

31921
A
144



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

EL EFECTO DEL TIPO DE TEXTOS SOBRE LA COMPRESION
DE TEXTOS EN DOS NIVELES EDUCATIVOS:
UN ESTUDIO COMPARATIVO.

REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
RAMIREZ HOLGUIN / MONICA LORENA

ASESORES:

LIC. CESAR CANALES SANCHEZ
MTRO. CARLOS JAVIER FLORES AGUIRRE
MTRA. VIRGINIA PACHECO CHAVEZ



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO

2003





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Dios nuestro Señor, por darme una oportunidad más de vida para valorar y agradecer a todas las personas que hoy están conmigo.

Agradezco, con todo mi amor, a mis padres Rosa María y José Antonio, por brindarme su confianza, su entusiasmo, fortaleza y compañía en cada logro académico y personal.

Al Mtro. Claudio Carpio, por su invaluable enseñanza en el aprendizaje de la Ciencia de la Psicología, llevándome a valorar cada esfuerzo, dedicación y compromiso requerido para llegar a una meta. A usted, con toda mi admiración, reconocimiento y respeto.

Al Lic. César Canales, por el gran apoyo y dirección en la realización de este trabajo; por la gran paciencia, dedicación y enseñanza en la culminación de mis estudios profesionales y en cada párrafo escrito de esta tesis. A usted, con toda mi admiración, agradecimiento y reconocimiento.

Al Mtro. Carlos Flores, por el gran apoyo otorgado en la realización de este trabajo, por acompañarme y ser un guía en el trayecto de mis estudios profesionales. A usted toda mi admiración y reconocimiento.

A la Mtra. Virginia Pacheco, por el interés prestado a este trabajo y sus acertados comentarios. Mi admiración y agradecimiento para usted.

Al Lic. Germán Morales y Lic. Héctor Silva, por el apoyo brindado en la realización de este trabajo.

A la Lic. Bety Gómez y Lic. Alejandra Gayol, quienes confiaron en mí para colaborar en el ambiente escolar y brindarme el apoyo necesario en el inicio de mi carrera profesional. A ustedes con mi cariño y respeto

A los Directivos de la escuela Secundaria y Preparatoria "Ciudad de México", por permitirme realizar la investigación en su comunidad educativa.

A TODOS USTEDES GRACIAS.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

DEDICATORIAS.

A la memoria de mi padre, Luis Juventino, por darme su amor y dejarme una huella invaluable para triunfar y amar la vida; por seguir con migo. Para ti con todo mi amor.

A mis padres, a quienes quiero mucho y admiro, quienes son tan importantes en mi vida; por compartir con migo mis anhelos, acompañarme, cuidarme y darme la fortaleza necesaria para salvar grandes obstáculos, por todo su amor y cariño. Para ustedes con todo mi amor.

A mi hermano Luis, por compartir y ser cómplice de mis sueños y anhelos, por estar a mi lado siempre y cuidarme. Con tigo construí muchos juegos, ilusiones y logros; este trabajo es uno de tantos. Te quiero mucho.

A mi pequeño hermanito Toño, su gran ternura, imaginación, entusiasmo y amor han sido apoyos para lograr metas en mi vida. Con todo mi amor para ti.

A la más pequeñita, mi hermanita Rosita, por todo su amor y sonrisas brindadas en la espera de la culminación de este trabajo. Con todo mi amor para ti.

"Con todo mi amor y cariño dedico esta tesis a ustedes que son lo más importante en mi vida, por que me dan los cimientos necesarios en el amor, en la confianza, en el respeto y en el triunfo para vivir".

D

A mi abuelita Dora Ofelia, por darme su amor y cariño
en todos los momentos necesarios de mi vida y compartir mis triunfos y alegrías.
Con todo mi amor, respeto y admiración.

A mi abuelita Costansia, por darme su amor y cariño, y enseñarme
que hay que luchar para triunfar en la vida.
Con todo mi amor, respeto y admiración.

A mis tíos y tías González Aguilar, quienes son ejemplo de amor, entusiasmo y
solidaridad. Por darme su cariño, apoyo y ser un ejemplo en mi vida.
Con amor y respeto, para ustedes.

A mis tíos y tías Holguin Pacheco, por su amor, apoyo y por que son la presencia de
amor, valores y fortaleza que dejo mi abuelo en mi vida.
Con mi amor, cariño y respeto, para ustedes.

A mi tío José Timoteo, por su amor y apoyo en momentos de triunfo, por estar a mi
lado en mis quebrantos. Por tantos "Osos Carpinteros" en mi infancia.
Con todo mi amor, respeto y admiración

A mi tía Gaby, por su amor, cariño y consejos en todos los momentos de mi vida,
por compartir con míge mis sueños y anhelos.
Con todo mi amor.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A mi prima Lorena porque juntas crecimos con juegos, anhelos y metas en la vida.
Por su amor y por tantos anhelos que nos quedan
para compartir juntas, todo mi amor.

A mis primas Maribel y Karla por su amor, cariño y por compartir con migo
mi infancia, sueños y triunfos; por la espera y apoyo en la
culminación de este trabajo. Con todo mi amor.

A Claudia por el cariño a mi familia y a mi; y por ser quien comparte su vida, ideales
y sueños con mi hermano. Con mi amor para ti.

A la Lic. Carolina Mérito, por su cariño y apoyo en momentos importantes de mi
vida; por que es un ejemplo en mi vida profesional y
personal. Con todo mi cariño y admiración.

A mi abuela Leonarda, quien es una persona de lucha, perseverancia; ejemplo de
constancia y dedicación en la institución educativa. Con amor, respeto y admiración

A la familia Ramírez Olguin, por ser parte de mi vida y compartir mis triunfos.
Con mi cariño, amor, respeto y admiración

4

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA	2
1.1 Definición de educación.	2
1.2 Educación: Conceptos Básicos.	7
1.2.1 Conocimiento	7
1.2.2 Individuo y sociedad	8
1.2.3 Enseñanza.	11
1.2.4 Comportamiento	12
1.3 Niveles de análisis del proceso educativo	15
1.3.1 Biología y Educación	16
1.3.2 Sociología y Educación...	17
1.3.3 Psicología y Educación	18
1.4 El proceso educativo analizado desde la Psicología Interconductual	20
CAPÍTULO 2. CURRÍCULUM EDUCATIVO Y LIBROS DE TEXTO	23
2.1 Prácticas Pedagógicas: Escritura y Lectura	23
2.1.1 Escritura	24
2.1.2 Lectura.	26
2.2 Tipo de Texto.	30
2.3 Currículum educativo y Libros de Texto	34
CAPÍTULO 3. COMPRENSIÓN DE TEXTOS	41
3.1 La comprensión de textos como una preocupación educativa.	41
3.2 Concepciones tradicionales de comprensión de textos.	46
3.3 La Teoría Interconductual y la comprensión de textos como función psicológica	55
3.3.1 Psicología Interconductual.	55

3.3.2 Criterios de Ajuste	64
3.3.3 La comprensión de textos como función psicológica..	66
MÉTODO	75
RESULTADOS	79
CONCLUSIONES	93
REFERENCIAS	97
ANEXOS	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESUMEN

La presente investigación se realizó bajo el marco teórico conceptual de la Psicología Interconductual, que ampara el modelo conceptual y metodológico de la comprensión de textos en el que se describen cuatro factores: los relacionados con el lector, los relacionados con el texto, los factores disposicionales y los criterios de ajuste (Carpio, Pacheco, Flores, Canales, García y Silva, 2000). De tal manera que la comprensión de textos se determina a partir de los logros y resultados obtenidos en una situación lectora, es decir, el ajuste y correspondencia funcional del comportamiento en la situación a partir de la imposición de un criterio de ajuste, que puede ser impuesto por otra persona, por sí mismo o por la situación. El modelo propuesto por los autores y la reconceptualización del concepto de comprensión, rompe con la concepción de la comprensión de textos como un proceso ó fenómeno; es decir, para comprender se requiere que al individuo le ocurran una serie de pasos o fases de un fenómeno (memoria, pensamiento, lenguaje, atención, etc.). La psicología propone modelos teóricos y metodológicos para la educación escolarizada y ésta a su vez establece prácticas pedagógicas, tales como, la escritura, lectura y la comprensión de textos. El objetivo de ésta investigación fue: Evaluar el efecto del tipo de texto Narrativo y Expositivo, sobre la comprensión de textos y la imposición del criterio de ajuste (Pertinencia) antes de la lectura, en los niveles educativos de secundaria y preparatoria. Los participantes en esta investigación fueron 72 estudiantes que conformaron 12 grupos de secundaria y 12 de preparatoria; de tal modo que en secundaria y preparatoria se formaron 6 grupos con tipo de texto Narrativo, (3 con imposición de criterio y 3 sin imposición de criterio de ajuste antes de la lectura) y 6 grupos con texto Expositivo (3 con imposición de criterio antes de la lectura y 3 sin imposición de criterio). Se utilizaron equipos de computo y un programa diseñado específicamente para la investigación. El procedimiento se baso en presentar a cada participante el texto Narrativo o Expositivo en 7 pantallas, de 12 renglones cada una y se impuso el criterio de Pertinencia antes de la lectura; al finalizar la lectura los participantes contestaron un cuestionario de 25 preguntas correspondientes a los 5 criterios de ajuste. Los resultados muestran que existe diferencia significativa cuando se impone un criterio de ajuste en función con el tipo de texto Narrativo, en el nivel educativo de Secundaria, y una diferencia marginal cuando no se impone criterio de ajuste antes de la lectura en función con el tipo de texto Expositivo en el nivel educativo de Preparatoria; no se encontraron diferencias significativas entre tipos de texto y se encontraron diferencias marginales entre niveles educativos. Con los resultados se puede concluir que la imposición de criterio de ajuste antes de la lectura favorece la ejecución ante el texto Narrativo, los resultados se relacionan significativamente con la imposición del criterio y marginalmente con el tipo de texto y el nivel educativo.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

1.1 Definición de educación

Elaborar, usar o describir la definición de la palabra educación, puede tener diversas finalidades, por ejemplo: aplicar la definición en aspectos de la vida cotidiana, construir una nueva definición, comunicar la definición a una persona o grupo de personas, construir escritos teóricos, empíricos o científicos a partir de dicha definición, etc. Sin embargo la definición tiene sentido y es trascendente en el momento en que se establece la finalidad de uso, es decir, el preguntarse ¿Por qué? y ¿Para qué?, de utilizar la definición.

Respecto al significado etimológico de la palabra educación Paciano (1991), describe que ésta proviene del latín en dos vertientes. Primero como verbo que describe el acto que depende del individuo que educa a otro individuo o grupo de individuos y la terminación en latín es "*educere*" que significa "ir hacia fuera, salir, llevar"; así los latinos dieron a la palabra "*education*" el sentido de *actus educandi* (acto de educar) y segundo, como expresión latina, *ex-ducere*, que significa conducirse hacia afuera, lo que pretende indicar que desde dentro, del interior del hombre, de su potencialidad radical, va manifestándose a la luz todo cuanto ha recibido de sus progenitores y de la naturaleza.

Esta doble etimología ha dado nacimiento a dos distinciones de educación; como proceso de progresión del individuo que depende de otro individuo, de algo externo a sí mismo y la educación como manejo u orientación de las disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa. De tal manera que estas distinciones, referidas a partir de las raíces

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

etimológicas, reciben respectivamente, la designación de acrecentamiento (educare) y de crecimiento (ex-ducere), y constituyen los conceptos centrales de dos ideas distintas de la educación (Tusquets, 1976).

Tusquets (op. cit.) puntualiza que el definir la educación a partir del proceso de acrecentamiento (educare) es referirse a la educación institucionalizada, es decir aquella fundamentada en objetivos de enseñanza, los cuales en muchos de los casos están fundamentados por encargo social establecido y aplicado en su mayoría por las escuelas, institutos educativos, corporaciones religiosas, etc.. Lo anterior es diferente a definir la educación como crecimiento del individuo mismo (ex-educare) que se refiere a la educación informal, educación donde los objetivos no son explícitamente definidos o establecidos, ya que son determinados por la familia y la sociedad de un modo más libre. Así, con base en ambas definiciones, se puede entender la educación de las siguientes formas:

1. La educación entendida como un proceso que configura al individuo a partir de una influencia externa, es decir, heteroeducación en la que el agente principal es el educador.
2. La educación entendida como un desarrollo interior que hace que el individuo se configure a sí mismo, es decir, autoeducación, cuyo agente principal del desarrollo es el educando mismo.
3. La educación entendida como un proceso que proporciona al individuo los medios para su propia configuración (hetero y autoeducación)

Sin embargo Fernández y Sarramona (1984) describen que el analizar la naturaleza de las definiciones de educación entraña el problema de que cada una de ellas supone un entendimiento personal, propio de aquel que le da origen; teniendo como resultado una definición de educación en términos de un perfeccionamiento, con una visión del hombre ideal y su función en el mundo.

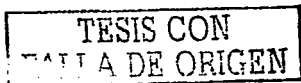
Lo anterior hace referencia a las posibles irresoluciones conceptuales que pueden encontrarse al considerar las definiciones que los diversos autores han descrito a lo largo de

la literatura educativa. Lo que es ejemplo de que en cada una de ellas se hace evidente el entendimiento personal del cual preceden y los diversos niveles de análisis que tiene la educación.

Considerando que cada definición hace evidente el entendimiento personal y la época en el que se le formula, se pueden citar algunas definiciones de educación que se describen en torno al pensamiento filosófico; tal es el caso de la definición de Platón, quien describe que la educación tiene por objeto dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección a las que son susceptibles. Para este gran filósofo ateniense, "el perfeccionamiento de la naturaleza peculiar del hombre, era el gran objetivo de la educación; perfeccionamiento, por otra parte, que se halla en inseparable nexo con el proceso de la vida social" (Azcarate, 1980, pág. 23).

Por otra parte, la definición educativa de Aristóteles en muchos casos ha sido considerada contraria a los postulados de Platón; en el sentido de que a Platón se le considera como idealista mientras que a Aristóteles como realista. Aristóteles describe que el conocimiento del mundo trata sobre el mundo real de los objetos materiales, es decir, todo objeto de conocimiento se compone tanto de materia como de forma por lo cual lo que percibimos se encuentra directamente ligado a la experiencia cotidiana. Así para Aristóteles es el maestro quien proporciona al educando las experiencias concretas necesarias para realizar un juicio reflexivo; de tal modo que educar es hacer reales las posibilidades potenciales del educando, lo que promueve la idea de una educación integral y progresiva (Bowen y Peter 1979).

Siguiendo la línea de las definiciones filosóficas, se encuentra bajo la concepción judeocristiana, a Santo Tomas de Aquino quien describe que la educación del ser humano se centra en tres dimensiones: a) la dominada por el entendimiento, entre las cuales se considera la memoria, el recuerdo, el pensamiento, etc.; b) las acciones o pensamientos regidos por el valor moral de la sociedad; y c) las operaciones modificadoras del mundo, es decir los actos que se concretizan en un mundo visible para los demás. De tal modo que



para Santo Tomas la educación es el proceso educativo que presupone la orientación de la potencia cognoscitiva y espiritual hacia la realidad convertidas en actos (Millán, 1963).

Las anteriores definiciones de educación, consideran que ésta es la búsqueda del perfeccionamiento del individuo a partir de lo que el educador proporciona al educando y considerar lo anterior, es ubicar la definición en el entendimiento de la heteroeducación.

Un ejemplo claro de definir la educación como un proceso que configura al individuo a partir de una influencia externa, es lo descrito por Suárez (1999), para quien el educar es obra de la escuela y la familia. Describe que como proceso, la educación es permanente en la sociedad y considera que la educación es predominantemente transferencia de conocimientos y valores sociales que deben centrarse en el individuo.

Sin embargo la educación, también ha sido definida como un proceso del individuo que interactúa con su entorno familiar, social, religioso, etc. Siendo así que la definición de educación, también se ha relacionado con el entendimiento de la autoeducación y de ello se pueden citar a los siguientes autores:

Broudy (1996) describe que la educación del hombre es la suma total de lo que ha aprendido, define que el término de educación es aplicable solamente a aquella parte del aprendizaje, que de algún modo se encuentra bajo el control del hombre y que dicho control es variable a partir de las circunstancias en las que se da el proceso de educación, de tal modo que describe tres definiciones:

- Educación del medio cultural, que se refiere al aprendizaje de las reglas sociales, como respetar las señales de tránsito, modales y hábitos alimenticios, etc. Son maneras convencionales de hacer las cosas en una cultura determinada.

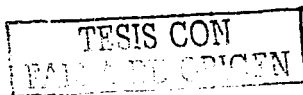
- ✓ Educación informal, la que se adquiere no en ámbitos escolares, estructurada por actividades distintas a la educación formal, es decir, se particulariza en ámbitos familiares y/o sociales.
- ✓ Educación formal se define así por el claro objetivo de enseñar dentro de instituciones educativas, desde el jardín de niños hasta la universidad.

De forma general Broudy (op. Cit), describe: "la educación en la familia y en la sociedad es el proceso o producto de un intento deliberado de adaptar la conducta del hombre por medio de la dirección y control del aprendizaje, y la educación formal es ese proceso que se aplica en la escuela" (Pág. 23).

Con lo que se ha descrito hasta el momento, se pudiera formular la definición de educación como un proceso, ya sea biológico (madurez física del individuo) y/o como un proceso unidireccional, es decir del entorno familiar, social o institucional hacia el individuo. Con dicha formulación del proceso educativo, es preciso mencionar que hablar de educación implica involucrar elementos sociales, culturales, biológicos, psicológicos, económicos, tecnológicos.

Considerar los elementos o factores que intervienen en el proceso educativo es importante cuando se hace referencia a la definición de educación; Suárez (1999) describe que al conceptualizar una definición es imprescindible determinar los fines y metas; que pueden darse, mediante la concepción de la naturaleza del conocimiento, de la ciencia y de la cultura, sobre el sentido del hombre, de la sociedad y de la historia de la humanidad.

Con lo anterior, se describe la importancia de una definición, para lo cual se requiere de un amplio criterio de análisis, en el que se señale que la educación se fundamenta con conceptos biológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos. Dando así oportunidad a especificar que la educación, puede definirse a partir de los diferentes niveles de análisis posibles a abarcar, es decir, lo biológico, social, psicológico y pedagógico.



Considerando que la educación es posible definirla bajo una análisis de lo psicológico; en esta investigación se definirá como interacción, en la que se aprenderán y/o pondrán en practica las conductas, habilidades, destrezas, conocimientos, etc. del individuo, de modo adecuado e inteligente y en los diversos ámbitos de interacción que se le requieren, ya sean éstos formales (instituciones educativas) o informales (la sociedad, la familia, etc.). De tal manera que se dejara de lado las definiciones de educación que hagan referencia a un proceso de madurez, a un proceso de relación unidireccional o a un proceso en el que se enriquezca el alma y/o el cuerpo.

Carpio, Pacheco, Flores y Canales (1995) describen que la educación desde la perspectiva de la psicología puede considerarse como aquellos procesos que se articulan para que el individuo se incorpore de modo progresivo a los diversos ámbitos de acción en los cuales se comporta; los autores describen que dichos ámbitos o esferas de acción pueden ser las sociales, las psicológicas, las culturales, las ideológicas, las políticas, etc. De tal modo que, no existe una definición única del concepto de educación ya que ésta involucra procesos en que el individuo se incorpora a distintos ámbitos de acción y describen la necesidad de tipificar cada elemento que participa en el proceso educativo, así como las diversas disciplinas o campos de conocimiento (pedagogía, sociología, biología, psicología, etc.) desde los cuales se pudiera propiciar su estudio.

Ahora bien una vez descritas las diversas definiciones de educación, que pueden ser entendidas como heteroeducación o autoeducación, mismas que dejan completamente de lado el entendimiento y análisis de la educación como una interacción del individuo o individuos. En este trabajo de investigación se retomara la definición que de educación realizan Carpio, Pacheco, Flores y Canales (1995), ya que dicha definición posibilita un análisis psicológico del comportamiento del individuo al incorporarse a un ámbito educativo.

1.2 Educación: Conceptos básicos

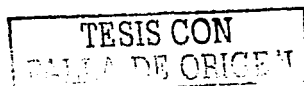
El proceso educativo, abarca elementos que permiten que el individuo se incorpore a los distintos ámbitos sociales a los que pertenece, por tal, es preciso mencionar cómo se han conceptualizado cada uno de estos elementos y cómo pueden estudiarse desde la disciplina psicológica.

1.2.1 Conocimiento

A lo largo de la historia, se ha introducido el concepto de conocimiento en la educación, lo cual conlleva a descripciones tales como: la transmisión del perfeccionamiento humano, la transmisión de significados de las circunstancias vividas por el ser humano o procesos que acontecen en el individuo (v. gr. la memoria, el pensamiento, el recuerdo, etc.)

El conocimiento es definido, en los postulados filosóficos de Platón, a partir del desarrollo potencial del intelecto que el individuo tiene, es decir, el individuo tiene, adquiere y desarrolla el conocimiento de diferente manera. Así la educación en la que se involucra el individuo en un ámbito social depende de sus capacidades y desarrollo intelectual que posee (Bowen y Peter, 1979).

Aristóteles considera que el conocimiento se va estructurando mediante la extracción de las formas o esencias de los objetos en el momento en que los individuos experimentan contacto con el objeto a conocer. De tal manera que la educación la caracteriza como la ordenación u organización de las experiencias adquiridas, ya sea de forma personal o social, sin dejar de lado el sentido del perfeccionamiento orientado a la realización del orden, que generalmente se liga con la ética. Aristóteles describe un modo de conocimiento inductivo, es decir comenzar con los hechos particulares del momento en que el individuo experimenta contacto con el objeto a conocer y continuar con la generalización del razonamiento al extraer



las formas o esencias del objeto. De modo tal que las experiencias concretas facilitarán el razonamiento final que conducirá al conocimiento real, es decir, de una simple interiorización a una recreación. (Fernández y Sarramona, 1984.)

Paciano (1991) describe que el adquirir la sabiduría o conocimiento por medio de la educación, determina la personalización del individuo, ya que por medio de la información que recibe el ser humano a lo largo de su desarrollo podrá eliminar los actos memorísticos y de repetición al conquistar su propia sabiduría o conocimiento del ámbito en el cual se involucrará.

Con lo anterior se expresa que en la literatura pedagógica, el conocimiento ha sido introducido bajo los caracteres del intelectualismo, de tal modo que se ha considerado a la educación una tarea de instrumentación mental y que por tal el conocimiento es el efecto de dicha tarea; y éstos argumentos que describen lo que es el conocimiento, en la educación, incorporan elementos representativos de un proceso mental.

Desde el abordaje psicológico Interconductual, el conocimiento es todo aquello que se puede identificar en actos comportamentales del individuo que se involucra en el proceso educativo; de tal manera que el sujeto ajustará su comportamiento al ámbito en que se encuentre mediante el uso efectivo y variado de sus habilidades y competencias. Lo anterior tendría como resultado actos competentes que dependerán de la historia conductual del sujeto o de la adquisición que se dé mediante el proceso educativo.

1.2.2 Individuo y Sociedad

En el proceso educativo se involucra al individuo en el momento en que éste aprende y ejecuta conductas que involucran habilidades y destrezas adquiridas y/o desarrolladas. Ahora bien reconocer al individuo en el proceso educativo, es reconocer al mismo tiempo la educación en la sociedad, es decir, la educación, grupal, cultural y masificada.

Así el concepto de sociedad, en el ámbito educativo se involucra en el momento en que se describe que el individuo adquiere o desarrolla un conocimiento determinado por el ámbito social al cual pertenece. Savater (1997) explica que en el proceso educativo el concepto de sociedad incide en el momento en que se define que ninguna persona nace con un modelo establecido de conductas básicas sociales, es decir, el individuo debe de ajustar su comportamiento a los requerimientos que el ámbito social le solicite. Con tal descripción, puede decirse que el individuo se involucra en el proceso educativo y dicho proceso le permitirá llegar al dominio de los bienes socio-culturales.

Gowin (1969, citado en Paciano, 1982) describe que en el proceso educativo, el concepto de individuo se vierte en dos ámbitos el educador y el educando, es decir se habla de un proceso educativo en el momento que se expresa la relación educando-educador, el proceso educativo, exige que un adulto – el educador- haga algo por él, con él y para otra persona; así adquiere el individuo la responsabilidad en el proceso educativo. Por lo anterior la educación será actividad humana entre los individuos, dejando en claro que la educación interacción (una relación entre educador-educando), no un individuo en evolución o en posibilidad de manipulación.

Retomar únicamente al individuo que se incorpora en el proceso educativo, sin considerar el ámbito en que se comporta, deja de lado la posibilidad de describir de forma completa el efecto de la educación en la sociedad, en los grupos y en la cultura. Sin embargo la literatura pedagógica ha descrito la importancia de dirigir la educación de manera individual, en éste caso al educando, siendo que la educación no puede centrarse o limitarse en un solo individuo.

Para fundamentar lo antes descrito, es importante retomar a Bowen y Peter (1990) quienes con base en los postulados educativos de Makarenko, describen la educación en una perspectiva social y no individual, para los autores uno de los propósitos de la educación es que el individuo educable no deberá limitar su proceso a sí mismo, sino deberá de trasladarlo a las necesidades de la sociedad.

De tal manera al describir que la educación tiene incidencia en el ámbito social momento en el que se educa al individuo, para los fines que los parámetros sociales puntualicen; Bigge y Hunt (1970) señalan que Skinner 1954, proyectó el principio del condicionamiento operante al ámbito educativo; con la finalidad de poder formular una sociedad planeada que proyectara un nuevo tipo de individuo, que estuviera condicionado a actuar de manera convencionalmente social, es decir, reeducarse ante el patrón de crianza y de control del comportamiento, siempre y cuando se tratase de una educación formal, institucionalizada. Skinner proponía una enseñanza programada es decir, el uso de los métodos para la educación de los alumnos debería estar apoyado con programas conductuales, con la finalidad de desarrollar tipos apropiados de patrones conductuales.

Mencionar la educación, como proyección de la sociedad, es referirse a que un ser educable es un ser en sociedad; de tal modo que los postulados filosóficos de Platón, lo propuesto por Makarenko en su práctica educativa y lo expresado por Skinner del ideal de hombre en sociedad, es conocimiento de lo social para la educación.

En este sentido el individuo que se educa en sociedad, en grupos o de manera colectiva da la posibilidad de considerar la educación como interacción, en la que los individuos aprenderán las técnicas y los procedimientos necesarios para el mantenimiento y progreso social, económico y científico; concretando que el fin de la educación es ajustar al individuo para que responda a las necesidades de la sociedad (Suárez, 1999).

