



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO  
DE HABILIDADES EN COMPRENSIÓN DE LECTURA EN  
LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LOS ALUMNOS DE  
SEXTO AÑO EN LA ESCUELA NACIONAL  
PREPARATORIA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR,  
CIENCIAS SOCIALES.**

**P R E S E N T A**

**Ana Bertha Hernández Galván  
Tutor (a): Dra. Lucia Patricia Carrillo  
Velázquez  
MARZO, 2011**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**MADEMS**

Maestría en Docencia

para la Educación Media Superior



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 mi hijo Pablo a quien amo profundamente y que me decía que ya no leyera.

A Joel por su solidaridad de género

Mención especial a la Dra. Lucia P. Carrillo Velázquez tutora principal por su paciencia y por compartir su conocimiento y experiencia

A cada uno de los integrantes del jurado:

Dr. Gerardo Dorantes Aguilar, Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá, Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez y Dr. Jesús Carlos Guzmán infinitas gracias porque todas sus observaciones y recomendaciones sirvieron para enriquecer este trabajo.

## Resumen

La lectura es una habilidad fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar. En el caso de la Educación Media Superior es necesario que los alumnos desarrollen esta habilidad, particularmente en el campo de las Ciencias Sociales, ya que representa un espacio para la formación del pensamiento abstracto y lógico así como el razonamiento hipotético, características del pensamiento formal planteado por Jean Piaget. Por ello es indispensable que los docentes ofrezcan estrategias que ayuden a los alumnos a comprender lo que leen y logren construir el significado del texto.

Debido a que en la escuela no se promueve el desarrollo de habilidades genéricas como la comprensión de lectura se diseñó una propuesta de trabajo para los alumnos que cursan el último año del bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria, dicha propuesta considera que la lectura es un proceso que atiende a diferentes fases y distintos niveles de comprensión, donde se establecen los objetivos, estrategias y condiciones correspondientes y la forma de evaluar el proceso atendiendo a una rúbrica que contempla distintos criterios para cada una de las etapas. Con este sistema de trabajo se pretende contribuir de alguna manera a que la lectura se vuelva una actividad permanente al interior del aula y una herramienta básica para el aprendizaje.

En ese sentido si los docentes llevan a cabo estrategias de enseñanza de lectura que integren los rasgos del pensamiento formal, propuestos por el constructivismo psicogenético, estarán propiciando un contexto escolar atractivo y estimulante para la lectura.

## **Abstract**

Reading is a fundamental skill that enables learning in and outside school. In the case of the Middle Education students need to develop this skill, particularly in the field of social sciences, as it represents a space for the formation of abstract thinking and logical reasoning and hypothetical, raised formal characteristics of thought by Jean Piaget. It is therefore essential that teachers provide strategies to help students understand what they read and succeed in building the meaning of the text.

Because the school does not promote the development of generic skills such as reading comprehension we designed a work proposal for students enrolled in the final year of high school at the National Preparatory School, this proposal considers that reading is a process serving different phases and levels of understanding, establishing objectives, strategies and associated conditions and how to evaluate the process in response to a section that provides different criteria for each stage. With this system work is to contribute in some way that reading becomes an ongoing activity within the classroom and a basic tool for learning.

In that sense if teachers conduct reading instruction strategies that integrate the features of formal thought, proposed by constructivism psychogenetic will be fostering a school environment attractive and stimulating to read.

## Índice

	Pág.
<b>Introducción</b>	7
<b>Capítulo 1. Contexto y Enfoque general del proceso de comprensión de lectura</b>	
1.1. Panorama general sobre la Educación Media Superior en México y los resultados PISA sobre la competencia lectora	11
1.2. Estado actual del conocimiento sobre el proceso de comprensión lectora	19
1.2.1. El Problema educativo identificado	22
1.3. El desarrollo cognitivo en la competencia lectora como problema de investigación:	23
a) Pregunta de investigación	
b) Objetivo	
c) Justificación	
1.4. Descripción de la metodología	25
<b>Capítulo 2. La construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades en comprensión de lectura</b>	
2.1. La construcción del conocimiento desde la epistemología genética de Jean Piaget	27
2.1.1. Las características del pensamiento formal	33
2.2. Desarrollo de habilidades para la comprensión de lectura	37
2.2.1. La lectura desde una perspectiva cognitiva	39
2.2.2. Los niveles de comprensión: reflexión, análisis y crítica	44
2.2.3. Proceso de comprensión de lectura	48
a) El papel del lector	
b) Las categorías del texto	
c) La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto	
d) El lugar del significado	
e) El impacto del contexto sobre la lectura	

f) La influencia del objetivo del lector	
2.2.4. Las estrategias de comprensión de lectura	55

**Capítulo 3. Estrategias para la formación de habilidades en comprensión de lectura (Propuesta Didáctica)**

3.1. Contexto Institucional para llevar a cabo la propuesta didáctica	59
3.2. Características del programa de estudios de la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas.	65
3.3. Construcción de la propuesta didáctica	68
3.3.1. Estrategias antes del proceso de comprensión de lectura	
3.3.2. Estrategias durante el proceso de comprensión de lectura	
3.3.3. Estrategias después del proceso de comprensión de lectura	

**Capítulo 4. Informe de la intervención, resultados y valoración de la propuesta didáctica**

4.1. Análisis e interpretación de los resultados	85
--	----

<b>Consideraciones finales</b>	111
--------------------------------	-----

<b>Anexos</b>	116
---------------	-----

<b>Bibliografía</b>	120
---------------------	-----

## **Introducción**

La presente investigación se ubica en el contexto escolar y se basa en la experiencia docente a fin de contribuir con propuestas dirigidas a desarrollar habilidades cognitivas en los alumnos de bachillerato, particularmente la habilidad de comprensión de lectura. Ya que, es relevante considerar que si no se refuerzan y se consolidan los procesos del pensamiento formal en la Educación Media Superior (EMS), tomando en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, difícilmente se puede lograr que éstos cuenten con herramientas de aprendizaje que permitan que se incorporen a los estudios superiores ya sea de licenciatura o de posgrado.

Mientras más información los docentes tengan sobre los procesos cognitivos de los adolescentes, estarán en mejores condiciones para diseñar estrategias adecuadas y pertinentes que atiendan a la diversidad de alumnos que tiene el bachillerato.

A fin de contribuir al conocimiento de los docentes es necesario explicar tanto el desarrollo cognitivo como el proceso de aprendizaje de los alumnos que cursan el bachillerato con el objetivo de proponer acciones dirigidas a prevenir situaciones de fracaso escolar que se traducen en rezago y abandono escolar.

También es importante considerar que, en general, al interior del aula, cuando los alumnos leen no interactúan con el contenido del texto y no lo hacen porque tampoco se los enseñaron, porque en la mayoría de los casos el contexto escolar no lo favoreció, en contraste con lo que plantea el constructivismo psicogenético de Piaget, el cual señala que la mejor forma de aprender es cuando el sujeto manipula al objeto de conocimiento, ya que “pensar es actuar” (Díaz Barriga, Ángel, 1998:129). Por ello es importante, recuperar el interaccionismo, base del constructivismo psicogenético que habla de cómo “el sujeto cognoscente actúa sobre el objeto de conocimiento” (Hernández, 2006:42). Pero la forma de actuar del sujeto tiene que ver con la etapa o estadio del desarrollo en la que éste se encuentre, algunos de los adolescentes que cursan el bachillerato no, al parecer, todavía no han alcanzado la etapa de las operaciones formales bien por falta de madurez cognitiva o porque el entorno (familiar, escolar, social) en el que han vivido no lo ha propiciado (Rice,

1991), por lo tanto se hace necesario una propuesta de enseñanza en comprensión de lectura que tome en cuenta estos aspectos a la hora de diseñar actividades de aprendizaje que apoyen a los alumnos para que interactúen con el contenido de los textos y entonces haya una mejor comprensión sobre los conceptos fundamentales de las ciencias sociales.

Es importante mencionar esto porque aún y cuando predomina la idea de que las habilidades para la comprensión de lectura deben tratarse en las asignaturas de español o bien literatura, en esta investigación se asume la postura de que la comprensión de lectura es una habilidad genérica que concierne a todas las áreas de conocimiento que conforman el Plan de estudios del bachillerato y la Escuela Nacional Preparatoria no puede ser la excepción. “En todo momento de la situación pedagógica, el profesor debe valorar los niveles cognitivos, hipótesis, estrategias y modos de aproximación a los alumnos en relación con los contenidos escolares a que se enfrentan, aquilatando así el grado de comprensión o asimilación lograda” (Hernández, 2006:63).

En la vida cotidiana de la escuela los docentes conciben a los alumnos sólo escuchando lo que se explica y tomando apuntes, en algunos casos se espera que éstos lean fuera de clase pero no hay seguimiento de sí lo hicieron y cómo. Dentro de este esquema los docentes sólo son transmisores de información y los alumnos receptores. Esta situación parece ser generalizada en el Sistema Educativo Mexicano en todos sus niveles desde el Básico pasando por la Educación Media Superior (EMS) y la Educación Superior.

Por lo anterior, se puede advertir que la enseñanza queda centrada en la exposición por parte de los docentes, quienes organizan la clase dando preponderancia a los conceptos de la materia y con respecto a los alumnos “se omite enseñarles modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio” (Carlino, 2005:13).

A partir de esta situación se pueden hacer varios cuestionamientos importantes: de qué modo los docentes y las propias instituciones de EMS han contribuido a la reproducción de este esquema de enseñanza y aprendizaje, qué pueden hacer los docentes para desarrollar o mejorar el desempeño de habilidades genéricas como la comprensión de lectura para que

aprendan mejor, qué tiene que ver la lectura con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y cómo los docentes pueden sacar provecho de esto para contribuir a una mejor formación de los bachilleres.

Es importante replantear el papel del docente y del alumno, quienes tienen que recuperar su papel activo. En ese sentido, la propuesta didáctica que se propone en esta tesis es que los docentes favorezcan situaciones de aprendizaje para el desarrollo de habilidades como la lectura pues ésta no sólo forma del quehacer académico sino que además puede permitir una mejor comprensión de los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales.

Para abordar estos aspectos, esta tesis plantea una serie de antecedentes en el capítulo 1 titulado Contexto y enfoque general del proceso de comprensión lectora, algunos rasgos del contexto de la EMS en México y un panorama general de los datos que aportan organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del Programme for International Student Assessment (PISA) que en español se traduce como Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos sobre el desempeño de la competencia lectora, este contexto se analiza bajo un enfoque teórico de carácter constructivista que concibe a la lectura como una habilidad cognitiva a través de la cual se pueden elaborar significados y para explicar esto es necesario tomar en cuenta las características de la etapa de desarrollo cognitivo en el que se encuentran los alumnos. Un ejemplo de ello son las posturas teóricas de Isabel Solé y Juan A. García Madruga.

En este mismo apartado se describe el estado actual del conocimiento sobre los procesos de comprensión de lectura de lo cual se destaca la necesidad de enseñar a los alumnos para que aprendan a leer. Esta tesis tiene como propósito nutrirse de estas aportaciones para reflexionar sobre el quehacer cotidiano dentro del aula y elaborar una propuesta didáctica acorde a las necesidades, intereses y condiciones de los alumnos que cursan el último año en el área de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Un sistema de trabajo que permite la integración de la propuesta didáctica así como las características del contexto institucional bajo el cual se pretende llevar a cabo con el propósito de

Más adelante, en el capítulo 2 titulado la producción del conocimiento y desarrollo de habilidades, se consideran algunos aspectos relevantes de la epistemología genética de Jean Piaget con el objetivo de señalar las características de la etapa del desarrollo cognitivo de los jóvenes que cursan el último año de bachillerato y como de alguna forma estos rasgos del pensamiento formal como la introspección, el pensamiento abstracto y el razonamiento hipotético pueden contribuir a entender cómo se lleva a cabo el proceso de comprensión de lectura para lograr que ésta sea reflexiva, analítica y crítica de tal manera que permita la construcción de significados a partir de un texto.

También en este bloque se define lo que es una estrategia de lectura así como sus características y finalmente, se revisan algunas propuestas que se han hecho para trabajar en el aula.

En el capítulo 3 que se titula formación de habilidades en comprensión de lectura se describe a detalle la propuesta didáctica o sistema de trabajo para desarrollar habilidades en comprensión de lectura atendiendo a que es un proceso por lo tanto, hay una fase anterior, durante y una fase posterior al proceso. En estos tres momentos se recupera información importante que permite una visión integral del texto y al mismo tiempo cómo el alumno va haciendo un ejercicio de autorreflexión de su propio aprendizaje para que al final esté en condiciones, incluso, de poder evaluarlo.

Finalmente, en el capítulo 4 se presentan los resultados del trabajo que se realizó en las Prácticas Docente I, II y III con la idea de evaluar los aciertos y las dificultades en la implementación de la propuesta didáctica de tal manera que se pueda construir, posteriormente a manera de conclusiones y preguntas un proyecto horizonte que conduzca a seguir investigando y en consecuencia enseñar mejor las Ciencias Sociales.

## **CAPÍTULO 1. Contexto y Enfoque general del proceso de comprensión lectora**

### **1.1. Panorama general sobre la Educación Media Superior en México y los resultados de PISA sobre la competencia lectora**

La EMS cuenta con varias modalidades, entre las que destacan en su mayoría los bachilleratos conocidos como propedéuticos o generales, los bachilleratos bivalentes y los bachilleratos de escolaridad profesional técnica. El que más alumnos alberga son los llamados propedéuticos y no es fortuito ya que desde sus inicios los estudios preparatorianos se concibieron como necesarios para ingresar a cualquier carrera universitaria o profesional. Esta modalidad es la de mayor demanda por parte de los jóvenes mexicanos alcanzando un 60% a diferencia de la modalidad técnica que sólo ocupa un 10% (Zorrilla, 2008).

La diversidad de modalidades expresa una pluralidad de planes y programas de estudio que no permiten la uniformidad en los estudios preparatorianos, pero lo que parece que sí tienen en común es el carácter enciclopédico de los contenidos, donde lo que se privilegia es el contenido en sí mismo y se abandona el desarrollo de habilidades genéricas que forman parte de la educación para la vida como saber leer, escribir y la resolución de problemas. Esto hace que en el bachillerato los procesos de enseñanza estén centrados básicamente en el profesor y en el aprendizaje de los alumnos sean predominantemente memorísticos.

Este enfoque tradicional de la enseñanza no aporta nada valioso a los alumnos en términos académicos de prepararlos para ingresar a la licenciatura pero tampoco los prepara para la vida, entonces qué se supone que hace que exista la EMS, y más aún qué hace que tenga tanta demanda si no hace ninguna de las dos cosas. Lo cierto es cada vez “son menos los jóvenes mexicanos que concluyen su bachillerato 43% en comparación con otros países integrantes de la OCDE que concluyen y obtienen su certificado de EMS 85%” (Zorrilla, 2008:246)

Lo anterior hace pensar que una de las causas de abandono sea precisamente el hecho de que los jóvenes que ingresan al bachillerato sobre todo propedéutico en su trayecto se den cuenta que efectivamente no les aporta mucho y finalmente decidan abandonar sus estudios y piensen que la mejor opción sea incorporarse al mercado laboral, donde los aceptan con su preparatoria inconclusa.

Por otro lado, en un documento publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en septiembre de 2006 se dice que en México los niveles de secundaria y de EMS concentran la mayor demanda educativa gracias al bono demográfico, cuyo máximo será observado en el año 2010, cuando se estima que en México habrá 21.5 millones de habitantes con edades entre los 15 y los 24 años. Por lo tanto, la demanda por servicios educativos se irá incrementando en los próximos años, a lo cual se agregará la presión que representa ya de por sí el rezago educativo acumulado.

Es importante señalar que a partir de los ochenta y hasta la actualidad el Estado Mexicano lleva a cabo un proyecto educativo que contempla un enfoque basado en competencias que se traduce en el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida.

Este enfoque tuvo su etapa de consolidación como proyecto de la modernización educativa entre 1994 y 2000 en el sexenio de Zedillo, porque justamente en 1994 México ingresa a la OCDE, “organismo que otorga la más alta prioridad a los indicadores y estadísticas educativas en su programa de trabajo” (Zorrilla, 2008:159).

Con el actual gobierno uno de los productos de este proyecto educativo es la Reforma Integral de la EMS que tiene como objetivo la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, parte de esta reforma es fomentar las competencias genéricas y específicas que debe reunir todo egresado del bachillerato para satisfacer las exigencias sociales.

La subsecretaría de EMS de la Secretaría de Educación Pública (SEP) define a las competencias transversales o genéricas como aquellas habilidades que les permiten a los jóvenes comprender su mundo e influir en él, son identificadas como competencias clave,

no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional, su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudio. La característica de transversalidad de este tipo de competencias hace referencia al desarrollo de estas habilidades en todos los campos de estudio en los que organicen los planes de estudio. Dichas competencias genéricas son transferibles, en tanto que refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares. Las competencias genéricas son de carácter formativo.

El hecho de que sean genéricas no significa que se desarrollen en contextos ajenos a las disciplinas. Por ejemplo, las competencias genéricas relativas a localizar información, analizarla y organizarla a fin de seleccionar lo que se requiere y presentarlo de forma efectiva, se desarrollan en asignaturas de Español, en las que los alumnos se exponen a técnicas de investigación y de comunicación Lingüística; en asignaturas de Matemáticas, que les dan herramientas para interpretar y expresar cierto tipo de información, como gráficas, porcentajes y ecuaciones; en asignaturas de Ciencias Sociales, que les dan instrumentos para aproximarse a fenómenos sociales, culturales y políticos; y en las Ciencias Naturales, que están relacionadas con ciertas metodologías y estructuras mentales para comprender fenómenos del mundo natural (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

En este mismo documento se argumenta que para el enfoque de competencias es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados. En este sentido se plantea que los jóvenes que cursan el bachillerato, independiente de la modalidad en donde se encuentren, deben ser capaces no tanto de almacenar la información sino de procesarla y convertirla en conocimiento.

Esta Reforma Integral de la EMS plantea la posibilidad de que la lectura y la escritura sean competencias genéricas o bien transversales, es decir, que se trabajen en todas las asignaturas. La postura que se asume al interior de la Reforma es una propuesta alternativa a la enseñanza tradicional que sigue siendo una realidad en el bachillerato mexicano.

El documento elaborado por la SEP establece que una de las competencias genéricas que constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato es la del Pensamiento Crítico y reflexivo el cual se relaciona directamente con la lectura ya que permite desarrollar habilidades tales como:

- Ordenar información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones
- Elegir fuentes de información relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad
- Evaluar argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconocer los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta
- Estructurar ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética
- Sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva

La importancia de desarrollar este tipo de competencias genéricas en el nivel bachillerato se sustenta en los resultados de las pruebas PISA, las cuales se aplican trianualmente a los jóvenes entre 15 y 17 años de escuelas públicas y privadas que evalúan las competencias necesarias para desarrollar de forma continua el proceso de aprendizaje de largo plazo y para resolver cuestiones de la vida cotidiana.

Es importante señalar que “PISA no está diseñado para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes. Tampoco está pensado para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes. PISA se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años” (Backhooff, Sánchez, Peón, Andrade, 2010:3).

Según la OCDE las competencias básicas para desempeñarse en una economía sustentada en el conocimiento, son las lectoras, científicas, matemáticas y tecnológicas. Cuando

México es evaluado a través de las pruebas PISA para medir la calidad de estas competencias con jóvenes que se encuentran precisamente cursando el último año de secundaria y el primer año de bachillerato, los resultados son realmente pobres. Estas pruebas demuestran o son la expresión de la baja calidad del Sistema Educativo en México y por lo tanto la baja calidad de la EMS. Y también demuestran que a pesar de que actualmente exista un proyecto educativo basado en un enfoque por competencias, hasta el momento éste no ha sido muy eficiente pues las evaluaciones realizadas por la OCDE reflejan lo contrario.

Los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos en PISA, en el 2000, 2003 y 2006 muestran que un porcentaje considerable de los estudiantes de 15 años no tienen las habilidades mínimas para obtener información a través de la lectura.

Por ejemplo de acuerdo con PISA en el 2006, 4 de cada 10 jóvenes mexicanos presentaron un desempeño insuficiente en la competencia lectora. Estos jóvenes muestran serias dificultades para utilizar a la lectura como una herramienta básica y eficaz, no pueden inferir, establecer hipótesis, descubrir estructuras y argumentos explícitos en los textos.

En este contexto es fundamental definir que se entiende por competencia lectora, según lo que establece la OCDE la lectura: “es la capacidad o la habilidad para comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos con el fin de lograr metas individuales, desarrollar el conocimiento para potenciar y participar eficazmente en la sociedad” (Peredo, 2005:9). PISA utiliza 5 niveles de dificultad para la evaluación de áreas sustanciales como matemáticas, ciencias, lectura y resolución de problemas.

En el caso de la competencia lectora se califica si ésta les servirá para el aprendizaje continuo y permanente como se muestra en el Cuadro 1.

**CUADRO 1**  
**Niveles de dificultad para la evaluación de la competencia lectora**  
**Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos**

Nivel 5	Los estudiantes que logran el nivel 5 son capaces de realizar tareas complejas de lectura, como manejar información difícil de encontrar en textos desconocidos, mostrar una comprensión detallada de dichos textos, deducir qué información del texto es relevante para la tarea, ser capaces de evaluar con sentido crítico y construir hipótesis, basarse en conocimientos especializados y adaptar conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas. El estudiante resuelve problemas complejos en donde tiene que utilizar sus capacidades analíticas, realizar hipótesis y hacer uso de conocimientos especializados previamente adquiridos.
Nivel 4	Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de realizar tareas de lectura difíciles, tales como localizar información oculta, abordar ambigüedades y evaluar un texto con sentido crítico.
Nivel 3	Los estudiantes de este nivel son capaces de realizar tareas de lectura de complejidad moderada, como localizar múltiples informaciones, establecer nexos entre distintas partes de un texto y relacionar el texto con conocimientos de la vida diaria.
Nivel 2	Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de realizar tareas básicas de lectura, como localizar informaciones sencillas, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos extremos para comprenderlo.
Nivel 1	Los estudiantes que se encuentran en este nivel sólo son capaces de realizar las tareas más sencillas, como localizar un único elemento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una relación sencilla con el conocimiento cotidiano. Este nivel representa un manejo mínimo de habilidades básicas lo que refleja en un momento dado que los jóvenes, de acuerdo con los criterios de PISA, no estén preparados para enfrentar con buenas perspectivas de éxito continuar con sus estudios a nivel licenciatura.
Por debajo del nivel 1	Los estudiantes que quedan por debajo de este nivel pueden probablemente leer un texto pero tienen serias dificultades para emplear la lectura como una herramienta básica y eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos, tienen dificultad para inferir, combinar e integrar información de distintas fuentes, establecer hipótesis, descubrir estructuras y argumentos implícitos en un texto.

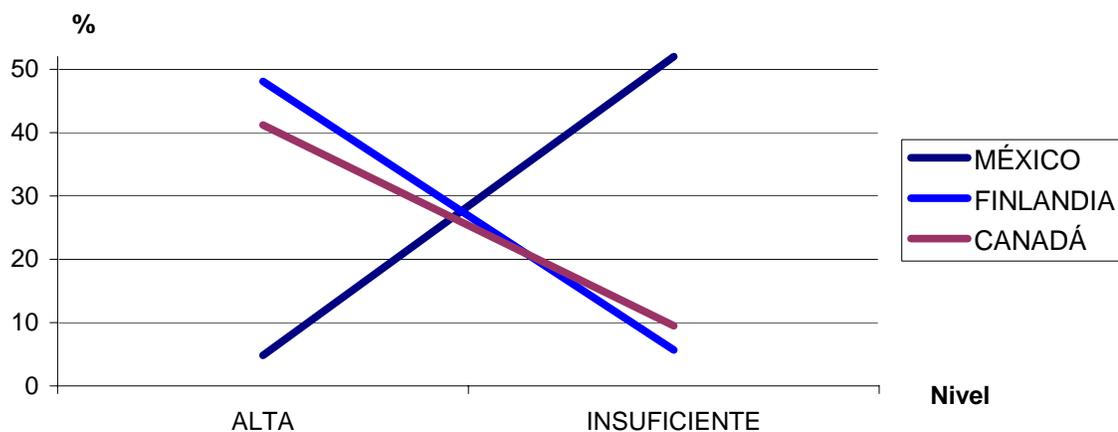
Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Resultados en el rendimiento de ciencias, lectura y matemáticas. PISA 2006.

