor y ser víctimas de las tentaciones de la publicidad.
- c) Aludir a lo difícil (he imposible, quizás) que es no caer en las tentaciones a las que invitan los anuncios porque nos acompañan de manera continua en nuestra vida cotidiana e intentan seducirnos a todas horas.

4.- ¿Cómo ha identificado la idea principal de este texto y la intención de su autor?

- a) Por el título.
- b) Por el conjunto del texto y, especialmente, por el inicio y el final ya que en el inicio se presenta el motivo del texto (“Cada español vio el año pasado una media de 20,000 anuncios”) y en el final se resumen las conclusiones a las que llega el autor (“No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que los aguante. Estamos listos”).

c) Por el contenido del poema ya que el lenguaje poético siempre expresa con más precisión lo que se quiere decir.

d) Por la importancia de palabras clave como “anuncios”, “tentación”, “comprar”.

5.-En este texto se mezclan algunos hechos (o datos) con las opiniones, ideas y sentimientos del autor. Lea con atención los siguientes enunciados del texto, distinga entre hechos y opiniones y elija una de las tres soluciones que se ofrecen al final.

a) “Cada español vio el año pasado una media de 22,000 anuncios”.

b) “Así que a simple vista, sin echar mano de la calculadora, es como si nos fusilaran 2,000 veces al mes, unas sesenta al día”.

c) “No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante. Estamos listos”.

d) “Ya en la parada del autobús abres el libro y tropiezas (...) con unos versos de Ángel González”.

e) “Cómo no caer aunque sea un instante en la tentación de escuchar lo que dice la sirena de Calvin Klein, de Mango o de Winstor”.

Solución 1: Hechos (a, c) / Opiniones (b, d, e).

Solución 2: Hechos (a, e) / Opiniones (b, c, d).

Solución 3: Hechos (a, d) / Opiniones (b, c, e).

6.- Con el fin de aludir de una manera contundente al efecto negativo de los mensajes publicitarios en nuestras vidas el autor utiliza en el primer párrafo del texto una serie de expresiones que evocan la violencia de una guerra en la que el espectador de los anuncios es la víctima. Escoja al menos tres expresiones en las que se observe el uso de un vocabulario de tipo militar.

a) “(...) es como si nos fusilaran 2,000 veces al mes”.

b) “(...) recibes seis ráfagas o siete que te dejan en el sitio”.

c) “(...) también ellos han sido ejecutados varias veces”.

d) “(...) el electrodoméstico continua ametrallándote a traición”.

7.- “Solo que esto es un autobús no una nave y que en lugar de regresar a Ítaca vuelves a la oficina”. ¿Qué es Ítaca?

a) Una de las islas jónicas.

b) El lugar donde reside el autor del texto.

- c) Un término con el que se designa esa especie de mundo perfecto al que invitan los anuncios.
- d) El reino de Ulises al que regresaba en una nave cuando fue tentado por los cantos de sirena.

8.- Lea desde el principio el tercer párrafo. Fíjese ahora de nuevo en la expresión “En lugar de regresar a Ítaca”. ¿Quién iba a regresar a Ítaca?

- a) Ulises.
- b) El autor del texto.
- c) El personaje que aparece en el texto.
- d) El lector.
- e) El uso de la segunda persona del singular invita a pensar que puede referirse tanto al propio autor (en diálogo consigo mismo) como al personaje del texto e incluso, por la identificación con ambos, al lector.

9.- Aunque el vocabulario de este texto no es de difícil comprensión hay algún término, como deudos o singladura, que no son de uso habitual.

¿Cuál de las siguientes definiciones de ambas palabras le parece correcta? Escoja tan sólo dos.

- a) Deudo: persona que adeuda algo a otra. Acreedor.
- b) Deudo: obligación que uno tiene de pagar o devolver a otro dinero u otra cosa.
- c) Deudo: dícese de una persona que está unida a otra persona de su familia por vínculos de consaguinidad o afinidad.
- d) Singladura: distancia recorrida por una nave en veinticuatro horas.
- e) Singladura: aventura, drama, o disca.
- f) Singladura: navegación sin rumbo, a la deriva.

10.- ¿Cuál es la razón por la que ha escogido en la pregunta anterior dos respuestas entre las seis posibles?

- a) Ya conocía el significado de las palabras y por eso no he tenido ninguna dificultad en escoger las definiciones correctas.
- b) Ninguna en particular ya que no conocía el significado de estas palabras y he escogido al azar las respuestas.

c) No conocía con precisión el significado de las palabras pero he deducido su significado teniendo en cuenta donde aparecen y el sentido general de lo que se dice en el texto.

Nota: Cotejar las respuestas a estas preguntas con el acierto o desacierto en las respuestas a la pregunta 9.