Adentrarnos en el proceso educativo desde una perspectiva de individuo y sociedad, da cuenta que no somos iniciadores de nuestro linaje. (de nuestra educación), es decir nos desarrollamos en un mundo o una sociedad en la que ya está vigente la huella humana y existe un conjunto de técnicas, mitos y ritos de los que vamos a formar parte y en la que también vamos a formarnos como individuos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.2.3 Enseñanza

El concepto de enseñanza, se ha definido como la presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes. A pesar de que los seres humanos han sobrevivido y evolucionado como especie por su capacidad para transmitir conocimiento, la enseñanza (como elemento educativo) no aparece hasta tiempos relativamente recientes. Las sociedades que en la antigüedad hicieron avances sustanciales en el conocimiento del mundo que nos rodea y en la organización social, fueron sólo aquellas en las que personas especialmente designadas asumían la responsabilidad de educar a los jóvenes

Enseñar significa “señalar hacia” o “también mostrar algo a alguien”. Si bien considerar esta postura etimológica, supondría una postura por parte del que enseña, sin que se tuviera que considerar al educando y pareciera que éste sólo asimilará lo enseñado. La enseñanza constituye el cambio y el medio fundamental de la educación, un grado de enseñanza no se adquiere súbitamente, sino como resultado de un periodo de enseñanza más o menos prolongado (Danilov, 1977).

Rockwell (1968, citado en Bautista, 2000) define que en la educación es importante contemplar donde se enseña y quien enseña, la enseñanza se da en un espacio social específico, en una institución que está normada por una realidad social, así como por concepciones educativas y jerárquicas del trabajo del docente; lo que lleva a que el maestro se oriente en tres parámetros: Primero, ¿qué enseñar?. Lo que engloba los contenidos curriculares de la educación escolarizada (Preescolar, Primaria, Secundaria, Preparatoria y Universidad); Segundo ¿cómo enseñar?, lo que se relaciona con la metodología o modelos de intervención del maestro; Y tercero ¿cuándo enseñar?, es decir, considerar los tiempos académicos, (el plan o programa educativo y las condiciones evolutivas del educando).

En la práctica pedagógica ha imperado un sistema tradicional de enseñar que en la educación se ha manifestado bajo el paradigma: “el maestro enseña y el alumno aprende” y

de ello se han podido formular un sin número de supuestos, tales como: "el maestro lo sabe todo el alumno no sabe nada; el maestro enseña y el alumno aprende; los alumnos deben de seguir un mismo ritmo de aprendizaje y los que se quedan atrás..... ni modo ya reprobarán", entre otros. De una manera u otra, dichos supuestos han funcionado como guía de la educación escolarizada; principalmente en los niveles básicos. (Gómez, Villareal, López y Jarrillo, 1995).

Cabe señalar que considerar lo que anteriormente se ha descrito radicaría en paradigmas educativos del proceso de enseñanza formal (institucional), en los que se ha descrito y considerado que la enseñanza es instrumento de manipulación que provee al alumno de habilidades y conocimientos. Por lo anterior, es preciso que no se atienda únicamente que la función del educador es la de transmitir conocimientos al educando; para así poder considerar que la educación es un proceso en el que intervienen aspectos propios del comportamiento del individuo, dando seguimiento a señalar al educador y al educando en interacción específica del contexto educativo, en el que se hallará como factor constitutivo de la educación los contenidos propios de la enseñanza.

1.2.4 Comportamiento

Indicar que el comportamiento se incluye en un proceso educativo, es describir al individuo que se comporta en un contexto educativo a partir de las interacciones que en éste se establezcan. Con lo anterior es importante que al hablar de comportamiento, se deje de lado el considerar al proceso educativo de modo unidireccional y por lo tanto el comportamiento también; es decir, dejar de lado el considerar que existe un enseñante que posee características biológicas y socioculturales que determinarán el modo en que

enseñara a un aprendiz que también posee características biológicas y socioculturales, las cuales le servirán para que su comportamiento sea meramente receptor de la enseñanza.

Dado lo anterior y retomando la definición que en un inicio se describió de educación bajo los parámetros de la Psicología Interconductual, se daría cuenta de que el comportamiento del individuo, que se incorpora a los diversos ámbitos de acción educativa, no puede contemplarse o analizarse de modo unidireccional; es decir, se describirá o analizará a partir de la interacción en el proceso educativo.

Morales (2001), define que en una situación educativa el considerar al comportamiento como interacción implica abandonar la unidireccionalidad del proceso educativo, es decir, el comportamiento del educador, del educando y el contenido de aprendizaje, se afectarán de modo recíproco y sincrónico de tal manera que se considere igualmente importante todos los factores que se involucran en dicha interacción. Con lo anterior el autor descarta que el educador posee un comportamiento y conocimiento total dirigido al educando, ya que el comportamiento y conocimiento son modificados en la interacción educativa.

Bajo la postura Interconductual, Ribes (1993) describe que el comportamiento, en un proceso educativo, se define como una interacción en la que se identificarán las situaciones en las que el educando ajustara su comportamiento; dichas interacciones se darán a partir de la interacción que tenga el sujeto con los objetos, organismos y eventos; y así también con los criterios de una situación específica.

Dado lo anterior es preciso reconocer tres elementos que son fundamentales del proceso educativo: el ejemplo, la práctica y el discurso didáctico. El considerar lo anterior, en el análisis de lo educativo, es hacer referencia al comportamiento inteligente, es decir, a un saber "como" respecto a saber "eso". De tal modo que el describir, formular o abstraer los criterios cumplidos y como cumplirlos, es posterior y no anterior al actuar o comportarse de modo inteligente; el comportamiento inteligente se caracterizara por ser un

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ejercicio variado y novedoso que descubre nuevas formas o maneras de satisfacer criterios en una situación educativa (Ribes 1990b).

Lo anterior da pauta a considerar de modo primordial, en un análisis psicológico, el comportamiento y retomar los planteamientos que proporciona la psicología Interconductual al evaluar las interacciones psicológicas del proceso educativo siempre como un individuo que se comporta en relación con otros individuos y/o objetos en una situación específica. De tal modo que el comportamiento se desvinculará de cualquier interpelación mentalista o casualista en la educación.

1.3 Niveles de análisis del proceso educativo

Mencionar los niveles de análisis del proceso educativo toma relevancia si se considera a la educación como un proceso o conjunto de procesos en los que el individuo se incorpora de manera efectiva a los diferentes contextos (culturales, ideológicos, religiosos, políticos, económicos, etc.), por lo que dicho proceso educativo puede ser analizado al menos desde una perspectiva biológica, psicológica o social.

Así, se describe que el proceso educativo se fundamenta en tres dominios empíricos diferentes, es decir, el dominio de lo biológico, lo social y lo psicológico, los cuales le dan sustento epistemológico y metodológico a dicho proceso. De manera más específica la educación consiste en un objeto de estudio interdisciplinario, ya que a pesar de que comprende problemas y prácticas relativamente específicos, se basa en la metodología de los cuerpos teóricos de la ciencia biológica, psicológica y social. (Ribes, 1990a)

Si consideramos que en el proceso educativo, el análisis del comportamiento del individuo o grupos de individuos que interactúan en un contexto educativo, tiene sustentos metodológicos y epistemológicos en la Biología, Sociología y en la Psicología; entonces, es posible establecer que la educación no sólo será un proceso que se analizará a partir de los rasgos físicos de maduración, del aprendizaje del individuo, o de un simple comportamiento social. Más bien, es preciso definir que el proceso educativo, es analizado y sustentado a partir del dominio de lo biológico, psicológico y social, ya sea en conjunto o en particularidades. Dada la importancia del análisis de la educación, en al menos los tres ámbitos ya mencionados, a continuación se describirá brevemente cada uno.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.3.1 Biología y Educación

No hay necesidad de recurrir al concepto de "educación física", como una de las vertientes de la actuación educativa, para justificar la importancia de conocer lo biológico del ser humano que interviene en la educación

Asensio (1986, citado en Sarramona, 1997) describe que las características biológicas del educador y el educando son el primer condicionante de la acción y finalidad educativa, es decir, en qué condición biológica se encuentra el educando. También describe, que el conocimiento de la realidad biológica del hombre, ha procurado sistemas pedagógicos que actúan de forma inadecuada o bien sin aprovechar en todas sus posibilidades las características biológicas; lo que ha entorpecido o limitado la adquisición de los conocimientos necesarios para la progresiva adaptación del individuo al medio social en el que se desenvuelve.

Considerar el nivel de análisis de la educación con base en los conocimientos que la biología proporciona, tal y como lo describe Asensio (op cit), daría cuenta de que la educación depende del crecimiento del individuo: lo que limitaría el nivel de análisis psicológico y aun más se rompería con toda consideración de la educación como interacción entre el educando y su medio ambiente.

Desde la óptica de la psicología interconductual la ciencia biológica aporta principios metodológicos y epistemológicos al análisis de lo educativo ya que el ser humano constituye un organismo con características específicas, que le permiten trascender la animalidad mediante su participación creativa en la educación y en la cultura (Ribes, 1990a)

Lo que el autor antes citado plantea es el considerar como nivel de análisis de la educación los principios metodológicos y epistemológicos que aporta la ciencia biológica y en relación al ser humano no considerándolo únicamente como un individuo que nace, crece, se desarrolla y piensa; en todo caso considerando al individuo con características y capacidades biológicas que le posibilitan o limitan interactuar de formas particulares en un contexto

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

determinado. De qué modo, se considera un análisis de la educación a partir de los conocimientos de la biología; lo más pertinente es iniciar mencionando que en la educación participan individuos con características biológicas, que se incorpora a un contexto determinado a partir de su comportamiento que puede ser efectivo y variado.

1.3.2 Sociología y Educación

La ciencia social es otro nivel de análisis de la educación, Sarramona (op.cit) define que al ser ciencia condicionante de la educación aporta bases metodológicas a partir del estudio de los fenómenos sociales. Entre los temas de estudio o análisis de la educación destacan: La fundamentación social de las teorías pedagógicas y técnicas educativas, las características y mutuas relaciones de las comunidades educativas: familia, escuela, grupos juveniles, etc., las consecuencias educativas de los medios de comunicación de masas y de los organismos de relación social como el radio, la televisión, los sindicatos, los partidos políticos, las asociaciones, etc. y el estudio específico de las relaciones sociales que se establecen en las instituciones educativas.

El integrar a la sociología o el estudio de lo social es importante para sustentar la inclusión de un individuo que se comporta en un contexto determinado a partir del comportamiento en sus diversas áreas de acción, las cuales pueden ser sociales, políticas, religiosas, etc.

Ribes (1990a) describe que la ciencia social aporta a la educación un objetivo de conocimiento social que se aboca en el análisis de las complejas relaciones entre los individuos; lo anterior se analiza a partir del comportamiento que se da por medio de instrucciones, prácticas colectivas y otros modos de estructurar las condiciones de producción natural y social.

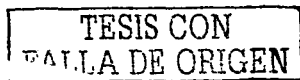
El autor antes citado, describe que la ciencia social al analizar y sustentar la educación no cuenta con un conocimiento científico total. La educación con una planeación social incluiría la determinación de las prioridades; la estructura de organización y administración de los recursos humanos y materiales; los sistemas de valuación del impacto educativo en las esferas de la salud, la instrucción, el trabajo y la recreación. De tal modo que la educación desde una perspectiva social es la transmisión de conocimientos, destrezas y prácticas individuales acordes con la ideología, cultura, historia y estructura productiva de la formación economicosocial.

1.3.3 Psicología y Educación

La Psicología cobra relevancia en el momento en que es ciencia experimental y va ha intentar organizar nuevas situaciones pedagógicas al proporcionar estrategias metodológicas con relación a los procesos de aprendizaje, así como los posibles modos de interacción de modo grupal e individual.

León (1978, citado en Sarramona, 1997) describe que "Como todas las ciencias humanas, también la psicología trata de ocuparse, de una manera racional de los fines de la educación. Y ello en la medida que no puede eludir el delicado problema del sentido del desarrollo y del significado del comportamiento". (Pág.97).

La psicología influye en la educación al estudiar la interacción históricamente construida del organismo individual con su medio ambiente, que se ubica en la base misma del proceso educativo. De tal modo que el establecimiento de técnicas y de una metodología de planeación, del proceso individual de enseñanza-aprendizaje y la adaptación de dicho proceso a condiciones grupales, deben de considerar: la diferenciación de procedimientos para la formulación de objetivos, del diseño de programas, técnicas de enseñanza, criterios de evaluación, diseño, elaboración, implementación y evaluación de



material didáctico y de currículos, así como del diseño y valoración de ambientes y materiales de educación escolar (Ribes, 1990a).

El considerar la biología, la sociología y la psicología, es abarcar el apoyo teórico y epistemológico de la educación, por lo tanto se definirán como niveles de análisis de lo educativo: ya que si bien la educación se constituye en un objeto de estudio interdisciplinario, el campo de conocimiento del proceso educativo se manifestará como un proceso que adquiere nivel de análisis no propio de una disciplina, sino de la interdisciplinariedad de éstas, ya que la educación es un proceso que puede ser analizado a partir del campo de acción en el que se involucra el individuo y sin considerar que en uno u otro campo radica la totalidad del conocimiento del proceso educativo (Ribes, 1990a).

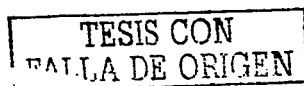
1.4 El proceso educativo analizado desde la Psicología Interconductual

La educación construye su conocimiento de manera interdisciplinaria, es decir, adquiere sustento epistemológico y metodológico a partir del campo de conocimiento de la ciencia biológica, psicológica y social, sin determinar que una u otra proporcionan mayor conocimiento al objeto de estudio de la educación y para los fines de la presente investigación, es preciso definir el campo de conocimiento que la psicología ha proporcionado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La importancia de la definición de un objeto de estudio por parte de la ciencia psicológica es indispensable ante cualquier utilidad que se le quiera dar a la ciencia, es decir, ya sea como campo de conocimiento interdisciplinario de la educación o por sí mismo como campo de conocimiento. Pérez (1998) describe que la conceptualización del objeto de estudio de la psicología es de vital importancia en la ciencia de la conducta ya que el esclarecimiento conceptual y metodológico favorecerá la forma en que se conceptualizarán los eventos psicológicos.

Para la ciencia psicológica, como disciplina que conceptúa los eventos psicológicos en la educación, es necesaria una clara definición de los planteamientos teóricos en los cuales se fundamentará. Ya que de lo contrario, se caerá en descripciones simplistas o paradigmáticas del proceso educativo; es decir, la educación como proceso, sería incompleta si no incluyera la descripción de los eventos psicológicos.

Ribes (1990a) describe que de la ciencia psicológica se deriva del análisis experimental del comportamiento humano y plantea la cuestión de añadir a la educación una dimensión relativa del aprendizaje, como adquisición funcional de niveles diferenciales de desempeño conductual y que son niveles, que no se establecen automáticamente mediante la instrucción de contenidos y destrezas particulares en el individuo.



Ante tal propuesta el proceso educativo debe de fundamentarse en un marco teórico y una metodología experimental de la ciencia psicológica, en el que se dé cuenta de las múltiples relaciones sincrónicas e independientes que existen entre los elementos que constituyen dicho proceso educativo. Por lo anterior el análisis de las situaciones didácticas es pertinente realizarlo a partir de la Teoría Interconductual (Pérez, 1998.).

Bajo la Teoría Interconductual, fundamentada por los postulados kantorianos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza como interacción, al identificar las situaciones en las que él que enseña regula el contacto funcional del aprendiz con los criterios paradigmáticos de los eventos, es decir, se dan como interacciones lingüísticas reguladas por él que enseña y a través de las cuales el aprendiz llega a ajustar su comportamiento (es decir, logra interactuar con los objetos, organismos y eventos) de acuerdo con los criterios de una situación específica (Ribes 1993; Carpio, Pacheco, Canales y Flores 1995.).

Carpio y cols. (op cit) describen que la enseñanza se centrará en los modos de interacción, así como de los criterios de la disciplina psicológica y no sólo por la unidireccionalidad entre el que enseña, lo que se enseña y el que aprende; es decir, enseñar no se reduce a la transmisión de conocimientos, ya que el ajuste tanto del que enseña como del que aprende pueden asumir morfologías diversas y no únicamente vocales o motrices.

En el proceso educativo no sólo es importante que se entienda que la psicología describe el aprendizaje de conductas tales como la lectura, la escritura, la redacción de textos o la comprensión de los mismos; si no la organización funcional del comportamiento que de cada una de ellas realice el educando al inmiscuirse en el proceso educativo y tales conductas, es preciso definir las desde la Teoría Interconductual con la finalidad de aportar una apreciación clara y certera de la organización jerárquica de los eventos psicológicos que las desvincule de toda interpretación trascendental, mentalista o casualista que destacan procesos y fenómenos; de tal manera que la dimensión psicológica en el campo educativo redituará en aportaciones completas y efectivas.

Lo anterior llevara a la ciencia psicológica a aportar un campo de conocimiento a la educación, al demostrar que el comportamiento de los educandos se caracteriza por la adquisición de habilidades y destrezas necesarias en un contexto educativo, sin llegar a extremos de memorización, repetición e imitación de las practicas educativas, tales como: la lectura, la escritura y las matemáticas que se emplean en todos los niveles de educación, que van desde los básicos hasta los superiores

CAPÍTULO 2

CURRÍCULUM EDUCATIVO

Y LIBROS DE TEXTO

2.1 Prácticas Pedagógicas: Escritura y Lectura

La comunicación lingüística dio posibilidad al hombre de trascender en tiempo y espacio, de tal modo el hombre dejó el comportamiento de imitación situacional como medio de comunicación para acceder a la comunicación oral. Ante dicha situación el hombre tuvo la posibilidad de comunicar en tiempo y espacio la forma de producir los medios materiales para la subsistencia de las sociedades, así como las formas de organización social. En tanto el lenguaje escrito, producto material de la conducta lingüística de los hombres hizo del lenguaje oral algo perdurable, es decir, el lenguaje escrito determina la perdurabilidad a través del tiempo, impidiendo la pérdida de lo hablado por otros y posibilitando la transmisión de conocimientos. (Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 1995.).

De tal modo que si mediante el lenguaje oral y escrito el hombre ha transmitido conocimientos, valores y prácticas sociales de generación en generación. La función de las instituciones educativas, desde las establecidas por los grupos nómadas hasta las actuales ha cumplido la función social, de establecer como practicas educativas el aprendizaje de la comunicación escrita y oral.

En la actualidad la lectura y escritura ocupan un lugar importante en la preocupación de los educadores: junto con el cálculo elemental, la lectura y escritura constituye uno de los objetivos de la educación básica, y su aprendizaje condiciona el fracaso o éxito escolar futuro. También en el ámbito de lo social y político-económico es una preocupación digna de

atención, ya que los fracasos en este campo van generalmente acompañados del abandono escolar.

Uno de los objetivos de la educación escolarizada es la alfabetización que implica el proceso de aprender a leer y escribir, esto es, el aprendizaje de una habilidad mecánica que involucre el conocimiento de las letras y sonidos, la buena ortografía y el atender a los usos convencionales de la expresión gráfica. De tal modo que una persona alfabetizada leerá, escribirá y hablará a partir de las habilidades, competencias y conductas pertinentes a las demandas del contexto en que se comporta. (Kalman, 1993.).

Lo anterior se ajusta, en el plano de la educación, al determinar los planes o métodos necesarios, para la enseñanza de la lecto-escritura que a su vez lleva a diferentes dimensiones de análisis como: el social, el biológico, el psicológico, el político y el económico. En la dimensión de lo Psicológico, nos lleva a la identificación de los niveles en que se estructura el comportamiento en un determinado contexto educativo, en el que se ven inmersas la práctica de la lectura y la escritura; de tal modo que el análisis de dichas prácticas se dirigirá a la identificación de las condiciones en que se presentan, así como en el desarrollo de habilidades y competencias que posibilitan la estructuración funcional del comportamiento educativo.

2.1.1 Escritura

La escritura es una manera de plasmar la comunicación oral, lo que se considera como una conducta humana de comunicación. Sánchez (1972) realiza una diferenciación entre la escritura y la composición escrita (producción de textos). Menciona que la escritura es un proceso mecánico mediante el cual aprendemos a escribir las palabras y oraciones con letra que pueda ser leída por cualquier sujeto que cuente con los mismos referentes en que se ha elaborado el escrito; en tanto la composición escrita o producción de textos la define como un proceso altamente intelectual, para el autor es el producir ideas, coordinarlas y por medio de la escritura inventirlas en papel.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cassany (1987 citado en Gómez, 1995) expresa la importancia de analizar la escritura desde un enfoque psicolingüístico, ya que en la escritura intervienen tanto procesos psicolingüísticos como lingüísticos, así también expresa la importancia de considerar el análisis de los aspectos perceptivos y motores que la escritura exige. El autor puntualiza, que el análisis de la escritura requiere de atender el proceso psicolingüístico y lingüístico, describe que la competencia lingüística o conocimiento implícito de la lengua equivalen en la escritura al empleo adecuado del código escrito; es decir, la escritura atiende el proceso de conocimiento y memorización de la gramática así como a la utilización de la lengua a partir del cúmulo de estrategias comunicativas que emplea el hombre al producir un texto.

Con las descripciones, teóricas de la escritura, antes referidas en las que se considera el proceso psicolingüístico y lingüístico, Gómez (1995) añade, que debe de existir la atención por parte de los educadores en la estructura lógica del pensamiento, es decir, concebir en el educando un pensamiento claro y organizado del conocimiento. Lo anterior lo fundamenta en las concepciones teóricas de Jean Piaget, y describe que, para que un aprendiz logre situarse en la realidad necesita manejar las nociones básicas de tiempo, espacio y causalidad; de tal manera que el educador enseñará a un aprendiz a construir textos mediante la reflexión de los hechos o situaciones cotidianas de comunicación oral y así construir y analizar los estilos de plasmar las ideas, por medio de la escritura.

Considerar un método pedagógico, en la práctica educativa, es acceder a la adquisición de la lengua escrita, y Kalamán (1993) ha denominado aprender a participar en la alfabetización; dicha autora explica que la lengua escrita ocurre en un contexto social que se da a través de la interacción con otros usuarios de la misma lengua escrita; Tal es el caso de los educandos en una situación de clase académica, en el que no sólo se construirá un conocimiento perteneciente a la lengua escrita, sino también se establece una relación con ella y con los demás participantes de dicha situación educativa.

Lo descrito expone una postura en la que la escritura es conceptualizada como proceso de aprendizaje, es decir, en los parámetros de la educación actual, el aprendizaje de la escritura se define como la adquisición de habilidades mecánicas para la reproducción de signos gráficos que se lleva a cabo mediante la construcción de una realidad social o institucional. Sin embargo se requiere de una conceptualización de la enseñanza-aprendizaje de la escritura a partir de la contextualización del sujeto en la situación educativa; es decir identificar el evento psicológico en el que el sujeto pone en práctica los precurrentes de la comunicación oral y escrita; así como las habilidades y competencias con las que cuenta y el cumplimiento de criterios de ajuste impuestos en una situación de escritura: como el producir textos que pueden variar en complejidad.

2.1.2 Lectura

La lectura ha tomado principal relevancia como significado de cultura en la sociedad, investigaciones realizadas por los departamentos gubernamentales han demostrado que el porcentaje de lectores en los ámbitos sociales puede significar un porvenir o devenir a la adquisición cultural de la sociedad. Leer es una actividad de importancia desde el punto de vista social ya que las sociedades plenamente alfabetizadas tienen indudables ventajas culturales, políticas y económicas, en comparación con aquellas sociedades, cuyos miembros en su mayoría son iletrados. Por lo que las personas que disponen de hábitos lectores pueden disfrutar de la adquisición de conocimientos y destrezas que mejorarán sus posibilidades profesionales y laborales. (De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso; 1990.).

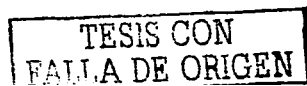
Gómez, Villareal, López, González y Adame (1995) describen que la lectura en un contexto académico, en un inicio, se definía tradicionalmente bajo la postura psicolingüística, como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras y el aprendizaje de dicho acto como desarrollo de habilidades perceptivo-motrices,

que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo.

A partir de las consideraciones teóricas psicolingüistas relacionadas con la lectura, los autores antes citados describen la importancia de reconceptualizar la definición de lectura en el contexto educativo. Describen que la enseñanza de la lectura debe de pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación; reconocen que una situación educativa en tanto es situación de comunicación entre el educador-educando promueve procesos de interacción social en la construcción de conocimientos. Así para los autores tal reconceptualización promoverá en lo metodológico, que el educador desempeñe la función de "nexo" en la relación básica del conocimiento, es decir, en la relación sujeto lector-objeto de lectura (texto.).

Dicha reconceptualización del concepto de lectura se inscribe en los parámetros de la teoría cognoscitiva y se ha definido como una actividad múltiple, denominada proceso de lectura; ya que al leer, el sujeto a partir del sistema cognitivo que posee, realiza las siguientes actividades: identificar letras, realizar una transformación de letras en sonidos, construir una representación fonológica de la palabra, acceder a los múltiples significados de ésta, seleccionar un significado apropiado al contexto, construir el significado de la frase, integrar el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto y realizar inferencias basadas en el conocimiento que tenga del mundo (De Vega y cols, 1990.)

Lo anterior describe que las conductas que realiza el lector, implican el acto de decodificar, es decir, el lector cuenta con la posibilidad de descifrar las letras para agruparlas en palabras y así darles significado. A tal decodificación, es importante añadir el proceso constructivo que implicara una transición entre el lector y el texto y dicha transición se llevará a cabo en un ambiente motivador y significativo al lector; tal es el caso del ambiente escolar, en el que se genere un entorno de lengua escrita funcional. (descrito como: un salón y escuela, en la que se "viva" la lectura, mediante ejercicios que demanden que el alumno escriba y lea cuentos, historias, cartas, etc.), es decir un ambiente



alfabetizado que motivara la construcción de significados que realiza el lector de un texto. (Kingler y Vadillo, 1999)

Lo anterior ha sido explicado por diversos autores y uno de ellos es Goodman (1982, citado en Gómez y cols, 1995.) al explicar que la lectura constituye un proceso de construcción de significados, que involucra una percepción e identificación exacta, detallada y secuencial de letras, palabras, patrones de ortografía y unidades mayores de lenguaje; lo cual reconstruirá significados a partir del lenguaje representado por símbolos gráficos. Para el autor, dicho proceso debe comenzar con una forma gráfica, dicha forma debe ser procesada como lenguaje, y el proceso termina con la construcción del significado por parte del lector; es decir, sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significar la forma gráfica sin utilizar el proceso. En resumen, la lectura la define como un proceso constructivo, en el cual se identifica que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de solución flexible en el que el lector le otorga el significado.