De los resultados obtenidos por PISA, se observa que México, en comparación con otros países integrantes de la OCDE, tiene porcentajes muy altos en los niveles 0, 1 y 2 y obtiene porcentajes muy bajos en los niveles de mayor complejidad. Sólo 4.8% de los jóvenes mexicanos se ubica en los niveles que denotan una competencia elevada, mientras que 52% se sitúa en los niveles de competencia insuficientes a diferencia de los países con mejores resultados en el desempeño de competencia lectora como Finlandia o Canadá que en el

nivel de competencia insuficiente presentan 5.7 y 9.5% y en competencia elevada presentan 48.1 y 41.2% respectivamente. (PISA, 2003) (Ver cuadro 2)

**Cuadro 2**  
**Competencia Lectora**  
**Datos comparativos**  
 Resultados PISA, 2006 (%)

Competencia lectora	MÉXICO	FINLANDIA	CANADÁ
ALTA	4.8	48.1	41.2
INSUFICIENTE	52.0	5.7	9.5
OTROS	43.2	46.2	49.3



Los resultados de PISA 2009, no muestran cambios significativos en la escala global de lectura ya que de los alumnos evaluados el 39% se ubican en los niveles inferiores, es decir, muestran insuficiencia para acceder a estudios superiores y desarrollar actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento, el 54 % se encuentra en los niveles intermedios, esto se refiere a que identifican el mínimo adecuado para acceder a estudios superiores y un mínimo necesario bastante bueno pero no deseable para realizar actividades

cognitivas más complejas y sólo el 6% de los jóvenes en nuestro país se ubica en los niveles superiores lo que representa que tienen potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras (INEE, 2010).

En el informe que realiza el INEE sobre los resultados de PISA 2009 en México se hace referencia a la importancia de preparar lectores capaces de procesar y darle sentido a lo que leen, de comprender las relaciones explícitas e implícitas entre las diferentes partes de un texto, de llegar a inferencias y deducciones e incluso identificar suposiciones e implicaciones. Lectores que puedan relacionar el contenido de los textos que leen con su propia experiencia y sus conocimientos previos, para establecer juicios sobre su contenido y calidad. Lo anterior supone, de acuerdo a lo que establece dicho informe, mejorar los procesos de formación profesional de los docentes (INEE, 2010:153).

Una de las conclusiones del PISA con relación a la competencia lectora en México es que el contexto escolar, y en particular las prácticas pedagógicas, no promueven el desarrollo de las habilidades de lectura, mismo que no se hace porque ni siquiera se demanda. Y que los estudiantes aprenden estrategias de lectura que, sin mayor o ningún esfuerzo, les permitan localizar información puntual (datos, definiciones, clasificaciones) concibiendo tal estrategia como la más provechosa para cubrir el requisito de aprobación de exámenes escolares.

Estas estrategias para la lectura más que iniciar el desarrollo de una competencia para la lectura, basada en la reflexión, el análisis, la crítica, lo que realmente se promueve es la decadencia del aprendizaje en el trabajo escolar.

Algunas causas posibles de esta degeneración, en el caso de los alumnos mexicanos evaluados con estas pruebas, es el conjunto de dificultades que tienen que enfrentar en el proceso de cambio de la secundaria al nivel medio superior así como el desconocimiento por parte de los docentes, acerca de aspectos cualitativos de dicho proceso y de qué manera influye en las experiencias de los adolescentes. Tales como el desarrollo físico, cognitivo y social, la maduración psicológica, el ambiente familiar y el mismo contexto escolar.

Sin duda existen múltiples factores sociales y culturales que hacen difícil la vida de muchos jóvenes que durante 9 o 10 años han asistido a la escuela y han sido promovidos por ello pero desde la perspectiva que se establece en esta tesis la explicación esencial de su fragilidad como estudiantes debe buscarse en la escuela misma.

## **1.2. Estado actual del conocimiento sobre el proceso de comprensión lectora**

El interés por el estudio de la lectura, su adquisición e intervención no es novedoso ni reciente. Existe una amplia gama de estudios sobre la lectura que muestran que tanto profesionales del ámbito escolar como investigadores y científicos han creado un campo de conocimiento (principalmente en las áreas de Psicología y Pedagogía) donde se ubican trabajos relativos a los métodos de enseñanza, a los procesos psicológicos implícitos en el acto lector, a los procesos de adquisición temprana, a la explicación, evaluación e intervención.

En los años setenta del siglo pasado, las tendencias en la investigación sobre la lectura se distinguían en dos grandes bloques: uno de carácter más teórico y otro de carácter más aplicado. Por un lado, se destacaban los estudios sobre los procesos implicados en el proceso lector, basados en los procesos de comprensión lectora. Por otro lado, se encontraban los estudios sobre metodología de enseñanza y/o la intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura y/o de comprensión lectora (Romero y González, 2001).

Durante esta época, se asumía que la comprensión lectora tenía que ver más con la pronunciación y el reconocimiento de palabras e ideas, incluso surgieron algunos estudios que señalaban las relaciones causales entre la velocidad lectora y la comprensión de lo leído, medidas en términos de tiempo de lectura y recuerdo de ideas, respectivamente.

A finales de los setenta y hasta la actualidad, surge un cambio en la orientación de las investigaciones generado por los avances en la Psicología cognitiva y en la práctica educativa, entre otras razones. Se pueden señalar como objetivos de la investigación en este periodo los siguientes: la búsqueda por generar una teoría o modelo teórico explicativo del proceso lector que permitiera identificar las variables implicadas y sus relaciones; en

segundo lugar, el intento por aplicar nuevas metodologías en la investigación para determinar las causas y características de los sujetos que presentan dificultades de aprendizaje, de manera que se tuvieran los elementos para intervenir de manera adecuada.

En cuanto a la metodología empleada en la investigación sobre la comprensión lectora, cabe destacar que en este mismo periodo surgió un cambio en cuanto a las variables de estudio, los instrumentos de medida y los tipos de estudios. Las variables de estudio que predominan en la literatura son de naturaleza cognitiva o meta cognitiva, es decir, las que intentan estudiar lo que el sujeto conoce acerca de lo que es o significa leer y comprender.

En la actualidad, frecuentemente, se encuentran estudios que tratan de comprobar a través de la observación lo que hace un lector experto y/o lo que hace un lector novato que comienza apenas a aprender a leer.

Dentro de esta nueva tendencia sobre la lectura existe una gran preocupación por explicar la comprensión de lectura como un proceso y no como un producto, aparecen modelos teóricos que se encargan de dar explicaciones sobre cómo se aprende a leer y cómo se lleva a cabo la comprensión de los textos escritos y qué mecanismos hacen posible tal situación.

Actualmente, lo que predomina son los modelos de lectura interactiva los cuales plantean que la lectura siempre debe tener un propósito para que se pueda contribuir a la comprensión e interpretación de un texto y coinciden en que leer significa construir el significado o sentido del texto. En ese sentido, la lectura se asume como un proceso cognitivo en el que intervienen varios procesos mentales como la asimilación y la comprensión que pueden impactar directamente en el rendimiento escolar.

Estos modelos con enfoque interactivo señalan que dicho significado no está dado sino que es el lector quien lo construye elaborando un modelo mental (García Madruga, 2006) que refleja el contexto del texto (lo que es importante para el autor) y el contexto del lector (de acuerdo a los intereses, necesidades, gustos y conocimientos previos del lector). Se afirma que el lector contribuye con su propósito de lectura y su conocimiento acerca del tema a

delimitar lo que obtiene de un texto (Solé, 2005). Bajo esta visión toda lectura es interpretativa porque la información que se extrae del texto depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla (Carlino, 2005).

En la mayoría de estas propuestas sobre la comprensión de lectura se señala que toda lectura debe incorporar la crítica, es decir, el lector no sólo debe interpretar el texto de acuerdo con el autor sino que lo debe evaluar y dar una interpretación alternativa ya que el lector asimila en función de sus conocimientos, de lo que el mismo cree que es relevante (Peredo, 2004).

También estos modelos coinciden en que la comprensión de lectura es algo que se enseña, se puede enseñar y se debe enseñar en la escuela. Existen diversos estudios sobre la comprensión de lectura enfocados a los alumnos que cursan la educación básica y otros, los menos, que se refieren a la educación media superior y superior y menos aún todavía los que se refieren a las áreas de estudio como las ciencias sociales, pues la mayoría de ellos trata el asunto de la lectura como exclusivo de materias como español o literatura. En virtud de ello, esta tesis intenta aportar algunas ideas y contribuir al diseño y puesta en práctica de una propuesta didáctica adecuada que de respuesta y propicie el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura para que los alumnos de bachillerato se interesen y aprendan mejor Ciencias Sociales.

Los modelos de lectura interactiva recuperan la postura epistemológica de Piaget que señala la importancia del interaccionismo, que supone que para “construir el conocimiento, el sujeto cognoscente actúa sobre el objeto de conocimiento transformándolo y transformándose a sí mismo” (Hernández, 2006: 42). Pero lo que parece que dejan de lado estos modelos interactivos y que es fundamental para el constructivismo psicogenético es que “el desarrollo cognitivo determina o influye en gran medida lo que el sujeto es capaz de asimilar y aprender de los objetos o de la realidad a la que enfrenta” (Hernández, 2006: 48).

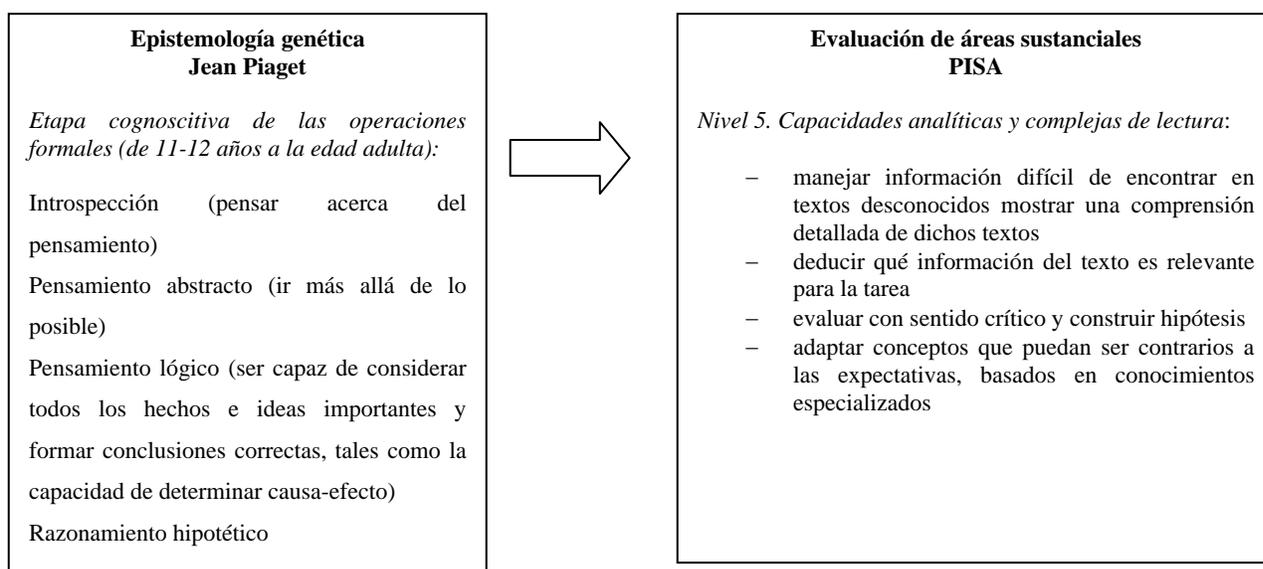
Es conveniente mencionar que este desarrollo cognitivo es un elemento importante a considerar para el aprendizaje no sólo de contenidos escolares sino también para desarrollar

habilidades cognitivas como la comprensión de lectura. Las etapas o estadios que establece Piaget tienen que ser considerados para conocer mejor las necesidades e intereses de los alumnos, que en este caso cursan el bachillerato. En este sentido la epistemología genética de Piaget se vuelve un marco de referencia para estudiar el proceso de comprensión de lectura en los adolescentes.

### 1.2.1. El Problema educativo identificado

Las operaciones complejas del nivel 5, establecido en las pruebas PISA (cuadro 1), son habilidades que están relacionadas con las características del cuarto y último estadio del desarrollo cognitivo de acuerdo con la teoría psicogenética de Jean Piaget (cuadro 3), dicha relación puede observarse en la siguiente figura:

Figura 1  
Relación  
Desarrollo cognitivo-competencias lectoras  
(Epistemología genética - PISA)



La etapa cognoscitiva de las operaciones formales abarca desde los 11-12 años en adelante y se caracteriza porque se da el razonamiento y pensamiento abstracto. De acuerdo con Rice (1991) los adolescentes son capaces, por medio del razonamiento inductivo, de

sistematizar sus ideas y manejar críticamente su propio pensamiento para construir teorías acerca de él. En ese sentido, los adolescentes tienen la capacidad de construir y contrastar teorías.

¿Existe una relación directa entre la etapa cognitiva de las operaciones formales con el desarrollo de habilidades o capacidades, analíticas y complejas de lectura? ¿El desarrollo de esas habilidades depende de la etapa cognitiva de los adolescentes que cursan el último año de bachillerato? ¿Cómo pueden los docentes a través de situaciones de enseñanza y aprendizaje favorecer el desarrollo de habilidades para una lectura reflexiva, analítica y crítica?

### **1.3. El desarrollo cognitivo en la competencia lectora como problema de investigación**

Los jóvenes evaluados en la población objetivo de PISA se encuentran dentro de este rango de edad y tendrían este nivel cognitivo, por lo que están capacitados para realizar operaciones de razonamiento y pensamiento abstracto que evalúan dichas pruebas. Sin embargo, como ya se mencionó en páginas anteriores esto no así. Lo anterior sirve como contexto para plantear el siguiente problema educativo a investigar:

a) Pregunta de investigación:

¿Las características del nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos que cursan sexto año del bachillerato en la ENP, está relacionado con el desempeño en la comprensión de lectura y por lo tanto con un mejor desempeño en el aprendizaje de las Ciencias Sociales?

b) Objetivo de la propuesta didáctica

Proponer estrategias de enseñanza dirigida que tomen en cuenta el desarrollo cognitivo de los alumnos así como su papel activo frente al texto con el fin de que dicha habilidad haga que también mejore la comprensión de conceptos relevantes en el área de las ciencias sociales.

### c) Justificación

En el 2005 se realizó en México la Encuesta Nacional de Lectura a 4, 057 personas, en 29 estados de la república a partir de los 12 años, de las cuales 780 casos eran estudiantes que cursan el bachillerato quienes en promedio leen al año 2.9 libros, igual que el promedio a nivel nacional y dentro de las principales razones para no leer están la falta de tiempo seguida por la falta de interés y la flojera. Y los estudiantes que sí leen básicamente lo hacen para informarse y porque se los piden en la escuela (CONACULTA, 2005).

Este analfabetismo funcional supone el reconocimiento de que la sociedad y particularmente la escuela han fracasado, dado que esta última es la principal institución encargada de la enseñanza de la lectura y la escritura. Aunque, paradójicamente parece que la lectura carece de sentido fuera de la escuela. “La lectura y la escritura que se hacen en las escuelas carece de racionalidad y de potencialidad cognoscitiva, además de alejar a los estudiantes de decisiones y producciones creativas” (Peredo, 2005: 37).

En ese tenor, las instituciones educativas en todos sus niveles, básico, medio y superior, parece que han sido incapaces de generar lectores críticos, motivados y competentes. Además se tiene la creencia de que si se aprendió a leer y a escribir en los primeros años de vida no es necesario seguir desarrollando o mejorando dichas habilidades en los otros niveles educativos y en todas las áreas de conocimiento como en las ciencias sociales donde la enseñanza y aprendizaje de la lectura se vuelve crucial para la reflexión, el análisis y formación del pensamiento crítico ante los problemas sociales.

De ahí la importancia de generar propuestas que permitan en el nivel medio superior seguir trabajando en el desarrollo y mejora de habilidades en comprensión de lectura con el propósito de contribuir no sólo a un mejor desempeño académico sino también a una mejor comprensión de la sociedad en que vivimos.

Por lo que puede suponerse que si los docentes del área de Ciencias Sociales emplean estrategias de enseñanza y aprendizaje de lectura bajo un enfoque interactivo que tome en

consideración la etapa de desarrollo cognitivo (pensamiento formal) de los alumnos que cursan el último año de bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria, estarán propiciando un contexto escolar atractivo y estimulante que genere un proceso de lectura inteligente y crítica que les permita reflexionar y analizar los conceptos y problemas que plantea esta área de conocimiento.

#### **1.4. Descripción de la metodología**

La metodología de la presente investigación gira alrededor de dos puntos esenciales: cómo establecer el objeto de estudio y desde que bases enfocarlo (García, 2000:39).

A partir de esta consideración metodológica sustentada en el constructivismo como modelo de investigación propuesta por Rolando García (2000:43), se pueden establecer tres momentos o niveles diferentes por los que transcurre la investigación para lograr el objetivo planteado en esta tesis:

##### **Primer nivel**

- La descripción del material empírico, se refiere al conocimiento dado por la experiencia, en este caso por la experiencia docente que permitió en un primer nivel la reflexión y el cuestionamiento de una serie de hechos que forman parte de la misma práctica docente en el área de ciencias sociales, particularmente en la asignatura de Introducción al estudio de las ciencias sociales en la Escuela Nacional Preparatoria. Dicho material empírico se tomó como referencia para desarrollar la parte de investigación documental y poder establecer el estado de conocimiento del objeto de estudio.

##### **Segundo nivel**

- El desarrollo de la teoría epistemológica en sentido estricto, se refiere a las aportaciones del constructivismo psicogenético de Piaget, el cual habla de diferentes etapas de desarrollo cognitivo, particularmente las características del pensamiento formal. Dentro de este marco de referencia teórico se establece que la construcción del conocimiento es a través de la interacción que el sujeto

establece con el objeto, en esta idea se basa la relación lector-texto, de ahí la importancia que tienen las posturas constructivistas de la lectura.

### **Tercer nivel**

- Utilización de este marco de referencia como instrumento de interpretación y de explicación del problema que se planteo en esta investigación

El diseño metodológico responde a una necesidad de conocer las proposiciones en que se basan hoy día el discurso de la enseñanza y el aprendizaje de habilidades cognitivas como la comprensión de lectura, indagación que llevó a rastrear diversos modelos teóricos que analizan cómo se da y qué significa el desarrollo de esta habilidad. Se revisaron los modelos teóricos que han planteado autores como García Madruga, Solé, y Castelló y otros de sobre manera interesantes llevados a cabo en nuestro país, particularmente en la Universidad de Guadalajara con la Dra. María Alicia Peredo y Dra. Alma Carrasco quienes han propuesto diferentes métodos para abordar la comprensión de lectura en nivel básico (secundaria) y superior. Sin embargo, todas estas investigaciones no han tratado el desarrollo de esta habilidad cognitiva en el nivel medio superior con suficiente profundidad.

Se llevó a cabo un análisis detallado de una situación concreta donde se observó el trabajo que realizan los alumnos en relación a la comprensión de lectura. Esta parte de la investigación se realizó en las prácticas docentes, actividades académicas que forman parte del plan de estudios de los alumnos de MADEMS en el área de Ciencias Sociales. Las dos primeras prácticas sirvieron hacer la construcción de la propuesta didáctica y el instrumento de evaluación el cual está conformado por una serie de indicadores a través de los cuales se evaluó el desempeño de la comprensión lectora.

Todo este diseño metodológico siempre tuvo como sustento tratar de responder a la hipótesis que desde un inicio se había planteado:

## **Capítulo 2. La construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades en comprensión de lectura.**

### **2.1. La construcción del conocimiento desde la epistemología genética de Jean Piaget**

En el capítulo anterior se intentó hacer una reflexión seria y honesta sobre el estado actual del bachillerato haciendo hincapié sobre todo en las prácticas tradicionales dominantes de la enseñanza y el papel que las instituciones de EMS asignan a los estudiantes en las tareas escolares y en la obsesiva aplicación de exámenes que califican esencialmente la capacidad de memoria y además que si las habilidades cognitivas como la lectura no se desarrolla, se debe a que pocas veces son demandas por las experiencias escolares que no promueven el desarrollo de éstas. Además los datos que arrojan pruebas como las de PISA y los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura que dan como resultado un analfabetismo funcional difícil de superar si las instituciones y principalmente los docentes no reflexionan sobre ello, cuando dicha habilidad se convierte en la llave maestra de una formación intelectualmente firme.

Como se advierte la situación del bachillerato deja mucho que desear en términos de formación académica y desarrollo de habilidades genéricas como la lectura en donde los alumnos tienen que combinar e integrar información de distintas fuentes, establecer hipótesis, manejar matices y descubrir estructuras y argumentos implícitos en un texto. En ese sentido se comentó que esta situación tiene que ver con muchos factores sociales y culturales pero que la raíz de esta problemática está básicamente en la escuela.

En ese tenor es importante construir respuestas sensibles que se reflejen en el currículo, en las prácticas docentes y en formas más diversificadas y flexibles de atención a estudiantes que cursan el bachillerato que consideren aspectos como la etapa de desarrollo cognitivo, intereses y motivación para la lectura.

Para abordar el problema educativo identificado la investigación se sustenta en el constructivismo psicogenético, teoría basada en los postulados del desarrollo humano de

Jean Piaget (1896-1980) que explica como el sujeto produce el conocimiento dependiendo de sus características cognitivas.

Piaget construyó una corriente epistemológica basada en la psicología, la biología y la lógica. Es una epistemología que delimita su objeto de estudio: el proceso de conocimiento (Pansza, 1989). La epistemología genética no se pregunta qué es el conocimiento sino cómo un sujeto incrementa sus conocimientos, es decir, cómo pasa de un nivel de conocimiento a otro superior o de mayor nivel. En ese sentido Piaget le da prioridad a la búsqueda incesante de describir y explicar la naturaleza del conocimiento y cómo se construye.

Desde esta visión epistemológica el conocimiento es un proceso fundamentalmente interactivo porque establece una relación dialéctica donde el sujeto interactúa con el objeto. “Si el conocimiento es fruto de la interacción entre sujeto y objeto, será esencialmente una construcción” (Coll y Martí, 1992:123). Lo que significa que la fuente de conocimiento está en la actividad que realiza el sujeto con la cual transforma al objeto pero también se transforma a sí mismo. Esta actividad del sujeto es lo que define al desarrollo cognoscitivo. Lo anterior demuestra que es a través de la acción del sujeto sobre el objeto como se puede entender que el sujeto pase de un estado de menor conocimiento a otro de mayor nivel o formas de pensar cada vez más complejas. Se puede decir que entre el sujeto y el objeto se establece una interdependencia donde “...ningún conocimiento proviene exclusivamente del objeto ni del sujeto, porque éste sólo conoce a través de las acciones que ejecuta con los objetos” (Pansza, 1986: 74).

Es importante señalar que el interaccionismo admite la importancia de la información innata y el desarrollo biológico; pero también la información que procede del entorno, ambas son imprescindibles para que el sujeto transforme su medio y se transforme a sí mismo. De ahí que uno de los postulados centrales de Piaget es que el desarrollo cognitivo determina en gran medida lo que el sujeto es capaz de asimilar y aprender de los objetos o de la realidad a la que se enfrenta, este desarrollo cognitivo alcanzado por el sujeto en un momento dado influye poderosamente en qué es lo que el sujeto puede o no aprender. Esto

relacionado con el hecho de que el objeto sólo puede ser conocido a través de los esquemas mentales del sujeto.

Delval (1994) señala que la noción de esquema es un elemento central en la teoría de Piaget dado que son esquemas de acción que ponen al sujeto en relación con algo externo a sí mismo. El sujeto no necesariamente es consciente de sus esquemas pero estos quedan explícitos a través de sus conductas.

Los esquemas se construyen a partir de la acción del sujeto sobre el objeto y son resultado de la repetición de la acción en condiciones diferentes (García, Rolando 2000), los esquemas determinan el modo en que un sujeto conoce las cosas (Koplowitz, 1981) y los esquemas no tienen las mismas características a lo largo de la vida pues cada vez se hacen más complejos (Delval, 1994). Lo anterior supone que un esquema es un conjunto de acciones sucesivas y organizadas con un objetivo determinado que se puede transferir de una situación a otra, siempre y cuando sean semejantes y que le permiten al sujeto interactuar con el objeto en un momento determinado. Sin embargo, cuando la situación es diferente a lo que ha experimentado el sujeto, entonces éste cambia sus esquemas por lo tanto cambia su conducta, es decir, cambia la acción que ejerce sobre el objeto de conocimiento. Los esquemas también se pueden definir como estructuras de pensamiento, lo que Piaget demostró es cómo el sujeto genera estas estructuras a partir de sus interacciones con el objeto.