11.- ¿Qué tipo de texto es Ulises?

a) Instructivo ya que intenta instruir al lector sobre como evita el efecto negativo de los anuncios en su vida.

b) Expositivo porque en el se informa sobre el mundo de la publicidad y sobre los índices de consumo de anuncio de los españoles durante 1996.

c) Poético ya que el lenguaje está muy cuidado, se alude en el título y en el interior del texto a personaje de la poesía épica antigua (Ulises, sirenas, Penélope...) e incluso se cita un poema de Ángel González.

d) Narrativo, expositivo y argumentativo (o de opinión) ya que en el su autor cuenta una historia (lo que le ocurre a un personaje) informa sobre los índices anuales de consumo de anuncios y opina sobre la influencia de la publicidad en nuestras vidas.

12.- ¿En qué tipo de documento encontraría un tipo de documento como este?

a) En un artículo de la sección de opinión de un diario.

b) En un libro titulado *La civilización de la opulencia* en el que se recoge una investigación universitaria sobre los efectos de la publicidad en los hábitos de compra de las personas.

c) En un folleto, editado conjuntamente por el ministerio de educación y el ministerio de sanidad y consumo, con el que se pretende que los alumnos de los institutos sean más críticos con los mensajes publicitarios.

d) En una conferencia de un alto ejecutivo de una agencia de publicidad.

Instrumento 5 Lectura “Hay que romper con el bolero de Ravel”

Hay que romper el bolero de Ravel

Una tarde de lluvias torrenciales, María una joven casada de veinticinco años, viajaba por una carretera de poco tránsito cuando se le estropeó el coche. Al cabo de una hora de señales inútiles a los vehículos que pasaban, logró que el conductor de un autobús se compadeciese de ella. No iba muy lejos, pero a María le bastaba con encontrar un sitio donde hubiera un teléfono para pedirle a su marido que fuese a recogerla. Nunca se le habría ocurrido que en aquel autobús, ocupado en su totalidad por un grupo de mujeres atónitas, había empezado para ella un drama absurdo y surrealista que le cambió la vida para siempre.

Al anochecer, el autobús entró en un patio de un enorme y sombrío edificio situado en un descampado. La mujer que mandaba a las demás las hizo descender con órdenes un poco infantiles, es decir, como si se tratara de niños, aunque todas eran mayores. María fue la última que descendió. La encargada del grupo se lo encomendó a otras personas que salieron a recibirlo y se fue sin más en el vehículo. Hasta ese momento María no se dio cuenta de que aquellas mujeres eran 32 locas pacíficas que se iban a internar en un manicomio.

Dentro ya del edificio, María se separó del grupo y preguntó a una empleada dónde había un teléfono. Una de las enfermeras que conducía a las pacientes, la hizo volver al grupo mientras le decía de un modo dulce: “Por aquí, linda, por aquí hay un teléfono”. María siguió, junto con las otras mujeres, por un corredor tenebroso, y al final entró en un dormitorio colectivo donde las enfermeras empezaron a repartir camas. A María le asignaron también la suya. Un poco nerviosa ya con el equívoco, explicó que su coche se había estropeado en la carretera y que lo único que quería era un teléfono para prevenir a su esposo. La enfermera fingió escucharla con atención y le dijo que se metiera a la cama y que al día siguiente podría llamar.

Comprendiendo de pronto que estaba a punto de caer en una trampa mortal, María escapó corriendo del dormitorio. Pero antes de llegar a la puerta, un guardián corpulento le dio alcance, le aplicó una llave maestra, y otros dos le ayudaron a ponerla una camisa de fuerza. Después, como no dejaba de gritar, le inyectaron un somnífero. Al día siguiente,

como persistía en su actitud insensata, la trasladaron al pabellón de los locos furiosos y la sometieron hasta el agotamiento con una manguera de agua helada a alta presión.

El marido de María, preocupado por su tardanza, denunció su desaparición. El automóvil de María fue encontrado abandonado y desmantelado por los ladrones. Al cabo de dos semanas, la policía declaró cerrado el caso y se tuvo por buena la explicación de que María, desilusionada por su breve experiencia matrimonial, se había fugado con otro. María tardó en adaptarse a la vida del manicomio, pero su carácter rebelde se fue doblegando paulatinamente. Aunque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba. Al fin y al cabo, decían los médicos, así empezaban todas, y tarde o temprano terminaban por incorporarse a la vida de la comunidad.

Jorge de Esteba: “Hay que romper el bolero de Ravel”, en El País, 23 de octubre de 1982. Este texto es un resumen escrito de otro texto anterior, original de Gabriel García Márquez, titulado “María de mi corazón” y aparecido en El País el 3 de mayo de 1981. El escritor colombiano revisaría el texto posteriormente en el relato “Sólo vine a hablar por Teléfono”, incluido en sus Doce cuentos peregrinos, 1992.

Texto extraído de: Lomas, Carlos, Tusón Amparo. (2009). Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula. Ed. Oedere. México. P. 122-123.