En dicho proceso se involucran cuatro ciclos: 1) El óptico que describe los movimientos de los ojos permiten localizar la información gráfica útil; 2) el perceptual en el que el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas; 3) el sintáctico que corresponde al acto que ejecuta el lector al emplear estrategias de predicción y deducción y 4) el semántico en el cual se articulan los tres ciclos anteriores y se reconstruye un significado. (Gómez, Villareal, López, González y Adame, 1995; Kingler y Vadillo, 1999).

Con los planteamientos teóricos cognoscitivos, antes descritos, los autores promueven que la lectura en un contexto educativo se reconoce, como el proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje: en dicho proceso se encontrará la relación del pensamiento y el lenguaje en el momento en que las estructuras básicas del lenguaje, que el lector percibe (letras, palabras, patrones ortográficos, etc.) se procesen, organicen y se conviertan en estructuras básicas del conocimiento, (recordar, memorizar, inferir, pensar y estructurar), dando así la creación de significados en el proceso de lectura. Lo anterior

supone que el lector recordará, memorizará, estructurará y significará los precedentes lingüísticos que ha adquirido (del contexto, social, familiar y/o educativo) para concretizarlo en un nuevo aprendizaje.

Retomar las anteriores definiciones que describen a la lectura como proceso, atiende a fundamentos teóricos, que explican la estructuración cognoscitiva a partir de los procesos mentales, como: la percepción, la atención, el pensamiento, la memoria y el lenguaje, entre otros; y todo esto ocurre en la "mente" o "cerebro" que es útil para almacenar estructuras del conocimiento de un organismo biológico, de tal manera que el organismo piensa, percibe y dice a partir de la interacción que tenga con el contexto educativo. Lo anterior da sentido a categorizar el concepto de lectura como el proceso que ocurre en el individuo en dos planos distintos; el mental en el que ocurren procesos como: significar, recordar, memorizar, percibir, decir, etc. y el comportamental en el que el individuo emite sonidos fonéticos en sílabas, palabras, oraciones, etc. y/o realizar movimientos gestuales, guturales, etc.; de tal modo que el concepto de lectura quedara adjudicado al proceso que depende de lo mental y lo comportamental del individuo, lo que da ambigüedad al concepto de proceso de lectura y a las circunstancias en que se utiliza, en éste caso las circunstancias educativas.

Sin embargo Roca (2001) describe y especifica que se ha utilizado y conceptualizado el término de "proceso", de un modo indiscriminado y equivoco dentro del marco teórico cognoscitivo. Describe que el concepto de proceso hace referencia a la sucesión de pasos o fases de un fenómeno, en sí al desarrollo de éste y que por lo tanto la atención, la memoria, el pensamiento, la percepción, no se refieren a fases de un fenómeno, se refieren a acciones, estados o disposiciones del organismo ante una situación y describe, entre otros ejemplos: "atención" la que se adscribe a la categoría conceptual de acción, de efecto, de disposición o de estado y que dichas categorías conceptuales no pueden describir las fases de un fenómeno, en sí no describen un proceso.

La utilización inequívoca del concepto de proceso, ha tenido graves consecuencias en designación de la conceptualización, utilización e importancia de las prácticas

pedagógicas de la lectura en la educación. Cabrera, Donoso y Martín (1994), señala la diferencia que existe entre la lectura silenciosa y la lectura oral. Las autoras refieren tal diferencia, a partir de la importancia que se le ha dado en la actualidad dentro de las aulas, ya que la lectura silenciosa se le atribuye la función de comprensión y a la lectura oral la de sonorización del texto; es decir, la lectura silenciosa se considera favorable a partir de que el lector se encuentra libre para atender y construir el significado del texto de tal manera que la construcción del significado del texto, se ha igualado a comprensión del texto.

2.2 Tipos de Texto

Dentro de los conceptos de lectura y comprensión de textos como prácticas pedagógicas del proceso educativo, los textos son un elemento que se integra a la situación educativa, en la que el lector ajustará su comportamiento a partir de los criterios establecidos por el educador, por sí mismo o por la situación educativa. Por tal motivo los textos han formado parte importante en el desarrollo académico de los educandos, es decir, son instrumento para la elaboración de resúmenes, cuestionarios, trabajos de investigación, participación en la clase, etc.: por lo que la importancia de conocer la estructura que los textos tienen ha sido motivo para varios autores, como puede citarse a continuación:

Cabrera, Donoso y Martín (1994) han definido que en cualquier nivel educativo el texto es un instrumento útil para alcanzar un grado de eficiencia lectora; por tal motivo el lector deberá de reconocer el tipo de texto a partir de su estructura, su naturaleza, sus características y su organización

Gómez, Villareal, López, González y Adame (1985) definen al texto como una unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación, que está constituida por un conjunto de oraciones que al agruparse mediante la escritura, conforman párrafos, capítulos u obras completas. En tanto, describen que la construcción del significado que realiza el

lector del texto, interviene de manera importante las características y propiedades de éste último, para determinar el tipo de tarea intelectual que habrá de realizar el lector.

También Horowitz (1985, citado en Ayala, 1999) ha definido que las características de un texto pueden ser empleadas por los lectores como una estrategia para comprender y estudiar la información que en el texto se encuentra mediante la organización y almacenamiento en la memoria de lo que se ha leído, con la finalidad de poder construir otros textos.

Por otra parte De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso (1990) señalan que el leer un texto sirve para mejorar la comprensión del mismo y que en el momento en que el lector tiende a identificar el tema del que trata el texto, se dice que atiende a la estructura o forma de organización en el mismo.

A partir de las consideraciones antes descritas de los autores en relación con el tipo de texto, se describe la importancia educativa que existe de que el lector conozca el tipo de texto a partir de su estructura, que radica en textos Narrativos y Expositivos.

Para Cabrera, Donoso y Martín (op.cit) el conocimiento que se tenga de la estructura de los textos, permite al lector anticipar el desarrollo del conocimiento de un modo más predecible facilitándole la comprensión de las ideas fundamentales que se encuentran ordenadas en el esquema del texto, que puede ser de dos tipos de texto:

- a) Texto Narrativo: Las características básicas son la sucesión temporal de acontecimientos, la interrelación de los personajes, la presentación de un conflicto y su resolución; el texto narrativo permite mayor proyección de los conocimientos previos del lector de tal modo que bajo las características antes descritas los textos de éste tipo son más sencillos a la comprensión, es decir, a la creación de significados.

- b) **Textos Expositivos:** Los textos expositivos son más complejos porque pueden presentar una estructura más variada: por tal son más difíciles de comprender ya que el lector tiene la necesidad de acudir a la estructura preposicional y superficial del texto para construir la representación mental. En dicho tipo de texto, el lector precisa conceder mayor atención a sus estilos formales, por lo tanto, la dificultad de la lectura del texto estará en estrecha relación con la claridad y organización de la información.

Las estructuras Narrativas y Expositivas de los textos se han definido también a partir de sus características, es decir, existen modalidades estructurales de los tipos de texto Narrativo y expositivo, Del Valle y Pérez (1975) describe lo siguiente:

a) Los textos de estructuras Narrativas se definen en diferentes modalidades, tales como: *Cuentos* definidos por ser narraciones breves que tratan un solo asunto, se desarrollan en una sola situación y tienen un número limitado de personajes; las *Novelas* en las que se describen hechos con detalles y complejidad, tienen número ilimitado de personajes y se desarrollan en diferentes situaciones; las *Leyendas* en las que se relatan sucesos más o menos fantásticos y se caracterizan por ser hechos transmitidos de generación en generación, y por último los textos *Épicos* que caracteriza por ser relatos de acontecimientos de temas históricos y subjetivos.

b) Los textos Expositivos se caracterizan por tener más grado de dificultad estructural, por lo que requieren de cierta preparación previa para leerse y se caracterizan en su estructura por comunicar resultados científicos, éstos se subdividen en: *Textos Expositivos Científicos* que se caracterizan por un contener lenguaje técnico dirigido a un mismo campo de investigación y/o describir resultados, teorías o leyes científicas; *Textos Expositivos Didácticos* que explican de manera gradual el procedimiento de algún fenómeno con la finalidad de que el lector interactúe con el texto mediante el aprendizaje que adquiera en ese momento; y *Textos Científicos de Divulgación* que se caracterizan por

contener vocabulario sencillo y tiene como objetivo dar a conocer aspectos generales de determinado tema.

Las clasificaciones descritas, dan explicación clara de la estructura en la que puede radicar un texto y conocer dicha estructura posibilitara que el lector anticipe y desarrolle el conocimiento a reconocer, recordar o inferir para la comprensión de textos (Cabrera, Donoso y Marín, 1994).

Sin embargo, es preciso describir que la estructura del texto (narrativo o expositivo) interviene como factor o elemento en la comprensión o ajuste lector y éste se da, a partir de un despliegue de habilidades y competencias necesarias y adecuadas, que han sido estructuradas a lo largo de la vida académica del lector. Con lo anterior se dice que el lector aprende a ajustar su comportamiento, cuando uno de los factores que intervienen es el tipo de texto, ya que las habilidades y competencias que despliegue se relacionan, con los factores relacionados al texto (referentes morfológicos de cada tipo de texto), entre otros, los cuales no deben de ignorarse en una situación lectora, (Canales, Morales, Arroyo, Pichardo y González., 2002).

2.3. Currículum educativo y libros de texto.

Es importante mencionar que la relación válida de utilizar textos como instrumentos de las actividades programadas en el currículum educativo, radica en que la utilización de diversos tipos de textos cumple, con uno de los componentes del currículo, que es: ¿Cómo, enseñar?, es decir estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Si bien es válido mencionar que en la práctica educativa, es y ha sido importante, útil y necesario, utilizar textos de tipo Narrativo o Expositivo, como herramientas que apoyen la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares programados para cada nivel de educación, que van desde los básicos hasta los universitarios.

Gimeno y Pérez (1983, citado en Sarramona, 1997) describen la clasificación conceptual que se puede hacer del currículum:

- a) *El currículum como estructura de conocimientos:* Agrupa aquellas concepciones que se ocupan especialmente de los conocimientos que la escuela ha de transmitir a los alumnos. Lo anterior a partir de los criterios de organización y selección de dichos conocimientos, es decir, la estructura del marco teórico en la que se fundamentará la enseñanza.
- b) *El currículum como sistema tecnológico de producción:* Eminentemente hace referencia a situar a la educación en la concepción tecnológica, en la que se hará énfasis en los resultados de qué enseñar y no tanto cómo enseñar.
- c) *El currículum como plan de instrucción:* Este modo de clasificación del currículo incluye un repertorio del conjunto de los elementos que entrarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los objetivos, contenidos, recursos materiales, actividades y estrategias de evaluación.
- d) *El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje:* El énfasis en esta clasificación se pone en la experiencia del alumno en la escuela y fuera

de ella. Lo anterior hace referencia al currículo explícito en el contexto educativo y a lo implícito de éste fuera de la institución educativa, es decir, hace referencia al currículo oculto.

Con la anterior clasificación Sarramona (1997) describe que el currículum se define como un proyecto al servicio de la actividad educativa escolar que implicará una planificación previa del proceso de enseñanza-aprendizaje; tal planificación deberá ser lo suficientemente flexible para dar respuesta a situaciones diversas (no todas previsibles) y debe de ser un proyecto explícitamente dirigido al ámbito educativo, sin olvidar el contexto no escolar, a fin de conseguir resultados educativos integradores para el educando. Lo anterior hace referencia a un proyecto curricular que comprende las exigencias sociales respecto a la institución escolar, como pueden ser las necesidades específicas de los alumnos; de tal modo que el currículum ha de ser el marco de actuación profesional del docente, entre tanto será un ámbito de reflexión para la investigación y formación permanente.

El currículum se considera el orientador del sistema educativo, por lo tanto tiene una forma que se da a partir de: Una ideología (teorías psicológicas del aprendizaje), una pedagogía (las actividades a realizar) y una psicopedagogía (la unión de la ideología con las actividades); también tiene funciones que son: las explícitas del proyecto (objetivos y acciones –prácticas pedagógicas) y la de instrumento (es una guía de acción educativa del profesor); y por último se compone por cuatro principios: qué enseñar, (objetivos relacionados con el alumno), cuándo enseñar (secuenciación y ordenación de objetivos y contenidos), cómo enseñar (estructuración de actividades y utilización de materiales) y por último qué, cómo y cuando evaluar (Coll, 2000.).

El currículum educativo, a fin de ser elemento útil para la actividad docente, como se había mencionado, tiene fundamentos psicológicos y éstos se esbozan a partir de la acción educativa en la que se contempla las dimensiones del conocimiento del sujeto y de los procesos de aprendizaje. Sarramona (1997) describe que en la actualidad es

generalizada la consideración de diversas teorías psicológicas, de la que cada una resulta relevante para algún aspecto del currículum:

- Teoría del equilibrio de Piaget.
- Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. (1976)
- Constructivismo de Bruner. (1985)
- Teoría de la "construcción personal" de Kelly. (1955)
- Teoría de la "construcción social" de Vigotski. (1979)
- Teoría de la jerarquización del aprendizaje de Gagné. (1970)

Es importante observar que las teorías psicológicas del aprendizaje antes enlistada y que han sido partes formativas del currículum, radican en concepciones teóricas de corte cognoscitivo: si bien como se ha mencionando en éste trabajo, dichos planteamientos conceptúan el aprendizaje mediante la jerarquización y construcción significativa de los procesos cognoscitivos (pensamiento, lenguaje, memoria, atención, percepción, etc.) teniendo como resultado que en el proceso de enseñanza –aprendizaje el maestro y el alumno realizarán determinadas actividades, que se relacionen con un contenido del currículum, en términos de la apropiación del conocimiento mediante los procesos psicológicos que ocurrirán en el interior de la mente o del cerebro humano.

De tal manera que bajo el concepto teórico cognoscitivo, el enlistar las anteriores posturas teóricas, para fundamentar la elaboración del currículum, ejemplifica el modo en que la ciencia psicológica trabaja con la educación. Para describir lo anterior Sarramona (1997) mencionaran algunos principios que resultan consustanciales en la actual concepción del currículum:

- a) Los constructos del currículum deben ser congruentes con los estadios evolutivos de los alumnos, siempre y cuando se trate de etapas inferiores a la juventud. De lo anterior los principios de Piaget han sido rescatables y aplicables a los esquemas de elaboración del currículo, de manera que la

enseñanza eficaz para del nivel de desarrollo efectivo del alumno sin acomodarse a él sino para hacerlo progresar.

- b) El currículum ha de pretender un aprendizaje significativo, lo anterior supone estructurar enseñanzas de modo que el aprendizaje actual implique a los ya poseídos, es decir, atribuir significado a lo que el alumno aprende partiendo de lo que sabe; de tal modo que los contenidos y materiales curriculares deberán de contener potencial significativo para el sujeto, que sea autoestructurable para el mismo, al promover la participación de esquemas cognitivos construidos a partir de las estructuras ya existentes; por lo anterior, el conocimiento de las estructuras cognitivas previas del alumno servirá de requisito para la estructuración de proyectos curriculares.

Las anteriores constantes teóricas utilizadas para la formación del currículum, la proyección de planes y programas académicos actuales, describen que en la educación el aprendizaje en la práctica pedagógica, de la lecto-escritura y las matemáticas, se fundamentan en la teoría constructivista dando un seguimiento a los programas de educación básica.

El plan y programa de estudio vigente de la Secretaría de Educación Pública, es una propuesta académica para mejorar la calidad de la educación al atender las necesidades básicas de aprendizaje de la comunidad estudiantil joven y éste se puso en marcha en el ciclo escolar 1994-1995.

Los antecedentes del programa hacen ver la adecuación de éste, orientado al fortalecimiento, en los niveles de Primaria y Secundaria, en los conocimientos y habilidades de los educandos mediante el dominio de la materia de Español en la que se desarrollara la capacidad de precisión y claridad en expresión oral, expresión escrita y en la comprensión de la lectura; con la aplicación al planteamiento y resolución de problemas; con el conocimiento de las ciencias, que se enfoca a actividades acordes al ámbito de la salud y protección del

medio ambiente, así como un conocimiento más amplio de la historia y de la geografía de México. (S.I.P.2001).

De tal modo que el programa vigente de la educación Secundaria, se estructura por asignaturas de materias específicas para el desarrollo de habilidades y conocimientos por parte de los educandos en una situación estrictamente de educación institucionalizada. Bajo dicha planeación del currículum educativo y considerando los antecedentes teóricos-metodológicos que fundamentan la acción educativa, el currículum educativo está diseñado por asignaturas académicas que comprenden: Un mismo bloque de materias en los grados de primero y segundo (Español, Matemáticas, Historia Universal, Geografía, Civismo, Biología, Física y Química), ya que en tercer grado Historia Universal se sustituye por Historia de México y geografía por Educación del Medio Ambiente.

La estructura curricular educativa del nivel educativo de Secundaria, da apertura a identificar el tipo de textos a utilizar, ya que uno de los propósitos del programa educativo de la Secretaría de Educación Pública, es el fomento en el desarrollo de habilidades y conocimientos de la comprensión de textos. Y si bien esto es pertinente, entonces la comprensión de textos no sólo será factible en el estudio de la materia de Español y Matemáticas; si bien, las materias de Civismo, Biología, Geografía, Física e Historia requieren de utilizar como elemento mediador, de la situación académica institucionalizada, el texto. De tal modo que en la educación Secundaria los tipos de texto que intervienen en la situación de comprensión de textos, vierten en los dos tipos antes mencionados, el Narrativo y el Expositivo.

Con relación al plan de estudios o currículum del nivel educativo de Preparatoria, se describe el nivel bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 1. Gabino Barreda. Los propósitos del plan de estudios son el fortalecimiento integral del educando a partir de los requerimientos que demandan los estudios superiores, en términos de valores y actitudes que suponen una formación social y humanista básica. Así también la identificación precisa y la construcción progresiva de áreas de formación, las que se dosifican a partir de su creciente

complejidad. A su vez el programa a partir de la estructuración del currículo académico tienen como propósito el fortalecer y potenciar los requerimientos de conocimientos y competencias que demandan los estudios superiores. Se propone modificar la metodología de la enseñanza en este nivel educativo, al centrar la enseñanza en la actividad que realiza el alumno más que en el maestro o en los programas, de tal manera que los contenidos educativos se constituirán principalmente como el medio para desarrollar habilidades y competencias, para promover el autoaprendizaje. (UNAM,2001).

Los tipos de texto Narrativo o Expositivo que son utilizados en el nivel educativo de Preparatoria corresponden no a un apoyo didáctico del maestro, ya que uno de los propósitos de éste nivel educativo es la autoeducación, los textos utilizados son herramientas que apoyan el proceso educativo y en dicho proceso el maestro o el mismo alumno establecerán actividades referentes a una situación de lectura de textos. Dichas actividades pueden ser: redactar un texto, enlistar datos que se integran en el texto (formulas matemáticas, formulas químicas, personajes históricos de México, etc.) formular escritos, teóricos, literarios o científicos a partir de la lectura de varios textos, etc.; y todas las actividades anteriores son llevadas a cabo en algunas o todas las asignaturas obligatorias del Plan de estudios que son. (Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 1, Gabino Barreda): Literatura Universal, de Historia, de Biología, Geografía de Física, de Química, de Matemáticas, de Derecho o de Psicología. (UNAM,op.cit)

Considerar la curricular educativa, en la evaluación de la comprensión de textos, cobra significancia en el momento en que se evalúan las habilidades y competencias con las que cuenta el lector para ajustar su comportamiento a una situación específica, en éste caso la comprensión de textos, en los diferentes niveles académicos con relación al tipo de texto Narrativo o Expositivo: lo que supone la historia de referencialidad con la que cuenta el lector. Lo anterior dejará de lado el describir que la comprensión de textos se fundamenta o determina únicamente por la estructura del texto, dando así espacio a especificar que el tipo de texto únicamente se considerará un referente morfológico estructural; es decir, una variable en el ajuste del comportamiento de la situación lectora. Ahora bien, el tipo de texto

con el que ha tenido contacto el lector, es variado en su complejidad por lo que comprensión de textos tiene íntima correspondencia con las diferentes situaciones específicas de comprensión a las que ha tenido que ajustar su comportamiento y que tienen relación con:

- a) La referencialidad de contenidos, ya que los Narrativos describen situaciones concretas como lugares, personajes, épocas, etc. que tiene referentes posibles de ubicar por parte del lector en coordenadas de espacio y tiempo, mientras que los textos Expositivos se caracterizan por referentes explicativos de índole lingüística, es decir en su mayoría describen resultados lo cual requiere de un ajuste del comportamiento que no cobra su mayor relevancia con coordenadas de espacio y tiempo.
- b) Los objetivos de cada tipo de texto, es decir los Narrativos tienen por objetivo narrar, contar, relatar, etc. cuentos, leyendas, historias, fábulas, etc. entre tanto los Expositivos describen, transmiten, establecen resultados, experimentos, o leyes científicas.
- c) Las demandas conductuales en cada tipo de texto: ya que pueden ser las de reconstruir, mencionar, describir las situaciones, los personajes, fechas históricas, formulas matemáticas, físicas o químicas, etc. A diferencia de los requerimientos conductuales, en los que el lector deberá de relacionar elementos contenidos en el texto con otros que no contiene el texto como pueden ser nuevos datos, hipótesis, teorías, etc.

Por lo descrito anteriormente, evaluar el efecto del tipo de texto sobre la comprensión de textos cobra importancia, ya que se considera que el comportamiento se relaciona con las habilidades y competencias que el lector ha estructurado históricamente mediante el aprendizaje y/o entrenamiento de los contenidos, los objetivos y las demandas conductuales ante el tipo de texto (Narrativo y Expositivo); logrando así explicar, analizar y evaluar el aprendizaje de la comprensión de textos.

CAPÍTULO 3

COMPRESIÓN DE TEXTOS

3.1 La Comprensión de Textos como una preocupación educativa

La comprensión de textos ha tomado relevancia en el ámbito de la educación institucionalizada ya que el uso de las prácticas más comunes para el aprendizaje y desarrollo del currículo educativo se fundamentan en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en los grados educativos básicos. Por tal en la práctica educativa la comprensión de textos ha tomado relevancia en su conceptualización y evaluación para educadores, psicólogos y pedagogos.

En la literatura pedagógica que es dirigida a profesores encargados de la educación escolarizada, se manifiesta el interés por la reconceptualización de la comprensión de textos, en dicha literatura se describe que la mayoría de los estudiantes en los diversos niveles educativos, son incapaces de valerse del sistema de la escritura como medio de la comunicación, denotando bajos niveles de comprensión lectora. (Gómez, Villareal, López, González y Adame, 1985)

Desde la perspectiva educativa, la importancia que se le da al aprendizaje de la lectura y la escritura estriba en los métodos utilizados, por tal los educadores se han dado a la tarea de buscar y poner en practica métodos que a su consideración sean eficaces o mejores para dicho aprendizaje. Arteaga (1999) describe que en el proceso educativo se ha contado con una gran variedad de métodos de enseñanza de la lengua escrita que se aplican indistintamente en las

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

aulas escolares y dichos métodos se denominan como: Método Onomatopéyico que se caracteriza como el método fonético que privilegia los aspectos mecánicos de la lengua escrita y los métodos Globales que privilegian los aspectos de comprensión de la lengua escrita y su funcionalidad social; teniendo como resultado, que la lectura "oral" y la lectura de "comprensión", es posible evaluarlas, definir las y diferenciarlas una de otra, al describir que la primera evalúa la relación que se presenta en la sonorización correcta del texto (lectura oral), mientras que en la segunda que evalúa al suponer que el significado del texto se da, por añadidura en el momento en que la sonorización de un texto es correcta (comprensión del texto).

Ante tal utilización de metodologías pedagógicas, Gómez, Villareal, López, González y Adame (1995) describen que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la comprensión de textos están sujetos a las reglas específicas del uso escolar, generalmente a través de la repetición y memorización de un texto por parte del educando en el momento en que se da mayor énfasis a los contenidos, ejercicios y secuencias de los programas, así como a los planes de estudio.

Para los autores Gómez y cols. (op. cit.) la búsqueda de una reconceptualización del concepto de lectura y comprensión de lectura, cobra importancia en el momento en que se analiza el desempeño educativo de los estudiantes, en niveles básicos y medio superior, del cual se espera una ejecución efectiva de las habilidades y competencias mínimas necesarias requeridas en situaciones lectoras. Sin embargo la situación educativa da cuenta de altos índices de deserción escolar y bajo rendimiento académico como resultado de niveles mínimos de las habilidades y competencias aprendidas y estructuradas, en el transcurso de su vida académica.

Lo anterior es preocupante a la luz de la educación, ya que la comprensión de textos, se ha tomado como el elemento útil para la evaluación de la lectura eficaz: "¿Puedes explicarme lo que comprendiste de la lectura? y contesta el cuestionario de lo que comprendiste de la lectura, son indicaciones que frecuentemente realiza el educador a un lector, para evaluar las

habilidades que puso en práctica dicha tarea y así poder decir que a comprendido, entendido, etc. un texto. Por lo anterior proponen replantear la conceptualización de la comprensión lectora mediante la inclusión de la comunicación existente entre el lector y el autor por medio del texto, es decir, atender a los intereses del lector en la situación educativa y promover así el aprendizaje constructivista y significativo..

Lo anterior ha encontrado respuesta bajo la actual metodología educativa de los programas establecidos por la SEP.; Gómez y Cols (1995) recuperan la conexión que se ha hecho del aprendizaje de la lecto-escritura con la comprensión lectora. Mediante el método de construcción de significados por parte del lector en una situación educativa; por tal definen el primero como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras las cuales llevan al aprendizaje de habilidades perceptivo motrices y a esto es a lo que los autores ponen énfasis y conexión con la comprensión ya que describen que las habilidades adquiridas supondrán una secuencia uniforme para todos los estudiantes: "descifrarán el texto para después extraer la información exacta que radica en él" (Pág. 14.)