Cuando el sujeto se enfrenta a una situación diferente donde ya no puede aplicar la misma acción que ya tenía interiorizada, se habla de la presencia de un conflicto cognitivo que hace que el sujeto entre en estado de desequilibrio con su medio y por lo tanto no logre su adaptación. Este desequilibrio o conflicto cognitivo es lo que genera el aprendizaje.

Para Piaget toda conducta que realiza el sujeto es parte de un proceso de adaptación que establece precisamente su interacción con el entorno, es un intercambio entre sujeto y objeto. La adaptación puede definirse como un proceso que presenta dos momentos

diferentes: la asimilación y la acomodación. Un proceso que tiene como fin el equilibrio. Si hay equilibrio hay adaptación.

La asimilación es la incorporación de situaciones u objetos que son información y estímulos que representan la realidad externa del sujeto, todo lo obtenido por la experiencia aparece en contextos que le otorgan significados especiales. Dicha incorporación puede ser real o simbólica. El sujeto asimila en función de sus conocimientos o esquemas anteriores. Toda acción del sujeto sobre el objeto implica asimilación a los esquemas existentes.

Sin embargo, el sujeto no asimila sin acomodar y modificar su estructura interna, es decir, el sujeto acomoda esa estructura interior para responder congruentemente a los datos en asimilación. Por lo que la acomodación se puede definir como la acción del medio (objeto o situación) sobre el sujeto, implica cambios en los esquemas para ajustarlos a las particularidades de la nueva situación, es la creación de un nuevo esquema lo que significa una reestructuración que se traduce en cambiar la forma en que el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento.

Cuando se lleva a cabo la acomodación se está transformando sustancialmente el estilo de pensamiento. Puede representar una ruptura ideológica para que se de una nueva concepción del mundo (Pansza, 1986). Es importante señalar que no importa si dichos cambios son grandes o pequeños, permanentes o pasajeros, lo importante es que estos cambios en los esquemas devuelvan el estado de equilibrio.

Por lo que se puede decir que cuando se presenta el desequilibrio o conflicto cognitivo ante una nueva situación el sujeto, para resolverlo, aplica los medios de que dispone y ha utilizado en situaciones anteriores pero al mismo tiempo busca soluciones, se crean nuevos esquemas que permiten establecer el equilibrio entre el sujeto y su medio, el equilibrio entre asimilación y acomodación. El equilibrio significa adaptación, en este caso se está hablando de una adaptación de carácter intelectual.

Lo anterior, constituye la idea central del desarrollo cognitivo, a medida que avanza el desarrollo del sujeto (a través de los estadios o etapas del desarrollo) el sujeto se va formando esquemas cada vez más abstractos o complejos. Es necesario mencionar que la diferencia que hace Piaget entre asimilación y acomodación es de carácter expositiva o aclaratoria pues no pretende afirmar cuál acontece primero y cuál después sino que son dos momentos que están relacionados y que forman parte de un mismo proceso.

El desarrollo cognitivo se da por la actividad constructiva del sujeto, en ese sentido la epistemología de Piaget es constructivista pues lo que plantea es que tanto la asimilación como la acomodación son construcciones resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto. El conocimiento es resultado de ese proceso de construcción. “Piaget reconoce el valor adaptativo del conocimiento” (Koplowitz, 1981:50). Esta idea muestra que el conocimiento no es un reflejo ni copia de la realidad sino una construcción de la misma. Estas construcciones presentan variaciones entre individuos dependiendo de la etapa o estadio donde se encuentre el sujeto en su desarrollo, pero también de la cultura y del contexto histórico.

Por etapa o estadio se entiende un espacio temporal de cierta extensión que señala la formación de determinadas estructuras que se van transformando y donde los márgenes de edad son aproximativos. Todos los estadios responden a un orden de sucesión. De una etapa a otra se presentan cambios cualitativos. Los estadios o etapas se caracterizan por ser maneras específicas en la que el sujeto aborda los problemas y se enfrenta al mundo (Delval, 1994). El desarrollo es continuo, no pueden establecerse saltos instantáneos de una etapa a la siguiente. Dichas etapas se describen en el cuadro número 3.

### CUADRO 3

#### Teoría de la Epistemología genética de Jean Piaget

##### Etapas cognoscitivas

Etapa	Edades aproximadas	Características principales
<b>Sensorio-motora</b>	del nacimiento a los 2 años	El niño se vuelve gradualmente capaz de organizar actividades en relación con el ambiente a través de la actividad sensorial y motora.
<b>Pre operacional</b>	2 a 7 años	El niño desarrolla un sistema de representación y usa símbolos para representar personas, lugares y eventos. El lenguaje y el juego imaginativo son manifestaciones importantes de esta etapa. El pensamiento todavía no es lógico.
<b>Operacional Concreta</b>	7 a 11 años	El niño puede resolver problemas de manera lógica si se concentra en el aquí y el ahora, pero no puede pensar de manera abstracta.
<b>Operacional formal</b>	11 o 12 años a la edad adulta	La persona puede pensar de manera abstracta, manejar situaciones hipotéticas o pensar en posibilidades.

Fuente: Papalia, D., Old, S. y Feldman, R. (2004) Desarrollo Humano. México: McGraw Hill

Es importante señalar también que “los estadios pueden definirse por los cortes de tiempo en el desarrollo psicológico en que ocurren la génesis, evolución y consolidación de estructuras cognitivas de carácter general” (Panza, 1986:45).

Para complementar lo anterior es importante decir que existen dos cualidades básicas en el desarrollo por etapas (Pinto y Martínez, 1994):

<ul style="list-style-type: none"><li>✚ Cada etapa supone a todas las anteriores. Se refiere a que resulta imposible para una persona pasar a una etapa determinada habiéndose saltado alguna anterior.</li><li>✚ Es imposible volver a alguna etapa ya superada. Esto quiere decir, que ninguna persona podría olvidar lo ya aprendido, puesto que no se trata de habilidades manuales sino de estructuras internas y experiencias vividas en condiciones determinadas, irrepetibles.</li></ul>
--

La concepción de estas etapas es que entre la infancia y la adolescencia ocurren cambios cualitativos importantes en el pensamiento. En esta investigación se resalta la etapa de las operaciones formales en la que se ubica a los adolescentes que cursan el bachillerato.

### **2.1.1. Las características del pensamiento formal**

Los sujetos son capaces de formular generalizaciones y elaborar leyes. Son capaces de hacer demostraciones más sistemáticas para sus afirmaciones. Se consolida el pensamiento formal y demuestran su pensamiento en diversas y variadas situaciones. Capacidad de razonamiento inductivo y manejar críticamente su propio pensamiento para construir teorías acerca de él. Examinan sus teorías tanto lógicamente como científicamente considerando diversas variables.

Los jóvenes que se encuentran en esta etapa hacen descubrimientos científicos por medio del razonamiento deductivo. Pueden asumir el papel de científicos porque construyen y contrastan teorías. Son versátiles y flexibles en su pensamiento a la hora de enfrentarse a los problemas. No se limitan con preconcepciones ni se sorprenden por resultados atípicos. Pueden orientarse hacia lo abstracto, esto es, distinguir la realidad presente de la posibilidad y reflexionar acerca de lo que debería ser. Generan ideas y pensamientos nuevos. Se vuelven inventivos, imaginativos y originales en su pensamiento.

Rice (2004) menciona que de acuerdo con Piaget el pensamiento formal implica cuatro aspectos fundamentales:

- 1) Introspección (pensar acerca del pensamiento)
- 2) Pensamiento abstracto (ir más allá de lo posible)
- 3) Pensamiento lógico (ser capaz de considerar todos los hechos e ideas importantes y formar conclusiones correctas, tales como la capacidad de determinar causa-efecto)
- 4) Razonamiento hipotético (formular hipótesis y examinar la evidencia para ello, considerando todas las variables)

El adolescente aborda los problemas de manera diferente y la forma de resolver es más efectiva que los niños de las etapas anteriores. El sujeto no razona sólo sobre lo real sino

también sobre lo posible, la utilización de un pensamiento sobre lo posible exige que el razonamiento sea verbal. El adolescente se aventura mucho más con su pensamiento y juega con él, manipulando y experimentado. Esto habla de cómo el adolescente es más reflexivo porque examina las consecuencias de lo que está diciendo.

En el caso del conocimiento sobre lo social empieza a entender cómo se ejerce el gobierno, cuál es la función de los partidos políticos, la utilidad de las leyes, cómo se hacen, cómo se respetan. Todo se vuelve más complejo sin embargo, el adolescente goza la manipulación de esa complejidad (Delval, 1994).

Algunas de las reflexiones que se pueden hacer a partir del análisis hecho anteriormente es que las etapas específicas de las que habla Piaget pueden ser consideradas como tendencias para poder diferenciar las formas en las que se estructura el pensamiento en distintos momentos del desarrollo en los seres humanos.

En el caso de los adolescentes es necesario alentar el pensamiento lógico y los conceptos abstractos. De acuerdo con Hilda Taba (1974) esta es una etapa donde se debe motivar a los alumnos a que construyan un pensamiento divergente, abierto, creativo o productivo a diferencia de lo que hacen las escuelas generalmente, que es promover el pensamiento convergente, cerrado o improductivo que es aquel que se basa en la adivinación, la repetición y la memorización, incluso -señala la autora- la escuela genera estereotipias de los procesos cognoscitivos, es decir, es común que tanto los materiales como los métodos de enseñanza se empeñan en señalar la respuesta correcta o bien el proceso correcto en lugar de trabajar en el diseño de formas variadas para obtener respuestas. De este modo, es la propia escuela quien acostumbra a los alumnos a construir un tipo de pensamiento convergente más que divergente y esto se debe principalmente a que no se conocen las características del pensamiento formal al que deben arribar los alumnos en la adolescencia.

Cuando no se producen situaciones de aprendizaje dentro del aula que promuevan la introspección, el pensamiento abstracto, el pensamiento lógico y el razonamiento hipotético a través de los materiales y los métodos de enseñanza se bloquea la formación activa de los

conceptos (Taba, 1974). Si se limita el pensamiento divergente de los alumnos es posible que sea porque se subestima su capacidad intelectual avalando la estereotipia del bajo rendimiento que caracteriza al defectuoso sistema educativo mexicano. Existe la posibilidad de que tanto los planes como los programas de estudio, la forma en que están estructurados, en las instituciones de EMS limiten el potencial intelectual de los adolescentes.

La enseñanza para el pensamiento creativo y productivo permite que los alumnos vean los problemas, hechos e ideas desde nuevas perspectivas y para lograrlo es necesaria la motivación y el desarrollo de habilidades como por ejemplo la comprensión de lectura que puede ser una de las bases para generar este tipo de pensamiento. Una de las formas que han propuesto algunos autores como Hilda Taba para trabajar el pensamiento formal es que las experiencias y las actividades de aprendizaje vayan de lo fácil a lo difícil, de lo conocido y familiar a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, desde las ideas más simples hasta las más complejas, graduando la exigencia en los procesos cognoscitivos para pasar de un nivel de conocimiento a otro de mayor nivel como lo propone el constructivismo psicogenético, para ello será necesario que los docentes tengan alguna idea de la trayectoria del desarrollo cognoscitivo y la forma en cómo se construye el conocimiento, que es justamente lo que se plantea en este trabajo.

“Si se practica sistemáticamente el análisis de los elementos constituyentes de los fenómenos complejos y la síntesis de las generalizaciones de experiencias aisladas y si la observación de las causas y las consecuencias forma parte continuamente del aprendizaje de cualquier materia, quizás el desarrollo del pensamiento y la conceptualización puedan realizarse más rápido de lo que se cree posible en la actualidad” (Taba, 1974:161). Este planteamiento es importante en el sentido de que cuando se elabora una propuesta didáctica es necesario considerar la secuencia de actividades de aprendizaje y los materiales no sólo en función de los conceptos o ideas básicas de la asignatura, o de las habilidades o capacidades que se pretenden desarrollar para abordar el contenido sino también el nivel de exigencia que representa para la etapa del desarrollo cognoscitivo en el que se esté trabajando. Sin apresurar la marcha ni sobrecargar a los alumnos para que arriben a la

construcción del pensamiento formal de tal manera que se pueda determinar con claridad lo que es posible aprender, considerar el alcance y la profundidad del aprendizaje, a un cierto nivel de madurez.

Algunos autores como Nickerson, Perkins y Smith (1998) así como Carretero y León (1992) coinciden en afirmar que una persona puede llegar a tener un nivel aceptable de operaciones formales en temas o asignaturas que les resultan familiares. El nivel cognitivo formal se logra cuando existe dominio, especialización, es lo que mejor se conoce, es decir, los alumnos pueden llegar a desarrollar un razonamiento formal con respecto a un determinado tema o una determinada tarea o habilidad, pero no puede hacer lo mismo con respecto a algo que no conoce. Este dominio o especialización depende de sus expectativas y conocimientos previos pero también de la motivación, familiaridad y la influencia del contexto social. “La conformación de las estructuras formales depende sin duda alguna también del medio social” (Inhelder y Piaget, 1972:283). En el caso de la lectura que es lo que nos ocupa en este trabajo el docente debe convertir a ésta y el uso de estrategias para la comprensión de lectura en una práctica común.

En ese sentido es importante señalar que el papel del docente es hacer que los temas, tareas o habilidades se vuelvan familiares para los alumnos de esa manera podría contribuir a que efectivamente los alumnos logran consolidar un pensamiento formal como se ha venido señalando en el presente trabajo. Gracias a la enseñanza las operaciones formales pueden aparecer por sí mismas una vez que los alumnos estén suficientemente familiarizados con el contenido, tareas así como habilidades necesarias de la asignatura. “El problema de muchos alumnos no es que carezcan de la estructura precisa para las operaciones formales, sino que no la han extendido todavía a diferentes esferas que les son familiares” (Nickerson, Perkins y Smith, 1998:51).

Es conveniente dejar claro que desde el marco del constructivismo psicogenético de Jean Piaget se da importancia al papel activo del sujeto en todo acto de conocimiento. Esta actividad del sujeto es concebida en términos de interacción. Mediante ésta el sujeto intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha

elaborado y lo hace por medio de la *coordinación progresiva* (Gómez-Palacio, et. al., 1995) de dichos esquemas, los cuales se van acomodando de nuevo. Este marco da pie para afirmar entonces que la lectura es un acto de conocimiento y que la comprensión de lectura es un caso particular de la comprensión del mundo en general

## **2.2. Desarrollo de habilidades para la comprensión de lectura en la escuela**

De acuerdo con Juan A. García Madruga (2006) la extensión de la lecto-escritura se ha convertido en un requisito necesario para entender el funcionamiento de las sociedades actuales. Sin embargo, estas sociedades enfrentan un nuevo fenómeno denominado analfabetismo funcional, que es cuando la lectura se realiza en forma mecánica, alejado totalmente de los intereses y necesidades de quienes asisten a la escuela. Lo anterior está relacionado con una concepción errónea de que la lectura es una cuestión que se aborda en forma impositiva por parte de los docentes, pues éstos no son capaces de hacer que los estudiantes descubran el placer de leer, lo cual contribuye o se suma como causa del fracaso escolar en las sociedades actuales.

Esta concepción equivocada sobre la enseñanza de la lectura es una visión instrumental que se reduce a la mera decodificación superficial de las letras y las palabras que hace que en los sistemas educativos se reproduzca la memorización mecánica del contenido de los textos más que su plena comprensión, es decir, posibilidad de construcción de significados. Dentro de esta perspectiva la escuela no presta atención al desarrollo ni a la enseñanza de habilidades para la comprensión de lectura. Dicha situación no sólo se presenta en la Educación Básica sino también en la Educación Media Superior y Educación Superior.

Enseñar a leer es una de las funciones esenciales de la escuela. Sin embargo, ésta no ha logrado cumplir eficientemente con el reto de formar lectores que desarrollen la habilidad de la lectura y la usen para varios propósitos dentro y fuera del aula porque los alumnos a pesar de que leen no logran aprender por lo tanto se cuestiona el papel de la escuela en el sentido del desarrollo de habilidades necesarias. La formación de lectores es vaga porque no se hace explícito qué se entiende por comprensión de textos o a qué se refiere establecer un diálogo entre el autor y el lector y cómo se demuestran estas habilidades, cómo se

manifiestan ciertas acciones realizadas durante o posterior a la lectura. El desarrollo de habilidades, al menos las lectoras, es mucho más complejo que demanda la modificación de prácticas educativas que rebasan el diseño curricular.

La lectura adquiere una función social en el sentido de que implica comunicación, se establece una relación entre el autor del texto, el lector y el texto mismo. Como toda interacción social es una interacción social comunicativa (Gómez-Palacio et al, 1995:26)

Es de especial relevancia comentar que la lectura es un proceso que pasa por diferentes momentos y cada uno de ellos es básico para lograr el desarrollo de habilidades como la reflexión, el análisis y la crítica. Estos momentos han sido denominados ciclos (Gómez-Palacio et al, 1995) ya que implican diferentes acciones que influyen en la construcción del significado del texto:

<b>Ciclo Ocular</b>	<b>Ciclo Perceptual</b>	<b>Ciclo Sintáctico</b>	<b>Ciclo Semántico</b>
El lector localiza información gráfica útil ubicada en el texto. Información visual del texto.	El lector guía su proceso de acuerdo con sus expectativas e intereses. Información no visual – conocimiento previo del lector.	El lector utiliza estrategias de comprensión de lectura para procesar la información contenida en el texto.	El lector procesa la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector lo que permite la construcción del significado. La información se convierte en conocimiento.

Pero antes que nada es importante poder definir lo que se entiende por Habilidad. En el caso del presente trabajo se asume que una habilidad en el caso de la lectura es la destreza o conjunto de acciones moduladas por las circunstancias dirigidas a conseguir un fin o propósito explícito impuesto por la situación a la que se enfrenta el individuo. Habilidad o destreza es un concepto que se refiere a una capacidad. La habilidad es una disposición o

tendencia, es decir, una colección de eventos que se refiere a la probabilidad de que se ejecute en la mayoría de los casos (Mayoral y Peredo, 2004)

### **2.2.1. La lectura desde la perspectiva interactiva**

El aprendizaje escolar desde el nivel Básico, Media Superior y Superior está penetrado por la lectura, por lo tanto es importante y necesario que los docentes, en esos tres niveles, estudien y analicen la forma en la que los alumnos la practican. La tarea de guiar procesos de lectura no es atendida debidamente pues no se plantea como una de las tareas relevantes.

En la educación básica se espera que los alumnos a través de la decodificación fortalezcan los niveles de aprendizaje, consolidación y funcionalidad de la lectura, así como la automatización y adquisición del hábito de la lectura. En el nivel bachillerato lo que se espera es que los alumnos tengan un nivel de perfeccionamiento, actitud valorativa y una participación dinámica y crítica frente al texto, que es sin lugar a dudas un prerrequisito para la lectura especializada de la formación profesional.

Sin embargo, los alumnos de bachillerato presentan serios problemas para extraer ideas principales y dar solución a interrogantes breves derivadas de un texto expositivo y hay un desconocimiento generalizado de estrategias de comprensión de lectura, sólo reconocen al cuestionario de preguntas textuales y al resumen pero además en el resumen lo que los alumnos hacen es copiar párrafos textuales (Peredo, 2009).

Lo anterior permite establecer que la escuela puede ser y debe ser un espacio que propicie el entrenamiento de habilidades en la lectura de textos científicos. “Educar en la comprensión de lectura estimula el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico” (Carrasco, 2003:131)

La lectura es un proceso en el que participan de manera activa el lector y el texto. Existen autores que la han definido como “proceso cognitivo complejo en el que intervienen una gran cantidad de procesos mentales” (Peredo, Leal, González y Esparza; 2004).

Hay quienes hacen hincapié en la acción misma de la lectura y la definen como “una actividad importante en todos los niveles de educación puesto gran parte de la información que el alumno obtiene y se utiliza en el salón de clase se encuentra en los textos escritos” (Argudín y Luna, 2001:24)

Bajo este contexto se hallan las definiciones que ponen el acento en la relación que existe entre el lector y el texto “el significado de una práctica de lectura está determinado por el encuentro entre un lector y un texto en donde intervienen los intereses que éste tiene para acercarse a la lectura” (Peredo, 2005: 10).

Existen estudios sobre la lectura que en la definición recuperan una serie de elementos involucrados en el proceso como: “leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura” (Carrasco, 2003:130).

Bajo una perspectiva interactiva la lectura se define como una “actividad cognitiva, un proceso de interacción entre el lector y el texto, un instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes” (Solé, 2005:13). Para fines de la presente investigación, retomando las definiciones anteriores, la lectura quedará definida como un proceso donde participan dos elementos: el lector y el texto, donde el significado del texto con su forma y contenido se construye por parte del lector, el cual pone en juego sus expectativas y conocimientos previos.

Los alumnos son sujetos activos y que “recuerdan en función de lo que comprenden y esto, a su vez, depende de los conocimientos previos que tienen, ya que condicionará la asimilación de la nueva información. De ahí la importancia de la comprensión y de los conocimientos previos en la comprensión” (García Madruga, 2006:45).

Este último planteamiento es básico al interior del esquema de la teoría cognitiva de la comprensión de textos. Dicho esquema asume que la comprensión implica tres elementos o dimensiones fundamentales: el lector, el texto y la actividad de comprensión que el lector realiza sobre el texto. Cuando se habla del lector se refiere a las capacidades, conocimientos y estrategias que éste tiene y aporta a la lectura. En cuanto al texto es el estímulo que puede ser leído, ya sea texto impreso o electrónico.

Finalmente, la actividad del lector que abarca tres componentes: los propósitos del lector o procesos mentales que realiza durante la lectura y las consecuencias que la lectura tiene para el lector en términos de nuevos aprendizajes y experiencias. Esta dimensiones básicas de la comprensión de textos se realiza y adquiere sentido dentro de un contexto sociocultural que las engloba (García Madruga, 2006:48-49).

Según la teoría cognitiva de la comprensión de textos, el resultado de la comprensión de lectura implica o tiene que ver con la construcción de una representación. Esta representación es consecuencia de la integración entre lo expresado en el texto y los conocimientos previos del lector. También implica otros procedimientos como la manipulación de la información por ejemplo elaboración de resúmenes y esquemas así como la elaboración de inferencias de tipo cognitivo como la identificación de ideas importantes dentro del texto.

Esta definición junto con las demás, todas basadas en el constructivismo psicogenético, se complementan y enriquecen el análisis del presente trabajo, en el sentido de revisar cuáles son las dificultades que enfrentan los alumnos, que cursan el último año en la ENP en el área tres de Ciencias Sociales, al pedirles que elaboren una representación o modelo mental de los textos con que trabajan y en esa medida proporcionarles estrategias adecuadas que les permitan realizar esta tarea. Donde la comprensión suponga en este caso alcanzar la armonía entre los tres elementos básicos; el autor, el texto y el lector.

Así como se define la lectura también es importante mencionar las diferentes concepciones acerca de la comprensión de lectura. Lo primero que habrá que señalar es que la comprensión de lectura se puede y debe enseñar en la escuela. La preocupación por lo poco que leen o lo mal que comprenden suele estar acompañada de una inactividad por parte de los docentes.

Se espera que los alumnos lean y entiendan de determinada forma pero al mismo tiempo los profesores no se ocupan de enseñarles que lo hagan. Por lo tanto leer queda como una tarea sólo a cargo de los estudiantes. La comprensión no resulta orientada por la experiencia del profesor (Carlino, 2006). De acuerdo con Carlino, es común la queja de los profesores acerca de la escasa y deficiente lectura de los estudiantes, sobre todo a nivel medio superior y superior, pero también es común que dichos profesores no encuentren los caminos adecuados para hacer algo al respecto.

Lo anterior se sustenta en la concepción de que el proceso de comprensión de lectura combina el conocimiento, la experiencia previa del lector y cierto número de operaciones complejas como la elaboración de inferencias y la generación de hipótesis que resultan fundamentales en la comprensión y aprendizaje a partir de los textos (Mayoral y Peredo, 2004). Estos mismos autores también han denominado esta comprensión como competencia lectora capaz de reconstruir una representación coherente del contenido del texto, que se consigue gracias al desempeño de ciertas habilidades por parte del lector, antes, durante y después de la lectura.

Los elementos anteriores se define a la comprensión de lectura como “la construcción del significado del texto, que implica una integración entre lo dicho en el texto y los conocimientos del lector, lo cual conduce a la elaboración de un modelo mental” (García Madruga, 2006:75).