Cuestionario:

- 1.- ¿Cuál es en su opinión el enunciado que mejor resume la idea principal de este texto?
 - a) El personal que trabaja en los manicomios es cruel con las enfermas, utiliza el engaño y los malos tratos de forma habitual y no atiende a razones.
 - b) María nunca debió ser tan confiada al subir al autobús “que le cambió la vida para siempre”.
 - c) En ocasiones un hecho sin importancia aparente cambia la vida cotidiana de las personas y la transforma en un “drama absurdo y surrealista”.

- 2.- La intención principal del autor de este texto es:
 - a) Mostrar cómo una situación absurda puede cambiar la vida de una persona que acaba renunciado a luchar contra la injusticia ante la incomprensión ajena.

- b) Criticar a María, quien pese a ser injustamente tratada acaba resignándose ante su absurda situación.
- c) Advertir a quienes lean el texto de los peligros que corren las personas cuando piden auxilio “en una carretera de poco tránsito”.
- d) Entretener al lector con una historia curiosa y poco habitual.

3.- ¿Por cuál de los siguientes enunciados podríamos sustituir mejor el texto “Aunque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”.

- a) “Cuando se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”.
- b) “A pesar de que se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”.
- c) “Porque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”.
- d) “Desde que se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”.

4.- ¿Qué palabras resumen mejor las ideas principales del texto?

- a) tránsito, teléfono, autobús, edificio.
- b) María, carretera, médicos, juegos.
- c) drama, manicomio, equívoco, absurdo.
- d) encargada, guardián, camisa de fuerza, policía.

5.- ¿Cómo está organizado en texto? El autor ha organizado el texto de una manera determinada con el fin de contarnos una historia de una manera atractiva y a la vez ordenada. Para ello, parte de una situación habitual (una avería en el coche), describe luego las consecuencias de esa situación (el internamiento de María en un manicomio ante la indiferencia de enfermeras y de médicos) y ofrece un desenlace con el que concluye el texto. Por tanto, este texto tiene al menos tres partes (planteamiento, desarrollo y desenlace) a cada una de las cuales le corresponde uno o varios párrafos. ¿A qué párrafos corresponde cada una de estas fases del texto”.

- a) Planteamiento (párrafos 1 y 2), desarrollo (párrafos 3, 4 y 6) y desenlace (párrafos 5).
- b) Planteamiento (párrafos 1, 2, 3 y 4), desarrollo (párrafo 5) y desenlace (párrafo 6).
- c) Planteamiento (párrafo 1), desarrollo (párrafos 2, 3, 4 y 6) y desenlace (párrafo 5).

d) Planteamiento (párrafo 1), desarrollo (párrafos 2, 3, 4, y 5) y desenlace (párrafo 6).

6.- Por sus características, este texto es:

- a) Narrativo ya que nos cuenta una serie de cosas que le ocurren a un personaje a la que confunden con una loca.
- b) Expositivo ya que nos informa sobre cómo es la vida cotidiana en un manicomio.
- c) Argumentativo porque la finalidad del autor del texto es convencer al lector de que la finalidad de los manicomios no es curar a los enfermos mentales sino someterlos a la disciplina y doblegar “su carácter rebelde”.
- d) Instructivo porque su finalidad es dar una serie de instrucciones de tipo práctico con el fin de evitar este tipo de situaciones”.

7.- Este texto procede de:

- a) Una revista de psiquiatría en la que se investiga sobre algunos errores en el tratamiento médico de los enfermos mentales.
- b) Un estudio científico encargado por el Ministerio de Sanidad con el fin de mejorar la atención psiquiátrica.
- c) Un texto aparecido en la prensa en la que su autor cuenta una historia real acaecida en Barcelona.
- d) Un panfleto de una organización revolucionaria en el que se denuncian casos de abusos en la atención psiquiátrica en los manicomios y se define la libertad de los enfermos mentales.

Instrumento 6 Lectura: “Los Samuráis”

Los Samuráis

Samuráis (o Bushi) es el nombre que recibía la clase guerrera en Japón en los siglos XI y XII.



Los samuráis eran célebres luchadores, expertos en las artes marciales. Destacaban por su habilidad como jinetes y por su destreza en el manejo del arco y la espada. Tanto en la lucha como en su vida cotidiana se regían por un código propio que recibía el nombre de Bushido. Este código se basa en unos principios fundamentales que todo samurái debía respetar: honradez y justicia, valor heroico, compasión, cortesía, honor, sinceridad, deber y lealtad. Además, en el código se destacaba la importancia de la benevolencia, el amor y el autocontrol.

En la batalla, los samuráis preferían luchar solos, uno contra otro, y siempre contra un adversario de rango similar, de modo que la lucha no resultase desigual. Tradicionalmente, antes de comenzar la batalla invocaban el nombre de su familia, su rango y sus hazañas.