Como se ha descrito la comprensión de textos se relaciona con el proceso de aprendizaje de la lectura y se fundamenta en la teoría cognoscitiva y constructivista, en las que se describe que la comprensión de textos es el proceso mediante el cual se da la construcción de significados por parte del lector. Ante tal definición teórica que se basan en el supuesto, de que la comprensión es un proceso que ocurre en el interior del individuo y nuevamente sostiene que como proceso cumple una sucesión de pasos o secuencias (que al igual que la memoria, la atención, el pensamiento, etc) no cuenta con las características para definirse como tal; deja suprimida la correspondencia objetiva que pudiera existir entre el lector, el texto y lo que se espera que haga el lector, es decir, si existió un ajuste lector, después de haber concluido la lectura del texto

Algunos autores como Sánchez (1972) describen la comprensión de textos como el objetivo primordial para leer, es decir sólo se debe leer con la finalidad de comprender. Si

bajo este supuesto los educadores han puesto en practica sus acciones para que el alumno adquiriera conocimiento, cabria preguntarse si esto es lo efectivo.

En los actuales métodos de comprensión de textos se habla de comprensión meramente formal, sin embargo al revisar las investigaciones sobre la comprensión de textos se puede encontrar una gama de definiciones posibles, algunos la consideran como "el responder preguntas" otros como "memorizar una historia", etc. (Arteaga 1999).

Zarzosa (1999), describe que las situaciones a las que se enfrenta un lector con relación a la comprensión de textos son heterogéneas y ramificadas, lo que hace muy probable que el lector no tenga un referente firme de lo que es comprender, es decir, pareciera que no existe claridad en lo que tiene que hacer cuando se le pide que lea para comprender, igualmente que identifique si comprendió o no.

Las investigaciones que se han realizado de la comprensión en el campo de la Psicología, han dado cuenta en evaluar a la comprensión como un fenómeno que ocurre en el individuo o como un acto que realiza el individuo después de haber sufrido de algún fenómeno interior de la mente: memoria, recuerdo, elaboración de significados, etc. Lo anterior es evidente ante las definiciones que se han planteado de la comprensión así como los resultados que de ella se aprecien.

Lo anterior me permite preguntar lo siguiente:

- ¿La definición de comprensión en el campo de la psicología cognoscitiva ha sido la adecuada para evaluar a la comprensión como evento psicológico?
- ¿Para evaluar la comprensión de textos, basta con preguntar o inferir que si el lector realizó un análisis introspectivo de los procesos cognoscitivos que le acontecieron?
- ¿Lo que se ha evaluado con el término de "comprensión de textos" es lo que el lector hace en el momento de comprender el texto, o lo que esta pensando cuando lee, ó tal vez hace falta evaluar algo más....?

Estas y posiblemente algunas preguntas más relacionadas con el tema son preocupantes. si se considera que una de las finalidades de la psicología para la educación es apoyar la proyección de un eficaz proceso educativo, mediante una propuesta teórica - metodológica, que describa y evalúe de manera funcional la comprensión de textos.

3.2. Concepciones tradicionales de la Comprensión de textos.

Algunas líneas teóricas que se enlistan ante la denominación del término comprensión retoman principios filosóficos, lo cual cobra relevancia bajo la lógica dualista mente- cuerpo que aporta concepciones a la comprensión descritas con el supuesto de que el alma reside en el cuerpo. De tal modo se encuentra que en la postura cognoscitiva la comprensión tiene precedentes filosóficos.

René Descartes, atribuyó “al alma propiedades lógicas del cuerpo, tratándoseles en consecuencia como sustantivos lógicos de predicación equivalente”. Y por lo tanto el traslado de las propiedades lógicas del cuerpo y la mente lo explicó a través de la interioridad residencial del alma en el cuerpo humano, que implicaría atribuir al alma la propiedad de ocupar un lugar en el espacio, es decir, fuera o dentro del cuerpo; y por medio de la interactividad eficiente del alma al cuerpo lo que denominaría al alma como la causante del movimiento voluntario del cuerpo. Así un resultado previsible e inevitable del traslado de propiedades del cuerpo al alma fue que las funciones cognoscitivas del alma fueran descritas como semejanzas de las funciones mecánicas del cuerpo (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000a).

Uno de los máximos postulados explicativos de la comprensión es el descrito por Santo Tomas de Aquino la noción trascendental o metafísica de alma. se caracteriza por ser la encargada de desempeñar funciones tales como: recordar, conocer, apreciar, juzgar, pensar, crear, etc.; funciones desarrolladas a partir del contacto que el individuo establece con los eventos u objetos presentes. De manera tal que el conocer o comprender de los individuos se ve relacionado con la conexión de las funciones sensoriales (el cuerpo) que dan la parte racional al alma, (el intelecto) mediante la abstracción de imágenes mentales o “fantasmas”, como él las describía. (Tomassini, 1995).

Para Santo Tomas de Aquino el comprender algo era eliminar al máximo la materialidad de las cosas o eventos en sus condiciones concretas, describía que el

conocimiento no es algo potencial sino real, actual y decía que se conoce o no se conoce, es decir se comprende o no se comprende. Por tanto, le era importante describir la manera de cómo el alma comprende cuando esta ligada al cuerpo y cual es el orden y el modo de comprensión (op. cit.).

Dichos postulados prescriben el concepto de comprensión de dos formas:

- La comprensión como *acto* contempla todo movimiento que involucre a órganos, tejidos, músculos y sistemas, que nos lleva a tratar de describir y distinguir la comprensión de cualquier otro acto, situación que se torna difícil, pues son tantas las situaciones en las que decimos tiene lugar la comprensión que tendríamos que hacer un consenso de todas las situaciones en las que se involucra y luego identificar el acto común o enlistar todos los actos que pudiéramos considerar comprensión; lo cual consiste un sin sentido si consideramos que la ciencia busca establecer leyes o principios generales válidos universalmente independientemente de cualesquier situación concreta (Ribes y López, 1985; Carpio, Pacheco, Flores y Canales 2000a).
- Como fenómeno que obliga a identificar la ocurrencia espacio-temporal de la comprensión, lo cual conlleva a identificar el momento y el lugar del evento, es decir determinar en tiempos, esto es, inicio-final del evento y en lugares, si ocurre dentro del cuerpo o fuera de él; así se optaría por considerar que cuando alguien comprende “le ha sucedido el fenómeno de la comprensión” (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000a). Al caracterizar la comprensión como fenómeno que ocurre a quien comprende, implicaría preguntarnos una serie de cuestiones difíciles de resolver, por ejemplo: ¿En dónde ocurre la comprensión?, ¿Cuánto dura la comprensión?. Si el cerebro es el que comprende, ¿el cuerpo no comprende?. Cuándo el cerebro o la mente comprenden, ¿el cuerpo qué hace?, entre otras.

Los fundamentos antes mencionados para definir la comprensión, han acariado algunas de las concepciones teóricas de la psicología actual, es decir, teorías como la cognoscitiva, ha fundamentado, la definición y evaluación de la comprensión con carácter de acto de quien comprende y como proceso que ocurre a quien comprende, dando un lugar espacio temporal a este proceso al describirlo en algunos de los casos como esquemas cognoscitivos que se elaboran “dentro” de la mente de quien comprende.

Bajo la postura cognoscitiva, la comprensión es definida como un proceso constructivo en el que la información de un evento se empareja con información ya existente en la memoria del sujeto. Dicha teoría postula que la comprensión se guía por principios cognoscitivos básicos que permiten inferir rápidamente un referente para entender un nuevo significado, de modo general la comprensión bajo este enfoque es definida por: Rumelhart (1980) quien declara que la comprensión es en realidad un proceso constructivo, el cual surge de la interacción entre 3 factores: el texto, el contexto y los esquemas cognitivos. También describe que el lector integra ideas en el texto a partir del conocimiento previo que posee; así las palabras del texto evocaran (o procesaran), los esquemas o estructuras en que está organizado el conocimiento y la experiencia del lector. Apoyando lo anterior Cabrera, Donoso y Marín (1994) describen que “los resultados de la comprensión de textos, es efecto de la combinación de ideas, en parte extraídas del texto y en parte de los procesos de inferencia del lector” (Pág. 52)

Siguiendo con la identificación cognoscitiva de la comprensión como proceso que ocurre a quien comprende. Sóle (1996, citado en Arteaga, 1999) describe que en el momento en que el lector establece una interacción con el texto, mediante el procesamiento de la lectura, aportará sus conocimientos, experiencias previas y su capacidad de inferencia para construir un significado que le permita recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura a obtenido; así la comprensión implicará poder atribuir significado a lo nuevo con relación a lo ya poseído

Considerando la definición anterior la cual hace referencia a la comprensión de textos como proceso en el que el lector aportará sus conocimientos previos, dirige a ubicar el proceso de comprensión en términos de tiempo, ya que deberá de existir un momento en que el proceso de la comprensión ocurrirá. Kingler y Vadillo (1999) describen que "La comprensión lectora sucede antes y después de leer un texto"(Pág. 113), así explican que el "antes" significa la construcción o enlace entre "lo nuevo" (que se adquiere en el momento de leer el texto) y el conocimiento que posee el lector; "el después", lo construye el lector al revisar, reparar y sustentar lo leído.

Martínez y Barriga (1994), determinan que es un procesamiento de tipo constructivo y no una reproducción literaria del texto y que en dicho procesamiento se involucrarán las acciones del lector, tales como: el muestreo, la predicción, la inferencia, la confirmación y la corrección de la información mediante el uso de estrategias apropiadas.

También Standal y Betza (1990, citado en Kingler y Vadillo, 1999) definen que la comprensión es un proceso, sin embargo en dicho proceso, hacen énfasis del grado de importancia que tiene el dominio del vocabulario, más que la experiencia previa del lector. Y en dicho proceso de comprensión, el lector involucrará una serie de habilidades que lo llevarán a realizar una lectura eficiente en términos de comprensión, dichas habilidades son: la evaluación, jerarquización, comparación, relación, selección y síntesis de la información, ya que dichas habilidades guardan relación con el razonamiento verbal.

Con lo anterior, la comprensión adquiere el carácter de proceso psicolingüístico. Morales (2001) describe que dicho proceso se une con la obra del teórico del lenguaje Chomsky, lo que tendrá influencia en la conceptualización de la comprensión, ya que describe que los teóricos que asumen los principios de Chomsky, sostendrán que la comprensión representará el grado superior del desarrollo del lenguaje, en el sentido de que encierra mayor complejidad que la actividad de leer, así la comprensión como proceso psicolingüístico involucra el reconocimiento y decodificación de lo escrito, inferencia, identificación y construcción del significado de lo leído.

Siguiendo los postulados de Ckowsky que describen la utilización de los componentes básicos de la gramática, Donoso Cabrera y Martín (1994) describen que los componentes gramaticales se encuentran presentes en el proceso de comprensión y explican que en la comprensión del mensaje escrito operan tres sistemas simultáneos: el gráfico – fónico, el sintáctico y el semántico.

En la comprensión del mensaje escrito, Goodman (1968, citado en Gómez, Villareal, López, González y Adame, 1995) describe el establecimiento de una relación entre el texto y el lector, quien al procesar el texto como lenguaje construye un significado. Así el proceso de comprensión tendrá características esenciales, es decir, deberá comenzar con un texto con forma gráfica, el texto deberá ser procesado como lenguaje y el proceso de comprensión deberán de terminar con la construcción del significado

Considerar a la comprensión como proceso de construcción de estructuras cognoscitivas y como proceso psicolingüístico da pauta a describir que para que la comprensión ocurra, como estructuración cognoscitiva y/o como proceso psicolingüístico, el lector echará mano de los conocimientos previos, de la puesta en marcha de sus habilidades y de las actividades a realizar. Lo anterior no deja de lado que la postura de corte cognoscitivo, mantiene vigente el considerar a la comprensión como un fenómeno que ocurre a quien comprende, en éste caso a quien comprende textos, el lector.

Siguiendo la lógica cognoscitiva en la que la estructuración mental de significados es válida para la comprensión, ésta se puede considerar como acto ya que las estructuras mentales desplegarán el actuar intelectual del lector, es decir, recordará, inferirá, construirá significados, etc.

Martínez y Barriga (1994), refieren que la ocurrencia de la comprensión de un texto se apoya en que el lector active los esquemas o conocimientos previos pertinentes al contexto o situación y así integre y complete la información recibida por el texto.

Glynn y Britton (1984), describen que la aportación cognitiva que hace el lector consiste primordialmente en la forma en que estructura los significados o contenidos, que va tomando de los textos. Para dichos autores los actos cognitivos que el lector ejecuta en el momento que hace la comprensión son: reconocer palabras, analizar sentencias, identificar y organizar ideas principales; interrogar esas ideas con conocimiento previo.

Cuando la comprensión se conceptúa como un modo de actuar del individuo, se hará referencia a la creación de significados que el lector estructura a partir del texto y los conocimientos previos; de ésta manera para la postura cognoscitiva el comprender es un acto de memoria por parte del sujeto. Sellán, Sanz y Valle (1995, citado en Morales, 2001), sostienen que la comprensión es un acto que guarda relación con una instancia de la memoria, consistiendo básicamente en la activación de conocimientos previos, es decir, el recuerdo.

Para Johston (1989, citado en Cabrera Donoso y Marín 1994) la comprensión como acto se evidenciará mediante las diferentes formas que el lector realizará para la inferencia del significado. Para el autor las diferentes inferencias de la comprensión son dos: La primera es la inferencia pasiva que realiza el lector en el momento en que recuerda, reconoce e identifica el significado explícito y sintáctico de las palabras de los párrafos o capítulos del texto: (logrando la comprensión literal al identificar personajes, fechas o acontecimientos tal y como la hace el autor del texto) que acepta un nivel de comprensión mínimo; y la segunda es la inferencia activa, que deduciblemente está como un nivel de comprensión "alto". Lo importante a subrayar, de lo antes descrito, es que a pesar de existe una diferenciación al inferir el significado para la comprensión, (inferencia pasiva e inferencia activa); es que esto se encuentra ligado al procesamiento de la memoria lo cual tiene estrecha relación con el acto de recordar y como se había planteado por Sellan, Sanz y Valle (op cit.), la comprensión como acto consistirá en la activación de conocimientos previos.

Bajo dicha conceptualización de la comprensión como acto de la evaluación de ésta, se ha fundamentado en las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que el lector pone en acción. Como estrategias se consideran una serie de operaciones cognoscitivas que el lector debe llevar a cabo para organizar, focalizar e integrar la información de manera que pueda ser incorporada a la estructura cognoscitiva del lector (Kintsch y Van Dijk 1978).

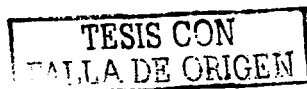
La conceptualización de la comprensión a partir de los esquemas cognoscitivos, infiere que el lector tiene que apoyarse del recuerdo, de la identificación y todo lo que pudiera relacionarse con la memoria del sujeto, así como de las habilidades "metacognoscitivas" que pone en práctica el lector en la interacción: del texto, con el contexto y los esquemas cognoscitivos.

Stewart y Tel (1983, citado en Martínez y Barriga, 1994) puntualizan en que las estrategias cognoscitivas se refieren al uso del conocimiento que se posee, mientras que las metacognoscitivas se refieren a la conciencia y comprensión de ese conocimiento.

Contreras y Covarrubias (1997, citado en Ayala, 1999) describen que las habilidades metacognoscitivas de las que hace uso el lector son: la identificación del tema y estructuración del texto; activación del conocimiento previo; jerarquización de ideas e integración de la idea principal del texto, para comprender la lectura.

La evaluación de las estrategias metacognoscitivas es evaluar las habilidades metacognoscitivas que el lector pone en acción ante la situación de comprensión. Ayala (op.cit.), describe que las estrategias metacognoscitivas, del lector, es la cantidad y el sentido del esfuerzo que le dedica a un texto; Las inconsistencias que se toleran, lo que se hace ante palabras desconocidas; las acciones correctivas ante la falta de comprensión, el ritmo de lectura que se adapta, etc.

Hasta aquí se puede considerar que la comprensión de textos bajo la concepción cognoscitiva continua con los rubros de: fenómeno que se desencadenan en un proceso



mental en el individuo y con los actos que realiza el individuo para comprender un texto: así como habilidades metacognitivas que pone en práctica el lector.

Lo anterior se deriva evidentemente: de la noción de que un proceso, habilidad, acto o fenómeno de naturaleza interna, trascendental y misteriosa, permite al individuo "captar" o aprehender algo que antes no poseía (Tomasini, 1994). Si se continuara con ésta noción en la práctica educativa, en la que frecuentemente se utiliza el término de comprensión en lenguaje ordinario al expresar frases como "espero que comprenda la clase", "si no comprenden el texto, no entenderán la clase", etc. en la espera de una acción que ejecutara el alumno o proceso que le sucederá, se fomentarán alumnos con características memorísticas, repetitivas y poco creativas.

Asimismo, tratar a la comprensión como un fenómeno de naturaleza interna encierra una dificultad metodológica, pues su evaluación resulta difícil dado que al asumir que es un fenómeno o proceso interno que solo puede ser conocido por el individuo que la experimenta y suponiendo que a través del lenguaje es como se puede incidir y analizar lo que en la mente ocurre, se da pauta al reporte verbal (introspección) como la herramienta para su estudio, método que ha sido descartado en repetidas ocasiones por su falta de validez y confiabilidad (Kantor, 1978).

En resumen, conceptualizar a la comprensión como un proceso de naturaleza interna que describe una operación mental, conlleva a plantear varios subprocesos diferenciados, a saber: el contacto del individuo con aquello que ha de comprender, su procesamiento en el interior del individuo y la manifestación comportamental de lo que se ha comprendido. Pero ello supone preguntarnos ¿de qué manera afecta una instancia no material (la estructura mental) a un cuerpo cuya cualidad principal es la materialidad o viceversa?, y aplicando la rigurosidad y precisión que exige la ciencia, ¿cómo es que tiene lugar la interiorización de lo comprendido?.

Dichas cuestiones son pertinentes a la luz de la lógica dualista, pero sus fundamentos están lógicamente mal planteados pues resultan de, entre otras cosas, una descripción del alma, mente o espíritu en términos de cuerpos (como su ubicación espacial: afuera o dentro de) lo cual es una aberración si se asume que la mente no es cuerpo. (Ryle, 1949; Ribes, 1990b) El emprender la tarea de responder la pregunta de cómo interactúa la mente y el cuerpo es introducirse a un pseudo problema, quizá por esto las explicaciones son abundantes a la vez que confusas o ambiguas.

Lo anterior lleva a la reconceptualización de la comprensión, es decir analizar a ésta como una función psicológica y no como algo trascendental, teológico, mecanicista, de corte dualista, etc. y poder describir de modo funcional la conducta del individuo en una situación de comprensión de textos.

3.3.La Teoría Interconductual y la comprensión de textos como función Psicológica.

Para abordar el análisis funcional de la comprensión de textos es preciso definir antes la postura de la cual partirá el análisis de dicho evento psicológico: Ribes y López (1985 y 1994, citado en Pérez, 1998) describen la importancia que existe del abordaje y explicación teórica de la conducta como objeto de estudio, así como la manera de abordar y explicar los eventos psicológicos. En éste sentido la Psicología Interconductual, se caracterizará en un campo lógico de causalidad interdependiente en tiempo sinérgico de los eventos psicológicos, al considerar unidades analíticas molares así como la representación conceptual de factores históricos y contextuales que permitirá un análisis cualitativo de las interacciones psicológicas.

3.3.1. Psicología Interconductual.

La psicología Interconductual tienen fundamentos histórico conceptuales en los postulados de Kantor (1978) quien enfatizó la importancia de considerar la psicología como una ciencia natural del comportamiento, en este sentido el autor define conducta, como un campo integrado de factores que participan y se afectan recíprocamente, es decir, la interacción del organismo con el ambiente de tal modo que los fenómenos psicológicos serán analizados de forma opuesta a las interpretaciones mecanicistas y organocéntricas del comportamiento (Ribes y López,1985.)

De tal modo y siguiendo los postulados de Kantor (1978). Ribes y López plantean que el propósito de la construcción de una teoría de la conducta, es formular una taxonomía que delimite y clasifique los diversos niveles funcionales de interacción como forma cualitativamente distinta de organización de la conducta. En este sentido, se retoma directamente de Ribes y López la conceptualización de conducta y la lógica en que se analizan los

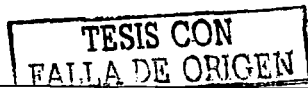
eventos psicológicos en los diferentes niveles jerárquicos de organización del comportamiento.

Bajo dicha propuesta taxonómica del análisis del comportamiento el concepto conducta, reconoce la existencia de un organismo biológicamente configurado que interactúa con los objetos y eventos del medio circundante. Dichos objetos y eventos del entorno poseen tanto propiedades físico-químicas como biológicas y sociales (Ribes y López, 1985.) Por lo anterior los autores describen que la conducta psicológica comprende la interacción del individuo (ya sea organismos humanos o infrahumanos) con su medio en forma de objetos, eventos, y otros organismos y/o individuos y de ésta manera las interacciones psicológicas se darán dentro de un campo interconductual que definen como la representación de un segmento de interacción del organismo individual con su medio ambiente; dicho campo interconductual se configurará por sistemas de reacciones recíprocas en las que se destacan los factores: a) Función estímulo-respuesta. b) Factores disposicionales y c) Medio de contacto.

Ribes y López (1985) al proponer una taxonomía de organización de la conducta manifiestan que ésta es de carácter funcional y por tal definen a la función como la relación comprendida en el campo interconductual, es decir, es la interdependencia de los elementos que están participando en una interacción definiendo las formas cuantitativas de la relación de tal modo que el termino "funcional", hará referencia a la forma de organización de la conducta.

Así la función estímulo-respuesta es el elemento crítico definitorio de la organización de un campo Interconductual, lo anterior hace referencia a los segmentos de respuesta y de estímulo que hacen contacto interactivo, es decir, se denomina función de estímulo-respuesta al contacto funcional de estímulos y respuestas de un organismo particular y de los objetos estímulos que tienen afectación recíproca.

Lo anterior deja en claro que el elemento crítico definitorio de la interacción en un campo interconductual es la función estímulo- función respuesta y que éste elemento



articulado con otros (Medios de contacto y Factores disposicionales) dan causa a un evento psicológico y esto es lo que bajo los postulados kantorianos se define como "campo Intereconductual". Ahora bien, es preciso mencionar que el modelo funcional de análisis de Ribes y López (1985), que se deriva de la concepción Kantoriana, reconocerá la relación de interdependencia como "contingencia" para hacer referencia de los eventos psicológicos como "campos contingenciales"; es decir, la función estímulo-respuesta describirá la organización del campo contingencial. De tal manera que el significado de contingencia se delimita a "la dependencia recíproca entre eventos, es decir no solo como una dependencia referida a la presentación de los eventos sino también a las propiedades funcionales de los mismos" (Pág.52.)

Para Ribes y López (1985) el describir y señalar la función de estímulo-respuesta, como campo de contingencia, lleva a proponer el análisis de las contingencias como segmentos sincrónicos, en el que la mediación de contingencias y el desligamiento funcional de las propiedades fisicoquímicas posibilitan la definición de un evento psicológico y con base en estos términos proponen 5 niveles jerárquicos de organización funcional del comportamiento: 1)función contextual, 2)función suplementaria, 3)función selectora, 4)función sustitutiva referencial y 5)función sustitutiva no referencial.

Con la propuesta de los autores, antes citados, la función estímulo-respuesta (como campo de contingencias interdependientes) es el elemento valorativo a través de la noción de mediación de contingencias y de desligamiento funcional. La mediación es el proceso en que diversos eventos entran en contacto recíproco directa o indirectamente. "Constituye en lo fundamental, un proceso en el que un elemento participativo de una relación de interdependencias más o menos complejas, es decisivo o clave como propiedad estructurante de la organización del sistema interactivo, así el elemento participante que estructura el campo es el elemento mediador, y la forma particular de mediación involucrada caracteriza una estructura cualitativa del campo de contingencias" (Op cit. p. 52.) De tal manera las funciones estímulos - respuestas pueden ser descritas como contactos organismo - ambiente, que representan formas de mediación estructurantes en un campo de contingencias

interdependientes; por lo tanto los autores identifican diversos niveles de mediación funcional, los cuales están estrechamente ligados con los niveles jerárquicos antes mencionados. A saber señalan y describen la mediación contextual, mediación suplementaria, mediación selectora, mediación referencial y mediación sustitutivo no referencial.

El desligamiento funcional, que significa la posibilidad que tiene el organismo de responder de diversas formas y de manera autónoma respecto de las propiedades fisicoquímicas de los eventos. De tal manera que desligamiento se produce en la medida que se presente una nueva relación reactiva del organismo con el ambiente la cual depende directamente de la historia particular de interacción del organismo individual, las funciones de estímulo-respuesta describen formas de desligamiento funcional del organismo respecto a propiedades de los eventos del ambiente. Los elementos que influyen para que el desligamiento funcional se presente en cualquiera de los cinco niveles de organización de la conducta son: la diferenciación sensorial y motriz (que permite formas coordinadas y diversificadas de reactividad del organismo a los eventos del ambiente, permite las primeras formas de desligamiento; la motricidad fina y la capacidad de manipular que posibilitan alterar directamente las relaciones entre los eventos del ambiente y el organismo), la vida en grupo y el desarrollo del organismo en un ambiente normativo (Ribes y López, 1985).

El desligamiento funcional es entendido, como la posibilidad que tiene el organismo de responder en forma relativamente autónoma a las propiedades fisicoquímicas de los eventos concretos y la situación inmediata, por tal los distintos niveles de estructuración del comportamiento variarán entre sí en el grado de desligamiento del ambiente

El modelo propuesto por Ribes y López (1985) de la organización funcional de la conducta, describe cinco niveles organizados jerárquicamente en su creciente complejidad: función contextual, función suplementaria, función selectora, función sustitutiva referencial y función sustitutiva no referencial. Estas cinco funciones de organización conductual implican cambios en los niveles cualitativos de interacción organismo-ambiente, es decir que puede

observarse una misma conducta (entre distintos sujetos o incluso en uno mismo) y definirse en niveles de complejidad distintos.

Los tipos de relación-organismo definidos por Ribes y López, guardan una relación de inclusividad entre ellos, de tal manera que la función suplementaria incluye a la relación función contextual, la función selectora incluye a la función suplementaria, y así sucesivamente. En la función sustitutiva referencial se encuentran incluidas todas las funciones antecedentes contextualizadas en una función más compleja. (Mares y Rueda 1993)

A continuación se describirán los cinco niveles funcionales de la organización de la conducta, que desarrollaron Ribes y López (1985) a partir de los postulados kantorianos. Los autores realizaron un análisis paramétrico y funcional de las interacciones psicológicas para señalar los diversos elementos que se encuentran presentes en un evento psicológico y así poder jerarquizar los cinco niveles funcionales del comportamiento.

a) Función Contextual: Constituye la forma más simple de organización de lo psicológico. En este nivel funcional las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades o relaciones que las contextualizan en tiempo y espacio: la participación del organismo se limita a alterar la probabilidad de contacto con las propiedades funcionales del ambiente que no puede modificar. El organismo es mediado por las relaciones espacio-temporales de los objetos de su ambiente.