También es importante plantear que la comprensión de lectura de un texto escrito implica un proceso activo de construcción de significado, donde se lee para conseguir un objetivo y para hacerse suyo el texto relacionándolo con lo que ya se sabe transformando los

conocimientos previos en función de las aportaciones del texto. También implica la elaboración de predicciones e inferencias ya que la persona que lee formula hipótesis sobre el significado del texto que leerá y también de sus partes mientras va leyendo, a partir de algún elemento del texto y en función de sus conocimientos previos, intereses y propósitos (Fons, 2004). El intercambio de información, la confrontación de hipótesis y la colaboración de todos (docente y alumnos) puede ayudar a acceder a un nivel más alto de comprensión.

Otro de los elementos que es fundamental tomar en cuenta en la comprensión de lectura es que se le ha concebido como “un proceso dialéctico en el sentido de que la interacción que se produce entre lector y texto incluye siempre una negociación entre lo que el lector va interpretando y las características particulares de cada texto” (Castelló, 1997). Para esta autora la dialéctica se produce en la medida que tanto el lector como el texto cumplen con una serie de requisitos que se pueden agrupar en tres grandes apartados:

<i>REQUISITOS DEL TEXTO</i>	<i>CONOCIMIENTOS DEL LECTOR</i>	<i>ESTRATEGIAS DEL LECTOR</i>
El texto tiene que ser comprensible en el mismo, es decir contar con un léxico, unos conectores, una sintaxis que lo hagan inteligible; un orden lógico en la presentación de las ideas que le confieren coherencia.	Cuando se empieza a leer un texto, algunos indicios (el título, las primeras frases, etc.) permiten activar los conocimientos necesarios en cada caso e ir conectando lo que se va leyendo –la información nueva- con los conocimientos activados – información ya conocida- estableciendo nuevas relaciones y enriqueciendo la red de conocimientos del lector.	El lector debe disponer de un conjunto de estrategias que le permitan saber cómo resolver sus dudas, cuándo debe releer, cuándo y por qué una inferencia es correcta es decir, un conjunto de estrategias que le permitan tomar decisiones respecto a cómo leer para que se de cuenta de si se está entiendo o no.

Existen investigaciones que señalan que el lector ha comprendido un texto cuando es capaz de realizar alguna o algunas de las siguientes tareas (Mayoral y Peredo, 2004):

- ✚ RESPONDER A DIVERSAS PREGUNTAS ABIERTAS O CERRADAS DE UN CUESTIONARIO*
- ✚ RECORDAR EL CONTENIDO O RESUMIRLO*
- ✚ VERIFICAR O DESCARTAR AFIRMACIONES*
- ✚ REPETIR DATOS O DETALLES*
- ✚ PARAFRASEAR EL CONTENIDO*
- ✚ REDACTAR UNA OPINIÓN*

El enfoque que se adopta en esta investigación es que la comprensión de lectura es una habilidad que está relacionada con el esfuerzo deliberado del lector para interpretar el significado de un texto, lo que implica la construcción de una representación mental del contenido, dicha representación se construye a partir de los conocimientos previos, del tipo de argumento, del objetivo que se persiga con la lectura y las estrategias con las que se cuenta. Pero esto los alumnos no lo aprenden por sí solos se les debe enseñar de ahí la importancia del docente como guía para el desarrollo de esta habilidad. Por lo tanto también se asume que la comprensión de lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto.

Los lectores eficientes son capaces de implementar diferentes estrategias de lectura en función de los objetivos que guían su lectura (Peredo, 2004:125). En este caso el lector construye dentro de sus posibilidades, una interpretación y es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información. Además en ese sentido el lector puede utilizar diferentes estrategias para leer diferentes textos según su estructura, pero también de acuerdo con los fines u objetivos que persigue.

### **2.2.2. Los niveles de comprensión: reflexión, análisis y crítica**

Los alumnos que están aprendiendo necesitan de un determinado conjunto de informaciones de acuerdo con el nivel de comprensión que han de alcanzar. Lo anterior es importante porque quiere decir que el modo de presentar la información, por parte del docente, hace que los alumnos no sean capaces de desarrollar su capacidad de pensar. Por

otro lado, los docentes en el bachillerato carecen de formación para desarrollar el pensamiento de los alumnos o de organizar la información en función de las habilidades o capacidades. De ahí que sea necesario que a la hora de diseñar situaciones didácticas de lectura se tomen en cuenta los diferentes niveles de comprensión de los alumnos para mejorar sus capacidades (Saint-Onge, 2000), es imprescindible diseñar la mejor manera de enseñar a leer.

En ese tenor la enseñanza y el aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación, reconocer que una situación didáctica, en tanto situación de comunicación promueve aspectos de interacción en la construcción de conocimientos.

Cuando los alumnos no saben regular su propio proceso de comprensión de lectura la intervención del docente es importante para determinar qué se lee, cómo se lee y qué debe comprenderse. Ya se ha comentado en el presente trabajo que la construcción del significado del texto depende del desarrollo de una serie de habilidades por parte del lector.

Es necesario que los docentes ofrezcan medios para ayudar a los alumnos a comprender pero para lograrlo es conveniente identificar los diferentes niveles de comprensión. A continuación se presenta un esquema que intenta recuperar los tres niveles de comprensión propuestos por Saint-Onge para adaptarlos al proceso de lectura:

<b>Nivel de Reflexión</b>	<b>Nivel de Análisis</b>	<b>Nivel de Crítica</b>
<u>Describir el texto</u> Reconocer y asociar la información nueva con la información ya conocida. Establecer el objetivo de lectura Poner en evidencia las características comunes en la realidad estudiada y en la conocida Conectar con la experiencia del alumno para dar sentido Reconocer conceptos Identificar las características o propiedades de un hecho o fenómeno Elaborar preguntas las cuales deberán propiciar la reflexión en torno al contenido del texto Activar los esquemas de conocimiento previo para realizar inferencias Momento propicio de reflexión: antes de la lectura	<u>Interpretar el texto</u> Interpretar el texto atribuyéndole un sentido Reconocer diversas formas de interpretar el texto Comparar entre diferentes ideas o puntos de vista Identificar y agrupar información que pueda ser relevante Establecer relaciones entre conceptos Usar ejemplos de la vida cotidiana Crear una estructura organizada de la información Momento propicio para la interpretación: durante la lectura	<u>Explicar el texto</u> Llegar al por qué de las cosas Realizar generalizaciones y predecir diferentes situaciones Establecer relación entre causas y consecuencias Plantear y seleccionar entre diversas hipótesis Descubrir la diferencia entre suposiciones espontáneas y las suposiciones pensadas Construir conceptos Deducir principios (relaciones entre condiciones, acciones y resultados) Construcción del significado del texto Momento propicio para la crítica: después de la lectura

Fuente: Saint-Onge, Michael (2000). Yo explico pero...ellos aprenden. FCE-SEP, México.

En el momento previo a la lectura es posible que las inferencias puedan resultar la esencia de la comprensión lectora porque cuantas más se hagan mejor se comprenderá el texto ya que estas inferencias establecen el vínculo entre las expectativas, intereses y objetivos de lectura con la información que proporcionará el texto.

Durante la lectura es conveniente que el lector utilice su conocimiento previo a partir de la nueva información que proporciona el texto, y ésta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo.

En la medida en que el lector obtiene nueva información, activa otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando su conocimiento previo. “Las diferentes investigaciones han permitido reconocer la estrecha relación que existe entre el conocimiento previo del lector con respecto del texto que va a leer, su comprensión será mejor” (Gómez-Palacio et al, 1995:27).

En el nivel de interpretación el lector centra su actividad en obtener el sentido del texto, su atención se orienta hacia el significado, y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultad en la construcción de este significado.

Bajo este esquema el docente juega un papel de nexo entre sujeto y texto, a través de diversas situaciones de aprendizaje debe ayudar al alumno a esforzarse por buscar el significado y “este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente” (Gómez-Palacio et al, 1995:24). Esto es la comprensión de lectura.

Por otro lado, también está la propuesta de Mayoral y Peredo (2004) quienes recuperan el Modelo Construcción-Integración de Kintsch que propone también tres niveles de comprensión de lectura o formas de representación del texto por parte del lector:

<b>Primer Nivel</b>	<b>Segundo Nivel</b>	<b>Tercer Nivel</b>
<u>Representación lingüística.</u> Donde el lector identifica palabras y características gramaticales del texto. El lector puede repetir <i>literalmente</i> frases o palabras contenidas en la lectura.	<u>Representación del texto base.</u> Se refiere a la construcción de proposiciones derivadas del texto. El lector es capaz de referirse a esas proposiciones <i>parafraseando</i> su sentido con frases que guardan el mismo significado	<u>Representación del modelo situacional.</u> Es una elaboración de la información del texto más completa que las dos anteriores. El lector puede <i>expresar con sus propias palabras</i> proposiciones como frases nuevas e inferencias, aporta reelaboraciones incluso incompatibles con el texto

En ambos modelos tanto en el Saint-Onge como en el de Kintsch asumen el tercer nivel como el más complejo pero al mismo tiempo al que se aspiraría a que llegaran los alumnos

que cursan el nivel medio superior y superior, pues donde se cubre de manera efectiva el objetivo de la comprensión de lectura. Incluso se puede afirmar que las dos propuestas se complementan, pues hablan de un proceso por el cual se tiene que transitar para lograr la construcción del significado del texto y arribar incluso a un pensamiento más abierto y creativo y divergente.

Las estrategias de enseñanza para la comprensión de lectura pueden motivar a que el alumno transite por estos tres niveles en las tres diferentes fases del proceso de comprensión de lectura: antes, durante y después de la lectura.

De acuerdo con Oliver y Fonseca (2009) uno de los problemas que actualmente enfrentan la mayor parte de los estudiantes que ingresan al bachillerato es la incapacidad para comunicarse. Generalmente, mantienen una lectura de bajo nivel, es decir, sólo son capaces de decodificar automáticamente los signos gráficos pero no han creado hábitos de reflexión, análisis y crítica que les permita en un momento dado desarrollar procesos de razonamiento y por tanto adquirir una competencia comunicativa, misma que les ayudaría en sus relaciones humanas.

El objetivo de las instituciones de nivel medio superior es desarrollar en los alumnos una lectura de alto nivel, es decir la enseñanza de habilidades que les permitan determinar la intencionalidad del autor y a identificar las ideas principales así como abstraer la esencia del texto, llevar a cabo un proceso de comprensión de lectura (Oliver y Fonseca, 2009).

### **2.2.3. Proceso de comprensión de lectura**

Parece que existen casi tantas teorías de la lectura como métodos. Definir la naturaleza del proceso de la lectura es difícil, quienes han investigado sobre esto tratan de describir el proceso de la lectura utilizando los limitados datos disponibles. Estos esfuerzos han conducido a una enorme cantidad de explicaciones alternativas, ninguna de las cuales coincide exactamente con las otras, aunque muchas de ellas adoptan perspectivas comunes.

Según Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002:275) “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.” Es decir, las características del lector se pueden determinar de acuerdo a sus intereses, actitudes, conocimientos previos, entre algunas; en relación a las características del texto se pueden mencionar la intención del autor que puede ser explícita o implícita y las características del contexto que tiene relación con las demandas específicas, la situación social, etcétera, todo ello se tiene que considerar a la hora de llevar a cabo la comprensión de lectura y por ello se dice que es una actividad interactiva.

La interacción entre el lector (el alumno) y el texto (el autor) ocurre dentro de un contexto donde ambos están inmersos, no es lo mismo leer un texto determinado por la exigencia del profesor, del programa o bien por la institución, para pasar un examen o hacer una tarea que leer un texto por gusto, por diversión o placer, por el interés personal del lector, así como tampoco es igual leer un libro que pertenece a un contexto sociocultural igual o diferente al que pertenece el lector. Es importante reconocer que mucho tiene que ver el contexto a la hora de conducir o reproducir situaciones de comprensión de lectura.

Aunque unas teorías han dado más importancia al lector, y otras más importancia al texto, o bien algunas más relevancia al contexto, todas según T.H. Cairney (2002) han aportado elementos en los ámbitos de: papel del lector y el conocimiento del mismo, la categoría del texto, la influencia de los componentes basados en el texto (incluidos el conocimiento del texto, vocabulario, etcétera), el lugar que ocupa el significado en el proceso, el impacto del contexto y la influencia de los objetivos del lector sobre el significado.

Será importante explicar con mayor detalle a que se refiere el autor con cada uno de estos aspectos que intervienen en el proceso de la comprensión de la lectura:

#### **a) El papel del lector**

El lector toma parte activa como constructor del significado, el lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto. Aunque es

conveniente aceptar que los lectores (los alumnos) que comparten conocimientos, cultura y experiencia similares compartirán también significados cuando lean el mismo texto, las características individuales del lector conducirán de manera invariable a que cada uno construya un texto único cuando leen. Por lo tanto, se tienen múltiples lecturas del mismo texto que producirán siempre distintos significados. El lector debe participar activamente a la hora de la comprensión del texto ya sea interpretando, verificando, depurando, descartando o dando seguimiento para construir de manera consciente la representación y situación del texto.

Los lectores eficientes son capaces de implementar diferentes estrategias de lectura en función de los objetivos que guían su lectura (Peredo, 2004:125). En este caso el lector construye dentro de sus posibilidades, una interpretación y es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información. Además en ese sentido el lector puede utilizar diferentes estrategias para leer diferentes textos según su estructura, pero también de acuerdo con los fines u objetivos que persigue.

#### **b) La categoría del texto**

Ya se mencionó que el significado del texto es relativo porque está influido por el lector, el texto y los factores contextuales; para la construcción del significado es necesaria la transacción entre estos elementos clave, ninguno de los componentes es más importante que otro. Los tipos específicos de texto promueven distintas expectativas, diversos objetivos y se plantean diferentes exigencias al lector. Por lo que el significado del lector no necesariamente tiene que coincidir con lo que el autor quiere comunicar.

“Un texto tiene una dimensión social al ser producto de la actividad humana, tiene una función enmarcada en un contexto social” (Peredo, 2005:45).

Los textos tienen diferentes características y existe una infinidad de tipologías textuales que coinciden en una gran división inicial (Carrasco, 2004): Texto informativo, no narrativo y texto narrativo.

Los textos que interesan para fines de la presente investigación son los textos no narrativos, que son los textos con los que se trabaja en el caso de las ciencias y particularmente de las ciencias sociales. Las características de los textos informativos es que son una modalidad de texto cuyo propósito es presentar de forma organizada la información.

Los textos informativos tienen una función informativa-argumentativa. Donde el autor del texto propone una tesis y la defiende empleando técnicas expositivas, argumentativas. Este tipo de textos tienen una estructura expositiva porque proporcionan información sobre algún fenómeno o evento y describen las propiedades y rasgos que lo componen. En un texto expositivo se asume la presentación de un problema, las relaciones causa-efecto, una tesis y su sustento o innumerables ideas.

De acuerdo con Romero y González (2001) el conocimiento de la estructura de los textos ayudará al sujeto a comprender mejor el texto, ya que le servirá de guía para extraer las ideas principales y de detalle. La estructura de los textos expositivos es distinta a los textos narrativos. Los textos expositivos o bien informativo-argumentativos son los que utilizan en las distintas materias escolares y se caracterizan por tener diferentes estructuras:

- ***Enumerativa descriptiva.***  
Enumeración y exposición de hechos, atributos, detalles relacionados con una serie de puntos.
- ***Secuencia temporal.***  
Sucesos relacionados y ordenados temporalmente, donde todas las ideas son igual de importante y se resumen en una frase que recoja el tema central.
- ***Comparación-contraste.***  
Comparación de diferencias y semejanzas entre fenómenos o ideas.
- ***Causación.***  
Relación causal de ideas, donde se distinguen ideas antecedentes y descendentes y se resumen con expresiones de relación causa y efecto entre dos ideas centrales.

De acuerdo con estos autores para que el lector pueda llegar a comprender la importancia de las ideas que comunica un texto, no sólo deben conocer la existencia de diferentes

estructuras, sus características y funciones. Es preciso, además, que se acostumbren a usar ese conocimiento mientras leen.

Se puede observar que los textos se van especializando por temas, disciplinas, géneros, lo cual significa que también los lectores se van especializando.

Dentro de este contexto es necesario señalar que las características que tienen los textos que se utilizan en el área de Ciencias Sociales son textos expositivos y argumentativos que a diferencia de los narrativos que tratan sobre acontecimientos que les suceden a los seres humanos y la interacción entre las personas; los textos expositivos y argumentativos se ocupan de asuntos que generalmente no se conocen. Éstos últimos se componen de conceptos y nociones abstractas.

La estructura de los textos expositivos y argumentativos son complejas y no siempre conocidas por el lector. Lo anterior puede ser una dificultad que conduzca al alumno a que su lectura sea más lenta y que su procesamiento exija mayores recursos cognitivos (García Madruga, 2006). Este tipo de texto obliga al lector a trabajar más por ejemplo elaborar apuntes y esquemas o representaciones gráficas como los mapas conceptuales.

Este planteamiento sirve para revisar en el caso de los jóvenes que cursan el último año de secundaria y bachillerato, en nuestro país, cuentan con recursos cognitivos muy limitados para la comprensión de lectura como lo demuestran los resultados PISA. Queda claro que hay una ausencia de habilidades en comprensión de lectura.

Se entiende que la comprensión de lectura tiene de entrada una complejidad cognitiva porque es una tarea que implica diferentes procesos así como niveles de representación que para llevarla a cabo es necesario hacer uso de diversas estrategias, y para usarlas hay que enseñarlas primero. Enseñar diversas estrategias que se adapten en cada momento a las características del texto y al contexto en que se esté trabajando, todo ello en función del propósito o intención (el por qué de la lectura) que tome en cuenta los intereses del lector, como ya se ha venido mencionando.

Sin embargo, la situación que se presenta en el bachillerato, particularmente, de la ENP es que la mayor parte de lo que leen los alumnos de sexto año en el área de Ciencias Sociales, son contenidos académicos derivados de libros científicos. Entiéndase por contenidos académicos aquellos que se usan para enseñar y aprender en la escuela empleados generalmente para transmitir el saber, algunos ejemplos son los manuales, libros de texto y capítulos de libros.

Mientras que los textos científicos son elaborados por investigadores y circulan dentro de la comunidad científica, algunos ejemplos son artículos de revistas de investigación, ponencias presentadas en congresos, informes, proyectos de investigación (Carlino, 2006).

En el contexto del Bachillerato de la ENP se pueden observar algunas situaciones donde los alumnos generalmente no acceden a los libros originales sino a los textos académicos que además llegan fotocopiados. La mala calidad de las fotocopias dificultan la visualización de lo impreso, “es frecuente que esos materiales sean leídos fuera de la obra completa, es decir, sin los capítulos precedentes, ni posteriores, sin índice, sin prólogo ni introducción, sin solapas ni contraportada que presente al texto y a los autores, sin referencias bibliográficas, tampoco fecha de publicación, a veces ni siquiera se señala el título y nombre del autor” (Carlino, 2006:87). Presentar los materiales en estas condiciones hace que la información proporcionada resulte irrelevante para los alumnos, pues no se apropian de ella y por lo tanto no puede haber posibilidades de que se de un proceso de construcción de conocimiento.

### **c) La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto**

La lectura es un proceso de construcción de significado, interactivo y repetido (hábito). El lector empieza con un objetivo previsto antes de que se enfrente a las páginas impresas, el significado lleva al lector a seleccionar muestras de información y conocimientos del texto y del contexto.

#### **d) El lugar del significado**

Cualquier texto encierra la posibilidad de generar la construcción de múltiples significados, por lo que se afirma que el sentido del texto puede ser relativo, depende de la interacción que se establezca entre los lectores y el texto en un contexto específico. Se podría decir que los lectores aunque compartan una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, el significado que cada uno construya no coincidirá exactamente con los demás. De hecho cuando los alumnos releen un texto conocido nunca lo comprenden de la misma manera. Los lectores cambian, también el ambiente en el que se lee. El significado de un texto variará dependiendo de las diferentes personas que lo lean.

#### **e) El impacto del contexto sobre la lectura**

El contexto influye en diferentes niveles: un primer nivel, es que los lectores pertenecen a un contexto social específico. Los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares compartirán significados específicos y esto se verá reflejado en lo que construyen cuando leen; un segundo nivel, es que todo texto se inscribe en un contexto específico y está determinado en parte por la cultura y la sociedad en la que se crea, el reconocimiento de este hecho puede tener una profunda influencia sobre el significado que el lector construya cuando se enfrente a un texto; un tercer nivel, es cuando los lectores interactúan con los textos en contextos específicos por ejemplo no es lo mismo leer para preparar un examen, que si descubren el texto en una biblioteca o si lo hacen por gusto.

#### **f) La influencia del objetivo del lector**

El objetivo perseguido por el lector en la lectura es también un factor importante en su comprensión. El fin que busca el lector impacta en el enfoque hacia el texto y el significado que se derive.

Si el profesor, a la hora de diseñar las actividades de comprensión de lectura, considera estos factores es mucho más probable que haga de la lectura un acto que promueva el pensamiento crítico porque está asumiendo a la lectura como un proceso de pensamiento activo.

Incluso, es importante señalar que para evaluar la comprensión de lectura se deben de tomar en cuenta las características de los alumnos, de los textos y de las preguntas o hipótesis. La periodicidad con la que se realice la evaluación puede corresponder al inicio, durante y final del proceso. El tiempo estará determinado por el ritmo particular de los alumnos y se podrá detectar en qué momento es necesario regresar al texto.

Los profesores crean contextos de clase en donde se marcan ciertos aspectos relativos a la lectura y a la escritura independientemente del área de conocimiento que se trate, las expectativas que se tienen con respecto a dichas actividades, los materiales y procedimientos utilizados influyen sobre las creencias que tienen los alumnos acerca de la lectura y de la escritura: sus objetivos, su valor, lo que les ofrece.

Sin embargo, el proceso de comprensión de lectura -en muchas de las instituciones educativas de nuestro país, en todos los niveles incluyendo a la ENP-, se reduce a la presentación de pasajes de lectura seguidos por una serie de preguntas diseñadas para comprobar la transferencia de la información como el reconocimiento de palabras. Esta forma de realizar la comprensión de lectura es deficiente, no se reconoce en que la lectura puede ser una estrategia útil para la solución de problemas o bien para desarrollar el razonamiento y el pensamiento crítico.

#### **2.2.4 Las estrategias de comprensión de lectura**

De acuerdo con Carrasco (2004:132) “las estrategias son una serie de acciones que se realizan para lograr construir significado al leer un texto.” Para esta autora las estrategias básicas de comprensión de lectura son cuatro:

<p><b>Muestreo</b></p>	<p>Reconocer las características del texto escrito, buscar palabras clave, releer partes previas del texto y/o adelantar la lectura de algunas partes del texto. Son acciones específicas relacionadas con la identificación en el texto de elementos útiles para la comprensión.</p>
<p><b>Predicción</b></p>	<p>Se refiere al uso del conocimiento previo sobre el tema y sobre la estructura de los textos. Se dice que cuando un lector carece de conocimientos específicos sobre el tema y contenido de un texto, se le dificulta establecer relaciones de coherencia y formular proposiciones.</p>
<p><b>Formulación de inferencias</b></p>	<p>Tiene que ver con movilizar el texto interno y realizar conexiones.</p>
<p><b>Auto monitoreo o autocontrol</b></p>	<p>Se refiere a recuperar y recordar lo leído, visualizar o elaborar una imagen sobre lo leído</p>

Las estrategias de comprensión de lectura deben ser consideradas objeto de enseñanza y aprendizaje de cualquier área de conocimiento. Si se pretende que los alumnos se conviertan en lectores activos se debe estimular a que hagan algo más que descifrar palabras de manera mecánica, que empiecen y terminen el proceso de lectura con el deseo de construir el significado, que se vuelvan críticos y autónomos para que se puedan integrar de manera adecuada al nivel superior.