La vida cotidiana de los samuráis se caracterizaba por la sencillez. Vivían frugalmente y no tenían interés en la riqueza ni en las posesiones materiales que, según su código, eran mucho menos importantes que el orgullo y el honor. Valoraban su honor y su palabra como su propia vida y, por ese motivo, jamás se podía dudar de la palabra de un samurái.

El samurái debía ser también capaz de autocontrolarse en su vida diaria. No se consideraba adecuado mostrar signos de dolor ni alegría. El comportamiento de un samurái debía ser tranquilo, de modo que ninguna pasión se interpusiese entre su deber y su corazón. Según su código, este equilibrio era la clave que permitía ser grandes guerreros.

Durante los siglos XV y XVI, los samuráis fueron la clase japonesa dominante. Sin embargo, a partir de los siglos XVIII, con la progresiva modernización de Japón por influencia de los modelos occidentales, los samuráis fueron viéndose cada vez más regalados en la sociedad. Finalmente, hacía 1870 los samuráis desaparecieron oficialmente como institución al abolirse por ley los privilegios de los que disfrutaban. Sin embargo, su

código y sus valores han seguido siendo objeto de estudio y administración hasta nuestros días.

Cuestionario:

1.- Elige el título más apropiado para el texto que acabas de leer.

- a) los samuráis: luchadores en decadencia
- b) los samuráis: hazañas y declive
- c) los samuráis: un código en desuso
- d) los samuráis: características y evolución

2.- La intención del texto que has leído es:

- a) convencer
- b) divertir
- c) emocionar
- d) informar

3.- Selecciona los adjetivos que describen el carácter de los samuráis.

- a) honestos
- b) ambiciosos
- c) generosos
- d) independientes
- e) equilibrados
- f) derrochadores

4.- Los samuráis desaparecieron oficialmente.

- a) en el siglo XVIII
- b) en el siglo XX
- c) en el siglo XIX
- d) en el siglo XXI

5.- ¿En qué párrafos del texto se nos informa de las cualidades de los samuráis como guerreros?

- a) en el primero y en el segundo
- b) en el segundo y en el tercero
- c) en el segundo y en el cuarto

d) en el segundo y en el quinto

6.- La información que proporciona el texto sigue un orden.

- a) espacial
- b) temporal
- c) espacio-temporal
- d) personal

7.- ¿Qué aporta la fotografía del texto?

- a) es un adorno
- b) simplifica la información
- c) ilustra el tema
- d) es una prueba

8.- ¿Con quién relacionarías la figura del samurai?

- a) con un juglar
- b) con un caballero medieval
- c) con un ídolo de masas
- d) con un militar

Instrumento 7 Niveles de dominio habilidad lectora. ENLACE media superior.

Insuficiente	El joven sólo es capaz de identificar elementos que se encuentran de manera explícita, en textos narrativos y expositivos, ya sean narraciones, hechos, episodios, personajes o sus características. Realiza inferencias sencillas sobre las acciones de los personajes y establece relaciones entre dos o más elementos. Identifica si la estructura de alguna parte del texto es adecuada al contenido que presenta.
Elemental	Ubica e integra diferentes partes de un texto. Reconoce la idea central y comprende relaciones del tipo problemas-solución, causa-efecto, comparación-contraste. Infiere el significado de las palabras, así como la relación entre párrafos e ideas. Reconoce la postura del autor. Relaciona la información que se presenta en el texto y la que se encuentra en tablas.
Bueno	Relaciona elementos que se encuentran a lo largo del texto y/o glosario. Comprende el texto de forma compleja y detallada y sintetiza su contenido global. Infiere relaciones del tipo problema-solución, causa-efecto, comparación-contraste. Establece relaciones entre la postura del autor y la información que apoya su punto de vista, por ejemplo un dato, un hecho, el contexto, etc. Reconoce la función que cumplen las tablas en los textos expositivos. Evalúa la estructura del texto en relación a su contenido.
Excelente	Realiza inferencias complejas para construir una interpretación global del texto. Comprende la información contenida en tablas y esquemas y la relaciona con el contenido del texto. Establece relaciones entre argumentos y contraargumentos. Analiza si la organización, las expresiones y los recursos que utiliza el autor son adecuados al tipo de texto y a su destinatario.

**Instrumento 8 Comparativa de resultados en evaluaciones estandarizadas
ENLACE y EPEEMS.**

Nivel de aprendizaje en estudiantes de la Preparatoria No.1	Pruebas estandarizadas	2008	2009	2010
Excelente	ENLACE Habilidad lectora	4.5%	6.65%	7.9%
	EPEEMS Comprensión de textos	N/A	N/A	6.23
Bueno	ENLACE Habilidad lectora	50.35%	49.75%	49.9%
	EPEEMS Comprensión de textos	N/A	N/A	46.54%
Elemental	ENLACE Habilidad lectora	35.23%	32.45%	32.75%
	EPEEMS Comprensión de textos	N/A	N/A	37.60%
Deficiente	ENLACE Habilidad lectora	10.15%	11.15%	9.45%
	EPEEMS Comprensión de textos	N/A	N/A	17.05%

ANEXO DE TABLAS

Tabla 1 Resultados del cuestionario aplicado a los docentes en el área de comunicación y lenguaje del nivel medio superior.