Hacer referencia a la organización psicológica más simple, es dirigirse a la respuesta del organismo que depende o es condicional a la relación de dos estímulos. Se denomina función contextual porque la relación de un estímulo y la actividad del organismo depende de la relación con otro estímulo, de esta manera la presentación de un segundo estímulo contextualiza la relación.

La función contextual describe una forma de organización psicológica en la cual una respuesta particular es condicional a dos estímulos. En este sentido, uno de los estímulos (E1)

media la relación contextual como elemento crítico de la interacción, mientras que un segundo estímulo (E2) contextualiza la función del E1. asimismo el E1 condiciona la ocurrencia de E2 respecto de la actividad del organismo. En esta función el organismo se ajusta a la ocurrencia de los estímulos o eventos, pero nunca los altera. La función contextual es propiamente, la transición entre la conducta estrictamente biológica y la conducta psicológica ya que la reactividad del organismo trasciende su estructura biológica.

b) Función Suplementaria: Hace referencia a la interacción organismo ambiente, el organismo transforma los límites del campo psicológico, la función suplementaria describe una forma de interacción mediada por el organismo, por tal el elemento crítico de este nivel será la actividad del organismo ya que éste media una relación contextual alterando el ambiente.

En la relación suplementaria las relaciones contextuales dependen de la respuesta del organismo y por consiguiente las dimensiones funcionales relevantes de respuesta cambian incorporando a aquellas que lo eran en nivel contextual. De esta manera, se cubre la integración funcional de una relación contextual por la mediación activa del organismo que responde alterando el medio físico con el que hace contacto. En este tipo de interacción psicológica el organismo sigue respondiendo o estableciendo relaciones que se restringen o se ven limitadas por la situacionalidad de los eventos de la misma manera que en la función contextual

La inclusión del organismo como factor mediador de una relación contextual altera la complejidad del campo contingencial ya que la transformación del campo se lleva a cabo mediante el cambio de contacto que establece el organismo con los eventos físicamente presentes, cambio que se manifiesta por la orientación del organismo hacia objetos de estímulos diversos o por exposición a nuevos objetos de estímulos mediante la locomoción (Ribes y López, 1985).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

c) Función Selectora: El organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento a momento. Las propiedades físico-químicas, de uno de los objetos de estímulo a los cuales responde el organismo, varían su funcionalidad debido a un evento externo a dicha relación. En las dos funciones anteriores, las propiedades físico-químicas de los elementos críticos de la mediación, se mantienen constantes de momento a momento. En este tercer nivel, una misma característica físico-química puede tener más de una dimensión funcional frente al mismo campo de contingencias, por lo que se observa que el organismo todavía interactúa con los eventos concretos en situaciones típicas "del aquí y el ahora", es decir, la conducta sigue contextualizada por la situación; sin embargo son los estímulos provenientes de los organismos los que determinarán la relación específica que toma lugar. Esta función tiene que ver con diversas áreas en conducta humana: la formación de conceptos, control instruccional, formas complejas de interacción social y tareas de conservación entre otras.

En este nivel funcional las propiedades de un estímulo denominado selector establecerá el tipo de interacción, en este sentido las relaciones de tipo selector reflejarán la participación de eventos organizmicos con propiedades de estímulo. El elemento crítico de la relación selectora es el desligamiento de la reactividad del organismo respecto de las propiedades físico-químicas de eventos particulares; las relaciones que definen la función selectora pueden darse como consecuencia de la forma de responder a variaciones, en donde el estímulo selector puede ser identificado como un estímulo producido por el propio organismo.

d) Función Sustitutiva Referencial: Este nivel de organización de la conducta, a diferencia de los anteriores, solo puede estructurarse con la participación del lenguaje, ya que en este nivel se identifican relaciones de contingencias que se dan a través de un sistema reactivo convencional (el lenguaje), ya que las interacciones, como contactos, requieren de dos momentos de respuestas y también se requiere de un desligamiento funcional de las propiedades espacio-temporales de los eventos en que se interactúa; es decir, se requiere de la participación de un sistema convencional de representación que permita interactuar con eventos no presentes. En esta estructura funciona, un individuo a través de un sistema reactivo

convencional pone en contacto a otra persona con propiedades aparentes o con eventos no presentes en una situación específica. Dado que el sistema reactivo convencional es propio de la conducta humana, se abandona en este nivel el término de organismo y se emplea el término de individuo.

La noción de referencialidad que proponen Ribes y López en el análisis de la función referencial es una de las nociones de la metateoría de campo de Kantor (1978) en donde se concibe al lenguaje como referencial en la medida en que la respuesta del individuo se da en un campo biestimulativo. Este campo comprende un estímulo ajustivo el cual es el objeto al cual se refiere y un estímulo auxiliar el cual es otro individuo quien responde a los estímulos de ajuste, siendo de acuerdo a Ribes y López (1985) y Ribes (1993) elementos que interactúan en dicha función los siguientes:

- 1) el sujeto que media denominado referidor
- 2) el sujeto que es mediado denominado referido
- 3) el objeto al cual se está refiriendo denominado referente.

De tal modo que en este nivel, el individuo responderá tanto a un referente como a un referido y su respuesta en el contexto de la interacción funcional es lo que define y delimita la referencialidad. Esto implica responder a eventos presentes, pasados y futuros, pero no en términos de relaciones unívocas a sus propiedades físicas, sino con base en las propiedades convencionales que permiten al individuo desligarse de las circunstancias momentáneas que limitan la interacción concreta, es decir, el desligamiento de las respuestas del individuo será con respecto a las propiedades situacionales aparentes del "aquí y ahora" de los objetos y eventos relacionados, ya que la correspondencia funcional de la conducta de un individuo con los objetos, eventos y relaciones no está restringida a la situacionalidad de los eventos, de tal modo que el individuo podrá responder a eventos ya ocurridos, a eventos aún no ocurridos, o bien a eventos ocurridos en otro lugar. Ejemplos cotidianos serían dar a una persona referencias sobre otra, describir a alguien como llegar a un lugar e informar sobre las características de una comida y sus efectos, etc.

e) Función Sustitutiva No Referencial: La función sustitutiva no referencial es la forma más compleja de la conducta psicológica. Este nivel requiere para estructurarse también de la participación del lenguaje. Se caracteriza porque el ser humano reacciona no a los eventos en sí mismos sino a contactos que sustituyen a aquellos eventos; esto último le permite al individuo desligarse funcionalmente de los eventos concretos. En palabras de Ribes y López, la situación no referencial...” ocurre como una reorganización funcional de contingencias puramente convencionales. Estas contingencias convencionales se presentan, conductualmente, en forma de los eventos lingüísticos y sus relaciones”. (Pág.208) Además...”los eventos comprendidos en la situación no referencial son, de hecho, exclusivamente acciones lingüísticas y, por consiguiente, relaciones entre el individuo y su entorno social. El individuo, sin embargo, ya no interactúa en este caso con dicho entorno situacional, sino con sus propias interacciones con el entorno: por ello la mediación sustitutiva no referencial implica un nivel de desligamiento casi absoluto respecto a las contingencias inmediatas y mediatas que inciden sobre el individuo como eventos físico-químicos y biológicos”. (Pág. 210) La función sustitutiva no referencial abarcaría una serie de conductas tales como: solución de problemas, formación de conceptos y el comportamiento implicado en la construcción y operación de los lenguajes científicos y formales.

3.3.2 Criterios de Ajuste

Para ampliar el modelo de la naturaleza funcional de las interacciones psicológicas (antes descrito); Carpio (1994) refiere la importancia de caracterizar y definir las interacciones biológicas y sociales que se establecen en una situación específica, en la que el comportamiento se corresponda funcionalmente a la estructura contingencial de la situación por tal define que: "La identificación de los elementos presentes en la interacción y las maneras de participación se organiza como estructura del campo de contingencias, lo que contribuye a delimitar los tipos y modos de contacto como relaciones de eficiencia." (Pág. 63). Así el autor describe, la importancia de definir y establecer el ajuste conductual en los distintos niveles de organización funcional por medio del establecimiento de los requerimientos conductuales. De tal manera, refiere que, para delimitar las características funcionales de comportamiento, que el modelo Interconductual reconoce, es fundamental definir cinco características funcionales que describen la consistencia psicológica en términos progresivamente más complejos e inclusivos, por lo que definió cinco criterios de ajuste a saber: Ajustividad, Efectividad, Pertinencia, Congruencia y Coherencia y dichos criterios de ajuste que corresponden directamente con los niveles funciones de la conducta descritos en el modelo taxonómico de Ribes y López (1985) y que sin embargo no son lo mismos, ya que, los criterios de ajuste significarán el requerimiento conductual a satisfacer en la situación en la que se interactúa.

A continuación se describen cada uno de los criterios:

- a) **Ajustividad:** Describe la plasticidad reactiva que se da como ajuste temporo-espacial de la respuesta en términos de los parámetros temporo-espaciales de los eventos de estímulo; describe propiamente la regulación de las propiedades paramétricas y funcionales de la respuesta en términos de las dimensiones paramétricas de estímulo.
- b) **Efectividad:** Se refiere a la adecuación temporal, espacial, topográfica, duracional e intensiva de la respuesta para regular la ocurrencia y los parámetros temporo-

espaciales e intensivos de los eventos de estímulo. Es importante destacar que la efectividad incluye a la ajustividad, esto es, la sensibilidad de la respuesta y sus parámetros a las condiciones de estímulo que producen.

- c) **Pertinencia:** Describe la variabilidad efectiva de respuesta y sus propiedades de acuerdo con la variabilidad del ambiente y sus condiciones. La respuesta, para decirlo de otra manera, debe ser pertinente situacionalmente a las contingencias operativas y su continua variación. En este caso, la pertinencia también incluye a la efectividad y a la Ajustividad como componentes integrados.
- d) **Congruencia:** Describe una característica que sólo está presente en las interacciones en las que la reactividad se independiza morfológicamente de las propiedades físico-químicas y de los parámetros espacio-temporales de la situación, es decir, cuando las contingencias funcionales se establecen por situación lingüística. La congruencia en estas interacciones se refiere a la correspondencia de las contingencias situadas lingüísticamente y las contingencias situacionales efectivas.
- e) **Coherencia:** En éste la organización de las contingencias entre los productos lingüísticos abstraídos de las situaciones concretas deben de organizarse y elaborarse como correspondencia entre los "decires" en una forma de "hacer". En este nivel, la coherencia se da sólo como conversión lingüística y en ella misma, se definen los criterios a los que se ajusta la práctica como ejercicio compartido con otros.

3.3.3 La comprensión de textos como función psicológica

La comprensión descrita y evaluada como una función psicológica se prescribe como una forma de comportamiento. De tal modo que amparada en la Teoría Interconductual y adoptando la filosofía wittgensteniana la comprensión puede ser definida como la correspondencia funcional del comportamiento del sujeto en función de las contingencias preescritas en una situación, es decir, que el comprender observado como termino mentalístico "no describirá entidades o proceso transnaturales o inmateriales, sino describirá tendencias, capacidades, motivos, circunstancias, modos o logros de los individuos, los cuales se identificarán en el comportamiento sin igualarse con éste" (Carpio, Pacheco, Flores y Canales 2000a, pág. 7).

Lo anterior describe que la comprensión como función no se dirige únicamente a la descripción de algo que realiza el individuo (actividades, movimientos o actos de un organismo), es decir éstos en sí mismo no constituyen nada funcionalmente relevante, sino que adquieren sentido por las circunstancias y los objetos respecto a los que se ejecuta. Con lo anterior el análisis y evaluación teórico-metodológico de la comprensión de texto, se dirigirá a la interacción de los factores que se afectan recíprocamente en dicho evento psicológico, en éste caso: el sujeto que comprende, lo que es comprendido y las condiciones mínimas necesarias(en este caso denota condiciones ambientales, organizmícas, eventos físicos, etc.) para que se lleve a cabo la relación denominada comprensión. Lo anterior romperá con la posibilidad de ubicar a la comprensión de textos en un plano interno o externo del individuo, pues la comprensión entendida como función implica el identificar la correspondencia entre el comportamiento de los individuos y las demandas o requerimientos que deben satisfacerse en una determinada situación, es decir como ajuste funcional del comportamiento: lo que ha llevado a denominar la comprensión de textos como ajuste lector. (op. cit)

La descripción que los autores ejercen del término ajuste lector como función psicológica, es clara y precisa para ser introducida en el ámbito educativo, ya que hablar de

correspondencia funcional entre el actuar y las circunstancias mismas en que se actúa, precisan una condición efectiva para evitar conceptualizar actos o fenómenos de la comprensión, específicamente de la comprensión de textos. Es decir, en una situación académica de comprensión de textos, en la que interviene el sujeto que comprende, lo que es comprendido (los textos) y las condiciones mínimas necesarias para que se de la comprensión.

Lo anterior nos lleva al plano de la comprensión utilizada en un lenguaje ordinario en el que no se requiere de ninguna prueba psicológica o fisiológica para determinar cuando el sujeto comprendió el texto. El comprender en un lenguaje ordinario manifiesta un comportamiento pertinente y adecuado a la circunstancia. (no en diferentes formas, si no se caería en la conceptualización de comprensión como acto), más bien que la conducta del sujeto se ajustará a la situación en particular.

Con lo anterior se describe que en el lenguaje ordinario cuando se hace referencia a la comprensión, se solicita que se comprenda algo (un texto, una actividad o tarea a realizar, la conducta de alguna persona, etc.), todo depende de la situación específica que se presente, es decir siempre comprendemos algo. Carpio y cols. (2000a) describen que el verbo comprender en el uso ordinario tiene carácter transitivo: "El carácter transitivo del verbo comprender implica que el estudio de la comprensión implica necesariamente el estudio de lo que se comprende y los criterios o demandas que impone, así como de las actividades, competencias y habilidades necesarias para satisfacer tales criterios." (Pág.9)

Con el análisis teórico, antes descrito, que realizaron Carpio y cols (2000a) de la naturaleza conductual de la comprensión: los autores describen un modelo teórico-metodológico para el análisis del ajuste del comportamiento en una situación lectora, en este caso un análisis de la comprensión de textos. En dicho modelo se contemplan cuatro factores de participación:

- a) **Factores relacionados con el lector:** Corresponde a las competencias conductuales, las habilidades disponibles, su historia de referencialidad, su historia de interacción con los referentes del texto, las disposiciones históricamente configuradas, etc.; en suma los factores que se relacionan con el lector.
- b) **Factores relacionados con el texto:** Corresponden a la longitud, léxico, sintaxis, ortografía, tipografía, estructura ó modo (narrativo, expositivo, explicativo, interrogativo, etc.), entre otros factores específicos del texto.
- c) **Factores dispocionales:** Dichos factores son tres, los organismicos (hambre, sueño, fatiga, calor, etc.), los situacionales (iluminación adecuada, ventilación necesaria, momento u horario del día, temperatura del lugar, etc.) y los históricos.
- d) **Criterios de Ajuste:** El criterio de ajuste puede ser impuesto por la situación, por el mismo lector y/o por otro sujeto; siendo que el criterio puede ser funcionalmente de Ajustividad, Efectividad, Pertinencia, Congruencia y Coherencia.

Es importante para el análisis del ajuste del comportamiento en una situación específica de lectura que se consideren los factores participantes descritos en el modelo, es decir, para que la actividad de un sujeto se ajuste o corresponda a los requerimientos de una situación de comprensión de textos es preciso evaluar y considerar cual o cuales de los cuatro grupos de factores están participando.

Con el modelo de análisis, descrito anteriormente, Morales (2001) puntualiza que lo que nos permite establecer que la comprensión ocurre, es el determinar que el sujeto ha comprendido a partir los logros y resultados obtenidos en una situación particular, en concreto de la correspondencia o ajuste entre su comportamiento y las diferentes situaciones; para el autor es importante definir que el sujeto comprende, en el momento en su conducta evidencia el ajuste funcional, que se demuestra a partir de lo que se hace en una situación

específica y la situación misma (entre el actuar y su circunstancia), siempre como ajuste funcional de la conducta.

Lo anterior puede ejemplificarse en situaciones específicas de comprensión de textos en los carteles que contienen textos e ilustraciones de las actividades preventivas de sismos o incendios colocados en lugares públicos. Por ejemplo, si solicitamos a alguien que observe la secuencia de dibujos de los carteles y ejecute cada acción cuando se encuentre en situación de sismo o incendio y dicho sujeto realiza cada secuencia, decimos que comprendió lo mostrado en el cartel; por otra parte si solicitamos al mismo sujeto que lea cada consigna y la ejecute en acciones, si lo realiza también decimos que comprendió y por último si le preguntamos que recuerde los carteles de dicho tópico, que ha visto en lugares públicos para que ejecute la acción preventiva y lo realiza, también podemos decir que comprendió. En síntesis, los tres ejemplos del cartel, describen que el sujeto comprendió, es decir, que ajusto su comportamiento a los diferentes requerimientos conductuales (observa, lee y recuerda).

Ahora bien, se ha descrito la comprensión de textos como un ajuste funcional del comportamiento ante la situación específica y las demandas que en ésta se establecen, de tal manera que a través de los criterios de ajuste podrá evaluarse: lo anterior da la posibilidad en un ámbito educativo a decir que el alumno ha comprendido un texto, en el momento en que su conducta se ajusta al criterio impuesto por el educador, por la situación misma, o por él mismo. Por lo que es de suma importancia reconocer que el ajuste lector se analiza y evalúa considerando los factores disposicionales del sujeto, los factores referentes, el establecimiento de un criterio de ajuste y los factores disposicionales organísmicos, situacionales e históricos.

Bajo la Postura Interconductual. (Modelo de Ribes y López 1985) y los criterios de Ajuste (Carpio, 1994 y Carpio y cols., 1995) la comprensión como función psicológica se ha conceptualizado de modo conductual, ya que se ha analizado y evaluado empíricamente en la situación específica de comprensión de textos, mediante el ajuste funcional del comportamiento. Por tal motivo el modelo de comprensión propuesto por Carpio y cols.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

(2000a) constituye una categoría central en la teoría de la conducta, junto al nivel funcional, la mediación y el desligamiento de la conducta, permitiendo construir, en conjunto, modelos teóricos-metodológicos apropiados para evaluar las situaciones educativas, en una dimensión psicológica. La recuperación de los criterios de ajuste, en el modelo de la comprensión, permite en un nivel teórico y metodológico dar explicación de la ocurrencia de la comprensión de textos, ya que en un nivel práctico, el imponer un criterio de ajuste puede modificar la forma en la cual se estructura y ajusta el comportamiento en las diversas situaciones lectoras.

De las evidencias empíricas que dilucidan a la comprensión de textos como función, en la que los criterios de ajuste permiten la evaluación a un nivel teórico funcional de la comprensión se describe con los estudios de: Carpio, Pacheco, Flores, Canales, García y Silva (2000b) y Morales, (2001) los cuales particularmente se relacionan con textos científicos de Psicología en nivel universitario.

En el primer estudio, los autores evaluaron el efecto de la imposición de los cinco criterios de ajuste sobre la comprensión de textos científicos, en dicho estudio se trabajó con 6 grupos, 5 de ellos experimentales diferenciados por el criterio de ajuste impuesto y un grupo control al que no se le impuso criterio. El procedimiento con el que se trabajó iniciaba con la imposición de un criterio, seguido por la lectura del texto científico y al finalizar ésta, la contestación de un cuestionario que contiene preguntas representativas a cada criterio de ajuste. Sus resultados revelan que aunque se imponga el criterio de ajuste, independientemente de su complejidad, habrá un desempeño elevado con relación al criterio más sencillo (Ajustividad) no sucediendo lo mismo en los criterios de ajuste más complejos, tales como: Congruencia y Coherencia.

En el caso del estudio de Morales (2001), se evaluó el efecto de variar el momento de imposición del criterio de ajuste sobre la comprensión de textos científicos. Dicha investigación contó con 8 grupos, dos controles y seis experimentales, de éstos, a dos se les imponía el criterio al inicio de la lectura, a otros dos en medio y a los dos restantes al final. En cada par de grupos experimentales uno tenía la posibilidad de regresar a la lectura del texto

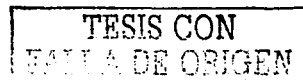
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

(volver a leer cualquiera de las páginas) y el otro no. En el caso de los controles, a ambos no se le impuso criterio, diferenciándose en si tenían o no posibilidad de regreso a la lectura.

Los resultados muestran que la imposición del criterio de ajuste tiene efectos variados en la ejecución ante cada tipo de criterio; así como el momento en que se imponga el criterio (antes, en medio o después de la lectura) y dichos resultados son evidentes ante las respuestas de preguntas relacionadas con el criterio de pertinencia. También describe, que las respuestas correctas obtuvieron mayores porcentajes, en los criterios de desempeño de menor complejidad (ajustividad) en comparación con los criterios de mayor complejidad (congruencia y coherencia).

Es importante resaltar que los resultados de las investigaciones realizadas, con el amparo teórico – metodológico del modelo de comprensión de textos propuesto por Carpio y cols. (2001a), dan conocimiento empírico de algunas variables (imposición del criterio de ajuste y momento de la imposición) que intervienen en el desempeño del ajuste del comportamiento en situaciones específicas de comprensión de textos científicos de nivel universitario; lo que supone que los estudiantes han aprendido a ajustar su comportamiento a situaciones específicas, de lectura, lo que da cuenta de las habilidades y competencias con las que cuentan el lector pudieran tener antecedentes en los contextos educativos antecedentes al nivel universitarios.

Si se describe que la comprensión de textos incluye los elementos o factores de una situación específica de lectura (factores relacionados con el lector, con el texto, dispositionales y criterios de ajuste) la evaluación de la comprensión de textos considerará como variables del comportamiento la interacción de los factores antes descritos y en esta investigación se considera, el tipo de texto, la imposición del criterio de ajuste antes de la lectura y el nivel educativo; al considerar que el aprendizaje de las habilidades y competencias desplegadas en el ajuste del comportamiento de situaciones específicas de la comprensión de textos científicos en los niveles educativos superiores, pudiera guardar



relación con el aprendizaje de habilidades y competencias que se ha tenido en situaciones específica de los niveles educativo anteriores al universitario.

Los factores o variables tipo de texto Narrativo y Expositivo han sido tema de investigación en los parámetros de teorías de corte cognoscitivo. Martínez y Barriga (1994) evaluaron si el entrenamiento de estrategias de aprendizaje cognoscitivas: tales como: estrategias de apoyo, estrategias primarias (imaginaria, señalización, focalización y elaboración significativa) y metacognoscitivas (estrategia ejecutiva), incrementaban el nivel de comprensión de lectura de textos académicos narrativos y expositivos, en alumnos de primaria; dichas estrategias se caracterizan por un conjunto de pasos o habilidades que un alumno posee y emplea para aprender, recordar y utilizar efectivamente la información; es decir, una estrategia puede afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento. El procedimiento fue que primero evaluaron la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje con textos Narrativos (español) y expositivos (ciencias naturales y sociales), posteriormente realizaron un programa de entrenamiento de estrategias de apoyo y primarias; así como la estrategia ejecutiva; el programa se aplicó en 16 sesiones, divididas en cuatro bloques con la finalidad de entrenar consecutivamente las estrategia de apoyo y ejecutivas y en tanto la estrategia primaria fue entrenada por separado en cada bloque. Los resultados obtenidos demostraron la efectividad del entrenamiento en los grupos experimentales, al observarse un incremento significativo en la prueba de postest. Al analizar el tipo de texto, el nivel de la comprensión fue más alta ante el tipo de texto narrativo, aunque las diferencias más grandes entre pretest y postest fueron encontradas en los textos expositivos.

Los autores concluyen que la enseñanza de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas optimizaron parcialmente las habilidades que ya poseían los alumnos ante los textos narrativos y que el efecto más sensible se observó en la comprensión de textos expositivos. Derivando la importancia de la enseñanza de las estrategias de elaboración significativa e imaginaria, las cuales a decir de los autores pueden mejorar la comprensión de dichos textos e inducir un procesamiento profundo de sus contenidos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Otro estudio realizado bajo la misma lógica que el anterior es el de Mezquital, Castañeda y Osorio, (1999), quienes con el propósito de estudiar los efectos de dos estructuras textuales (texto explicativo y texto descriptivo) y dos contextos de recuperación (reconocimiento y recuerdo guiado) sobre la comprensión de textos históricos mayas. La investigación se realizó con 494 alumnos de nivel bachillerato y el procedimiento se basaba en entregar de modo aleatorio los dos tipos de textos a los estudiantes y se les indicó (verbalmente) que deberían de leer el texto tratando de entenderlo ya que posteriormente se les haría una serie de preguntas relacionadas con el contenido, el tiempo de lectura del texto fue de 9 minutos; posteriormente se les aplicó un cuestionario de 75 reactivos diferenciados por ser de contexto de recuperación o recuerdo guiado, procurando que fueran el mismo número de cuestionarios a partir del número de textos (en sus dos tipos) y no se limitó el tiempo de resolución. Los resultados no determinaron diferencias significativas derivadas de la estructura del texto sin embargo encontraron diferencias significativas derivadas de los contextos de recuperación, a favor del de reconocimiento. De tal manera que los autores definieron la existencia de interacción entre las estructuras del texto y los contextos de recuperación por lo que concluyen que para que se estructure el conocimiento derivado de la comprensión de textos, se requiere de modificaciones y ajustes constantes en la base de conocimientos para que el lector integre lo leído y mejorar la comprensión.

Las investigaciones antes descritas, con relación, a evaluar la comprensión de textos a partir de su estructura y las diferentes estrategias de aprendizaje cognoscitivas y metacognoscitivas entrenadas, así como los procedimientos de evaluación que se relacionan con los contextos de recuperación y de reconocimiento, describen factores diferentes en concepto y metodología a los descritos por el modelo de ajuste lector propuesto por Carpio y cols.(2000); en la que el lector no se valdrá de las habilidades de reconstrucción de significados mediante la utilización de estrategias de aprendizaje cognoscitivas, más bien se considerará la interacción que tiene el lector con los factores relacionados con el texto, con el lector, disposicionales y los criterios de ajuste.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Considerar la distinción antes realizada da pauta a describir que los estudios de Carpio, Pacheco, Flores, Canales, García y Silva (2000b) y Morales (2001) han evaluado el nivel funcional al que se ajusta el comportamiento de estudiantes universitarios en una situación de comprensión de textos científicos de Psicología y en dichas investigaciones se han considerado como variables la imposición de un criterio de ajuste y el momento de la imposición de dicho criterio; teniendo como resultados que los estudiantes en dicho nivel educativo ajustan su comportamiento a los criterios de ajuste más sencillos.