En ese sentido el profesor debe proveer a los alumnos de las estrategias que les permitan abordar diferentes textos. Como por ejemplo es necesario que los alumnos ante un texto:

Objetivo	Preguntas que deben hacer
Comprender los propósitos de la lectura	¿Qué he de leer?, ¿Por qué?, ¿De qué me servirá?
Aportar a la lectura sus intereses y motivaciones, así como los conocimientos previos de que dispongan	¿Qué sé que me puede ayudar a entender lo que leo?
Identificar lo que es importante teniendo en cuenta los propósitos que guían la lectura	¿Cuál es la información esencial que aporta el texto? ¿Cuál puedo considerar que es poco relevante?
Evaluar la consistencia interna del texto, su adecuación al conocimiento previo y el grado en que responde a las expectativas generadas	¿Tiene sentido este texto? ¿Son coherentes sus ideas?
Comprobar en qué medida van comprendiendo el texto, mediante la recapitulación, revisión e interrogación	¿Cuál es la idea principal en este párrafo?
Inferir interpretaciones, hipótesis, predicciones y/o conclusiones	¿Cuál podría ser la solución al problema que aquí se plantea? ¿Qué puedo extraer de lo que he leído? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra?

Estas estrategias no pueden ni deben ser un fin en sí mismas, sólo son un medio que ayuda a la comprensión de lo que se lee, que se pueden aprender a través de la práctica de manera cotidiana, en actividades concretas dentro del aula donde los alumnos puedan participar activamente y tampoco basta con aplicar sólo una sino hacer diversas combinaciones entre ellas. Es en las diferentes situaciones de trabajo dentro del aula que el profesor y los

alumnos deciden qué estrategias y el sentido de la lectura, pues como ya se ha venido mencionando, depende del área de conocimiento.

## **CAPÍTULO 3. Estrategias para la formación de habilidades para la comprensión de lectura. (Propuesta Didáctica)**

### **3.1. Contexto institucional para llevar a cabo la propuesta didáctica**

En el capítulo anterior se mostró un panorama general sobre los aspectos que son indispensables y que se deben de tomar en cuenta para entender que la lectura es un proceso que tiene varias etapas y diferentes niveles de comprensión así como la importancia de considerar las características de los alumnos en su etapa operacional formal y de las habilidades como la introspección, pensamiento abstracto, pensamiento lógico y razonamiento hipotético necesarias para que pueda interactuar con el texto que lee y logre construir su significado.

Todo ello con el fin de ayudar a crear un sistema de trabajo para desarrollar habilidades en comprensión de lectura adecuado y centrado en los alumnos donde el profesor juegue un papel de facilitador y guía en el proceso de aprendizaje.

Con el propósito de ubicar institucionalmente la propuesta didáctica es importante mencionar que la ENP es el espacio donde se plantea llevar a dicho sistema de trabajo y que por tanto es vital para la investigación hablar de las características de dicha institución.

La ENP fundada, durante la hegemonía del pensamiento liberal, representó en su momento un proyecto educativo innovador, amparado en el positivismo francés, que dio énfasis a la enseñanza de las Ciencias Naturales en especial a las matemáticas y puso la lógica en el centro de la enseñanza. Al fundarse la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1910, la ENP queda integrada a ella para dedicarse a formar y consolidar vocaciones y proporcionar la preparación que asegurara el éxito de los estudios superiores. El Plan de estudios 1996 que sigue siendo vigente, fue producto de la política educativa del Rector José Sarukhán, quien para poner la educación universitaria acorde a las exigencias de las políticas socioeconómicas del momento y de la revolución tecnológica de finales del siglo XX, impulsa una serie de reformas en los currícula de las escuelas y facultades. Bajo los lineamientos, del Marco Institucional de Docencia, el Consejo Académico del

Bachillerato (CAB) y la Comisión Nacional para la Enseñanza Media Superior (CONAEMS) se reforman los currícula tanto de la ENP como del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En ambos se aumentan las horas de clase que deben tomar los alumnos (ENP, 2001:3-6)

El plan de estudios de la ENP como los programas de las asignaturas se sustentan en el Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos (NCFB), documento que establece los lineamientos a seguir para el Bachillerato de la UNAM. En éste se plantean los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de mayor pertinencia y relevancia que se deben proporcionar a los alumnos para brindar una formación integral. Tanto en la versión del 2001 como en la versión del 2006 se dice que “hoy en día se observa que los alumnos egresados de los diferentes niveles educativos no han logrado un desarrollo en sus habilidades lingüísticas básicas: leer, escuchar, escribir y hablar y que para ello es necesario que exista una permanente formación del profesorado de acuerdo a las necesidades de actualización disciplinaria y didáctica” (NCFB, 2006:2).

Dicho documento señala que esta situación está relacionada con el hecho de que los profesores “enfatan en el conocimiento memorístico o las definiciones y el análisis que en la mayoría de los casos están desvinculados de los intereses y necesidades académicas reales que tienen los alumnos; es por ello que los alumnos se ven obligados a memorizar o repetir nociones sin entender lo que están leyendo” (NCFB, 2006:2). Se reconoce que esta situación no sólo ocurre en un área de conocimiento como lo es la lengua y la literatura si no en todas las áreas de conocimiento que integran los mapas curriculares de la ENP y del CCH. Por lo que se propone que los desempeños propuestos en este documento relativos a la comprensión de textos, producción oral y escrita e investigación documental deben ser considerados dentro de los propósitos formativos de la totalidad de las asignaturas del bachillerato que proporciona la UNAM.

En la versión del 2006 del NCFB se destaca la importancia de trabajar sobre la comprensión de textos a partir de la reflexión de distintos tipos de textos así como el

desarrollo de capacidades lectoras y auditivas para hacer que los alumnos sean receptores con capacidad de reflexión, de análisis y crítica en diversas situaciones de comunicación.

En el caso de la comprensión de textos escritos se consideran siete objetivos para desarrollar la capacidad lectora:

- “Elegir y aplicar un tipo o método de lectura de acuerdo con las características del texto, los objetivos de lectura y los resultados que se espera obtener.
- Reconocer la importancia de determinar la situación comunicativa de un texto: quién habla o escribe, de qué tema o asunto y en qué contexto o situación.
- Distinguir entre hechos reales, opiniones y suposiciones.
- Sintetizar y valorar las ideas relevantes de un texto y si el alumno puede dar cuenta de ellas oralmente o por escrito.
- Reconocer que la lectura es el resultado de una interacción entre el texto y el lector y que hay diversas formas de leer de acuerdo con el propósito del texto.
- Utilizar diccionarios de la lengua, sinónimos, etimológicos y especializados para conocer el significado de palabras desconocidas, verificar la redacción o modificar un texto.
- Deducir el significado de palabras desconocidas utilizando conocimientos previos e indicadores contextuales” (NCFB, 2006:8).

En ese tenor, el documento plantea la necesidad de desarrollar estrategias útiles para la comprensión, análisis e interpretación de textos no literarios (periodísticos, históricos, científicos, políticos, publicitarios y filosóficos) al mismo tiempo que propone que el lector (en este caso el alumno) debe adoptar una actitud reflexiva y crítica ante los diversos mensajes que éstos comunican de acuerdo con el propósito específico.

Sin embargo, en este documento no se señalan o proponen métodos o estrategias para cubrir dichos objetivos o bien para desarrollar la capacidad de comprensión lectora.

De acuerdo a lo que se establece en el Plan de Estudios 1996 vigente, la Escuela Nacional Preparatoria es una Institución de Educación Media Superior dentro del Sistema Nacional

de Educación, en la que se forma a jóvenes de entre 15 y 18 años. Su función es preparar a los alumnos para que accedan a los estudios superiores. Ofrecer un Bachillerato de Cultura básica no Terminal de carácter público.

La finalidad de la institución consiste en fortalecer y potenciar el perfil del egresado de acuerdo a los requerimientos de conocimientos y competencias que demandan los estudios superiores. A través de una Formación integral: adquisición de elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos para: Comprender el mundo natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad e introducirse en el análisis de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas

El modelo pedagógico propuesto en el plan de estudios señala que tiene que ser una educación por competencias con matiz constructivista. Las competencias que se busca promover son: el autoaprendizaje, la indagación y organización de la información, así como la resolución de problemas: análisis, comunicación, creatividad, autonomía e individuación (ENP, 1996).

La metodología didáctica que se expresa en el plan de estudios es menos dirigida y más centrada en el alumno, se privilegia lo formativo sobre lo informativo y se hace énfasis en que el trabajo del aula promueva la reflexión colectiva e individual.

La ENP busca que la enseñanza sea interdisciplinaria a partir de la identificación de problemas eje que den sentido a los contenidos y la búsqueda de experiencias de aprendizaje basadas en la búsqueda, planteamiento y resolución de problemas e interpretación de resultados.

El Plan de Estudios de la ENP señala que la UNAM como institución tiene la necesidad de contar con un bachillerato eficiente que integre esfuerzos con las escuelas y facultades. Para ello es importante fortalecer el bachillerato de la ENP como modelo del bachillerato nacional en virtud de ofrecer una formación integral que permita la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y

constructiva en la sociedad en que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, siempre en la perspectiva de la formación profesional universitaria.

A partir del análisis de este discurso queda claro que no se hace explícita alguna de las tres posturas anteriormente señaladas, pero se deja ver que existen rasgos de que la ENP concibe a la escuela como instrumento de conservación en el sentido de ofrecer una formación que permita entender el medio en que se desenvuelve el estudiante.

Así también se expresan algunas características de ocuparse del desarrollo individual porque contribuye a su formación universitaria y finalmente, algunos rasgos que puedan suponer que la institución sea un agente de transformación de la cultura porque menciona la importancia de la participación crítica y constructiva de los alumnos en la sociedad. Esto hace evidente la confusión que representa hacer el análisis del currículo cuando no se cuenta con elementos explícitos que señalen la intencionalidad que persigue la sociedad con una Institución de Educación Media Superior como la ENP.

Los fundamentos filosóficos de la institución están contenidos en su misión, dicha misión contempla la educación de hombres y mujeres que mediante una formación integral, adquieran una pluralidad de ideas, la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad.

Además se menciona el desarrollo de la capacidad de adquirir constantemente nuevos conocimientos, destrezas y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida de manera positiva y responsable. Al mismo tiempo que propone realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza, que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos fundamentos corresponden a una visión donde se asume que el profesor juega un papel de guía que apoye a los alumnos a familiarizarse con el mundo real, en ese sentido se

diría que es realista pero también es una visión pragmática dado que se hace hincapié en el método y en la posibilidad de que la escuela sea quien pueda recrear, controlar y dirigir las experiencias para tener un dominio del conocimiento científico.

En el Plan de Estudios se establece que hay que privilegiar lo formativo sobre lo informativo. Hacer énfasis en el trabajo en el aula para promover la reflexión y la síntesis así como el diseño de actividades que desarrollen el dominio de lenguajes básicos para el autoaprendizaje. En ese sentido las actividades de aprendizaje deben promover la competencia para la indagación, para organizar información, para interpretarla y aplicarla en la solución de problemas. El mismo Plan de estudios señala que una manera efectiva de dinamizar y revitalizar el currículo es a partir del establecimiento de líneas de formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en todas las áreas considerando las competencias y dimensiones fundamentales que deben dar sentido a la educación que imparte la institución como se expresa en el siguiente cuadro:

Competencias	Dimensiones
➤ Análisis	➤ Ciencia y medio ambiente
➤ Comunicación	➤ Cultura y sociedad
➤ Creatividad	➤ Tecnología e informática
➤ Autonomía	

El conocimiento se concibe desde una perspectiva interdisciplinaria para evitar la fragmentación del conocimiento y la dispersión de enfoques con el objetivo de hacer compatibles e integrales las acciones que alumnos y docentes emprendan para construir el conocimiento. Se plantea el reforzamiento de la coherencia al establecer relaciones entre asignaturas ligadas por finalidades de aprendizaje y desarrollo intelectual compartidas a nivel horizontal y vertical.

### **3.2. Características del programa de la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas:**

Año escolar en que se imparte: Sexto

Categoría de la asignatura: Obligatoria

Carácter de la asignatura: Teórica

No. de horas anuales: 90 en total No. de horas semanarias: 3

Créditos: 12

#### *Descripción de la relación horizontal y vertical de la asignatura en el Plan de Estudios:*

Relación vertical: La materia de Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas tiene como antecedente en el mapa curricular del bachillerato las materias de Historia universal e Historia de México de 4° y 5° grado respectivamente, las cuales le ofrecen al alumno información sobre los sucesos que han originado la realidad socioeconómica política, así como nuestro acontecer histórico.

También establece relaciones con la materia de Lógica en 4° año que le brinda las estructuras correctas del pensamiento para evitar errores en la argumentación; con la materia de Ética de 5° año que le suministra de los esquemas teórico-formales de sus conceptos básicos y finalmente, con la materia de Etimologías grecolatinas del mismo grado, la cual le da el verdadero significado de las palabras a dichas ciencias sociales y económicas.

Relación horizontal: De acuerdo con lo que establece el Plan de estudios la materia de Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas mantiene una relación estrecha de manera paralela con otras materias de 6° año como Problemas sociales, políticos y económicos de México, Geografía económica, Geografía económica, Derecho y Sociología, todas ellas de área III pero también mantiene relaciones con otras materias de área IV como Historia de las doctrinas filosóficas, y Pensamiento filosófico de México.

*Descripción sintética de los aprendizajes básicos que los estudiantes lograrán con el estudio de la asignatura:*

El programa de estudios establece que los alumnos que cursaron la asignatura de Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas serán capaces de:

- Construir saberes, es decir de conceptualizar el objeto de estudio y las necesidades que dan origen a las ciencias sociales y económicas.
- Desarrollar una cultura científica que le permita ser analítico para comprender cabalmente las diferencias entre el campo del conocimiento social y el terreno de las ciencias naturales y experimentales.
- Adquirir una formación ciudadana, social y humanística y particularice las propuestas y ámbitos de las principales ciencias sociales y económicas.
- Profundizar, por un lado, en el conocimiento de las etapas generales del desarrollo humano, social y geopolítico y de la construcción de la cultura, que contribuya a una mejor explicación del mundo y que, por otro, comprenda y valore integralmente la posibilidad de aplicar sus conocimientos a la problemática nacional, iniciando una vinculación con los fenómenos históricos, geopolíticos, neoeconómicos, jurídicos y en su caso, antropológicos, que aquejan a nuestro país.
- Formar una cultura traducida en prácticas cotidianas y en el desarrollo de su capacidad de interacción y diálogo con sus condiscípulos y con el docente, para que los alumnos puedan compenetrarse con las materias relativas a las diversas ciencias sociales que constituyan materias en el Plan de estudios.

*Objetivos y contenido que propone el programa oficial de estudios de la asignatura:*

El programa establece objetivos por unidad temática.

### **Unidad I Generación del conocimiento en las ciencias sociales**

- Que el alumno conozca el marco de referencia de las ciencias sociales para que pueda manejar su objeto de estudio, metodologías y enfoques que le proporcionen una base científica para entender la realidad que les rodea.

## **Contenido**

- Noción de ciencia
- Distinción entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales
- Objeto de estudio de las Ciencias Sociales
- Método científico
- Método científico en las Ciencias Sociales

## **Unidad II Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico**

- Que los alumnos tengan un panorama general sobre la actividad social a través de los diferentes modos de producción desde el origen del hombre hasta el capitalismo.

## **Contenido**

- Formas de organización social: familia, escuela, sindicato, empresa, sociedad y Estado
- Formas o modos para la producción socioeconómica: comunidad primitiva, esclavismo, feudalismo y capitalismo
- Capitalismo actual

## **Unidad III Economía**

- Que el alumno aprecie la dinámica analítica que conlleva el estudio de la economía como ciencia social para que comprenda los sucesos económicos de la sociedad actual.

## **Contenido**

- Concepto de Economía
- Diversos enfoques y su objeto de análisis
- Producción y factores de la producción
- Mercado, oferta y demanda
- La función del gobierno en la economía
- Relaciones económicas internacionales

## **Unidad IV Sociología, Derecho, Historia y Antropología**

- Que el alumno de manera sistemática y diferenciada identifique la naturaleza y objetivos de las diversas disciplinas sociales a las que se refiere la unidad para que enfrente la problemática que surja a su paso en cada uno de los campos estudiados.

### **Contenido**

- Objeto de estudio de la Sociología
- Objeto de estudio del Derecho
- Objeto de estudio de la Historia
- Objeto de estudio de la Antropología
- Interrelación entre todas las disciplinas

## **Unidad V Ciencia Política**

- Que el alumno conozca la categorización de la política como una opción al interior de las ciencias sociales e identifique los fenómenos que ésta estudia.

### **Contenido**

- Objeto de estudio de la ciencia política
- El concepto y funciones del Estado
- Formas de Gobierno, Partidos políticos y Grupos de presión
- La ideología política
- Concepto de democracia
- El Derecho: institucionalización del poder

### **3.3. Construcción de la propuesta didáctica**

Para lograr que los alumnos de bachillerato en el área de ciencias sociales desarrollen habilidades para la comprensión de lectura es indispensable que los docentes compartan la responsabilidad de:

- ✚ Utilizar la lectura no como un fin en sí mismo sino como un medio para ayudar a los alumnos a aprender los conceptos de las asignaturas correspondientes al área de ciencias sociales.

La propuesta didáctica que a continuación se presenta intenta atender las necesidades de las asignaturas de Ciencias Sociales en la ENP, particularmente en la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, la cual se imparte en el último año de esta modalidad de bachillerato. Dicha propuesta está conformada por un conjunto de estrategias que pueden ser útiles para motivar el proceso de comprensión de lectura en tres niveles: reflexión, análisis y crítica.

Los propósitos que se persiguen con este conjunto de estrategias que integran la propuesta didáctica para desarrollar o mejorar la comprensión de lectura se pueden expresar de la siguiente manera:

- ✚ Facilitar la localización selectiva de la información apuntando a dónde poner más atención.
- ✚ Permitir que el lector establezca inferencias que vayan más allá de la información.
- ✚ Contar con una guía para que el lector recuerde la información que necesita conforme está leyendo el texto.
- ✚ Permitir la elaboración de resúmenes o ensayos en función de la información.
- ✚ Construir significados a partir de la interpretación que se haga del texto. Dar sentido a lo que se lee.

Hay que tener presente en todo momento que la comprensión de lectura es un proceso a través del cual se logra dar significado a lo que se lee ya que leer es una acción constructiva, de integración y de construcción de conocimientos.

Bajo este entendido, la propuesta consiste en que los alumnos reinventen el texto en la medida en cada uno de ellos y en conjunto construyan diferentes niveles de significado, lo que hace que el proceso de lectura se convierta en algo dinámico.

*En este trabajo se ha sostenido la tesis de que si los docentes de bachillerato del área de Ciencias Sociales llevan a cabo estrategias de enseñanza de lectura que integren los rasgos del pensamiento formal, propuestos por el constructivismo psicogenético, estarán propiciando un contexto escolar atractivo y estimulante para el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura y por lo tanto un mejor desempeño que permita la reflexión, el análisis y la crítica en el aprendizaje de conceptos y problemas relevantes para esta área de conocimiento en los alumnos que cursan el bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria.*

En general, se puede decir que aunque se haga una separación en diferentes partes del proceso de comprensión de lectura es necesario señalar que no se pueden establecer límites claros entre lo que va antes, durante y después de la lectura (Solé, 2005) este planteamiento se retoma para la construcción de la propuesta didáctica que se aborda en este apartado.

La propuesta subraya que lo que los alumnos aprenden no es independiente de cómo lo aprenden, luego entonces es importante señalar que los contenidos que se enseñan en una asignatura como Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas no es lo único que debe incluirse en el programa de estudios oficial sino también las acciones que se llevan a cabo para abordar éstos. En los programas de las asignaturas de Ciencias Sociales no sólo deben contemplar los conceptos de la disciplina que serán abordados sino especificar las actividades en las cuales dichos contenidos serán puestos en acción. Porque son estas actividades las que inciden en los resultados obtenidos.

En este tenor se plantea la revisión de menos temas o conceptos de la disciplina pero a cambio es posible que los alumnos puedan aprender mejor ya que las prácticas como la lectura y la escritura se convierten en objeto de aprendizaje. Incluir las en los programas favorecerá que los alumnos se puedan apropiarse de los conceptos revisados. Por lo tanto el aprendizaje de una disciplina debe incluir estrategias y formas particulares de leer, escribir y pensar como parte del proceso de formación en el bachillerato.

Tanto la lectura como la escritura tienen que ser reconocidas por los docentes, los alumnos y las instituciones como parte de lo que se tiene que enseñar en las asignaturas, ya que involucran determinados modos de comprender y de organizar los contenidos estudiados.

También es necesario precisar que esta propuesta didáctica plantea que el desarrollo de las habilidades en comprensión de lectura son libres de contexto (Aulls, 1990), es decir que estas habilidades pueden ser transferibles a diversos temas y textos. Los alumnos tienen que ser capaces de transferirlas a contextos de aprendizaje diferentes, de ahí que a la lectura se le considere como una habilidad transversal.

A continuación se presenta las etapas, los niveles de comprensión, los objetivos, las estrategias y las condiciones que integran la propuesta didáctica para trabajar los contenidos de la asignatura de Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. De forma sistemática se resume dicha propuesta haciendo hincapié en que momentos se trabaja los diferentes tipos de representación y niveles de comprensión de lectura. En los Cuadros 4, 5 y 6 se puede apreciar la propuesta para el desarrollo de habilidades para la comprensión de lectura:

### **Propuesta didáctica para la formación de habilidades en comprensión de lectura**

#### **Objetivos, condiciones y estrategias por etapa durante el proceso de lectura Cuadro 4**

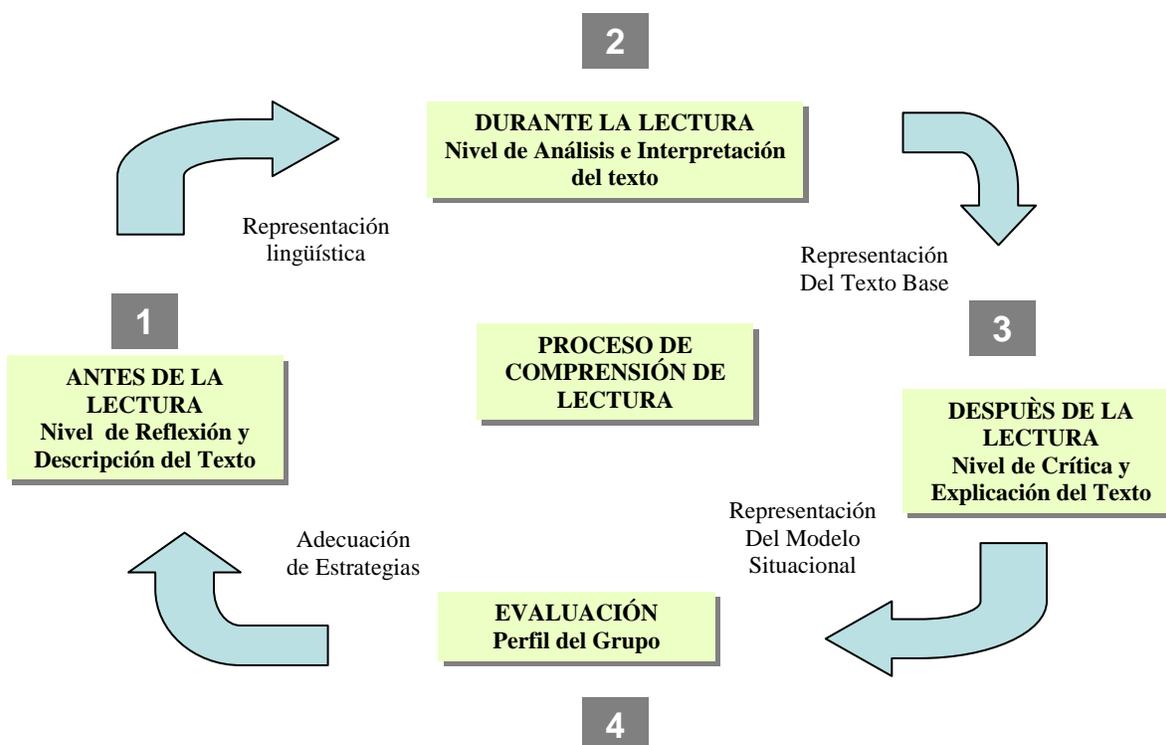
<b>Antes de la lectura</b>	<b>Durante la lectura</b>	<b>Después de la lectura</b>
<p><b><u>Objetivo</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprensión general del texto a través de la recuperación de conocimientos previos</li> </ul> <p><b><u>Estrategias</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preguntas generadoras</li> <li>▪ Predicciones sobre el texto</li> </ul> <p><b><u>Condiciones</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que el alumno se sienta capaz de hacer (crear un ambiente de confianza)</li> <li>▪ Establecer objetivos de lectura. Qué leer y para qué</li> </ul>	<p>▪ <b><u>Objetivo</u></b> Tener una comprensión a detalle del texto</p> <p><b><u>Estrategias</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mapa conceptual</li> <li>▪ Cuadro comparativo</li> </ul> <p><b><u>Condiciones</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verificación hipótesis realizadas en la etapa anterior</li> <li>▪ Integración de la información del texto con conocimientos previos</li> </ul>	<p>▪ <b><u>Objetivo</u></b> Elaboración de una interpretación por parte del alumno sobre el texto</p> <p><b><u>Estrategia</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensayo</li> </ul> <p><b><u>Condiciones</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integrar los conocimientos previos y las ideas propias que surgieron durante la lectura sobre el texto</li> <li>▪ Recuperar lo que se considero</li> </ul>

<p>leer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que encuentre interesante lo que se le propone leer</li> <li>▪ Hacer explícito por parte del profesor que se espera que el alumno logre conseguir con la lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolución de dudas y la posibilidad de conjeturas a partir de la información que proporciona el texto</li> <li>▪ Que los alumnos se cuestionen sobre lo qué y cómo lo entendieron con el fin de lograr construir el significado de lo que se leyó</li> <li>▪ Que los alumnos identifiquen las ideas principales de un texto</li> </ul>	<p>relevante del texto a partir de sus intereses, conocimientos, creencias, experiencias y deseos, todo aquello que forma parte de su contexto sociocultural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir el significado del texto a partir de la interacción que los alumnos tuvieron con el texto</li> </ul>
--	--	--

En el siguiente esquema se puede observar la combinación de todos los elementos que intervienen en el proceso de comprensión de lectura, los cuales pueden conducir a la construcción de un pensamiento divergente, abierto y creativo, por parte de los alumnos. (Cuadro 5)

## PROCESO DE COMPRESIÓN DE LECTURA

Cuadro 5



De la misma manera en el Cuadro 6 se sistematiza el Sistema de Trabajo a seguir para desarrollar habilidades para la comprensión de lectura donde como ya se expuso en el capítulo 2 la importancia de que el lector pueda establecer relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información como objetivo en la primera fase del proceso y posteriormente para organizar la nueva información y finalmente arribar a la construcción del significado del texto.