Incisos Respuestas	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	Total
Bloque I. Pregunta 1	3	1	4	1	0	0	0	*N/A	*N/A	9
¿En qué nivel de logro de comprensión lectora, ubica a la mayoría de sus estudiantes?	Solo pueden leer	Identifican el tema	Responden a reactivos básicos	Reactivos complejos	Evalúan críticamente	Comprensión detallada. Inferen	Otros			
Bloque I. Pregunta 2	3	1	5	2	6	0	0	0	0	17
¿Qué dificultades considera que presentan con mayor frecuencia, sus estudiantes en torno a la comprensión lectora?	No identifican idea principal	No Identifican Intención del autor	Dificultad en resumir texto en idea principal	Problemas en estructura Text	Déficit en conocimientos léxicos y	Carencia en conocimientos textuales	No identifican tipologías textuales	No distinguen hechos de opiniones	Otros	
Bloque I. Pregunta 3	5	3	0	2	7	1	1	*N/A	*N/A	19
¿Qué estrategia sigue cuando desea evaluar la comprensión lectora en un texto?	Escrito donde plasme opinión personal	Cuestionario Preguntas abiertas	Cuestionario Preguntas cerradas	Síntesis y abstracción texto	Mapas conceptuales	Discurso oral estructurado	Conceptos, explicaciones			
Bloque II. Pregunta 4	5	3	1	0	*N/A	*N/A	*N/A	*N/A	*N/A	9
¿Con qué frecuencia cuando inicia un tema, explica a sus estudiantes la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de textos?	Siempre	Casi siempre	Algunas ocasiones	Nunca						
Bloque II. Pregunta 5	0	7	1	1	*N/A	*N/A	*N/A	*N/A	*N/A	9
¿Con qué frecuencia sus estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto?	Siempre	Casi siempre	Algunas ocasiones	Nunca						

Bloque II. Pregunta 6	0	4	4	1	*N/A	*N/A	*N/A	*N/A	*N/A	9
¿Con qué frecuencia sus estudiantes utilizan procedimientos para reconocer la importancia de evaluar las producciones (escritos ajenos y propios) con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad?	Siempre	Casi siempre	Algunas ocasiones	Nunca						
Bloque II. Pregunta 7	1	5	3	0	*N/A	*N/A	*N/A	*N/A	*N/A	9
¿Con qué frecuencia sus estudiantes reconocen a la lectura como el resultado de la interacción entre el texto y el lector?	Siempre	Casi siempre	Algunas ocasiones	Nunca						
Bloque III. Pregunta 8	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se aplican ejemplos sencillos de la vida cotidiana. ➤ Exponiendo casos y vivencias personales, trasladándolas al salón de clases para después pedirles sus comentarios de sus propias vivencias. ➤ Relacionando conocimiento, vivencia (escolar-personal), para traerlo al salón de clases. ➤ De acuerdo al material analizado (alguna situación escolar, cotidiana). ➤ Utilizo ejemplos de mi experiencia al inicio de cualquier tema, los muchachos relacionan esos ejemplos con sus conocimientos y empiezan a mencionar sus experiencias dando así una lluvia de ideas. ➤ Aplicar la técnica que nos enseñaron anteriormente para poder explicar a ellos y que puedan memorizar y captar conocimientos nuevos y previos fácilmente. ➤ Se parte de conceptos clave, relación del contenido con una situación cotidiana o escolar. ➤ Lluvia de ideas, exposición oral. 									
¿Cuáles son las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos (experiencias personas, escolares o extraescolares)?										
Bloque III. Pregunta 9	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mapas conceptuales. ➤ Parafraseo de información. ➤ Resúmenes (mencionado en dos ocasiones). ➤ Dividir hechos, situaciones, personajes, temas, subtemas. ➤ Lectura (mencionado en dos ocasiones). ➤ Ellos por lo general mencionan que en el inicio del tema está lo más importante de éste, sin embargo se le menciona que eso no es siempre. ➤ Identificando la idea central, ideas principales y secundarias. ➤ Identificación de conceptos clave y su relación entre ellos. ➤ Elaboración de ensayos. 									
¿Cuáles estrategias utilizan sus estudiantes para desarrollar la comprensión, análisis e interpretación de textos?										
Bloque III. Pregunta 10	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Subrayado de: palabras clave (mencionado en cuatro ocasiones). ➤ Resúmenes: transcripción (mencionado en dos ocasiones). ➤ Tres procedimientos básicos: lectura, subrayado y búsqueda o investigación en el diccionario de palabras que no conozcan. ➤ Hacer la pregunta de qué habla el tema o cuál es el tópico a tratar. ➤ Identificar la idea principal, basándose en los temas y subtemas 									

<p>¿Qué estrategias ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora?</p>	<p>(mencionado en tres ocasiones).</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Lluvia de ideas.➤ Lectura (mencionado en tres ocasiones).➤ Mapas conceptuales (mencionado en dos ocasiones).➤ Cuestionarios en el aula, después de la una lectura previa.
--	---

*N/A: No Aplica, ya que en estas preguntas no tenía opción.