También es importante considerar que el procedimiento aplicado en las investigaciones, no describen el ajuste del comportamiento lector a partir del tipo de texto y como se describió, en apartados anteriores, los textos se caracterizan por su estructura narrativa que presenta sucesiones temporales (hechos y personajes) que incluyen referentes que en su mayoría son comunes para el lector a diferencia de las estructuras expositivas en las que los referentes del lector requieren de contactos o interacciones más específicas en tiempo y espacio. Lo anterior tiene correspondencia con utilizar textos de tipo narrativo y expositivos en los niveles de educación básica y medio superior, y la ejecución de los estudiantes de licenciatura en una situación lectora con textos expositivos, en la modalidad de científicos.

Con base en lo anterior se propuso el investigar si el tipo de texto Narrativo y/o Expositivo tiene efecto sobre la comprensión de textos en una situación lectora en la que interviene como variables, el tipo de texto, la imposición de un criterio de ajuste y el nivel educativo. De tal modo que el propósito de esta investigación fue: Evaluar el efecto del tipo de Texto Narrativo y Expositivo, sobre la comprensión de textos, y la imposición del criterio de ajuste antes de la lectura del texto, en los niveles educativos de secundaria y preparatoria; y se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) Evaluar, el efecto del tipo de texto narrativo y expositivo en estudiantes de Secundaria y Preparatoria, 2) Evaluar la ejecución de los estudiantes por nivel educativo y grado académico 1º, 2º y 3º y 3) Evaluar la ejecución de los estudiantes de Secundaria y Preparatoria, al imponer el criterio de ajuste de Pertinencia, antes de la lectura del texto Narrativo y Expositivo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MÉTODO

Sujetos

Participaron un total de 72 estudiantes, de éstos 36 fueron de secundaria y 36 de preparatoria, seleccionados aleatoriamente a partir del grado escolar que cursaban.

Escenario

El estudio se realizó en el salón de computación de cada institución, con el propósito de trabajar bajo las condiciones normales de espacio, horario, luz y ruido, a las cuales la población de sujetos estaba acostumbrada.

Materiales e instrumentos

La programación y registro de eventos se realizó por medio de un sistema de computo PC Hacer Mate-486, empleando un programa especialmente diseñado para este estudio.

Los textos que se utilizaron eran los mismos para ambos niveles educativos. El texto narrativo, en la modalidad de cuento y se retomo del autor Amado Nervo, titulado "El Transmisor" (anexo 1) y el texto Expositivo, en la modalidad de didáctico y se retomo de la literatura de la Tecnología de los Alimentos, titulado "La tecnología de los Alimentos". (anexo 3)

Procedimiento

Se seleccionó de manera aleatoria, a los alumnos de secundaria y preparatoria, respectivamente. De los 36 alumnos seleccionados en la secundaria, se formaron 6 grupos con texto narrativo y 6 grupos con texto expositivo; de los 36 alumnos de preparatoria se

formaron otros 6 grupos con texto narrativo y 6 con texto expositivo, quedando los grupos distribuidos de la siguiente manera:

NIVEL EDUCATIVO.		TIPO DE TEXTO			
		NARRATIVO		EXPOSITIVO	
SECUNDARIA	1º	CON CRITERIO	SIN CRITERIO	CON CRITERIO	SIN CRITERIO
	2º	CON CRITERIO	SIN CRITERIO	CON CRITERIO	SIN CRITERIO
	3º	CON CRITERIO	SIN CRITERIO	CON CRITERIO	SIN CRITERIO
PREPARATORIA	1º	CON CRITERIO	SIN CRITERIO	CON CRITERIO	SIN CRITERIO
	2º	CON CRITERIO	SIN CRITERIO	CON CRITERIO	SIN CRITERIO
	3º	CON CRITERIO	SIN CRITERIO	CON CRITERIO	SIN CRITERIO

Una vez seleccionados los grupos se inició la aplicación de la investigación con los grupos de primer año de secundaria, grupos con texto narrativo y grupos con texto expositivo, y así sucesivamente con los demás grupos de secundaria y preparatoria; el aplicador dio las siguientes instrucciones: "Es importante que lean lo que se encuentra en cada recuadro de las pantallas que irán viendo en el monitor de la computadora y lo único que tienen que hacer es seguir el programa".

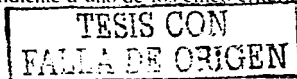
TESIS CON
UNIVERSIDAD DE ORIZABA

El programa empleado en ambos tipos de texto, contenía las siguientes pantallas:

- En la pantalla inicial se encontraba un recuadro que indicaba lo siguiente: "Selecciona con los botones de abajo algunas de las características de tu experimento"- *nivel académico* - y los sujetos requerían de hacer "clic" a partir del nivel académico que cursaban: lo que daba secuencia a la siguiente pantalla.
- Grado en curso- "primero", "segundo" o "tercero"- y los sujetos requerían de hacer "clic" en el botón que indicaba el grado; lo que daba secuencia a la siguiente pantalla.
- Tipo de sesión- "con criterio" o "sin criterio" y los sujetos requerían de hacer "clic" en el botón correspondiente al grupo con imposición de criterio de ajuste antes de la lectura y sin imposición de criterio antes de la lectura. Para que los sujetos seleccionaran el botón correspondiente, el aplacador de manera aleatoria indicó a 4 sujetos que seleccionarán el botón "con criterio" y a 2 sujetos, el botón "sin criterio"; dando secuencia a la siguiente pantalla.

A los grupos a los que se les indicó que seleccionaran el botón con criterio se les presentó un recuadro que decía: "A continuación se te presentará un texto que tendrás que leer con cuidado para responder posteriormente algunas preguntas *identificando la adecuación entre lo que se dice en el texto, lo que sucedió y lo que podría suceder- botón Aceptar*". Entre tanto, los grupos que seleccionaron el botón sin criterio, se les presentó una pantalla que indicaba que tendrían que leer un texto y al finalizar contestar una serie de preguntas.

El texto, se presentó en 7 pantallas de 12 renglones cada una, los sujetos podían regresar al texto mediante la manipulación del cursor, tanto como lo desearan. Una vez que los sujetos terminaba de leer, seleccionaban el botón "fin de la lectura", lo que daba seguimiento a una pantalla en la que se indicaba " *a continuación se te presentará una serie de preguntas con base en el texto que deberás responder- botón aceptar*". En cada pantalla subsiguiente aparecía una pregunta correspondiente a uno de los cinco criterios de



ajuste (Ajustividad, Efectividad, Pertinencia, Coherencia y Congruencia) que tenían que ser contestadas dando un "click", en una de las cinco opciones de respuesta presentadas que consideran correcta. (Anexo 2y 4). Los participantes terminaron la sesión en el momento en que habían contestado cada una de las 25 preguntas (un "click" en el recuadro "fin de la tarea").

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESULTADOS

Se realizó el análisis de datos teniendo como medida el número de respuestas correctas de las 25 preguntas correspondientes a los cinco criterios de ajuste (ajustividad, efectividad, pertinencia, coherencia y congruencia). Se comparó la ejecución de los sujetos ante el tipo de texto narrativo y expositivo y la imposición del criterio de ajuste antes de la lectura en relación con el nivel educativo. Para identificar si había diferencias significativas en el porcentaje de respuestas correctas entre el nivel educativo y el tipo de texto se realizó un análisis de varianza 2×2 (Secundaria vs. Preparatoria) \times (Narrativo vs. Expositivo).

En la Figura 1 se presenta el porcentaje de respuestas correctas de los participantes de secundaria y preparatoria con texto narrativo y con texto expositivo. En esta figura se observa que los estudiantes de preparatoria mostraron un mayor porcentaje de respuestas correctas que los estudiantes de secundaria, independientemente del tipo de texto.

El análisis estadístico mostró que no hubo una diferencia significativa entre el número de respuestas correctas de los estudiantes expuestos a texto narrativo (60.72) y los expuestos a texto expositivo (60.55) $F(1,360) = .004$, $p=.948$; los efectos por nivel educativo mostraron diferencias marginales entre los estudiantes de secundaria (58.22) y los estudiantes de preparatoria (63.05), siendo ligeramente superior para el grupo de preparatoria, $F(1,360) = 3.540$, $p=.061$; no se encontraron efectos de la interacción Tipo de Texto \times Nivel Educativo $F(1,360) = .057$, $p=.812$. Las medias del porcentaje de respuestas correctas de los grupos expuestos a texto narrativo fueron 58.0% para los estudiantes de nivel secundaria y 63.44% para los de preparatoria. Las medias para los grupos con texto expositivo fueron 58.44% para los estudiantes de nivel secundaria y 62.66% para los estudiantes de nivel educativo de preparatoria.

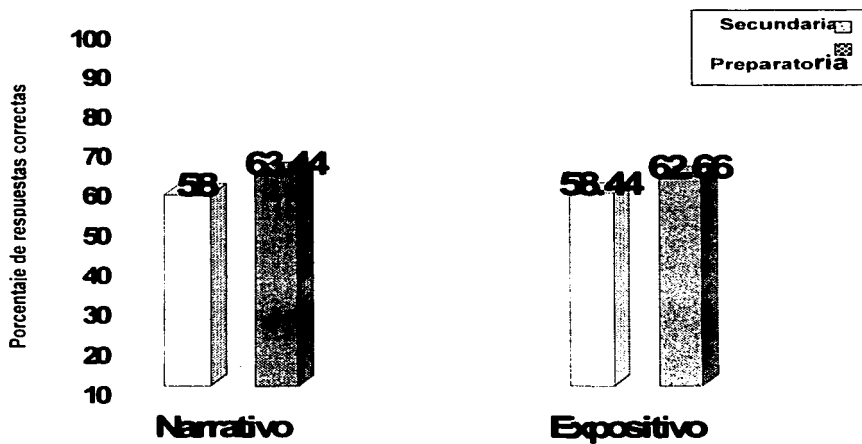


Figura 1: Porcentaje de respuestas correctas en los grupos de Secundaria y Preparatoria, en función con el tipo de texto Narrativo y Expositivo.

Para determinar si hubo diferencias en el número de respuestas correctas entre los participantes a los que se les impuso criterio de ajuste y a los que no se les impuso criterio en cada nivel educativo y en cada tipo de texto, se realizaron análisis de varianza simples (secundaria texto narrativo con criterio vs sin criterio; secundaria texto expositivo con criterio vs sin criterio; preparatoria texto narrativo con criterio vs sin criterio; Preparatoria texto expositivo con criterio vs sin criterio).

En la Figura 2, se presenta el porcentaje de respuestas correctas de los grupos con criterio y sin criterio, de Secundaria y Preparatoria con texto Narrativo y Expositivo. En esta figura se puede observar que, el porcentaje de respuestas correctas es significativamente mayor en los grupos con imposición de criterio comparado con los grupos sin imposición de criterio con texto Narrativo y con texto Expositivo no se observa diferencia significativa, en los grupos con imposición comparados con los grupos sin imposición, en el nivel educativo de Secundaria. También se observa que no existe diferencia significativa, en el porcentaje de respuestas correctas, de los grupos con imposición comparados con los grupos sin imposición con tipo de texto Narrativo y se observa diferencia marginal, en los grupos con imposición de criterio comparados con los grupos sin imposición de criterio, con texto Expositivo en el nivel educativo de Preparatoria.

El análisis estadístico mostró que solo hubo un efecto por la imposición del criterio en el grupo de Secundaria expuesto a texto Narrativo, el grupo con criterio obtuvo un mayor número de respuestas correctas (63) mientras que el grupo sin criterio obtuvo una media de respuestas correctas de (41) $F(1,89)=25.73$, $p<0.05$. No se encontraron diferencias significativas en el número de respuestas correctas entre los grupos de Secundaria expuestos a texto Expositivo con imposición (63) y sin imposición de criterio (66) $F(1,89) = .459$, $p=.634$; ni para los grupos de Preparatoria expuestos a texto Narrativo con imposición de criterio (65) y sin imposición de criterio (61) $F(1,89) = .666$, $p=.417$; el efecto del tipo de texto Expositivo mostró diferencias marginales entre el grupo con imposición (60) y el

grupos sin imposición (68), siendo ligeramente superior el grupo sin imposición, $F(1.89) = 2.052$, $p=.156$.

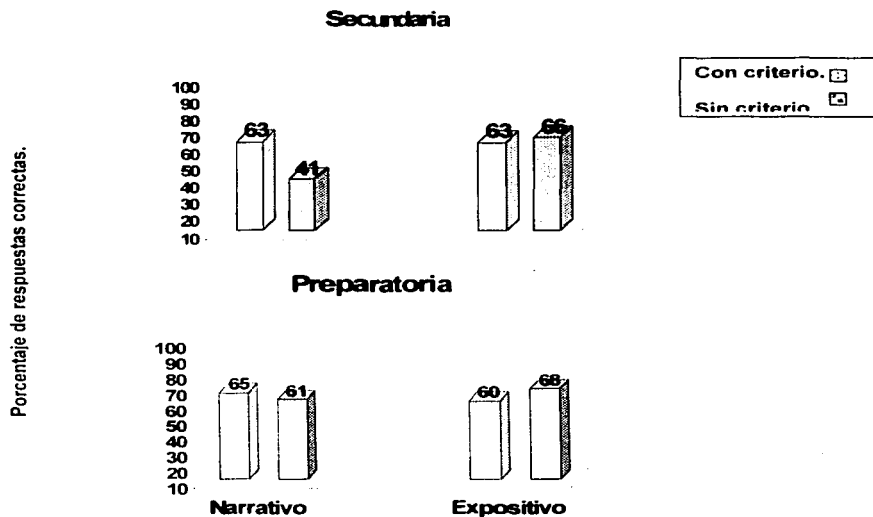


Figura 2: Porcentaje de respuestas correctas de los grupos de Secundaria y Preparatoria, ante cada tipo de texto (Narrativo y Expositivo), en función con la imposición y sin imposición del criterio de ajuste.

Los resultados de los porcentajes de respuestas correctas en cada tipo de texto Narrativo y Expositivo en los niveles educativos de Secundaria y Preparatoria en función con los grados educativos (1º, 2º y 3º) se presentan en la Figura 3 y se observa que el grado educativo de 2º de Secundaria tiene porcentajes de respuestas correctas significativamente mayores en comparación con 1º y 3º y resultados similares se obtuvieron en el nivel educativo de Preparatoria con texto Expositivo, ya que se observa que el porcentaje de respuestas correctas del grado educativo de 2º es significativamente menor en comparación con los grados de 1º y 3º. También se observa que, entre los tres grados educativos de Secundaria con texto Expositivo no existe diferencia significativa, en los porcentajes de respuestas correctas, y de igual manera se observan los tres grados educativos de Preparatoria con tipo de texto Narrativo.

Para determinar las diferencias estadísticas entre el número de respuestas correctas en cada grado escolar, se realizaron análisis de varianza simples en función del tipo de texto y del nivel educativo. Los análisis mostraron que hubo una diferencia significativa en número de respuestas correctas de los estudiantes de Secundaria expuestos a texto Narrativo $F(2,89) = 17.799$, $p < 0.05$. Comparaciones múltiples (Tukey) mostraron que hubo una diferencia significativa entre los niveles educativos siendo el de mayor puntaje el grupo de segundo grado (74.0), seguido por el grupo de primer grado (59) y por último el grupo de tercer grado (41). Respecto a los grupos de secundaria expuestos a texto Expositivo, no se encontraron diferencias significativas $F(2, 89) = .709$, $p = .495$. Tampoco se encontraron diferencias entre los grupos de preparatoria expuestos a texto narrativo $F(2,89) = .459$, $p = .634$. Por último, el análisis mostró que si existen diferencias entre los grupos de preparatoria expuestos a texto expositivo $F(2,89) = 5.70$, $p < .05$. Comparaciones múltiples (Tukey) mostraron que no hubo una diferencia significativa entre primer grado y tercer grado, pero ambos difieren significativamente con segundo grado, el promedio de respuestas correctas para primer grado fue de (69), para segundo grado fue de (51) y para tercer grado fue de (68).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

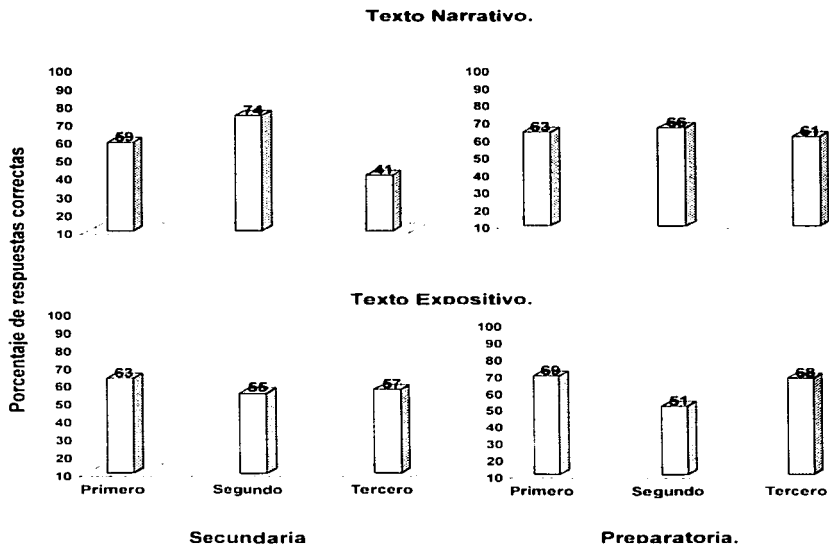


Figura 3: Porcentaje de respuestas correctas por tipo de texto (Narrativo y Expositivo), en los niveles educativos de Secundaria y Preparatoria, en función con el grado educativo (1°, 2° y 3°).

En la figura 4 se presenta el porcentaje de respuestas correctas en los cinco criterios de ajuste: Ajustividad, Efectividad, Pertinencia, Congruencia y Coherencia; y se observa diferencia significativa entre criterios, Ajustividad más alto (75), siendo el criterio de menor complejidad, comparado con los demás; es decir, obtuvo mayor porcentaje de respuestas correctas en la ejecución de los grupos de Secundaria y Preparatoria con ambos tipos de texto Narrativo y Expositivo.

Los datos estadísticos de análisis de varianza simples, mostraron que existe diferencia significativa entre los cinco criterios de ajuste, $f(4,359)=8.753 < P0.05$, el número de repuestas correctas, es mayor en Ajustividad (75), seguido por Efectividad y Congruencia (58) y por último Pertinencia y Coherencia (56).

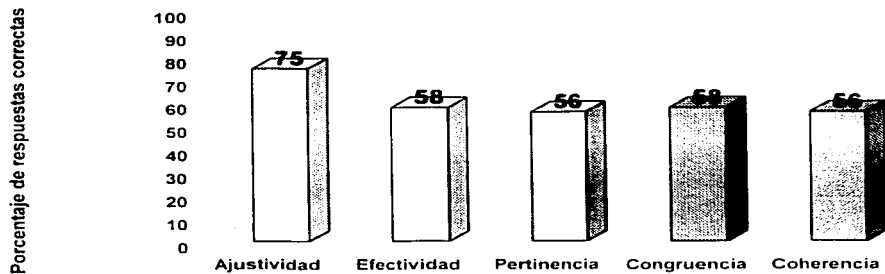


Figura 4: Porcentaje de respuestas correctas de los grupos de Secundaria y Preparatoria con ambos tipos de texto (narrativo y expositivo), en función a cada criterio de ajuste evaluado.

En la Figura 5 se presenta el porcentaje de respuestas correctas de los criterios en los grupos con criterio y sin criterio de ajuste en el nivel educativo de Secundaria y Preparatoria, con tipo de texto Narrativo. En la misma figura se observa que no existe diferencia significativa entre criterios en los grupos con imposición y sin imposición con tipo de texto Narrativo, es decir, no se obtuvo un efecto sistemático entre los cinco criterios de ajuste y su creciente complejidad; también se observa que no existe diferencia significativa, entre los cinco criterios de ajuste, en los grupos del nivel educativo de Preparatoria con imposición y sin imposición de criterio ante el mismo tipo de texto.

Se realizó el análisis estadístico de varianza (Secundaria, texto Narrativo con imposición de criterio vs. Criterio de Ajuste, Secundaria texto Narrativo sin imposición vs. Criterio de Ajuste, Preparatoria texto Narrativo con imposición de criterio vs. Criterio de Ajuste y Preparatoria texto Narrativo sin imposición de criterio vs. Criterio de Ajuste). El análisis, del número de respuestas correctas, no mostró diferencia significativa entre los cinco criterios de ajuste en función con la imposición de criterio en los grupos de Secundaria con texto Narrativo $F(4,29)=2.39$, $p=.06$; (Ajustividad 80, Efectividad 58, Pertinencia 60, Congruencia 66 y coherencia 66); el análisis estadístico, no mostró diferencia significativa entre Criterios de Ajuste en los grupos de Secundaria con texto Narrativo y sin imposición $F(4,29)=1.62$, $p=.20$, (Ajustividad 56, Efectividad 30, Pertinencia 43, Congruencia 26 y coherencia 50); en los grupos de Preparatoria con tipo de texto Narrativo e imposición de criterio, el número de respuestas correctas no mostró diferencia significativa entre Criterios de Ajuste $F(4,29)=0.648$, $p=.63$ (Ajustividad 73, Efectividad 65, Pertinencia 65, Congruencia 57 y coherencia 65) y por último, el análisis de los números de respuestas correctas de los grupos de Preparatoria con texto Narrativo y sin imposición de criterio, no mostró diferencia significativa entre Criterios de Ajuste $f(4,29)=1.34$, $p=.28$ (Ajustividad 76, Efectividad 53, Pertinencia 53, Congruencia 60 y coherencia 60).

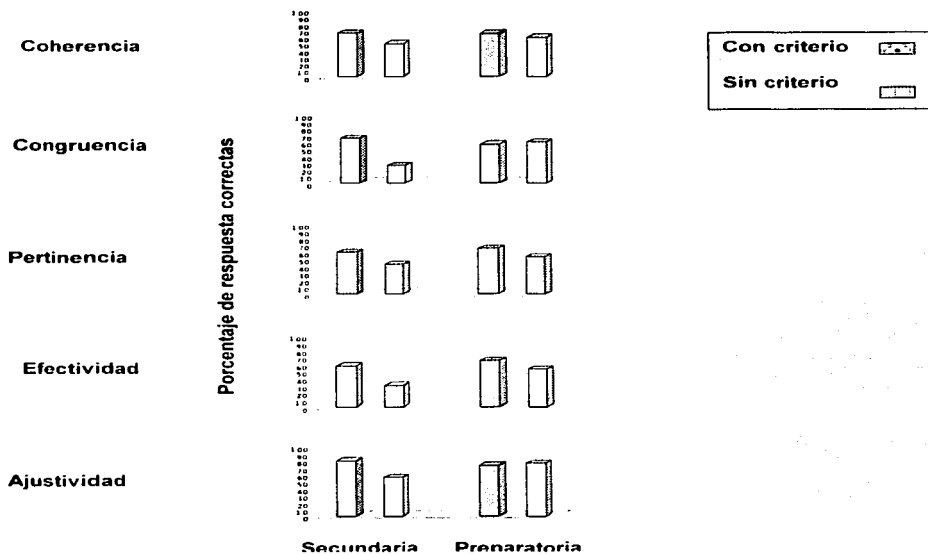


Figura 5: Porcentaje de respuestas correctas, en los grupos con imposición y sin imposición de criterio, en cada nivel educativo, en función con el tipo de texto Narrativo.

En la Figura 6 se presenta el porcentaje de respuestas correctas entre Criterios de Ajuste en los grupos con criterio y sin criterio del nivel educativo de Secundaria y Preparatoria, con tipo de texto Expositivo. En la misma figura se observa diferencia significativa entre los cinco Criterios de Ajuste en los grupos de Secundaria con tipo de texto Expositivo; en los grupos con imposición se observa mayor porcentaje de respuestas correctas en el criterio de Ajustividad en comparación con Congruencia y Coherencia, y en los grupos sin imposición se observa mayor porcentaje de respuestas correctas en Ajustividad comparado con Coherencia. También se observa que no existe diferencia significativa entre Criterios de Ajuste, en los grupos con imposición y sin imposición, en el nivel educativo de Preparatoria con el mismo tipo de texto.

Se realizó el análisis de varianza (Secundaria, texto Expositivo con imposición de criterio vs. Criterio de Ajuste, Secundaria texto Expositivo sin imposición vs. Criterio de Ajuste, Preparatoria texto Expositivo con imposición de criterio vs. Criterio de Ajuste y Preparatoria texto Expositivo sin imposición de criterio vs. Criterio de Ajuste). El análisis del número de respuestas correctas mostró diferencia significativa entre los cinco criterios de ajuste en función con la imposición de criterio, en Secundaria con texto Expositivo $F(4,29)=3.82, p<0.05$: (Ajustividad 80, Efectividad 58, Pertinencia 56, Congruencia 53 y Coherencia 46); el análisis del número de respuestas correctas de los grupos de Secundaria con texto Expositivo y sin imposición, mostró diferencia significativa entre Criterios de Ajuste $F(4,29)=2.83, p<0.05$, (Ajustividad 76, Efectividad 46, Pertinencia 63, Congruencia 63 y Coherencia 36); en los grupos de Preparatoria con tipo de texto Expositivo e imposición de criterio, el análisis del número de respuestas correctas, no mostró diferencia significativa entre Criterios de Ajuste $F(4,29)=1.69, p=.165$ (Ajustividad 73, Efectividad 65, Pertinencia 50, Congruencia 60 y Coherencia 52); y por último el análisis del número de respuestas correctas de los grupos de Preparatoria con tipo de texto Expositivo y sin imposición de criterio, no mostró diferencia significativa entre los cinco Criterios de Ajuste $F(4,29)=1.33, p=.28$ (Ajustividad 80, Efectividad 73, Pertinencia 53, Congruencia 70 y coherencia 63).