## SISTEMA DE TRABAJO

Cuadro 6

FASES DEL PROCESO	ANTES DE LA LECTURA	DURANTE LA LECTURA	DESPUÉS DE LA LECTURA
NIVEL DE COMPRENSIÓN	REFLEXIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL TEXTO	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	CRÍTICA Y EXPLICACIÓN
OBJETIVO	RECUPERACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	IDENTIFICACIÓN DE IDEAS RELEVANTES	CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO
ESTRATEGIAS	PREGUNTAS Y PREDICCIONES	MAPA CONCEPTUAL CUADRO COMPARATIVO	ENSAYO
CONDICIONES	CONFIANZA INTERÉS MOTIVACIÓN	ORGANIZACIÓN DE LA NUEVA INFORMACIÓN	INTEGRACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS CON LA NUEVA INFORMACIÓN

Estas etapas representan un proceso inductivo, una secuencia coherente y ordenada donde cada una de ellas será una preparación para la siguiente, en estas etapas se requiere de la toma de decisiones y de la aplicación de un conjunto específico de criterios, ya que representan diferentes niveles de comprensión que van aumentando su complejidad, es posible que esto pueda ayudar a los alumnos a estructurar su pensamiento y se refleje en la calidad del desempeño académico de los alumnos. Dichas etapas representan un esquema de organización flexible que pueden ayudar a estimular el entusiasmo por relacionar ideas, interpretar y extraer deducciones y descubrir algo nuevo en los textos. En este punto es útil conocer y reconocer las necesidades y las capacidades de los alumnos, así como sus modos de pensar y de aprender (Taba, 1974).

Lo anterior es relevante ya que se pretende que la lectura o el desarrollo de habilidades para la comprensión de lectura pueda ser sólo un pretexto para enseñar a pensar a los alumnos.

Es importante señalar que la lectura puede ser una experiencia de aprendizaje destinada a desarrollar diversos aspectos de la asignatura. Cualquiera que fueran los temas elegidos del programa en cada una de las etapas del proceso de comprensión de lectura, éstos pueden representar en un momento dado un conocimiento relevante de la asignatura que se está estudiando.

Sin embargo, no hay que olvidar que las habilidades no se pueden aprender de la noche a la mañana, es mejor que se haga poco a poco y se les puede aprender mejor si la carga de contenido no es excesiva.

El proceso de lectura como se mostró en los cuadros 5 y 6 tiene tres etapas que son tomadas en cuenta para el desarrollo de la propuesta. En cada etapa se señalan las estrategias de enseñanza y aprendizaje de habilidades para la comprensión de lectura así mismo se describe su procedimiento y también se argumenta porque es recomendable utilizarlas:

- Antes de la lectura
  - a) Estrategia Preguntas generadoras
  - b) Estrategia Predicciones sobre el texto
  
- Durante la lectura
  - a) Estrategia Mapa conceptual
  - b) Estrategia Cuadro comparativo
  
- Posterior a la lectura
  - a) Estrategia Ensayo

### 3.3.1. Antes de la lectura

Estrategias que se pueden utilizar para esta etapa:

<b>Estrategia Preguntas generadoras</b>
<p><u>Descripción:</u></p> <p>Hacer que los alumnos se pregunten ¿qué saben a cerca del texto o del tema que trata el texto? Las preguntas pueden ser diversas, lo importante es que hagan referencia a los componentes esenciales del texto. Estas preguntas no deben dirigirse a detalles. El profesor, en un primer momento, y después los alumnos van haciendo preguntas sobre lo que conocen, se realizan preguntas pertinentes sobre el texto donde no sólo se hace uso del conocimiento previo sino que también se hacen conscientes de lo que saben y de lo que no saben acerca del tema.</p> <p>Es importante que se tome en cuenta que las preguntas que puedan generarse deben resultar acordes con el objetivo de lectura establecido previamente. Generar preguntas sobre un texto es una estrategia que ayuda a construir significados adecuados.</p>

### **Estrategia Predicciones sobre el texto**

#### Descripción:

Antes de leer se formulan hipótesis acerca del texto con la intención de que durante la lectura se puedan verificar. Para generar estas hipótesis sobre lo que sucede en el texto pueden ser útiles los títulos, subtítulos, subrayados, cambios de letra y enumeraciones sobre todo en los libros expositivos que son los que se usan en el área de ciencias sociales. Las hipótesis pueden elaborarse a partir de preguntas que hagan tanto los alumnos como el profesor. Este tipo de estrategia hace referencia, por ejemplo, a una de las características del pensamiento formal que es el razonamiento hipotético que implica pensar sobre lo posible.

#### **Se recomiendan estas estrategias porque permiten:**

- Anticipar de qué va a tratar el texto y también admite una primera evaluación: ¿qué información me aportará?, ¿cómo se presentará la información?, ¿qué posición sostiene el autor del texto?
- Identificar si el texto es útil y satisface los objetivos de lectura.

Para llevar a cabo cualquiera de ambas estrategias se deben tomar en cuenta que los alumnos tienen conocimientos previos resultado de sus diferentes experiencias y concepciones del mundo o de la sociedad y que por ello pueden interpretar de forma distinta un texto, por eso buena parte del significado del texto no está realmente en el texto sino en el lector, en sus esquemas de conocimiento previo y en los vínculos que pueda realizar más allá del texto o que pueden ser tomados de conversaciones, es decir, recuperar el lenguaje oral. Los conocimientos previos así como las creencias socioculturales de los alumnos influyen en la comprensión y construcción de significados.

Las creencias incluyen opiniones, valores, convicciones, ideologías, algunas basadas en argumentos, otras en la vida diaria y son usadas por los alumnos para interpretar un texto. Se puede decir que el contexto social y cultural representa un insumo para la construcción del significado del texto ya que el conocimiento previo, las experiencias individuales y

colectivas así como la vida cotidiana constituye un conocimiento que los alumnos poseen. Es importante señalar que a veces los alumnos no son conscientes de este proceso por eso es importante ajustar la intervención de los docentes a las diferentes situaciones que puedan ir surgiendo.

Es importante poner atención a la hora de que los alumnos, en esta primera etapa del proceso, hagan esta recuperación de los conocimientos previos. Por supuesto que también cuentan, y mucho, la motivación y la actitud que se adopte frente a la lectura.

### 3.3.2. Durante la lectura

Estrategias que se pueden utilizar para esta etapa:

<b>Estrategia Mapa conceptual</b>
<p><u>Descripción:</u></p> <p>Es aprender jugando con las palabras. Constituye una representación explícita y manifiesta de los conceptos y proposiciones que posee una persona. Muestran relaciones entre ideas y resalta de manera sustancial los significados extraídos del texto. Ayuda a organizar, jerarquizar, analizar y sintetizar la información de un texto.</p> <p>Los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de todo lo que se ha aprendido. Es un medio que permite visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos. Ayuda a hacer más evidentes los conceptos clave o las proposiciones a la vez que sugiere conexiones entre los conocimientos.</p> <p>Esta estrategia fomenta la creatividad y puede ser una forma de evaluar el aprendizaje.</p> <p>Algunas sugerencias que se pueden hacer a los alumnos para elaborar un Mapa Conceptual son:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- El trazado del mapa conceptual debe ser limpio y claro, evitar confusiones y amontonamientos.</li><li>- Preguntarse ¿qué conceptos clave serán necesarios para entender de qué se trata la</li></ul>

lectura?

- Seleccionar y ordenar los conceptos que se hayan encontrado en el texto de lo más general (que pueden incluir una o varias ideas) a lo particular o específico, los primeros deben situarse en la parte superior del mapa, mientras que los conceptos progresivamente más específicos deben situarse en la parte inferior.
- Encerrar en círculos los conceptos más importantes
- Se deben utilizar palabras enlace o conectores por ejemplo (el, es, son, cuando, que, antes, dentro, desde, se, factores, dividen, dentro, etc.) estas palabras se colocan sobre las líneas o al margen de la línea de conexión. Las palabras enlace se utilizan conjuntamente con los conceptos para formar frases que tengan significado a la hora de describir el mapa frente al grupo.
- Es útil utilizar líneas o flechas de dirección que unan los conceptos para mostrar que la relación entre los conceptos y las palabras enlace es coherente.

### **Estrategia Cuadro comparativo**

#### Descripción:

Este cuadro como su nombre lo indica es un esquema que permite visualizar la relevancia textual y la relevancia contextual. La primera se refiere a lo que es importante para el autor del texto atendiendo a los comentarios, el orden de las palabras y las frases, repeticiones, síntesis, recapitulaciones, introducciones, gráficos, tamaño y tipo de letra que se utiliza para señalar lo que es substancial desde su perspectiva, mientras que la relevancia contextual que se refiere a lo que es importante para el lector, en este caso los alumnos en función de su atención, interés, conocimientos y deseos seleccionan lo relevante de la lectura. Es importante señalar que cuando se hace esta comparación las perspectivas de lo que es relevante para cada quien no tienen que coincidir necesariamente.

#### **Se recomiendan estas estrategias porque permiten:**

- Identificar lo que es relevante en un texto de lo que no lo es
- Identificar las ideas principales o ideas claves y la forma en que el texto está organizado

- Identificar el grado de dificultad que presenta el texto
- Localizar información específica
- Evaluar la confiabilidad del texto
- Construir el significado del texto

Los alumnos al hacer consciente este proceso pueden detectar errores (falsas interpretaciones) y lagunas (sensación de no comprender). Durante esta etapa los docentes y los alumnos pueden hacer una labor de tener control sobre las actividades relacionadas con la comprensión de lectura (Solé, 2005).

### 3.3.3. Después de la lectura

Estrategias que se pueden utilizar para esta etapa:

<b>Estrategia Ensayo</b>
<p><u>Descripción:</u></p> <p>Es un escrito donde los alumnos exponen sus comentarios fundamentados y libres sobre un tema que expresen la interpretación o construcción de significado que hicieron del texto que leyeron.</p> <p>Es importante que en esta etapa del proceso los alumnos puedan expresar en forma oral y escrita sus reflexiones acerca del uso que dieron al texto que leyeron y cómo fue que se apropiaron de él y cómo construyeron su significado. Que puedan establecer la relación entre la forma y el contenido del texto. Al final lo que el docente va a encontrar son varias interpretaciones de un mismo texto y todas son válidas.</p> <p style="text-align: center;"><b>Partes que componen un ensayo</b></p> <p>Título, Idea principal que se pretende exponer, exposición de los argumentos de esa idea principal y la conclusión a la que se llegó.</p> <p><b>Título:</b></p> <p>Dar una idea clara de lo que se va tratar en el escrito.</p> <p><b>Idea principal:</b></p>

Señalar la idea general del ensayo, es decir, el propósito que se persigue el escrito, una exposición breve y clara de la posición frente al tema que se va a analizar y el enfoque que se le va a dar.

### **Exposición de los argumentos**

Se explican con detalle los distintos puntos de vista que se tienen sobre el tema (siempre relacionados con la idea principal), es posible y recomendable que en la argumentación se incluyan citas que den solidez o hagan más clara la postura que se tiene sobre el tema. En este apartado los argumentos que se dan hacen válida la idea general. Los argumentos deben ser lógicos y coherentes que expresen la opinión, percepción y sentir de quien escribe.

### **Conclusión**

Después de haber analizado el tema y haber puesto a prueba los puntos de vista, es posible llegar a una conclusión. Se hace una breve revisión de los puntos más relevantes de la argumentación. Es importante que se deje abierto el camino para una futura discusión o investigación.

### **Se recomienda esta estrategia porque permite:**

- Retrabajar la información que proporciona el texto por medio de la lectura
- Potenciar la reconsideración de las ideas
- Ayudar a que la asimilación y acomodación se den como un proceso progresivo (relacionar la nueva información con los conocimientos previos, la información que se adquiere a partir del texto se tiene que digerir para convertirlo en algo propio)
- Reorganizar la comprensión del tema o concepto revisado
- Desarrollar la capacidad de expresar las ideas
- Vincular la lectura y la escritura en un solo proceso

Los docentes deben estar al tanto no sólo de qué van comprendiendo los alumnos sobre los temas de la asignatura sino de qué piensan sobre la forma de enseñarles y sobre las tareas que se les proponen.

En el caso de las asignaturas de Ciencias Sociales las estrategias para desarrollar la habilidad de comprensión lectora deben abarcar aspectos importantes como:

➤ **Contextualizar la época y el espacio.**

Al momento de abordar un texto de tipo social es necesario tomar en cuenta desde que contexto escribe el autor que es un sujeto históricamente determinado y que lo que dice o afirma lleva una carga ideológica importante. La construcción de conocimiento en las ciencias sociales se encuentra indisolublemente ligada a la presencia de valores, creencias, emociones y formas de razonar que son producto de estructuras económicas, políticas y culturales y a veces no están explicitados por el autor del texto.

➤ **Considerar la cosmovisión del autor.**

El autor está transmitiendo su propia interpretación del mundo que puede incluso representar la forma de pensar del grupo de científicos al que pertenece, y ser parte de un sistema de pensamiento coherente que está validado y legitimado por consenso y que de una manera explícita o no va a estar presente en su discurso. Que el alumno visualice el pensamiento del autor como un todo.

➤ **Relacionar al autor con otros autores.**

Analizar los vínculos con otros autores, ya sean contemporáneos o no, que aborden el mismo tema es importante hacer un análisis comparativo de tal manera que se pudiera revisar la validez o las limitaciones de los diferentes teóricos.

➤ **Analizar la intención del autor.**

Considerando que la intención puede ser explícita o implícita, habrá de analizarse la razón que sustenta las afirmaciones que plantea el autor. Igual de importante resultaría identificar las características de los sujetos de los que el autor está hablando, qué papel les atribuye, pasividad o acción en la historia, en

la sociedad que se está describiendo o en las transformaciones que el mismo autor plantea.

➤ **Ponderar la relación que tiene el texto con la realidad que vive el lector.**

El lector, en este caso es el alumno, es un sujeto históricamente determinado que tiene una carga ideológica importante y que hace uso de ella a la hora de hacer la interpretación del texto, en un momento dado tiene que valorar si el texto le puede proporcionar elementos teóricos de análisis suficientes para comprender la realidad del autor y su propia realidad.

➤ **Entender a los hechos histórico-sociales como procesos.**

Los hechos son multicausales, existen determinados hechos que pueden ser causa y al mismo tiempo consecuencia, que no existe la generación espontánea de sociedades, de sujetos, de movimientos sociales o de cambios, sino que a veces, es como si fueran ciclos que se cumplen y se repiten bajo otras circunstancias pero que existe una constante que permanece, que estos procesos pueden concebirse como unidad y al mismo tiempo como un espacio donde coexisten contrarios.

A partir de la construcción de la propuesta didáctica surge la necesidad de crear algunos indicadores para evaluar los resultados del proceso de comprensión de lectura:

Tipos de Representación	Nivel de Comprensión	Criterios a evaluar	Estrategia
Lingüística	Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recupera literalmente frases o palabras contenidas en el texto</li> <li>- Identifica frases temáticas, repeticiones, síntesis, recapitulaciones e introducciones</li> <li>- Identifica palabras clave</li> <li>- Identifica tipo de estructura textual: descriptiva,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntas generadoras</li> <li>- Predicciones sobre el texto</li> </ul>

		<p>comparativa, causación y problema-solución</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora preguntas que propician la reflexión (hace inferencias)</li> <li>- Recupera de manera espontánea conocimiento y experiencias previas</li> </ul>	
Del texto base	Análisis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construye proposiciones parafraseando su sentido</li> <li>- Identifica ideas principales y establece relaciones entre ellas</li> <li>- Asocia la información previa con la información nueva</li> <li>- Elabora preguntas e hipótesis</li> <li>- Interpreta el texto atribuyéndole sentido</li> <li>- Organiza y compara ideas</li> <li>- Crea relaciones entre los conceptos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapas conceptuales</li> <li>- Cuadros comparativos</li> </ul>
Del Modelo Situacional	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construye el significado del texto</li> <li>- Explica el por qué de las cosas</li> <li>- Verifica hipótesis</li> <li>- Expresa proposiciones como frases nuevas</li> <li>- Elabora conceptos</li> <li>- Critica el contenido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensayo</li> </ul>

De los criterios antes señalados para cada uno de los indicadores se les asignó un valor ideal, el cual pretende que los alumnos alcancen al final del proceso de comprensión de lectura después de haber puesto en práctica las estrategias que forman parte de la propuesta didáctica. Sin embargo, estos criterios también pueden útiles para el docente en términos de

una evaluación diagnóstica que arroja datos sobre cómo se encuentran los alumnos antes de empezar a trabajar en el desarrollo de habilidades, dicho diagnóstico se puede comparar posteriormente con una evaluación final para identificar si hubo avances significativos o bien para medir la pertinencia y eficacia de las estrategias empleadas.

La evaluación del proceso de comprensión de lectura permite:

- Tomar decisiones
- Dar seguimiento
- Saber si las estrategias usadas son pertinentes
- Aporta elementos para la planeación subsecuente
- Hacer comparaciones
- Saber el grado de avance de los objetivos y su contribución para el aprendizaje de los alumnos

A través de la evaluación se puede obtener un perfil grupal que servirá para registrar los resultados de las evaluaciones que se van realizando durante un periodo escolar.

Lo que se busca es que tanto los profesores como los alumnos hagan una construcción del significado, lo más adecuada posible, de los textos de ciencias sociales, sin caer en adoctrinamientos innecesarios que lleven a falsas interpretaciones no sólo de las diferentes teorías sino de la realidad.

## **CAPÍTULO 4. Informe de la intervención, resultados y valoración de la propuesta didáctica.**

### **4.1. Análisis e interpretación de los resultados.**

La propuesta didáctica planteada en el capítulo anterior da cuenta de un sistema de trabajo a seguir por el docente en el cual el alumno es el principal protagonista del proceso de lectura, mientras que el docente es un acompañante que le señala el camino para nutrir su pensamiento, porque está aprendiendo a seleccionar, jerarquizar, analizar información así como a estructurar un escrito, como lo es el ensayo, con sus propias palabras donde incluso critica el contenido de tal suerte que el alumno puede superar la memorización literal y el parafraseo.

En este sistema de trabajo se establecen las fases del proceso de comprensión de lectura, los niveles de comprensión, el objetivo que se persigue en cada uno, las estrategias recomendadas y las condiciones que tiene que haber para lograrlo. Así mismo se presenta una rúbrica de evaluación, la cual considera los criterios a valorar al finalizar la aplicación de la propuesta didáctica señalada.

Con base en la metodología propuesta al inicio de este trabajo se pretendió observar el comportamiento que los alumnos asumen frente a la lectura, cómo manipulan el texto, la forma de interactuar con el texto, si por ejemplo repiten y parafrasean la información que extraen del texto o realizan un trabajo de interpretación así como de elaboración de significados y si éstos tienen sentido y les ayuda a entender mejor los contenidos de las Ciencias Sociales.

Es importante apuntar que la investigación no pretendió en ningún momento efectuar una generalización más allá de la población estudiada (grupos 615, 658 y 657), sino simplemente advertir sobre algunas situaciones que se dan en el aula y que están directamente relacionadas con el proceso de comprensión lectora.

### Asignatura: Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas

Práctica Docente/Grupo	Unidad Temática	Temas	Material de lectura
Práctica I/ 615 Turno Matutino	V. Ciencia Política	Objeto de estudio de la Ciencia Política	Emmerich, Gustavo (1997). <u>Metodología de la ciencia política</u> . México: UAM-Iztapalapa Capítulo 4. Ciencias Sociales, ciencia política y filosofía política
Práctica II/ 658 Turno Vespertino	II. Formas Socioeconómicas en su contexto histórico	Modos de producción: Comunidad Primitiva Esclavismo Feudalismo Capitalismo	Rodríguez, Mauro (2003). <u>Introducción a las ciencias sociales y económicas</u> . México: Mc Graw Hill. Parte 2. Organizaciones socioeconómicas en su contexto histórico.
Práctica III/ 657 Turno Vespertino	III. Economía	Factores de la producción: tierra, trabajo, capital y organización Mercado: oferta y demanda Comercio Internacional	Zorrilla, Santiago (1996). <u>Cómo aprender economía. Conceptos básicos</u> . México: Limusa. Tercera unidad. Factores de la producción Quinta unidad. Demanda, oferta y mercado Octava unidad. Economía internacional. Resumen de 20 hojas elaborado por la profesora titular del grupo.

Sobre los tres textos utilizados en las prácticas docentes:

Los textos que se utilizaron fueron carácter expositivo argumentativo. Las lecturas fueron seleccionadas por la profesora titular de los grupos 615, 658 y 657 quien las establece previamente desde el inicio del ciclo escolar para cada unidad temática.

En ninguno de los tres textos como puede observarse son lecturas de textos completos, son pequeñas partes o capítulos, es posible que esta situación limite la interpretación que los alumnos puedan hacer del texto y que por lo tanto a la hora de construir el significado de éste también sea limitado.

Las lecturas señaladas para los alumnos tienen un lenguaje accesible, se utilizan esquemas para resaltar la información, utilizan diferentes formatos de letra para resaltar la información o bien los conceptos más importantes y en todos los casos son textos que hacen hincapié en que son explicaciones introductorias al estudio de las ciencias sociales.

Para elaborar la rúbrica de evaluación del proceso de comprensión de lectura se tomó en cuenta tanto la información que arrojó el trabajo realizado con los alumnos en cuanto al uso de las estrategias antes, durante y después del proceso de lectura en las prácticas docentes 1 y 2 así como la aplicación de dos cuestionarios:

1. Cuestionario sobre hábitos de lectura
2. Cuestionario sobre el desempeño en las actividades relacionadas con la comprensión de lectura

En el primer cuestionario sobre hábitos de lectura (Anexo 1) se aplicó a 33 alumnos del grupo 615 del turno matutino del área 3 en la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas se consideraron 5 preguntas básicas, las cuales tenían como propósito realizar un sondeo general sobre la actitud que tienen los alumnos frente a la lectura:

- ✓ ¿Qué te gusta leer y dónde lo haces?
- ✓ A la semana ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura?

- ✓ ¿Qué tipo de libros hay en tu casa?
- ✓ En la escuela ¿tus profesores promueven la lectura de textos?
- ✓ Cuando se trata de textos escolares ¿acostumbras a subrayar los conceptos más importantes y señalar las ideas principales sobre las cuales te haces preguntas como: ¿quién, cómo, dónde, por qué para entender mejor el contenido?

Es importante considerar que estos resultados sólo refieren a un grupo de alumnos y que no se puede generalizar pero si puede proporcionar un idea general sobre lo que piensan los alumnos en relación a la lectura.