Tabla 2 Resultados del cuestionario diagnóstico número uno aplicado a estudiantes del nivel medio superior.

Bloque I Pregunta 1 Posición	Enumera del 1 al 11 las actividades que realizas para comprender mejor un texto. Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar a colocar el número 11 a la actividad más compleja o difícil para ti.											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
a) Identificas ideas principales	18	9	8	4	2	1	0	0	1	0	1	44
b) identificas intención del autor	0	5	9	3	5	3	7	2	1	4	5	44
c) resumes el texto en idea principal	7	11	8	5	0	3	1	4	3	1	1	44
d) identificas estructura textual	8	5	1	7	7	4	3	3	0	4	2	44
e) conoces un amplio vocabulario	4	5	1	2	5	3	4	5	2	8	5	44
f) identificas fácilmente significados de las palabras	1	2	5	5	3	3	6	6	4	5	4	44
g) tienes conocimientos léxicos	0	2	1	5	8	5	4	7	6	2	4	44
h) identificas tipologías textuales	4	1	3	5	3	8	5	5	2	2	6	44
i) distingues hechos de opiniones	0	3	5	4	3	3	5	4	9	6	2	44
j) coordinas palabras para formar oraciones	3	0	3	3	5	2	6	4	6	6	6	44
k) identificas estructura de oraciones	1	2	1	2	3	8	3	4	8	6	6	44

Preguntas	Inciso a)	Inciso b)	Inciso c)	Inciso d)	Total
Bloque II. Pregunta 2.	9	23	12	0	44
¿Con qué frecuencia acostumbras a entender los objetivos (generales/particulares) en un tema?	Siempre	Casi siempre	Algunas ocasiones	Nunca	
Bloque II. Pregunta 3.	4	7	25	8	44
¿Con qué frecuencia utilizas el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoces?	Siempre	Casi siempre	Algunas ocasiones	Nunca	
Bloque II. Pregunta 4.	7	15	21	1	44
¿Con qué frecuencia enlazas los conocimientos previos a las lecturas con las que te enfrentas por primera vez?	Siempre	Casi siempre	Algunas ocasiones	Nunca	
Bloque II. Pregunta 5.	11	17	16	0	44
¿Con qué frecuencia utilizas los conocimientos nuevos con tu vida diaria?	Siempre	Casi siempre	Algunas ocasiones	Nunca	
Bloque III. Pregunta 6.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hojean el texto, visualizan imágenes, ➤ Leen los títulos ➤ Leen los subtítulos para saber más o menos de que se trata. 				
¿Qué actividades llevas a cabo antes de leer, que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura?					
Bloque III. Pregunta 7.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Subrayan lo más importante, ➤ Identifican las ideas principales ➤ Buscan el significado de las palabras que no conocen. 				
¿Qué actividades llevas a cabo durante la lectura del texto?					
Bloque III. Pregunta 8.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vuelven a leer lo subrayado; ➤ Hacen un resumen de lo leído ➤ Hacen preguntas relacionadas al tema para saber si se comprendió bien la lectura. 				
¿Qué actividades llevas a cabo después de haber leído el texto que te ayuden a comprobar la comprensión lectora?					

Tabla 3 Resultados de lectura diagnóstica número dos aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura: “Ulises”.