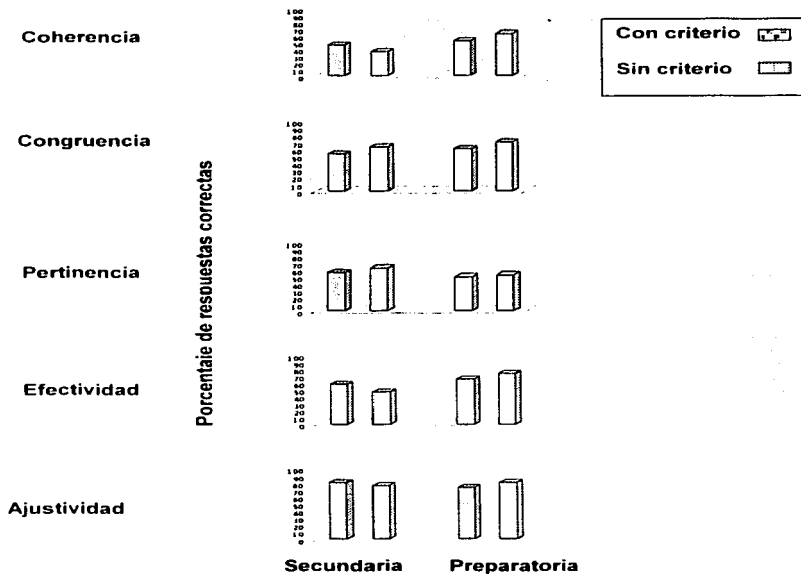


Figura 6: Porcentaje de respuestas correctas, en los grupos con imposición y sin imposición de criterio, en cada nivel educativo (Secundaria y Preparatoria), en función con el tipo de texto Expositivo

CONCLUSIONES.

Con los resultados analizados y retomando el objetivo, de evaluar el tipo de texto Narrativo y Expositivo sobre la comprensión de textos cuando se impone un criterio de ajuste antes de la lectura del texto, en los niveles educativos de Secundaria y Preparatoria; y retomando los principios que explica el modelo teórico-metodológico de la comprensión de textos propuesto por Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000*) en el que se conceptúa la comprensión de textos como función. Se describe que existe diferencia significativa, de respuestas correctas, al imponer un criterio de ajuste antes de la lectura en función con el tipo de texto Narrativo comparado con el texto Expositivo en el nivel educativo de Secundaria; en tanto se encontró una diferencia marginal, de respuestas correctas en función con el tipo de texto Expositivo comparado con el Narrativo, en el nivel educativo de Preparatoria.

La metodología empleada en esta investigación, permitió analizar los resultados desde lo más general, con relación al porcentaje de respuestas correctas en función con el tipo de texto Narrativo y Expositivo y el nivel educativo, hasta lo más particular, que fue el ajuste funcional del comportamiento a la situación específica de comprensión de textos en los cinco criterios de ajuste evaluados.

Como primera instancia se encontró que no existe diferencia significativa entre los textos Narrativos y Expositivos en los niveles educativos de Secundaria y Preparatoria; es decir, comprenden de manera similar ambos tipos de textos. Al no encontrar diferencias significativas, se considera que la comprensión de texto tiene estrecha relación con la situación específica de comprensión; en la que las habilidades y competencias del lector, las características propias del texto, los criterios de ajuste y las condiciones o factores disposicionales se afectaran recíprocamente a partir de la interacción de factores, dando así el ajuste el comportamiento a partir de los requerimientos conductuales necesarios en la situación específica de comprensión.

Hacer referencia de los requerimientos conductuales necesarios para la comprensión de textos de tipo Narrativo y Expositivo, es considerar las características propias del texto, lo que tiene estrecha relación con las habilidades y competencias que el lector requiere. Canales, Morales, Arroyo, Pichardo y González (2002), describen que la estructura del texto, interviene como factor o elemento en la comprensión y que las habilidades y competencias adecuadas y necesarias que despliegue el sujeto se relacionaran con los respectivos factores del tipo de texto, es decir los referentes morfológicos.

Las habilidades y competencias que el lector requiere para ajustar el comportamiento a la situación específica de comprensión, se relacionan con el conocimiento que el lector tenga de la estructura, de las características y organización del texto y ésto hace referencia a la distinción de tipos de texto que realiza Cabrera, Donoso y Marín (1994), con relación a la estructura de los textos Narrativo caracterizados por sucesiones temporales de acontecimientos, descripción de interacciones entre personajes, especificación de un acontecimiento, etc. y las estructuras de textos Expositivos caracterizados por ser más variados en estructura por lo que se requiere de mayor atención en los estilos formales de palabras y organización de la información.

Los resultados, que mostraron que no existe diferencia entre el tipo de texto Narrativos y Expositivos, se dirigen a describir que la estructura del texto, por sí sola no describe establecimiento y/o aprendizaje de habilidades y competencias efectivas para la comprensión de textos; es decir, no se puede describir que los textos Narrativos, por su estructura, sean más sencillos que los textos de tipo Expositivo. Lo que sí se puede mencionar es que los textos utilizados, con estructura Narrativa y Expositiva, contenían referentes morfológicos que interactuaron con las habilidades y competencias desplegadas por los estudiantes de los niveles educativos de Secundaria y Preparatoria, dando como resultado la inexistencia de diferencia significativa entre tipos de texto.

También se describió, que existe diferencia marginal por niveles entre estudiantes de Preparatoria (porcentajes mayores de respuestas correctas) en comparación con los estudiantes

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de Secundaria en ambos tipos de texto, los resultados entre niveles educativos, y entre grados escolares (1º, 2º y 3º), hace posible relacionar las habilidades y competencias que se han estructurado a lo largo de la actividad académica, es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje (currículum educativo) al que han estado expuestos los alumnos les permiten contar con un repertorio conductual que se ajusta a las contingencias de la situación de lectura ante tipos de texto Narrativos y Expositivos, en las que solo se pueden diferenciar un mayor porcentaje de respuestas correctas entre niveles educativos, ya que entre grados escolares la diferencia radica en textos Narrativos en Secundaria y textos Expositivos en Preparatoria. Lo anterior tiene relación con el currículo educativo que tiene como función ser un instrumento que guía la interacción en un contexto educativo, y que permiten que el alumno acceda a los contenidos curriculares mediante lo que se le enseña, cuándo se le enseña, cómo se le enseña y cómo se le evalúa (Coll, 2000).

El considerar que la comprensión es una función, y no un acto o proceso, permitió emplear una metodología en la que se evaluó el porcentaje de respuestas correctas en ambos tipos de texto en función con los cinco criterios de ajuste propuestos por Carpio (1994), que describen el modo en que el comportamiento se corresponde funcionalmente con la estructura contingencial de la situación, en este caso el tipo de texto (Narrativo y Expositivo) y la imposición o ausencia de imposición del criterio de ajuste antes de la lectura del texto, establecían una situación contingencial específica. Es preciso describir que Martínez y Barriga (1994), conceptualizaron la comprensión como un proceso de interpretación y construcción de significados por parte del lector, dando así metodología propicia a la evaluación y entrenamiento de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que realiza el lector: por lo que al utilizar dicha concepción teórico-metodológico permitió a las autoras describir diferencias en la comprensión de textos Narrativos y Expositivos, sin embargo no describen la interacción y ajuste del comportamiento del lector ante los requerimientos de la situación específica ante cada tipo de texto.

Mencionar los resultados que se obtuvieron a partir de la condición con y sin imposición del criterio de ajuste (Pertinencia) ante el tipo de texto, el nivel educativo,

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

describe la efectividad, en la evaluación de la comprensión, al imponer un criterio de ajuste antes de la lectura en una situación de comprensión de textos. Es decir, el criterio de ajuste describió el requerimiento conductual a satisfacer en una situación específica, en éste caso en la que interactuó el lector y tipo de texto Narrativo-Expositivo, de tal modo que el comportamiento del lector se ajustó funcionalmente a la estructura contingencial de la situación lectora.

Las anteriores explicaciones de evaluar la comprensión de textos como función y no como acto o proceso (modelo teórico metodológico de Carpio y Cols 2000), se relaciona con la propuesta de investigación de Morales (2001) de evaluar el ajuste lector (comprensión de textos) en los cinco criterios de ajuste, con variables de longitud del texto y el tipo de texto (Narrativo-Expositivo), entre otros, ya que son factores del tipo de texto que intervienen conjuntamente con los factores relacionados con el lector, con los factores disposicionales y los criterios de ajuste; para que se de la correspondencia funcional del comportamiento del lector en función de las contingencias preescritas en una situación específica de comprensión de textos Narrativos y Expositivos.

Con los resultados se puede describir que en el nivel educativo de Secundaria, imponer un criterio favorece la ejecución ante el tipo de texto Narrativo, es decir, los lectores del nivel educativo de Secundaria requieren de un criterio de ajuste impuesto antes de la lectura del texto para que las competencias lectoras que despliegan en la situación lectora se ajusten a las características que requiere cada criterio de ajuste en su creciente complejidad.

Entre tanto, el tipo de texto Expositivo en el nivel educativo de Preparatoria mostró diferencias marginales cuando no se impone un criterio de ajuste previo a la lectura del texto; lo anterior hace referencia de que las competencias lectoras desplegadas ante la ausencia del criterio, tienen estrecha dependencia con las características particulares del tipo de texto Expositivo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Es importante hacer énfasis en que las competencias lectoras de los participantes de Secundaria y Preparatoria ante ambos tipos de texto, corresponden al criterio de Ajustividad, ya que los porcentajes de respuestas correctas en dichas condiciones representan porcentajes elevados, tanto en los grupos con imposición de criterio y sin imposición. Lo anterior describe que la actividad del sujeto no se desliga de la situación concreta e inmediata que el texto le impone y esto se corrobora con las investigaciones realizadas por Carpio, Pacheco, Flores, Canales, García y Silva (2000b) y Morales (2001) quienes evaluaron textos de tipo Expositivo en el nivel educativo de Universidad.

Siendo más específicos con los resultados de la investigación se describe que existieron diferencias significativas entre criterios, en el nivel educativo de Secundaria con y sin imposición de criterio previo a la lectura del texto Expositivo, mostrando diferencia significativa entre la ejecución de los cinco criterios y su creciente complejidad; es decir Ajustividad más alto que Congruencia y Coherencia, lo que significa que las competencias lectoras no difieren a partir de la creciente complejidad de los criterios.

En términos generales se concluye que la evaluación de la comprensión de textos Narrativos y Expositivos en los niveles educativos de Secundaria y Preparatoria se puede realizar eficazmente con la propuesta realizada por Carpio y Cols(2000a), al conceptualizar la comprensión como función, ya que el empleo de los criterios de ajuste como categorías de análisis permiten la evaluación de la comprensión de textos, sin necesidad de recurrir a definiciones de procesos internos del sujeto o a concepciones dualistas de la comprensión; logrando así describir que el ajuste del comportamiento en una situación lectora dependerá, en éste caso, de los factores que intervienen en la situación específica de lectura (factores del lector, del texto, disposicionales y criterios de ajuste). La imposición del criterio de ajuste, previo a la lectura, determinará las habilidades y competencias requeridas, para el ajuste funcional a la situación específica de lectura (estructura contingencial); es decir, tipo de texto Narrativo y Expositivo, nivel académico Secundaria y Preparatoria e imposición del criterio.

Con base en los resultados analizados, es pertinente mencionar que en el ámbito educativo la conceptualización de la comprensión de textos, como función, favorece indiscutiblemente su evaluación en cualquier nivel educativo que abarca desde primaria hasta universidad a partir de las competencias y habilidades lectoras necesarias y requeridas, por cada situación lectora que pudiera estructurarse a lo largo de la educación institucionalizada que a su vez establece la historia conductual del lector.

Dicha argumentación se plantea a partir de la breve descripción realizada al programa educativo empleado en la actualidad por la Secretaría de Educación Pública para la educación básica, que fundamenta que el aprendizaje se construye por el alumno y por tal motivo el trabajo del docente se ha destinado a ofrecer al estudiante los contenidos de la enseñanza de manera que le sean significativos para promover su desarrollo educativo. (Gómez y Cols 1995).

De tal modo que si la comprensión de textos ha sido conceptualizada como una estructuración de significados por parte del lector, en la relación lector-texto, las competencias y habilidades necesarias para una eficaz ejecución de los requerimientos de la situación lectora se han enfocado a desarrollar actividades por parte de los estudiantes como: recordar, memorizar, imaginar o repetir el significado del texto; es decir la comprensión que de éste se tenga; tal es el caso de la investigación realizada por Martínez y Barriga (1994), quienes describen la eficacia del manejo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos Narrativos y Expositivos en estudiantes del nivel educativo de primaria.

Lo anterior no describe que se debiera modificar la curricular de los niveles educativos antecedentes al nivel Universitario, sino a promover las prácticas pedagógicas (lectura, escritura, comprensión de textos, etc.) en un marco Teórico de la Psicología Interconductual como ciencia que estudia el comportamiento individual en un campo contingencial, es decir, explicar el comportamiento del estudiante a partir de la interacción de éste con su medio ambiente educativo; con la finalidad de que los estudiantes y maestros

identifiquen las habilidades y competencias que requieren emplear en las diferentes situaciones académicas que se especifican en el currículum de cualquier nivel educativo.

Para continuar con la investigación de la comprensión como función, con posibilidad de que los resultados sean benéficos para el ámbito educativo el cual es sustentado por la ciencia psicológica, es importante que las líneas de investigación se dirijan a evaluar variables tales como: las habilidades y competencias que el lector emplea, y la historia de interacción con los referentes del texto de tipo Narrativo y Expositivo, en cualquier nivel educativo: con la finalidad de proporcionar datos que permitan describir ampliamente los factores que corresponden al lector y que intervienen en la situación de interacción específica de comprensión de ambos tipos de texto y así tener más elementos que expliquen el ajuste del comportamiento en niveles más complejos que el definido por el criterio de Ajustividad.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

REFERENCIAS

- Arteaga, E. C. (1999). Análisis de la relación entre fluidez y comprensión de lectura en niños de 1º Grado. Tesis de Licenciatura. UNAM. Campus Iztacala.
- Ayala, R. C. (1999). Aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades de comprensión de lectura y composición de textos en estudiantes universitarios. Tesis de Licenciatura. UNAM. Campus Iztacala.
- Azcarate, S.(1980). Platón: La República o el Estado. Versión Revisada. Madrid. Edaf.
- Bautista, E. M. (2000) Desarrollo de habilidades conceptuales en estudiantes de nivel medio superior a través de la lectura de un catalogo bibliográfico. Tesis de Licenciatura UNAM. Campus Iztacala.
- Bigge, M. L. y Hunt, M. P. (1970). Bases Psicológicas de la Educación. México:Trillas. (7º ed.1994).
- Bowen, J y Peter, R. (1979). Teoría de la Educación. México: Limusa. Ultima edición 1990.
- Broudy, H. S. (1996). Una Filosofía de la educación. México: Limusa.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994). El proceso lector y su evaluación. Barcelona: Laertes.
- Canales, C; Morales G; Arroyo R; Pichardo A; y González V. (2002). "De la comprensión de textos al ajuste lector". Trabajo presentado en el 1er. Coloquio sobre Análisis funcional del comportamiento inteligente y creativo, Hermosillo, Son. México, Febrero del 2002.
- Carpio, C; Pacheco, V; Flores, C; Canales, C; García, P. y Silva, H. (2000b). "Criterios de ajuste y comprensión de textos: descripción de un programa de investigación". Trabajo presentado en la V Reunión Nacional y IV Internacional de Pensamiento y Lenguaje: Guanajuato, Gto. México, abril del 2000.
- Carpio, C; Pacheco, V; Canales, C. y Flores, C. (1995). Análisis funcional del Discurso didáctico. Proyecto de CONACYT.

- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L. Hayes; E. Ribes; y F. López. (1994). Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J.R. Kantor. México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio C; Pacheco V; Flores C. y Canales S. (2000 a) "La naturaleza conductual de la comprensión". Revista Sonorense de Psicología, Vol.14 N° 1 y 2.
- Coll, C. (2000). Psicología y Curricula, México: Paidós.
- Danilov, M. A. (1977). El proceso de la enseñanza en la escuela, México: Grijalbo.
- Del Valle, M. y Pérez L. (1975) Metodología de la lectura, México: Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey.
- De Vega, M; Carreiras, M; Gutiérrez, M. y Alonso, M. (1990). Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza.
- Fernández, A. y Sarramona, J. (1984). La Educación: Constantes y problemática actual. Barcelona: CEAU.
- Gómez P; Villaraeal, B; López, A; González, V y Adame, Ma. (1995). La lectura en la escuela, México: Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.
- Gómez, P; Villaraeal, B; López, A y Jarillo, R. (1995) El niño y sus primeros años en la escuela, México. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.
- Gómez, P. (1995). La Producción de Textos en la escuela, México: Biblioteca para la actualización del maestro SEP.
- Kalman, L J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: La complejidad conceptual y las dimensiones del analfabetismo. Revista latinoamericana de estudios Educativos, México Vol.23 N°1.
- Kantor, J. (1978). Psicología Interconductual, México: Trillas.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (1999). Psicología cognitiva: estrategias en la práctica docente, México: McGraw Hill.
- Kintsch, W. y Van Dijk. (1978). Toward a model of tex comprehension and production. Psychological Review, 85 (5).
- Mares, G. y Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López. Acta Comportamental, Vol. 1,39-62.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Martínez, R. y Barriga, A. (1994). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria. Revista latina de pensamiento y lenguaje, Vol.2, N°2, p.p:287-304.
- Mézquita, Y., Castañeda, S. y Osorio, P. (1999). Efectos de la Estructura Textual y del Contexto de Evaluación sobre la Comprensión y el Recuerdo de la Historia Maya. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, Vol. 7, 53 – 71.
- Millán, P. A. (1963). La formación de la personalidad. España:Riap.
- Morales, G. (2000). El efecto de variar el momento de la imposición de un criterio de ajuste sobre la comprensión textos científicos de psicología. Tesis de Licenciatura UNAM, Campus Iztacala.
- Paciano, F. E. (1991). Teoría de la educación. México: Trillas.
- Pérez, M. P. (1998) Análisis Funcional de la enseñanza de la Psicología. El caso de la observación. Tesis de Licenciatura. UNAM: Campus Iztacala.
- Ribes, E. (1990a). Psicología General. Trillas: México
- Ribes, E. (1990b). Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano. México: Trillas.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. Acta comportamentalia. Vol. 1, 63-82.
- Ribes, E. y López, F. (1985). Teoría de la Conducta, un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas.
- Roca, I. J. (2001). Sobre el concepto de "proceso" cognitivo. Acta comportamentalia. Vol.9, 21-30.
- Rumelhart, D., E. (1980). Schemata: The buildings blocks of cognition. En Spiro et al. (Eds.) Theoretical issues in reading comprehension. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryle, G. (1949). On the concept of mind. New York, Barnes & Noble.
- Sánchez, B. (1972). Escritura: Diagnostico, Enseñanza y Recuperación. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sarramona, J. (1997). Fundamentos de la educación. Barcelona: CEAC.

- Savater, F. (1997). El Valor de educar. México: Instituto de Estudios educativos y Sindicales de América Latina.
- S.E.P. (2001,Febrero).Plan y programas de estudio. Educación Básica, presentación en Línea. (En red). Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/rebn/planes/sec>.
- Suárez, D. R. (1999). La educación: Su filosofía, su Psicología y su Método. México: Trillas.
- Tomasini, A. (1994). Enigmas filosóficos y filosofía Wittgensteiniana, México: Interlínea.
- Tusquets, J. (1972). Teoría de la Educación. Madrid: Magisterio Español.
- U.N.A.M. (2001, Julio). Objetivos del Plan de estudio. Bachillerato, Plantel I, Gabino Barreda en Línea. (En red). Disponible en: <http://www.dgac.unam.mx/cgi-bin/query>.
- Zarzosa, E. L. (1999). Repertorios mínimos para la comprensión de la lectura. Proyecto de Neurociencias. ENEP Iztacala

ANEXOS.

TESIS CON
FALJA DE ORIGEN

ANEXO I

Texto Narrativo: EL TRANSMISOR.

Cuando el empleado, con solicitud no desmentida, había recorrido ya con los turistas la mayor parte de la negociación, ponderando la importancia de ésta en México, la suma de esfuerzos y de gastos que suponía, el número de brazos que ocupaba y la difusión de bienestar que determinaba en la comarca, detuvo ante una puerta en cuyo dintel se leía: TRANSMISOR, y dando a su voz inflexiones de confianza, dijo, a tiempo que introducía una pequeña llave en la cerradura y empujaba las maderas: - En esta reducida pieza tienen ustedes a la Fuerza bajo uno de sus aspectos más formidables y más disimulados. Nada parece indicarlo, ¿verdad?. Es sólo un aparato de madera barnizada, fijo a la pared, muy semejante

a la caja de un teléfono, y en cuyo centro hay una caja de cobre, - y lo señalaba- y, sin embargo, en ese botón, con el cual se conectan innumerables hilos de alambre, eléctrica significa en este caso ... diez mil voltios. ¿ Saben ustedes lo que son diez mil voltios? (Los turistas hicieron un signo de cabeza afirmativo.) Bastaría estar al tanto de que el máximo de vigor eléctrico necesario para la electro ejecución, hoy aplicada a los reos de pena capital en Nueva York, es de mil voltios; el más excepcional organismo quedaría fulminado ante factor de tal energía; imagínense, pues, lo que serán diez mil voltios y a qué se reduciría el hombre que tocara el botón.

Los turistas - quien más, quien menos - sintieron correr por la médula espinal un estremecimiento helado....

-¿ Y cómo maneja usted tan horrible aparato?

-Con eficaces aisladores - Respondió el empleado, quien, satisfecho de la impresión que causaba, añadió: - Y ya lo ven ustedes, no lo resguarda ni una débil cubierta de cristal; está a la mano... Cierto es que no permitimos la entrada aquí sino a los electricistas y tales o cuales personas de cuya prudencia estamos seguros... Pero el tiempo vuela; ¿ desean ustedes que continuemos nuestra visita?....

-Con mucho gusto....

-Pasaremos de nuevo por la pieza, dentro de breve rato, para ver la Dirección y acaso presencien ustedes el funcionamiento del TRANSMISOR....

-Yo los aguardo aquí- dijo uno de los visitantes, joven de pálida fisonomía y de grandes ojos, profundamente negros - .me siento fatigado y este sillón - un amplio sillón de escritorio, acojinado - es muy cómodo....

-¿Intentaría usted, por ventura, suicidarse? – interrogó el empleado en son de broma. El joven dejó ver una franca sonrisa, que habría disparado – de existir – la menor duda, y el empleado, después de un – Cuidado – dicho con indiferente jovialidad, continuó con los demás turistas la visita.

Ya solo, el joven como atraído por invencible imán, clavó sus ojos en el botón de Cobre que brillaba siniestramente en medio de la madera, y se dijo: Si yo lo tocase con el índice, nada más que con el extremo del índice.

Pero, apenas formulada esta idea, se sobrecogió de espanto. Habíase visto ocurrencia más insensata. Lo mejor era salir de ahí. E hizo un impulso para levantarse. Pero continuó sentado. En verdad, una fuerza desconocida le retenía, y no era la primera vez que experimentaba la fascinación del peligro.

Extraordinariamente nervioso y sugestionable, en varias ocasiones sintió en las alturas el vivo deseo de arrojarse al abismo, y momento hubo en que, dominando el instinto de conservación, sus manos se aferrasen, frías, a los hierros de un barandal o a la saliente de una cornisa, en tanto que recorría su cuerpo un escalofrío muy semejante al que se experimenta cuando se va a saltar de una altura, en los recreos del colegio.

Pero entonces la tentación era más fuerte, el disimulo de hipocresía de una fuerza incalculable, tremenda, aplastante, que radicaba en un botón de cobre de inofensiva apariencia, le enloquecían.

Quiso analizar fríamente el impulso interior y misterioso que le dominaba.

¿Era hijo del suicidio? No; sin duda, jamás había deseado la muerte. Su exquisita sensibilidad de nervioso finamente educado, vibra a todas las influencias externas.

aun a las más leves versatilidades climáticas, dándoles malos ratos, es cierto: pero en cambio le producía sensaciones cada vez más refinadas y hermosas. Su posición holgada de estudiante rico era envidiable: su libertad, ilimitada, su salud perfecta... Ahora disfrutaba de divertidas vacaciones semestrales, recorriendo una hermosa comarca de la provincia, con camaradas alegres, y pronto regresaría a la Ciudad de México a reanudar sus estudios y sus placeres fáciles de boulevard.

¿Por qué, pues, había de querer suicidarse? No, no era el deseo preciso y determinado de morir el que le asaltaba ante ciertos peligros, sino la avidez de meterse en ellos, el vértigo de abrazarlos, una atracción arcana que nacía de todo su ser, tendido entonces hacia al abismo, hacia la vorágine, hacia el riesgo... Recordaba el esfuerzo prodigioso que en cierta ocasión tuvo que emplear para no arrojarse de la canastilla de un globo cautivo que ascendía periódicamente en la

Alameda, y su fiebre por deslizarse en el plano inclinado de la Montaña Rusa.

El vértigo, eso era, un vértigo inexplicable. Y el botón de cobre seguía brillando siniestramente... ¿Qué sentiría si lo tocara, nada más que con el extremo del índice?...

Un golpe, sólo un golpe..., acaso nada – tan instantánea sería la disolución del organismo – ¿Qué se siente con un rayo? Nada, puesto que todas las funciones cerebrales cesan con la brusquedad.

¡Si lo tocara con el índice, nada más que con el extremo el índice! ...

Se estremeció de nuevo, y se puso de pic. De pronto estarían de vuelta los compañeros, y él ya no podría saciar su avidez, su horrible avidez... Tornó a mirar el botón: ¡Si parecía mentira que aquello encerrase a la muerte..., el rayo..., un haz de rayos, diez mil voltios!

Qué pavorosa es a veces la fuerza; no cuando se exhibe con todo el aparato de sus calderas, de sus engranes, de sus poleas, sino cuando se oculta en el hilo forrado de seda, en la bobina verde que semeja un carrete de bordador, en el botón de cobre o de porcelana...

¡Si lo tocara con el índice, nada más que con el extremo el índice!...

Se había acercado maquinalmente al transmisor, y palidecía en exceso. Oyéronse voces en la pieza inmediata. Los compañeros volaban. El joven, como hipnotizado por el brillo del botón, no apartaba él sus ojos dilatados.

El tiempo urgía. ¡Si tocara con el índice, nada más que con el extremo del índice!...

Las voces oían dirigiéndose.

¿Qué hacer?

Sacudió un postrer estremecimiento y con ademán resuelto, alargó la mano.