En relación a la pregunta sobre qué les gusta leer y dónde prefieren hacerlo, la mayoría de los alumnos contestaron que sí les gusta leer, pero sólo lo que a ellos realmente le interesa como novelas de ciencia ficción, suspenso y terror, magia, poseía, periódicos y revistas. Lo que algunos de ellos expresaron es que, generalmente, no les gusta leer lo que se les deja por obligación en la escuela pues les parece aburrido y complicado de entender.

En esa misma pregunta también la mayoría de los alumnos (30) expresaron que prefieren leer en casa sobre todo en su cuarto pues lo consideran un lugar tranquilo, dos de los alumnos contestaron que prefieren hacerlo en el transporte público y un alumno contestó que lo hace en cualquier lugar. Este dato es interesante porque nadie hizo referencia a la biblioteca o el salón de clase como lugares adecuados para leer.

En relación a la pregunta de cuánto tiempo en promedio dedican a la lectura se puede observar que la mayoría de los alumnos (28) le dedican entre 1 y 2 horas diarias. Esto me parece que pone en evidencia el hecho de que aunque le dediquen poco tiempo sí lo hacen, aunque sería interesante saber si lo que leen realmente lo entienden.

Con respecto al tipo de libros que tienen en casa los 33 alumnos contestaron que tienen libros de diversos temas desde enciclopedias, diccionarios, novelas, cuentos, poesía, libros científicos de medicina, historia, incluyen también sus libros de texto que tienen tanto de

secundaria como de preparatoria. Este dato es relevante porque de alguna manera expresa interés por los padres para promover la lectura y de su escolaridad.

En relación a si los profesores promueven la lectura 32 alumnos respondieron que sí pero sólo en la clase de literatura donde leer tiene un carácter obligatorio ya que son pocos los profesores de otras asignaturas que los motivan a leer. Lo anterior es importante porque eso significa que es probable que en las otras asignaturas, incluidas las que están dentro del área de ciencias sociales, no se le considere como una habilidad importante a desarrollar o que los profesores la tengan que enseñar para mejorar el aprendizaje de los alumnos, aún y cuando tanto el Plan de Estudios de la ENP como en el Núcleo Básico de Conocimientos se considera a la lectura como una habilidad transversal e inherente a todas las disciplinas. También este dato es relevante pues plantea también la situación de los profesores consideren que la habilidad de leer los alumnos ya la aprendieron.

Finalmente, en la pregunta 5 que habla acerca de si los alumnos acostumbran a subrayar, señalar ideas importantes o hacerse preguntas en relación al texto, la mayoría de los alumnos, 31, contestaron que sólo lo hacen cuando se los piden.

La interpretación que se hace de los resultados de este cuestionario es que aunque no se pueda generalizar los alumnos de este grupo tienen una actitud positiva frente a la lectura siempre que ésta responda sus intereses y necesidades, contrario a los textos escolares donde su actitud cambia porque les resultan complicados y aburridos.

En cuanto al segundo cuestionario (Anexo 2) sobre desempeño en las actividades relacionadas con la comprensión de lectura se aplicó a 31 alumnos del grupo 657, turno vespertino, en la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. Dicho cuestionario se aplicó después de realizar la lectura de Santiago Zorrilla, **Cómo aprender economía. Conceptos básicos**. Los resultados se presentan a continuación:

<b>Proceso de Lectura Preguntas</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>	<b>Total</b>
1. Establezco un objetivo de lectura		3.2%	35.5 %	45.1 %	16.2 %	100%
2. Me hago preguntas sobre lo que leeré		22.6 %	38.7 %	12.9 %	25.8 %	100%
3. Investigo acerca del autor o periodo en el que se escribió el texto	9.7 %	38.7 %	32.2 %	9.7 %	9.7 %	100%
4. Relaciono lo que leo con lo que ya sé		3.2 %	3.2 %	45.2 %	48.4 %	100%
5. Si no entiendo el significado de una palabra, busco su significado antes de proseguir con la lectura		19.4 %	25.8 %	32.2 %	22.6 %	100%
6. Relaciono lo que leo con lo vivo cotidianamente		3.2 %	22.6 %	38.7 %	35.5 %	100%
7. Identifico las ideas relevantes del texto y establezco relaciones entre ellas	6.5 %	3.2 %	22.6 %	38.7 %	29 %	100%
8. Elaboro cuadros o mapas conceptuales para organizar y jerarquizar los conceptos	13 %	29 %	41.9 %	9.6 %	6.5 %	100%
9. Agrupo ideas o conceptos y busco la forma de englobarlos	3.2 %	9.7 %	45.1 %	29 %	13 %	100%
10. Elaboro resúmenes para estudiar		9.7 %	22.6 %	38.7 %	29 %	100%

En la tabla de resultados se puede observar como, desde la perspectiva de los alumnos al parecer no existen dificultades en el desempeño de sus habilidades de comprensión de lectura, lo que expresa que los alumnos, en general, realizan una lectura reflexiva y asumen una postura crítica frente al texto. Sin embargo a la hora de entregar su trabajo por escrito sobre los conceptos para tratar de explicar situaciones de la vida cotidiana, muchos de ellos solo se quedaron en la explicación de los conceptos.

Es posible que esta situación se haya dado ya que los alumnos de este grupo tenían el antecedente de que tanto en sus tareas como en sus exámenes lo que les toman en cuenta

para calificar es la memorización de los conceptos que están contenidos en los textos que les son proporcionados por su profesora titular. A pesar de esta situación cuando estos conceptos de la unidad de economía se revisaron en la clase los alumnos si los utilizaban para explicar situaciones de la vida cotidiana y fueron capaces de problematizar, de establecer hipótesis y hacerse preguntas sobre cuestiones que llamaron su atención para seguir investigando.

Lo anterior supone una situación donde si a los alumnos no se les pide que realicen un trabajo de manipulación y por lo tanto de apropiación del texto no lo hacen pero sí se les pide responden de manera positiva y lo hacen bien, pero el grupo expresó que para ellos es una mejor manera de trabajar los textos que si sólo lo memorizan.

Descripción del trabajo que se realizó con los grupos 657 y 658 durante el proceso de comprensión de lectura:

**Etapas del proceso:** Antes de la Lectura

**Nivel de Comprensión:** Reflexión y descripción del texto

**Objetivo:** Recuperación de conocimientos previos

**Condiciones:** Confianza. Interés y motivación

**Estrategia:** Preguntas Generadoras

**Temas:** Factores de la producción, mercado, oferta y demanda.

Con esta estrategia lo que se pretendió fue la recuperación de los conocimientos previos de los alumnos.

Ejemplos de Preguntas Generadoras:

¿Qué es vender y comprar?

¿Qué tipos de actividades económicas conoces?

¿Cómo satisfaces tus necesidades básicas?

¿Dónde y para qué las personas intercambian bienes y servicios?

¿Por qué es necesario producir bienes y servicios?

¿Cómo crees que se establecen los precios de los bienes y de los servicios?

En esta actividad se pudo observar como a los alumnos les cuesta trabajo activar sus conocimientos previos. Cuando los conocimientos previos no se recuperan los alumnos a veces hacen una lista no integrada ni conectada de ideas que sólo puede ser repetida o reconocida en una prueba de memoria repetitiva. Les cuesta trabajo conectar lo que aprenden en la escuela con lo que viven cotidianamente.

La recuperación conocimientos previos hace posible que los conceptos adquieran contexto, es decir tengan sentido para los alumnos. A través del uso de esta estrategia se pueden ubicar a los conceptos temporal y espacialmente. Esto es importante para las asignaturas de Ciencias Sociales es importante pues los alumnos se tienen que ubicar también como seres históricos.

A través de las preguntas generadoras tanto el docente puede identificar como no todos los alumnos tienen el mismo nivel de conocimientos previos, existe una gran variedad de concepciones y dependiendo de éstas será la interpretación que se haga del conocimiento nuevo que están aprendiendo. El hecho de que algunos alumnos cuenten con más conocimientos o experiencias previas relacionadas con el tema a tratar no implica necesariamente que se va a asimilar mejor el conocimiento nuevo que les proporciona un texto.

Resulta evidente que existe diversidad en cuanto a los conocimientos previos de los alumnos lo que también implica que habrá interpretaciones diferentes del texto que se está leyendo, pero éstas se conversan en el espacio del salón de clase en plenaria y entre todos incluso se puede construir el sentido del texto. De ahí que se afirme, en este primer momento, que la construcción del significado de un texto no sólo es o se limita a un proceso individual sino también colectivo.

**Fase del proceso:** Durante la lectura

**Nivel de comprensión:** Análisis e interpretación del texto

**Objetivo:** Identificación de ideas principales

**Condiciones:** Organización de la nueva información

**Estrategia:** Mapa Conceptual

**Temas:** Factores de la producción, mercado, oferta y demanda

Para poner en práctica la estrategia fue necesario que previamente los alumnos realizaran la lectura sobre los temas de Factores de la producción, mercado, oferta y demanda.

Texto: Zorrilla Santiago (1996). Cómo aprender economía. Conceptos básicos. Limusa, México.

Con esta estrategia el propósito es que los alumnos aprendan identificar lo relevante del texto, como las ideas o conceptos más importantes y sean capaces de establecer una relación explícita entre éstos. A través de los mapas conceptuales los alumnos pudieron enunciar la relación entre producción y consumo y que a su vez la producción depende de la inversión de capital, lo importante que es este factor de la producción, esto les hizo cuestionarse acerca de quién o quiénes deben de invertir y que de esto depende que haya empleo el cual genera ingreso para las familias quienes demandan bienes y servicios para satisfacer sus necesidades. Esta situación permitió que los alumnos empezaran a establecer hipótesis sobre el funcionamiento del sistema económico y todos los factores que intervienen y algunos problemas como el desempleo y la economía informal.

Con esta actividad se encontró que los alumnos pueden explicar la existencia de causas y efectos múltiples, logran pensar la realidad como algo complejo, lo que hace posible que elaboren formulaciones generales de las relaciones que existen entre los hechos, pensar sobre lo posible, una característica básica del pensamiento formal.

Los mapas conceptuales permiten en situaciones como estas abordar un texto de ciencias sociales donde se va más de la memorización mecánica de los alumnos ya que los alumnos organizan y jerarquizan la información para una mejor comprensión de los conceptos

fundamentales. Esto hace posible que la información se pueda transformar en conocimiento, pues una interacción directa del sujeto con su objeto como se pretende que llegue a ser tomando como base el constructivismo psicogenético.

Es importante señalar que para llevar a cabo dicha estrategia los alumnos contarán previamente un esquema sencillo que les explicara qué es un mapa conceptual y para qué sirve ya que muchos alumnos desconocen en qué consisten y nunca los han utilizado. (Anexo 3)

**Fase del proceso:** Durante la lectura

**Nivel de comprensión:** Análisis e interpretación del texto

**Objetivo:** Identificación de ideas principales

**Condiciones:** Organización de la nueva información

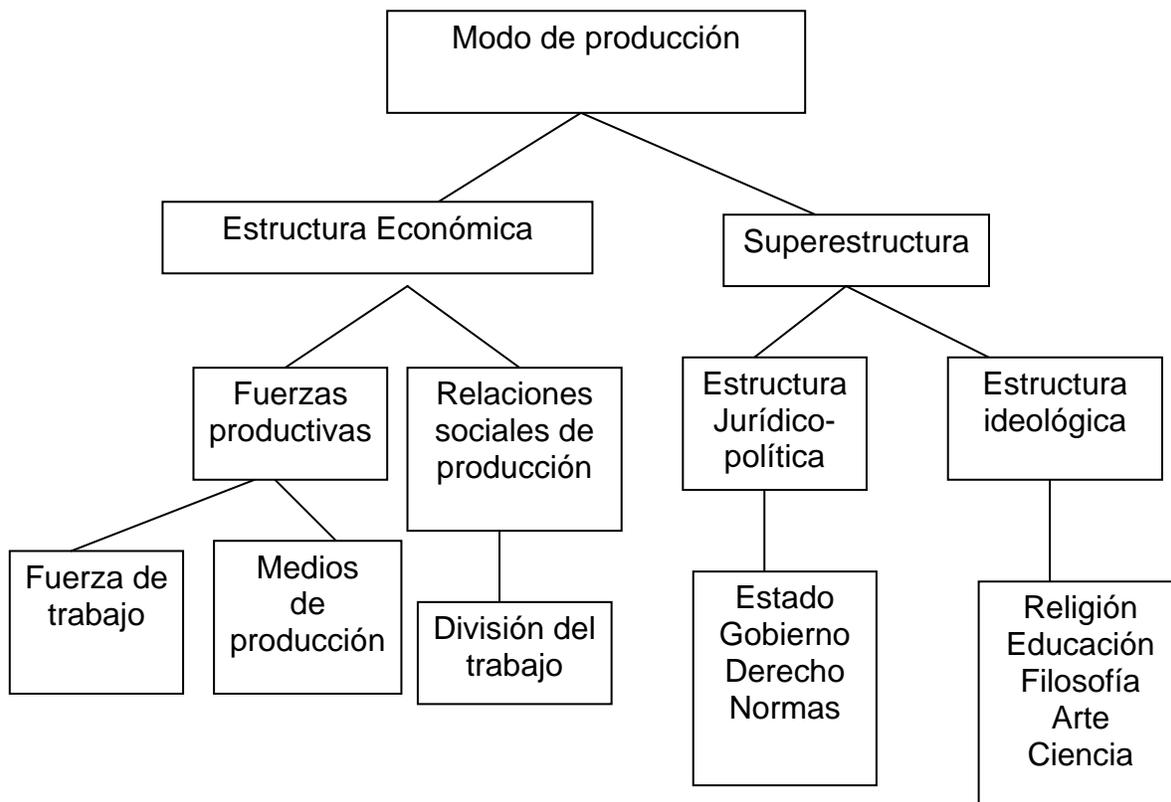
**Estrategia:** Cuadro Comparativo

**Tema:** Modos de Producción: comunidad primitiva, esclavismo, feudalismo y capitalismo

Para poder aplicar dicha estrategia fue importante que los alumnos leyeran previamente un apartado del texto de Rodríguez, Mauro (2003). Introducción a las Ciencias Sociales y Económicas. Mc Graw Hill, México.

Con esta estrategia los alumnos tuvieron que trabajar con tres categorías básicas señaladas en un Cuadro Comparativo (Anexo 4): Estructura económica, Estructura jurídico-política y estructura ideológica. Éstas se explicaron y analizaron antes de empezar a trabajar el Cuadro Comparativo.

La información de la lectura se organizó con base en dichas categorías para cada uno de los Modos de Producción como lo establecía el contenido del programa de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas.



A partir de la lectura, los alumnos integrados en equipos de trabajo tuvieron que seleccionar, organizaron y jerarquizaron las ideas más importantes. A través de la información pudieron deducir las características particulares de cada uno de los Modos de Producción, pudieron realizar una comparación entre las distintas formas socioeconómicas en su contexto histórico.

Esta estrategia permitió llevar a cabo un trabajo de clasificación de la información con el propósito de dar significado a una amplia gama de situaciones económicas, políticas y sociales. A partir de las muchas propiedades encontradas en cada una de las estructuras los alumnos pudieron recuperar la esencia de los diferentes Modos de Producción. También cayeron en la cuenta de que la relación entre los pares opuestos son importantes por ejemplo: amo-esclavo, señor feudal-siervo, obrero-capitalista.

Lo anterior resulta interesante porque no sólo se tomaron en cuenta los aspectos relevantes de la descripción de los conceptos sino que se pudieron plantear hipótesis utilizando ideas o datos no incluidos, por ejemplo los alumnos pudieron inferir que el Estado nace como una necesidad de justificar y resguardar el poder político de las clases dominantes. Esta situación habla de un pensamiento abstracto, explicativo característica importante de la etapa formal del desarrollo cognoscitivo.

También es cierto que muchos de los alumnos siguen teniendo la necesidad de ejemplos más concretos de la vida diaria para poder entender en su totalidad los conceptos que marca la unidad. Sin embargo, hay otros alumnos que necesitan de los conceptos y de las abstracciones para explicar la complejidad que implica la realidad social. Porque hay que considerar que a los adolescentes no les basta con explicaciones lineales o sencillas de la realidad, los alumnos desean profundizar en el ¿por qué? y encuentran interés en generar predicciones sobre esa realidad.

Es importante señalar que la elaboración del Cuadro Comparativo estaba planeada para tres de las ocho sesiones que duró la Práctica Docente 2 pero no fue suficiente pues a los alumnos se les dificultó empezar, incluso un poco pesado al principio dado que había que desmenuzar y reflexionar sobre si las características de cada Modo de Producción pertenecían a la estructura económica, jurídico-política o ideológica, esto hacía que durante todas las sesiones tuvieran presente los componentes de cada categoría.

Resulta interesante durante la actividad hubo momentos frustración y de dudas por parte de los alumnos que se sentían incapaces de concluir generando situaciones que se pueden interpretar como parte de un conflicto cognitivo, un estado de desequilibrio que hizo que el grupo en un momento determinado se sintiera incómodo. Pero al final se sintieron satisfechos por el logro obtenido.

**Fase del proceso:** Después de la lectura

**Nivel de comprensión:** Explicación y crítica

**Objetivo:** Construcción del sentido del texto

**Condiciones:** Integración de conocimientos previos con la nueva información

**Estrategia:** Ensayo

**Tema:** Grupo 658 Modos de producción: comunidad primitiva, esclavismo, feudalismo y capitalismo y con el grupo 657 Factores de la Producción: tierra, Trabajo y Capital, mercado, oferta y demanda.

La escritura es un proceso simultáneo a la lectura, los alumnos a través de la elaboración de un ensayo pueden construir el sentido del texto.

Los alumnos mediante la escritura ponen en evidencia la relación entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos. El ensayo permite que los alumnos expresen qué entendieron y cómo el conocimiento aprendido reafirma o niega lo que ellos ya sabían sobre el tema.

Es importante señalar que para ambos grupos fue importante el trabajo previo de análisis e interpretación, el grupo 658 trabajó con los Cuadros comparativos y el grupo 657 trabajó con los Mapas conceptuales, para que lograran seleccionar y jerarquizar los conceptos así como establecer la relación entre ellos.

El ensayo que se les pidió que realizaran fue muy elemental, dado la limitante del tiempo en las prácticas docentes, ya que sólo tenían una sesión para elaborarlo en el mismo salón de clase y esto pudo ser un obstáculo para cumplir con el objetivo, el cual era que expusieran sus comentarios fundamentados y libres sobre un tema y pudieran construir el significado del texto que leyeron.

En el caso del grupo 658 la mayoría de los trabajos recuperan la información parafraseando lo que dice el autor mientras que el grupo 657 aún y cuando recurren al parafraseo existen

rasgos donde los alumnos explican con sus propias palabras y utilizan ejemplos de la vida cotidiana.

A partir de la aplicación de las estrategias en las tres etapas diferentes , el cuestionario sobre hábitos de lectura (Anexo 1) y el cuestionario de actividades relacionadas con la comprensión de lectura (Anexo 2) en las prácticas docentes en la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas se llevó a cabo la evaluación del proceso de comprensión de lectura en sus tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Se consideró para ello los criterios de la representación lingüística, del texto base y del modelo situacional en cada fase del proceso esto le permitió no sólo el nivel de comprensión sino también la pertinencia de las estrategias.

### **Construcción de la Rúbrica de Evaluación**

A continuación se presenta la rúbrica que se utilizó para evaluar el desempeño de los alumnos en el desarrollo de habilidades en comprensión de lectura:

### Rúbrica de Evaluación de Proceso de Comprensión de Lectura

Tipos de Representación	Nivel de comprensión	Criterios a evaluar	Valor ideal	Sin lograr	En transición	Logrado	Resultado
Lingüística	Reflexión y Descripción	Recupera literalmente frases o palabras contenidas en el texto	4				
		Identifica frases temáticas, repeticiones, síntesis, recapitulaciones e introducciones	2				
		Identifica palabras clave	3				
		Identifica tipo de estructura textual: descriptiva, comparativa, causación y problema-solución	4				
		Elabora preguntas que propician la reflexión (hace inferencias)	3				
		Recupera de manera espontánea conocimiento y experiencias previas	4				
			20	0	0	0	0
Texto base	Análisis e Interpretación	Construye proposiciones parafraseando su sentido	4				
		Identifica ideas relevantes del texto y establece relaciones entre ellas	4				
		Asocia la información previa con la información nueva	6				
		Elabora preguntas e hipótesis	4				
		Interpreta el texto atribuyéndole sentido	4				
		Organiza y compara ideas	4				
		Crea relaciones entre los conceptos	4				
			30	0	0	0	0
Modelo situacional	Crítica y Explicación	Construye el significado del texto	10				
		Explica el por qué de las cosas	5				
		Verifica hipótesis	5				
		Expresa proposiciones como frases nuevas	5				
		Elabora conceptos	5				
		Crítica el contenido	20				
			50				
<b>Totales</b>			<b>100</b>				

En esta Rúbrica de evaluación se señalan como indicadores los tipos de representación que corresponden a cada nivel de comprensión, asignando a cada indicador un número determinado de criterios que corresponden a cada nivel. Posteriormente se establece un valor ideal a cada uno de los criterios para ser evaluados de tres formas diferentes según el avance:

**No logrado.** Quiere decir que los alumnos nunca o casi nunca realizan esa acción.

**En transición.** Que se refiere a que los alumnos a veces si o a veces no realizan la acción dependiendo del contexto de lectura

**Logrado.** Quiere decir que los alumnos casi siempre o siempre realizan esa acción y lo hacen bien, en términos generales se puede señalar que han logrado construir el significado del texto.

Es importante mencionar que los valores ideales asignados a cada uno de los criterios correspondientes se establecieron en función de la importancia que tienen estos dentro del proceso de comprensión de lectura. Incluso porque cada uno de los niveles y representaciones se refieren a un proceso que va de lo simple a lo complejo en el desarrollo de habilidades.

Cada conjunto de criterios establece el perfil del grupo en cuanto al nivel de lectura que han alcanzado, cada indicador se va sumando por separado y al final se obtiene el total. La suma total refleja el rango donde se encuentran los alumnos en cuanto a su comprensión de lectura, quedando de la siguiente manera:

#### **Rangos**

Logrado	100-81
En transición	80-61
Sin lograr	60-0

#### **Rango de 0 a 60**

- Se refiere a que los alumnos en términos generales sólo recuperan literalmente frases o palabras contenidas en el texto, a pesar de encontrarse en un nivel reflexión y descripción, no pueden superar la repetición y memorización de la información del texto.

### **Rango de 61 a 80**

- Significa que los alumnos construyen proposiciones parafraseando el sentido del texto, lo cual quiere decir que han superado la repetición y memorización, se encuentran entre la reflexión y la interpretación, no consolidando esta última.

### **Rango de 81 a 100**

- Quiere decir que los alumnos fueron capaces de superar los dos niveles anteriores, la reflexión y la interpretación y llegaron a un nivel explicación donde construyen el sentido del texto y establecieron una relación fundamental entre lectura y escritura, porque ahora son capaces de elaborar por escrito, con sus propias palabras, una crítica sobre el texto.

El instrumento de evaluación se llevó a cabo con el trabajo de los grupos 657 y 658, donde se realizaron las prácticas docentes 2 y 3, en la ENP, Plantel 2 Erasmo Castellanos Quinto. Es relevante señalar que en el grupo 658 no se aplicaron estrategias para la comprensión de lectura, esto quiere decir que se trabajó el texto en forma lineal dejando que los alumnos utilizaran sus propias estrategias, mientras que el grupo 657 sí se aplicaron las estrategias que conforman la propuesta didáctica: como lo fueron las preguntas generadoras, mapas conceptuales y elaboración de ensayo señalas como parte de la propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.