Pregunta	a)	b)	c)	d)	e)	f) No contestó	Total
Pregunta 1	6	1	0	* 35	0	0	42
¿Cuál es en su opinión la idea principal del texto?	Los anuncios publicitarios son tentadores.	Por término medio, un español ve 22,000 anuncios promedio.	Hay que permanecer sordos como Ulises.	Es inevitable caer en la tentación a la que invitan la publicidad	N/A	N/A	
Pregunta 2	3	2	5	* 32	0	0	42
¿Cuál es el enunciado que mejor resume la idea principal del texto?	No menos dulces fueron las canciones que tentaron a Ulises.	Cada español vio el año pasado 22,000 anuncios.	Si miras alrededor verás otros Ulises como tú.	22,000 anuncios, 2,000 al mes, 60 al día. No hay héroe capaz de resistir.	N/A	N/A	
Pregunta 3	2	13	* 27	0	0	0	42
¿Cuál es la intención del autor de este texto?	Informar sobre los índices de consumo de publicidad	Invitar a la lectura de libros de poesía.	Aludir a lo difícil, que es no caer en las tentaciones de los anuncios	N/A	N/A	N/A	
Pregunta 4	0	* 29	0	13	0	0	42
¿Cómo ha identificado la idea de este texto y la intención de su autor?	Por su título.	Por el conjunto del texto, inicio y final.	Por el contenido del poema, el lenguaje poético.	Por la importancia de palabras claves como: anuncios, tentación, comprar.	N/A	N/A	
Pregunta 5	0	0	0	0	41	1	42
En este texto se mezclan algunos hechos (o datos) con las opiniones, ideas y sentimientos del autor. Lea con atención los siguientes enunciados del texto, distinga entre hechos y opiniones (sólo del primer párrafo). Elija una de las tres soluciones que se ofrecen al final.	“Cada español vio el año pasado una media de 22,000 anuncios”	“Así que a simple vista, sin echar mano de la calculadora, es como si nos fusilaran 2,000 veces al mes, unas sesenta al día”	“No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante. Estamos listos”	“Ya en la parada del autobús abres el libro y tropiezas (...) con unos versos de Angel González”	“Cómo no caer aunque sea un instante en la tentación de escuchar lo que dice la sirena de Calvin Klein, de Mango o de Winstor”	Solución 1: Hechos (a, e)/ Opiniones (b, d, e). Solución 2: Hechos (a, e)/ Opiniones (b, c, e). Solución 3: Hechos (a, d) / Opiniones (b, d, e).	

Pregunta 6	* 26	* 13	* 20	*18	0	0	77
Escoja al menos tres expresiones en las que se observe el uso de un vocabulario de tipo militar que utiliza en el primer párrafo del texto.	“(…) es como si nos fusilaran 2,000 veces al mes”	“(…) recibes seis ráfagas o siete que te dejan en el sitio”	“(…) también ellos han sido ejecutados varias veces”	“(…) el electrodoméstico continua ametrallándote a traición”	N/A	N/A	
Pregunta 7	* 0	2	19	* 21	0	0	42
“Solo que esto es un autobús no una nave y que el lugar de regresar a Ítaca vuelves a la oficina”. ¿Qué es Ítaca?	Una de las islas jónicas.	El lugar donde reside el autor del texto.	Un término con el que se designa esa especie de mundo perfecto al que invitan los anuncios.	El reino de Ulises al que regresaba en una nave cuando fue tentado por los cantos de sirena.	N/A	N/A	
Pregunta 8	17	0	* 0	6	19	0	42
Lea desde el principio el tercer párrafo. Fíjese ahora de nuevo en la expresión “En lugar de regresar a Ítaca”. ¿Quién iba a regresar a Ítaca?	Ulises.	El autor del texto.	El personaje que aparece en el texto.	El lector.	El uso de la 2da. persona del singular invita a pensar que puede referirse al propio autor como al personaje del texto e incluso al lector.	N/A	
Pregunta 9	17	21	* 5	* 7	13	F 21	84
Aunque el vocabulario de este texto no es difícil comprensión hay algún término, como deudos o singladura, que no son de uso habitual. ¿Cuál de las siguientes definiciones de ambas palabras le parece correcta? Escoja solo dos	Deudo: persona que adeuda algo a otra. Acreedor.	Deudo: obligación que uno tiene de pagar o devolver a otro dinero u otra cosa	Deudo: dicese de una persona que está unida a otra de su familia por vínculos de consaguinidad o afinidad.	Singladura: distancia recorrida por una nave en veinticuatro horas.	Singladura: aventura, drama o disca.	Singladura: navegación sin rumbo, a la deriva.	

Pregunta 10	2	7	33	0	0	0	42
¿Cuál es la razón por la que ha escogido en la pregunta anterior dos respuestas entre las seis posibles?	Ya conocía el significado de las palabras.	He escogido al azar las respuestas.	He deducido su significado teniendo en cuenta donde aparecen y el sentido general de lo que se dice en el texto.	N/A	N/A	N/A	
Pregunta 11	1	2	3	* 36	0	0	42
¿Qué tipo de texto es Ulises?	Instructivo.	Expositivo.	Poético.	Narrativo, expositivo y argumentativo	N/A	N/A	
Pregunta 12	* 24	8	6	4	0	0	42
¿En qué tipo de documento encontraría un tipo de documento como este?	En un artículo de la sección de opinión de un diario.	En un libro que recoja los efectos de la publicidad en los hábitos de compra.	En un folleto, editado por el ministerio de educación, sanidad y consumo.	En una conferencia de un alto ejecutivo de una agencia de publicidad.	N/A	N/A	

El (*) en el recuadro indica la respuesta correcta de las preguntas ofrecidas en el cuestionario.