ANEXO 2
CUESTIONARIO: EL TRANSMISOR

Ajustividad:

1.- ¿Quiénes realizaron el recorrido por los departamentos de la negociación?

- A) El empleado.
- B) Un grupo de turistas.
- C) **El empleado y el grupo de turistas.**
- D) Un grupo de alegres camaradas.
- E) El turista y el empleado.

2.- ¿El Transmisor tenía una potencia de?

- A) 1000 voltios
- B) 10 voltios
- C) **10000 voltios**
- D) 100000 voltios
- E) 100 voltios

3.- El joven visitante decidió aguardar en la pieza donde se encontraba el transmisor. ¿por qué?

- A) **Se sentía fatigado.**
- B) No quería seguir el recorrido.
- C) Quería suicidarse
- D) Se había separado del grupo durante el recorrido.
- E) Quería conocer el funcionamiento del transmisor.

4.- Como funcionaba el transmisor:

- A) Conectando una clavija a la electricidad.
- B) **Presionando el botón de cobre.**
- C) Jalando la palanca de encendido.
- D) Por control remoto.
- E) Con una llave especial.

5.- Cuando el joven visitante oyó voces en la pieza inmediata, realizó lo siguiente:

- A) Salió de la pieza y busco al grupo de visitantes.
- B) Se quedo sentado en el sillón.
- C) Camino dentro de la pieza.
- D) **Alargó la mano.**
- E) Oprimió el botón de cobre.

Efectividad:

1.- Una vez que el joven se queda solo en la habitación, ¿qué hubieras hecho para evitar que al tocar el botón se electrocute?.

- a) **Al salir de la habitación cortaría la energía eléctrica**
- b) Pondría un extintor en la habitación donde se encuentra el Transmisor.
- c) Llamaría al personal de seguridad para que le indiquen que salga de la habitación y espere en otro lado del edificio.
- d) Le preguntaría al joven, si conoce sobre reglas de seguridad.
- e) Le indicaría que por reglas de seguridad en la empresa no puede quedarse solo en la habitación.

2.- ¿Que medidas de seguridad hubieras implementado para que el botón de encendido del Transmisor no estuviera al alcance de cualquier persona?

- a) En el itinerario del recorrido no incluiría la visita a la habitación en la que se encuentra el Transmisor.
- b) **En la habitación en la que se encuentra el Transmisor pondría letreros de advertencia al peligro y colocaría una protección de acrílico en el mismo.**
- c) La llave de la puerta que abre el edificio, sería de uso exclusivo del personal de intendencia.
- d) A todas las personas que entraran a la habitación les explicaría una técnica de seguridad personal.
- e) En el Transmisor, implementaría que el botón de cobre fuera cambiado por un botón de plástico

3.- ¿Cómo les explicarías el funcionamiento, del Transmisor, al grupo de visitantes, sin mostrarles la manera de accionarlo?

- a) **Solo les diría que funciona con cargas eléctricas, que es de alto voltaje y que causa peligro al ser activado.**
- b) Mencionaría rápidamente la forma de activar el Transmisor.
- c) Explicaría únicamente que es un aparato eléctrico de madera barnizada.
- d) Ignoraría que en la habitación se encuentra el Transmisor y describiría sólo los muebles que se encuentran en ésta.
- e) Les mentiría sobre el funcionamiento del Transmisor.

4.- Para evitar que en lo sucesivo otra persona más se electrocute podría hacerse lo siguiente:

- a) **Prohibiría el acceso a la habitación donde se encuentre el Transmisor.**
- b) Aplicaría una prueba psicométrica para evaluar si las personas que visitan el lugar tienen tendencias suicidas.
- c) Exigiría que todos los visitantes contaran con un seguro médico.
- d) Continuaría con las visitas de manera normal, sólo que con grupos de visitantes pequeños.
- e) Restringiría las visitas a personas menores a 25 años.

5.- En el momento en que el joven decide quedarse solo en la habitación, por seguridad yo realizaría:

- a) Desconectaría el circuito cerrado para que no lo vigilen.
- b) Daría la instrucción al joven de continuar el recorrido cuando haya descansado.
- c) **Le indicaría que salga de la habitación, cerraría la puerta y le diría que alcanzara al grupo en la siguiente habitación.**
- d) Dejaría a la mitad del grupo de visitantes en la habitación del Transmisor para que también descansen.
- e) Suspendería el recorrido, ya que faltan más habitaciones por visitar y el joven se encuentra fatigado

Pertinencia:

1.- En el texto que leíste, se habla de un Transmisor eléctrico, un negocio y una visita guiada, por lo tanto, la historia se desarrolla en:

- a) Una escuela.
- b) Un parque recreativo
- c) **Una empresa.**
- d) Un complejo turístico.
- e) Una zona arqueológica.

La Potencia del Transmisor era tan alta que para operarlo era necesario utilizar:

- a) Eficaces conductores de electricidad.
- b) Una cubierta de cristal en el Transmisor.
- c) Una llave única de la puerta que abría la habitación.
- d) Un golpe rápido en el botón cobre del Transmisor.
- e) **Equipo aislante, como guantes y chaleco, en el momento de presionar el botón.**

3.- Para entrar a la habitación del Transmisor, el empleado explicó el funcionamiento de éste y así sólo entraron los visitantes interesados

- a) Verdadero.
- b) Parcialmente verdadero.
- c) No lo sé
- d) Parcialmente falso.
- e) **Falso.**

4.- ¿Cuando el grupo de visitantes entra a la habitación del Transmisor, ellos conocen por completo el funcionamiento de la empresa?

- a) **El texto no explica el objetivo de la visita y sólo describe un recorrido por las habitaciones.**
- b) Sí, ya que la empresa que se visitan es eléctrica.
- c) No porque faltan más habitaciones por recorrer.
- d) Sí, por que el grupo de visitantes son estudiantes de electricidad

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

e) Posiblemente es la habitación más importante de la empresa.

5.- El joven al quedarse sólo y pensar en apretar el botón de cobre del Transmisor no quería:

- a) Verificar su funcionamiento.
- b) Comprobar que 10 000 v.; fulminan al ser humano.
- c) **Suicidarse.**
- d) Experimentar la fascinación del peligro.
- e) Preocupar a su familia.

Congruencia:

1.- A partir del texto que leíste, ¿Cuál fue el error que cometió el empleado?.

- a) No seleccionó correctamente a los turistas que realizaron el recorrido.
- b) No supo explicar las reglas de seguridad.
- c) **Les hablo a los turistas del acceso restringido al Transmisor y dejó sólo al joven.**
- d) No investigo los antecedentes del joven, para decidir dejarlo solo.
- e) Habló del funcionamiento del Transmisor.

2.-El texto da un ejemplo de medidas de seguridad cuando se realizan visitas guiadas en las empresas eléctricas.

- a) No describe las actividades que realizan los visitantes.
- b) Sí, ya que dice que medidas de seguridad tomar cuando un visitante quiere apartarse del grupo.
- c) Sí, porque describe el comportamiento adecuado del empleado ante la propuesta de descansar que realiza el joven
- d) No especifica la forma en que deben estar aislados los aparatos de alto voltaje del contacto directo los visitante
- e) **Ninguna de las opciones anteriores, ya que el texto no describe acciones de seguridad realizadas por el empleado y la empresa.**

3.- El joven para suicidarse solicitó al empleado quedarse solo en la habitación:

- a) Verdadero.
- b) Parcialmente verdadero.
- c) No lo sé.
- d) **Falso.**
- e) Parcialmente falso.

4.- El grupo de visitantes para evitar que el joven tocara el botón debía de realizar lo siguiente:

- a) Decirle al empleado que no lo dejaran solo porque quería tocar el botón de encendido del transmisor.
- b) Ponerse de acuerdo para turnarse a que unos cuantos lo cuidaran y otros siguieran el recorrido.

- c) Convencer al joven de continuar el recorrido.
- d) Llamar a los empleados de seguridad y decirles que lo vigilarán por si intentaba tocar el botón.
- e) **Ninguna de las opciones anteriores, ya que el grupo de visitantes no conocía la actividad que el joven quería realizar al quedarse solo.**

5.- Cuando el empleado pregunta en son de broma al joven si intentaría suicidarse, motivó a éste a tocar el botón:

- a) sí, porque el joven realizaba lo que el empleado le decía.
- b) Sí, porque el empleado quería que el joven tocara el botón.
- c) **No, porque el empleado no tenía antecedentes del joven ante las acciones que le producían la fascinación del peligro.**
- d) Posiblemente, el empleado quería comprobar, si su comentario motivaba al joven a realizar la acción, de tocar el botón.
- e) Únicamente el empleado quería demostrar al grupo que el tocar el botón de cobre fulminaría al más excepcional organismo.

Coherencia:

1.- El Transmisor, el cual se menciona en el texto era:

- a) Una depósito eléctrico de 10 000 voltios
- b) Un aparato de ejecución de personas de 10 000 voltios.
- c) Una terminal eléctrica que controla focos, aparatos eléctricos, etc.
- d) **Un botón que al apretarlo cerraba un circuito con 10 000 voltios**
- e) Un interruptor hidráulico de 10 000 voltios.

2.- En la capacitación de los empleados, que laboran en empresas eléctricas, se debe incluir:

- a) Un programa de relaciones sociales de los empleados con los turistas.
- b) Un programa para que los empleados den instrucciones a los turistas.
- c) Un programa de establecimiento de superación personal, para evitar suicidios.
- d) **Un programa que indique que medidas de seguridad deben seguir los empleados en su actividad laboral.**
- e) Un programa en el cual se le capacite al turista en primeros auxilios, para dado el caso, auxiliar a quien lo necesite.

3.- El texto sugiere que el manejo de aparatos de alto voltaje debe de ser restringido a los visitantes de las empresas cuando:

- a) Son menores de edad.
- b) Sólo si son estudiantes.
- c) **Son personas ajenas a las capacidades en la utilización de éstos.**
- d) Son personas que se les caracteriza por ser prudentes ante las reglas de seguridad.
- e) Es empleado de alto rango en la empresa.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

4.- El texto es un ejemplo de...

- a) **Los errores que pueden cometer los empleados ante una visita de turistas en el manejo de información y lugares peligrosos de la empresa.**
- b) La falta de conocimiento del empleado de los objetivos del grupo para el recorrido de la empresa.
- c) La falta de empleados para que saquen de las habitaciones a los turistas que no realizan el recorrido con el grupo.
- d) Permitir que los grupos de estudiantes visiten la empresa.
- e) Permitir la entrada a los visitantes sin asegurarse que sean acompañados de un familiar.

5.- A partir de la lectura del texto tu conclusión sería que...

- a) Solo se debe dejar entrar a grupos de turistas a empresas alimenticias, que no impliquen peligro para la salud de los visitantes.
- b) **Se permitan recorridos de grupos de turistas por las empresas, cuidando que en éste no se ponga en riesgo la salud de los visitantes.**
- c) Los empleados de las empresas eléctricas, no están capacitados para dar información del funcionamiento de aparatos de alto voltaje.
- d) Los transmisores de altos voltajes deben ser mostrados solo en carteles a los visitantes.
- e) Deberían de realizarse recorridos en las empresas eléctricas con grupos de visitantes y no de forma individual.

ANEXO 3

Texto expositivo: Tecnología de los alimentos.

En la tecnología de los alimentos se da la completa aplicación de las ciencias físicas, químicas y biológicas al procesamiento y conservación de los alimentos, así como el desarrollo de nuevos y mejores productos alimenticios. En la tecnología de alimentos se ocupa desde la composición, las propiedades y los cambios que sufren los alimentos desde que son producidos hasta la calidad para el consumo en el lugar de venta. Los alimentos son una materia compleja desde el punto de vista químico y biológico. Los científicos y técnicos en alimentos son responsables de que éstos sean sanos, nutritivos y tengan la calidad exigida por el consumidor. Todos necesitamos comer, de modo que siempre seguirá existiendo demanda de tecnología alimentaria.

En la industria alimentaria, se producen gran cantidad y diversidad de productos alimenticios para su distribución y venta. El tecnólogo aplica programas de control de calidad para asegurarse de que los productos alimenticios cumplan los requisitos necesarios, y se ajusten a la legislación alimentaria en vigor.

El control de calidad se basa en la detección de actividades que pueden ocasionar un daño grave en el producto final, y en la corrección de las mismas actividades para minimizar este riesgo. Por ejemplo, la leche, alimento rico en proteínas, es nutritiva tanto para el ser humano como para ciertos microorganismos, y es un medio en el cual éstos pueden estar presentes. Algunos microorganismos no son dañinos, mientras que otros pueden producir enfermedades como la tuberculosis. No obstante, estos microorganismos mueren por acción del calor, de modo que, por ley, es obligado calentarla a 63°C durante 30 minutos como parte del proceso de pasteurización, así llamado en honor al famoso biólogo francés Louis Pasteur. Se trata de un interesante ejemplo de la aplicación de la tecnología de alimentos, ya que se emplean la química de los alimentos, la bioquímica, la física y la microbiología de los alimentos para garantizar la seguridad y calidad de un ingrediente importante y nutritivo.

Son muchos los alimentos que se conservan por el uso del calor o la deshidratación: el técnico responsable estudia, por tanto, los principios de la transferencia del calor y la masa.

TESIS CON
FAMILIA DE ORIGEN

No todos los microorganismos presentes en los alimentos son dañinos ni deterioran la comida. Uno de los primeros usos de la biotecnología fue su aplicación a los alimentos para la obtención de productos fermentados.

Estos son alimentos en los que microorganismos, como las bacterias del ácido láctico o algunas levaduras y mohos, se añaden a los alimentos o se favorece su crecimiento en ellos con el fin de que sus enzimas los modifiquen y den lugar a nuevos productos y sabores. Los ejemplos más conocidos son: el vino, elaborado por la acción de levaduras sobre el jugo de uva, el yogur y algunos quesos, que se elaboran por fermentación de la leche gracias a la acción de las bacterias del ácido láctico, y los mohos, empleados en algunos quesos curados.

La tecnología alimentaria también implica el estudio de cómo la elaboración y la composición de los alimentos afectan sus características sensoriales (sabor, textura, aroma y color). En los últimos tiempos somos muy conscientes de hasta qué punto es necesaria una dieta sana y equilibrada. Los tecnólogos en alimentos han dedicado mucho tiempo al desarrollo de una amplia gama de productos bajos en grasas que se pueden untar. Estos son mezcla de aceite en agua que, si se mantienen a baja temperatura, tienen la textura de la mantequilla pero son más fáciles de untar en el pan. Como consumidores podemos escoger entre una variedad cada vez mayor de aceites y mantequillas vegetales capaces de satisfacer nuestras necesidades de ácidos grasos esenciales sin aportar un exceso de grasa a la dieta. Un ejemplo de éstos son las margarinas.

Nuestra dieta no se compone tan sólo de los tres principales nutrimentos, grasas, carbohidratos y proteínas, sino también de toda una variedad de micronutrimentos esenciales en forma de fibra dietética, minerales y vitaminas. Para conservar la salud y la vitalidad se requiere de toda una serie de micronutrimentos. Los tecnólogos en alimentos japoneses han abierto el camino a la producción de toda una serie de alimentos funcionales, en los que estos micronutrientes se aportan en productos específicos, como las bebidas deportivas.

La tecnología de alimentos también se ocupa de la importancia que desempeña el empaquetado de los productos. Los sistemas modernos no sólo ofrecen un recipiente cómodo y atractivo, sino que, en caso de estar adecuadamente sellado y en el supuesto de que esté fabricado con los materiales apropiados, actúa como barrera para, por

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ejemplo, conservar la leche fresca, de alta calidad y que pueda conservarse de esa forma durante varios meses; mantener el pan libre de mohos durante semanas o mantener el color rojo brillante de la carne de res durante muchos días.

La tecnología de los alimentos es una actividad científica e interdisciplinaria que puede estudiarse como carrera, con su correspondiente titulación, en ciertas universidades del mundo. Los licenciados trabajan con minoristas y fabricantes de alimentos en el desarrollo de nuevos productos, y se encargan de garantizar la seguridad y calidad de los alimentos producidos. Los tecnólogos en alimentos trabajan en institutos de investigación, universidades o grandes empresas, mientras que algunas de éstas trabajan para organismos internacionales y agencias y laboratorios controlados por los gobiernos, cuyo objetivo es garantizar que los productos alimentarios que consumimos sean nutritivos y seguros, y podamos disfrutar de ellos sin preocupación alguna.

ANEXO 4

Cuestionario: Tecnología de Alimentos.

Ajustividad.

1.- Las ciencias que intervienen en la tecnología de los alimentos son:

- a) Física, Química y Biología.
- b) Solo la biología.
- c) Física y Química.
- d) No intervienen ciencias.
- e) La biología y la Física.

2.- El tecnólogo en alimentos aplica programas de control de calidad para:

- a) Que los alimentos sean distribuidos en los centros comerciales.
- b) **Asegurarse de que los productos alimenticios cumplan los requisitos necesarios y se ajusten a la legislación alimentaria en vigor.**
- c) Que los consumidores encuentren alimentos balanceados en dieta y a bajo costo económico
- d) Evitar que los productos alimenticios cumplan los requisitos necesarios y se ajusten a la legislación alimentaria en vigor.
- e) Que las empresas reduzcan gastos económicos al procesar nuevos alimentos.

3.- El proceso de pasteurización indica calentar la leche a:

- a) 13° C por 10 minutos.
- b) 23° C por 20 minutos.
- c) 33° C por 40 minutos.
- d) **63° C por 30 minutos.**
- e) 43° C por 50 minutos.

4- Una dieta no sólo se compone de grasa, carbohidratos y proteínas, sino también de:

- a) comida chatarra y proteínas.
- b) Proteínas y micronutrientes.
- c) **Fibras dietéticas, minerales y vitaminas.**
- d) verduras, frutas y carne.
- e) Embutidos.

5 El vino es un claro ejemplo de:

- a) Hidratación de la uva.
- b) Condensación de la uva.
- c) Congelación de la uva.
- d) Deshidratación de la uva.
- e) **Fermentación de la uva**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Efectividad.

1.- Para eliminar de la leche los microorganismos, causantes de enfermedades, se requiere de la pasteurización. En que ambiente físico se realizaría dicho proceso

- a) Una fábrica.
- b) Un taller.
- c) El hogar.
- d) **Un instituto de investigación**
- e) Una escuela.

2.- A partir del texto que acabas de leer, para realizar control de calidad en los alimentos, qué harías:

- a) Aseguraría una presentación costosa y duradera del producto.
- b) **Vigilaría que las actividades de producción no efectúen daños graves en los productos alimenticios finales.**
- c) Preveniría que la producción de alimentos envasados no se exceda de elementos nutritivos.
- d) Evitaría estar verificando que la distribución de los productos a las tiendas y centros comerciales sea de calidad.
- e) Daría la seguridad a la empresa de que el consumidor se interese en la compra de los productos alimenticios.

3.- Según el texto que leíste la biotecnología se utiliza al procesar microorganismos dañinos, (bacterias),y así...

- a) **Favorecer el crecimiento de éstos para la elaboración de nuevos alimentos fermentados.**
- b) Eliminar los microorganismos para evitar la descomposición de los alimentos.
- c) Combinar los microorganismos con nuevos sabores y productos alimenticios.
- d) **Desfavorecer el crecimiento de los microorganismos para la elaboración de nuevos alimentos.**
- e) Aumentando en los alimentos el número de microorganismos dañinos.

4.- A partir del texto, que actividad importante realizarías dentro de la tecnología de los alimentos.

- a) **Que los alimentos sean procesados bajo el control de calidad.**
- b) Que los tecnólogos lleven a cabo sus estudios científicos.
- c) Que los alimentos se empaqueten de modo atractivo para el consumidor.
- d) Que los alimentos siempre sean bajos en calorías.
- e) Que las industrias no desechen alimentos de bajo control de calidad.

5.- La pasteurización de la leche es un proceso de la tecnología. Qué otro proceso sería posible:

- a) **La deshidratación del frijol.**
- b) La elaboración de disolventes.

- c) La producción de vitaminas para el crecimiento.
- d) La elaboración de medicamentos.
- e) La eliminación de las propiedades nutritivas de los alimentos.

Pertinencia.

1.- El tecnólogo en alimentos selecciona y elabora procesos adecuados a los productos alimenticios para establecer:

- a) Nuevos productos alimenticios.
- b) **Control de calidad de los alimentos.**
- c) Estrategias que favorezcan el consumo de proteínas.
- d) Referencias en los componentes nutricionales de los alimentos.
- e) Que la implementación de la tecnología favorece la nutrición.

2.- La tecnología de los alimentos se encarga de un envasado cómodo, atractivo y apropiado a los componentes de los alimentos para mantener el control de calidad del mismo:

- a) Falso.
- b) Parcialmente falso
- c) **Verdadero.**
- d) Parcialmente
- e) No lo sé

3.- La tecnología de los alimentos puede ser desarrollada por:

- a) Amas de casa
- b) Médicos.
- c) Empresarios.
- d) Industriales
- e) **Biólogos.**

4.- Las producción de alimentos bajos en grasas, el proceso de pasteurización y de fermentación son ejemplos de la actividad que realizan los técnicos en alimentos

- a) **verdadero.**
- b) Parcialmente verdadero.
- c) No lo sé.
- d) Falso
- e) Parcialmente falso.

5.- Cuando a un alimento ya procesado se le detecta alguna característica que alterara la nutrición y salud del consumidor, se realizaría lo siguiente:

- a) Llamarles la atención a los tecnólogos del instituto de investigación por no seguir adecuadamente el proceso
- b) No producir nuevamente el producto.
- c) **Retira el producto del consumo y especificar un proceso adecuado para la producción de éste.**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

- d) Cambiar el nombre al producto para que se pensara que es otro alimento.
- e) Dejar el producto en el mercado, toda vez que el consumidor lo siga comprando porque desconoce que altera su nutrición.

Congruencia

1.-El proceso de pasteurización de la leche , da garantía de calidad de el alimento, a los consumidores, porque:

- a) La leche no se echa a perder y puede consumirse en cualquier momento.
- b) Al calentarla durante 30 minutos, se eliminan los microorganismos que pueden causar que ésta se deteriore.
- c) **Al calentarla a 63° C, durante 30 minutos, se eliminan los microorganismos dañinos, causantes de enfermedades.**
- d) Se emplea el procedimiento adecuado para la leche, que fue llamado así por el biólogo Luis Pausteur.
- e) Es requisito de la tecnología de los alimentos, para que esta funcione en las industrias.

2.-Según el texto, señala en que medida la tecnología de los alimentos proporciona beneficios de nutrición en las personas,

- a) **Al proporcionar un alimento nutritivo, y de calidad, desde el momento que son producidos hasta su consumo.**
- b) Se emplean alimentos que no sirven para el consumo alimenticio.
- c) Conduce al consumidor a nutrirse con alimentos no procesados.
- d) Reduce gastos económicos a las industrias y éstas pueden producir más alimentos.
- e) Ninguna de las respuestas anteriores.

3.- Las actividades que se realizan dentro de la tecnología de los alimentos se desarrollan en la secuencia siguiente:

- a) Investigar que alimento es más vendido, procesarlo y empaquetarlo, de manera que se mantengan sus cualidades alimenticias
- b) **Analizar los componentes de los alimentos, establecer el control de calidad al procesarlos y empaquetarlos de manera que se mantengan sus cualidades alimenticias.**
- c) Capacitar al personal del centro de investigación, establecer el proceso de control de calidad del producto y diseñar un empaque que sea llamativo al consumidor para elevar las ventas.
- d) Investigar la dieta más común de los consumidores, producir un alimento que se relacione con dicha investigación y ponerlo en venta.
- e) Analizar los componentes de los alimentos, buscar a los científicos que realicen el procesado de éstos y diseñar un empaquetado económico para el producto final

4.- Según el texto, señala que aspectos del consumo alimenticio se ven beneficiados en los consumidores:

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

- a) La economía en la compra los alimentos.
- b) La salud.
- c) El crecimiento saludable.
- d) El conocimiento de los componentes de los alimentos
- e) **La calidad y seguridad de la nutrición.**

5.- El texto que acabas de leer, se puede publicar en un libro de:

- a) Tecnología industrial.
- b) **Ciencia y tecnología.**
- c) Física.
- d) Biología.
- e). Química

Congruencia.

1.- El desarrollo de la tecnología constituye:

- a) Una inversión económica del país al tener industrias que elaboren alimentos nutricionales
- b) Un avance tecnológico y un interés científico por la elaboración de alimentos nutricionales
- c) Un área de desarrollo de los profesionistas, de las áreas de la Biología, la química, la física y la biotecnología.
- d) Un elemento de los programas de salud y nutrición de los países en desarrollo.
- e) Un olvido de los métodos iniciales en la conservación de los alimentos.

2.- El texto demuestra que la tecnología alimenticia se desarrolla, de forma independiente a las ciencias, porque la tecnología tiene relación con máquinas.

- a) Parcialmente falso
- b) **Falso**
- c) No lo sé.
- d) Parcialmente verdadero.
- e) Verdadero

3.- La lectura de este texto es importante para ti, por lo siguiente:

- a) Te da a conocer que los alimentos contienen microorganismos.
- b) Establece las áreas en las cuales puedes desarrollarte como profesionista.
- c) Describe las actividades de los técnicos en alimentos.
- d) **Porque especifica el proceso de producción de los alimentos y de que manera garantizar la seguridad y calidad de éstos.**
- e) Porque enseña a relacionar los conocimientos adquiridos en las áreas de la física, la química y la biotecnología

4.- Los alimentos son un tema de nutrición, por lo tanto, ¿ es un factor de investigación en la tecnología de los alimentos?

- a) No, porque los alimentos se relacionan con la biología.
- b) Sí, por que los alimentos nutritivos son producidos en los centros de investigación.
- c) No, porque entonces no se llamaría tecnología de los alimentos sino tecnología nutricional.
- d) No, porque la nutrición es diferente de la tecnología.
- e) **Sí, porque una parte del proceso de la tecnología de los alimentos es identificar los componentes de los alimentos.**

5.- Una conclusión errónea del texto leído es:

- a) **El biólogo Luis Pasteur, fue un fundador de la tecnología de los alimentos, con el proceso de pasteurización.**
- b) Los alimentos que contienen microorganismos son procesados para garantizar su consumo.
- c) La tecnología de los alimentos es un área de desarrollo en la producción de alimentos envasados.
- d) Los técnicos en alimentos deben de realizar programas de control de calidad de los alimentos.
- e) Los técnicos en alimentos producen una serie de alimentos que contienen micronutrientes.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**