Tabla 4 Resultados de la implementación de las estrategias de enseñanza aprendizaje aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura: “Hay que romper el bolero de Ravel”.

Preguntas	a)	b)	c)	d)	Total
Pregunta 1	0	6	*36	0	42
¿Cuál es en su opinión el enunciado que mejor resume la idea principal de este texto?	El personal que trabaja en los manicomios es cruel con las enfermas.	María nunca debió ser tan confiada al subir al autobús.	Un hecho sin importancia aparente cambia la vida cotidiana	N/A	
Pregunta 2	*37	0	2	3	42
La intención principal de autor de este texto es:	Mostrar cómo una situación absurda puede cambiar la vida de una	Criticar a María, quien acaba resignándose antes su absurda situación.	Advertir de los peligros que se corren al pedir auxilio.	Entretener al lector con una historia curiosa y poco habitual	
Pregunta 3	3	*35	1	3	42
¿Por cuál de los siguientes enunciados podríamos sustituir mejor el texto “Aunque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba”?	“Cuando se negaba a participar en los juegos de ...”	“A pesar de que se negaba a participar en los juegos ...”	Porque se negaba a participar en los juegos ...”	“Desde que se negaba a participar en los juegos ...”	
Pregunta 4	0	6	*35	1	42
¿Qué palabras resumen mejor las ideas principales del texto?	Tránsito, teléfono, autobús, edificio.	María, carretera, médicos, juegos.	Drama, manicomio, equivoco, absurdo.	Encargada, guardián, camisa de fuerza, policía	
Pregunta 5	2	3	6	*31	42
¿Cómo está organizado el texto? el texto tiene al menos tres partes (planteamiento, desarrollo y desenlace) a cada una de las cuales le corresponde uno o varios párrafos ¿ A qué párrafos corresponde cada una de estas fases del texto?	Planteamiento (p.1 y 2), desarrollo (p. 3, 4 y 6) y desenlace (p.5).	Planteamiento (p.1.2.3 y4), desarrollo (p. 5) y desenlace (p.6).	Planteamiento (p.1), desarrollo (p.2,3,4 y6) y desenlace (p.5).	Planteamiento (p.1) desarrollo (p.2.3.4 y 5) y desenlace (p.6)	
Pregunta 6	*37	2	1	2	42
Por sus características, este texto es:	Narrativo	Expositivo	Argumentativo	Instructivo	
Pregunta 7	9	1	*24	8	42
Este texto procede de:	Una revista de psiquiatría.	Un estudio científico.	Un texto aparecido en la prensa.	Un panfleto de una organización revolucionaria.	

El (*) en el recuadro indica la respuesta correcta de las preguntas ofrecidas en el cuestionario.

Tabla 5 Resultados de la evaluación de comprensión lectora, aplicada a estudiantes del nivel medio superior. Lectura: “Los Samuráis”.

Preguntas	a)	b)	c)	d)	e)	f)	Total
Pregunta 1	0	3	0	*39	0	0	42
Elige el título más apropiado para el texto que acabas de leer.	Los samuráis: luchadores en decadencia	Los samuráis: hazañas y declive	Los samuráis: un código en desuso.	Los samuráis: características características y evolución.	N/A	N/A	
Pregunta 2	1	0	0	*41	0	0	42
La intención del texto que has leído es:	Convencer	Divertir	Emocionar	Informar	N/A	N/A	
Pregunta 3	*44	0	*35	*25	*8	0	112
Selecciona los adjetivos que describen el carácter de los samuráis.	Honestos.	Ambiciosos	Generosos	Independientes	Equilibrados	Derrochadores	
Pregunta 4	4	0	*38	0	0	0	42
Los samuráis desaparecieron oficialmente	En el siglo XVIII	En el siglo XX	En el siglo XIX	En el siglo XXI	N/A	N/A	
Pregunta 5	4	*36	2	0	0	0	42
¿En qué párrafos del texto se nos informa de las cualidades de los samuráis?	En el primero y en el segundo.	En el segundo y en el tercero.	En el segundo y en el cuarto.	En el segundo y en el quinto.	N/A	N/A	
Pregunta 6	1	*40	1	0	0	0	42
La información que proporciona el texto sigue un orden	Espacial	Temporal	Espacio-temporal	Personal	N/A	N/A	
Pregunta 7	0	0	*42	0	0	0	42
¿Qué aporta la fotografía del texto?	Es un adorno	Simplifica la información	Ilustra el tema	Es una prueba	N/A	N/A	
Pregunta 8	0	*37	0	5	0	0	42
¿Con quién relacionarías la figura del samuráis?	Con un juglar	Con un caballero medieval	Con un ídolo de masas	Con un militar	N/A	N/A	

El (*) en el recuadro indica la respuesta correcta de las preguntas ofrecidas en el cuestionario