## Evaluación del Proceso de Comprensión de Lectura Práctica Docente II

Grupo: 658

Turno: Vespertino

Área: Ciencias Sociales

Nivel de comprensión	Criterios a evaluar	Valor ideal	Sin lograr	En transición	Logrado	Resultado
Reflexión	Recupera literalmente frases o palabras contenidas en el texto	4			4	4
	Identifica frases temáticas, repeticiones, síntesis, recapitulaciones e introducciones	2			2	2
	Identifica palabras clave	3			3	3
	Identifica tipo de estructura textual: descriptiva, comparativa, causación y problema-solución	4	0			0
	Elabora preguntas que propician la reflexión (hace inferencias)	3		1.5		1.5
	Recupera de manera espontánea conocimiento y experiencias previas	4			4	4
		20	0		13	14.5
Análisis	Construye proposiciones parafraseando su sentido	4			4	4
	Identifica ideas relevantes del texto y establece relaciones entre ellas	4			4	4
	Asocia la información previa con la información nueva	6			6	6
	Elabora preguntas e hipótesis	4	0			0
	Interpreta el texto atribuyéndole sentido	4	0			0
	Organiza y compara ideas	4		2		2
	Crea relaciones entre los conceptos	4		2		2
		30	0	4	14	18
Crítica	Construye el significado del texto	10	0			0
	Explica el por qué de las cosas	5		2.5		2.5
	Verifica hipótesis	5		2.5		2.5
	Expresa proposiciones como frases nuevas	5		2.5		2.5
	Elabora conceptos	5		2.5		2.5
	Crítica el contenido del texto	20	0	5		5
		50	0	15	0	15
		100	0	19	27	47.5

## **Perfil del grupo**

**Rango de 0 a 60** se refiere a que los alumnos en términos generales sólo recuperan literalmente frases o palabras contenidas en el texto, a pesar de encontrarse en un nivel reflexión y descripción, no pueden superar la repetición y memorización de la información del texto.

Los alumnos de este grupo en general logran hacer una representación lingüística incompleta del texto, lo que lleva a que tengan dificultades en la representación del texto base, por lo tanto existen pocas posibilidades de arribar a una representación del modelo situacional lo que significa el nivel más complejo de comprensión de lectura.

Dado el nivel de comprensión del grupo es posible que el aprendizaje de conceptos elementales de las ciencias sociales quede muy limitado, porque sólo tienen información que se va a memorizar para un examen y después se olvidará.

Si bien es cierto que logran ordenar y jerarquizar la información por categorías de análisis no logran elaborar una interpretación, pues en los cuadros comparativos, estrategia utilizada en este grupo, la información vertida se recupera de forma literal y se les dificultó establecer relaciones entre diferentes ideas, especialmente si se trataba de las características de los modos de producción.

Es común observar como los alumnos de este grupo tienen la tendencia a realizar una lectura rápida centrada, generalmente, en la descripción superficial del texto sin detenerse a realizar un trabajo de asimilación de la nueva información.

Es posible como lo afirma García Madruga (2006) los adolescentes, en este caso particular optaron por el mínimo esfuerzo, esta forma de proceder limita el uso de conocimientos previos y también el aprendizaje.

El desempeño en las actividades relacionadas con la comprensión de lectura resulta poco eficiente en este grupo, esto puede ser en parte a que los alumnos no conciben a la lectura como una herramienta básica para obtener información y cómo ésta en un momento dado se puede procesar para construir conocimiento. Por lo que la interacción entre lector y texto queda limitada, situación que pone en evidencia que la comprensión de lectura no llega darse como tal.

Dentro de los criterios que establecen las pruebas de PISA para evaluar la competencia lectora este grupo estaría dentro de los niveles 1 y 2.

Nivel 2	Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de realizar tareas básicas de lectura, como localizar informaciones sencillas, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos extremos para comprenderlo.
Nivel 1	Los estudiantes que se encuentran en este nivel sólo son capaces de realizar las tareas más sencillas, como localizar un único elemento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una relación sencilla con el conocimiento cotidiano.

Estos niveles representan un manejo mínimo de habilidades básicas lo que refleja en un momento dado que los jóvenes, de acuerdo con los criterios de PISA, no estén preparados para enfrentar con buenas perspectivas de éxito sus estudios superiores.

## Evaluación del Proceso de Comprensión de Lectura Práctica Docente III

Grupo: 657

Turno Vespertino

Área 3: Ciencias Sociales

Nivel de comprensión	Criterios a evaluar	Valor ideal	Sin lograr	En transición	Logrado	Resultado
Reflexión	Recupera literalmente frases o palabras contenidas en el texto	4			4	4
	Identifica frases temáticas, repeticiones, síntesis, recapitulaciones e introducciones	2			2	2
	Identifica palabras clave	3			3	3
	Identifica tipo de estructura textual: descriptiva, comparativa, causación y problema-solución	4		2		2
	Elabora preguntas que propician la reflexión (hace inferencias)	3			3	3
	Recupera de manera espontánea conocimiento y experiencias previas	4			4	4
			20		2	16
Análisis	Construye proposiciones parafraseando su sentido	4			4	4
	Identifica ideas relevantes del texto y establece relaciones entre ellas	4			4	4
	Asocia la información previa con la información nueva	6			6	6
	Elabora preguntas e hipótesis	4		2		2
	Interpreta el texto atribuyéndole sentido	4		2		2
	Organiza y compara ideas	4			4	4
	Crea relaciones entre los conceptos	4			4	4
		30		4	22	26
Crítica	Construye el significado del texto	10		5		5
	Explica el por qué de las cosas	5			5	5
	Verifica hipótesis	5		2.5		2.5
	Expresa proposiciones como frases nuevas	5		2.5		2.5
	Elabora conceptos	5		2.5	5	7.5
	Crítica el contenido del texto	20		10		10
			50		22.5	10
		100		28.5	48	76.5

## **Perfil del grupo**

**Rango de 61 a 80** significa que los alumnos construyen proposiciones parafraseando el sentido del texto, lo cual quiere decir que han superado la repetición y memorización, se encuentran entre la reflexión y la interpretación, no consolidando esta última.

Los resultados de este grupo en comparación con el anterior fue cualitativamente mejor ya que este grupo en términos generales pudo superar la repetición y memorización del texto en la elaboración de los mapas conceptuales, estrategia utilizada para los temas de factores de la producción, demanda, oferta y mercado, sin embargo a la hora de elaborar su escrito para explicar y criticar el texto más de la mitad del grupo vuelve otra vez a caer en la recuperación literal de frases y palabras del texto.

Cuando se realizan los mapas conceptuales el grupo logra establecer relaciones entre los conceptos sin embargo, les cuesta trabajo atribuirles sentido a éstas, no pueden explicar con claridad el por qué se establecen estas relaciones.

Gracias a la elaboración de las preguntas generadoras y a los mapas conceptuales el grupo pudo identificar las ideas más relevantes y relacionar lo que leyeron con lo que viven cotidianamente.

En este grupo fueron los propios alumnos quienes establecieron el objetivo de lectura desde el principio, dado el interés que se manifestó desde que hicieron la recuperación de los conocimientos y experiencias previas. Esto tuvo que ver con el hecho de que temas como el de economía resultan muy cercanos a lo que viven los alumnos como parte de su contexto social. Esto fue un aspecto importante, pues existe una mejor comprensión de lectura cuando lo que leen forma parte de sus preocupaciones e intereses más sentidos.

El desempeño en las actividades relacionadas con la comprensión de lectura fue bueno en términos generales dado que el grupo se involucró en su tarea de lectura y siempre trató de relacionar la información del texto para explicar aspectos que se viven cotidianamente.

Dentro de los criterios que establecen las pruebas de PISA para evaluar la competencia lectora este grupo estaría dentro de los niveles 2 y 3.

Nivel 3	Los estudiantes de este nivel son capaces de realizar tareas de lectura de complejidad moderada, como localizar múltiples informaciones, establecer nexos entre distintas partes de un texto y relacionar el texto con conocimientos de la vida diaria.
Nivel 2	Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de realizar tareas básicas de lectura, como localizar informaciones sencillas, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos extremos para comprenderlo.

Estos niveles representan un manejo adecuado de la lectura como una herramienta básica para aprender y establecer un vínculo entre la información que proporciona el texto con su vida cotidiana lo que les permite, en un momento dado, que la interacción entre lector y texto sea mejor que con el grupo anterior.

Comentarios sobre la evaluación de ambos grupos:

En ninguno de los dos grupos se da un nivel de comprensión más complejo como lo es la explicación y la crítica lo que estaría evidenciando que sí hubo una construcción del significado del texto.

Dentro de los criterios de PISA para evaluar la competencia lectura ninguno de los dos grupos alcanza los niveles 4 y 5 que tienen que ver con un desempeño muy bueno en las actividades relacionadas con la comprensión de lectura. En este caso de está hablando de alumnos de bachillerato que han desarrollado habilidades incluso cognitivas como: la

introspección, el pensamiento abstracto, el pensamiento lógico y el razonamiento hipotético; habilidades propias de un pensamiento formal.

Nivel 5	Los estudiantes que logran este nivel son capaces de realizar tareas complejas de lectura, como manejar información difícil de encontrar en textos desconocidos, mostrar una comprensión detallada de dichos textos, deducir qué información del texto es relevante para la tarea, ser capaces de evaluar con sentido crítico y construir hipótesis, basarse en conocimientos especializados y adaptar conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.  El estudiante resuelve problemas complejos en donde tiene que utilizar sus capacidades analíticas, realizar hipótesis y hacer uso de conocimientos especializados previamente adquiridos.
Nivel 4	Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de realizar tareas de lectura difíciles, tales como localizar información oculta, abordar ambigüedades y evaluar un texto con sentido crítico.

¿De qué sirve enseñar estrategias para el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura si los alumnos no experimentan el deseo de leer? Este deseo ya sea por placer o bien para obtener información, puede conducir al dominio de las habilidades necesarias.

También para generar el interés el docente debe tratar de relacionar cada texto con la vida cotidiana de los alumnos ya que el sentido de una palabra determinada se enriquece cuando el lector, en este caso el alumno, encuentra una conexión entre ésta y sus experiencias personales.

Muchos docentes consideran la cantidad de libros leídos como la mejor evidencia de destreza didáctica sin embargo, para la consolidación de aprendizaje hay que dar tiempo suficiente a los alumnos para reorganizar sus ideas. Debe haber tiempo para la asimilación de conceptos y el perfeccionamiento de la capacidad de leer. Muchas de las dificultades en

la comprensión de lectura está en el material que se les proporciona a los alumnos, pues dichos textos carecen de vocabulario legible. Los docentes ignoran que la capacidad de leer o de comprensión de lectura no algo que pueda lograrse de una vez y para todos los fines.

En ese sentido los docentes tendrían que trabajar sobre la asimilación de la información y la adquisición de una amplia comprensión de la lectura y no sólo el dominio y memorización de los hechos. Es cierto que muchos de los alumnos que ingresan al nivel medio superior no vienen o llegan al salón de clase precisamente con el anhelo de querer leer, de aprender ni con la confianza en sí mismos de que lo pueden hacer. Actitud que es consecuencia de sus experiencias previas en la escuela y con los docentes.

Los docentes en todos los niveles educativos, incluyendo los de bachillerato, es posible que hayan contribuido a que esas actitudes negativas se perpetúen y comiencen a revertirse. Pues la desorientación es una de las fuentes de inseguridad personal que atenta contra la autoconfianza y la motivación.

La motivación no sólo depende de los propios alumnos, de su interés personal por la lectura sino sobre todo de un interés situacional originado de acuerdo con las tareas y contextos propuestos por el docente (Carlino, 2006), como se ha venido reiterando en este trabajo es muy importante que los docentes planten situaciones en clase que favorezcan el desarrollo de habilidades como la lectura y por supuesto la escritura.

La falta de motivación hacia la lectura no sólo está relacionada con el contexto escolar que no la propicia por la forma en que está organizado el currículo, también depende de factores externos como el hecho de en el contexto social se le da prioridad a otros medios como la televisión o el Internet.

Trabajar aspectos como la motivación implica hacer que los alumnos descubran el placer de leer, en ese sentido también se vuelve indispensable conocer la edad, sus conocimientos previos, las características de la etapa de desarrollo cognitivo en que se encuentran, pues

todo ello es importante para diseñar una propuesta adaptada a las necesidades reales de los alumnos.

Una manera de despertar el interés es que los docentes puedan poner al alcance de los alumnos una selección de materiales equilibrada y que abarque diferentes niveles de dificultad y legibles. Porque aunque todos los alumnos estén en el mismo nivel educativo, sexto año de preparatoria, que les corresponde por su edad a la hora de trabajar con los materiales algunos demuestran mayor dominio en la comprensión, hay quienes pueden trabajar la lectura de manera independiente y hay otros que requieren de la instrucción directa y cercana del docente. Por lo tanto, se puede decir que la enseñanza de la lectura exige diferentes planos y el docente tiene que ser capaz de trabajar en todos ellos.

## **Consideraciones finales**

En el presente trabajo se expuso que en el nivel Medio Superior no se promueve la lectura como una tarea esencial y que ello contribuye de alguna manera al fracaso escolar. Esto se describió en el contexto en el que se desenvuelve la Educación Media Superior en México y uno de los puntos más relevantes es el carácter memorístico de la enseñanza y del aprendizaje que al conjuntarlos con datos proporcionados por las pruebas PISA dan cuenta de una problemática que pone en evidencia que los alumnos que cursan el bachillerato, desafortunadamente, no tienen o bien no han desarrollado habilidades genéricas como la comprensión de lectura, lo cual conduce a que estos jóvenes egresen con un nivel académico deficiente.

Bajo un enfoque constructivista del conocimiento se presentaron una serie de aportaciones que se han hecho sobre la comprensión de lectura, tratando de rescatar lo mejor de éstas con el fin de poder elaborar una propuesta didáctica conformada por un conjunto de estrategias de enseñanza que junto con la rúbrica de evaluación pretende brindar un sistema de trabajo para los docentes donde los alumnos se convierten en los protagonistas del proceso de comprensión de lectura.

En ese sentido se defendió la tesis de que si los docentes de bachillerato del área de Ciencias Sociales llevan a cabo estrategias de enseñanza de lectura que integren los rasgos del pensamiento formal, propuestos por el constructivismo psicogenético, estarán propiciando un contexto escolar atractivo y estimulante para el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura y por lo tanto un mejor desempeño que permita la reflexión, el análisis y la crítica en el aprendizaje de conceptos y problemas relevantes para esta área de conocimiento en los alumnos que cursan el bachillerato en la ENP.

Una vez que se llevó a cabo el sistema de trabajo propuesto y se aplicó la rúbrica de evaluación se demostró que el desarrolló de habilidades en comprensión de lectura, aún y cuando puede considerarse como una competencia genérico no por ello deja de estar relacionada con la enseñanza de los contenidos de las asignaturas, por ello son necesarias las actividades que lleven a cabo los docentes con el fin de contribuir a mejorar el

desempeño académico de los alumnos que cursan el bachillerato en este subsistema de la UNAM.

La lectura no es un asunto exclusivo de asignaturas como español o literatura sino que se debe trabajar en todas las áreas de conocimiento para que los alumnos fortalezcan su formación integral.

Es importante subrayar que cuando los docentes elaboran propuestas didácticas para trabajar habilidades genéricas como la lectura deben contar con información sobre las características de la etapa de desarrollo cognitivo, en la que se encuentran los alumnos, en este caso los rasgos del pensamiento formal, ya que esto contribuye de manera significativa para elaborar una propuesta acorde a las necesidades, intereses y condiciones de los alumnos.

En el caso de la práctica lectora, es necesario examinar los contextos en los que se desarrolla porque implica hablar de qué tipo de actividades desempeñan los alumnos en cada una de las etapas del proceso, cuál es el objetivo que se persigue, cuáles son las estrategias más adecuadas y materiales a utilizar. Es importante que tanto los alumnos como el docente estén dispuestos a trabajar y evaluar su desempeño.

En ese sentido es importante recalcar que la lectura es un proceso y por ello quedaron definidas diferentes fases y niveles de comprensión de lectura: antes, durante y después de la lectura y diferentes niveles de comprensión: reflexión, análisis y crítica que se relacionan con diferentes espacios de representación tales como: representación lingüística, representación del texto base y la representación del modelo situacional. Todo ello da sustento a la rúbrica de evaluación.

La puesta en práctica de las estrategias en las diferentes etapas y niveles de comprensión para el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura hace evidente que en el caso de los alumnos del 658 al obtener un 47.5% siguen apoyándose en la repetición y memorización de la información del texto, pues sólo recuperan literalmente frases o palabras

contenidas en el texto, esto les da cierta seguridad y certeza pues perciben que lo hacen a nivel de representación lingüística es suficiente para aprobar un examen, presentar una exposición o contestar un cuestionario. A diferencia del grupo 657 que al obtener 76.5% lo que significa que los alumnos logran parafrasear el sentido del texto, indica de acuerdo a los niveles de comprensión que han superado la memorización, se encuentran entre la reflexión y la interpretación.

Sin embargo, en ambos grupos no se logró que llegaran a un nivel de explicación en donde pudieran llegar a la construcción del sentido del texto, todavía encuentran una gran dificultad para escribir con sus propias palabras y asumir una postura crítica frente al texto leído. Sin embargo, es conveniente señalar que el grupo 657 mostró una mejor disposición para realizar las actividades y estuvo más motivado; en cambio en el grupo 658 se mostró más renuente a trabajar de manera diferente a como lo venían haciendo con su profesora titular.

A partir de los resultados de las dos rúbricas de evaluación del grupo 657 y 658 los alumnos consideran que si pasan a otro nivel de comprensión como la explicación y la crítica resulta una tarea complicada y difícil, porque están acostumbrados a hacer el mínimo esfuerzo ya que dichas tareas implican más trabajo tanto para ellos mismos como para los docentes. Esto refleja la ausencia de un discurso propio por parte del alumno, de alguna manera es comprensible, dada la incorporación de conceptos nuevos en el bagaje de los alumnos y la dificultad que cuesta conectar el conocimiento nuevo con los conocimientos previos.

La incorporación de un discurso en los alumnos es tan importante como la incorporación de conocimientos nuevos no los cuales no deben acumularse y deben ser útiles para desarrollar el pensamiento crítico.

Por otro lado, también se observa que los alumnos, en general, tienen la necesidad de ejemplos de la vida cotidiana para comprender los temas de las Ciencias Sociales. Pero al mismo tiempo necesitan de los conceptos para explicar la realidad social y sobre todo la

vida cotidiana. Cuando son adolescentes no basta con explicaciones lineales o sencillas, los propios alumnos buscan profundizar en el ¿por qué? Y encuentran interés en generar predicciones sobre la realidad. Aunque sean pocos los alumnos que plantean esto.

Un factor que pudo influir para no cumplir con el objetivo de que los alumnos pudieran arribar a la elaboración de un ensayo con sus propias palabras fue el poco tiempo que se le asigna a las prácticas docentes (8 sesiones frente a grupo) lo que contribuyó de alguna manera a que el proceso de comprensión de lectura quedara limitado. Por otro lado, el hecho de que exista un docente titular del grupo que establezca de antemano una dinámica que difícilmente se puede romper o cambiar con el docente practicante.

Sin embargo, como parte del trabajo realizado no hay que perder de vista que a los alumnos les cuesta menos trabajo abordar un texto de Ciencias Sociales cuando se utilizan cuadros, esquemas o mapas conceptuales porque les permite organizar y jerarquizar la información por lo que podría decirse que hay un mejor desempeño en la comprensión de lectura en tanto reflexión y análisis. Situación muy diferente a cuando se les pide que memoricen de manera mecánica la información, esto impide que dicha información pueda transformarse en conocimiento.

Representa todo un reto para el docente del área de Ciencias Sociales lograr que los alumnos logren desarrollar un pensamiento divergente y creativo, sin embargo, en este trabajo se reiteró constantemente que la lectura resulta un camino para ello, ya que gracias a la construcción del significado del texto es posible que los alumnos puedan desarrollar habilidades como la introspección, el pensamiento abstracto y lógico así como el razonamiento hipotético, características del pensamiento formal planteado por Piaget como parte de una de las etapas cognitivas de los seres humanos una vez que alcanzan la adolescencia. De ahí la importancia de incorporar a la lectura, entendida como proceso, en el currículo de las instituciones de Educación Media Superior en todas las asignaturas y principalmente en aquellas como las Ciencias Sociales en donde la tarea de leer se convierte en una herramienta básica para el aprendizaje.

La lectura debe ser considerada como una competencia genérica en el Plan de Estudios de la ENP, y aunque se supone que las bases vienen de la educación Básica es en el bachillerato donde tienen que consolidarse como un prerrequisito para una lectura más especializada en la formación profesional. De igual manera, la habilidad de comprensión de lectura tiene que concebirse como una habilidad cognitiva lo cual supone que los sujetos interactúan con los textos y demostrar que pueden realizar ciertas acciones en diferentes momentos: antes, durante y posterior a la lectura.

En la medida en que el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura se vuelva una actividad permanente al interior del aula existirán muchas posibilidades de trabajar sobre actividades metacognitivas, las cuales permitan a los alumnos regular su propio proceso de comprensión, donde sean ellos mismos quienes evalúen su avance en las diferentes etapas y niveles.

Uno de las cuestiones que es necesario seguir trabajando es cómo una propuesta didáctica como la presentada en esta tesis para la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas pueda transferirse a otras asignaturas de la misma área de tal manera que la lectura se pueda convertir efectivamente en una habilidad transversal que permita o contribuya a promover incluso el trabajo colegiado al interior y hacia el exterior con otros colegios como es el caso de literatura y que incluso pueda elaborarse una propuesta para los tres años del bachillerato en la ENP. Para lograrlo se debe partir de un trabajo previo de formación docente que permita conocer cómo funciona y en qué consiste el proceso de comprensión de lectura y saber cómo éste influye en el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas en las diferentes áreas de conocimiento. Es necesario que los docentes aprendan a enseñar este tipo de habilidades con diferentes estrategias y en diferentes situaciones y con diversos textos.

Para que lo anterior no quede como buenos propósitos será necesario que las instituciones de Educación Media Superior tomen conciencia sobre la importancia que esto tiene, de otro modo los resultados de las evaluaciones seguirán siendo desalentadores.

## Anexo 1

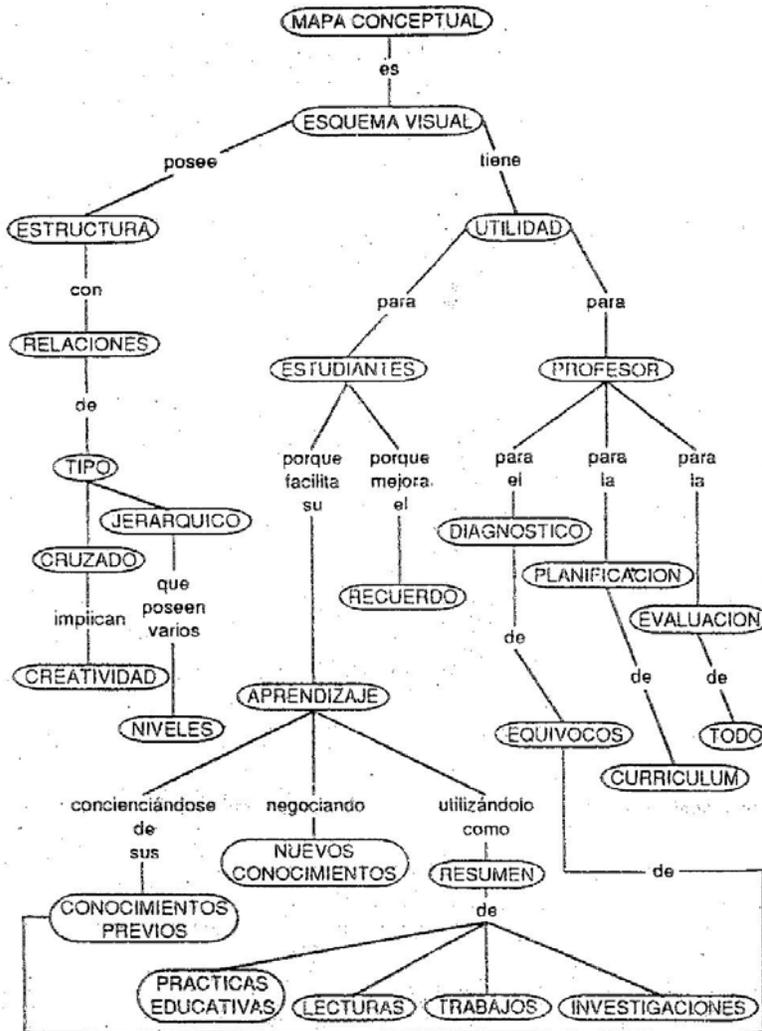
### Cuestionario Hábitos de Lectura

1. ¿Qué te gusta leer y dónde lo haces?
2. A la semana ¿cuánto tiempo le dedicas a la lectura?
3. ¿Qué tipo de libros hay en tu casa?
4. En la escuela ¿tus profesores promueven la lectura de textos?
5. Cuando se trata de textos escolares ¿acostumbras a subrayar los conceptos más importantes y señalar las ideas principales sobre las cuales te haces preguntas como: quién, cómo, dónde, para qué y por qué para entender mejor el contenido?

## Anexo 2

<b>Proceso de Lectura Preguntas</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
11. Establezco un objetivo de lectura					
12. Me hago preguntas sobre lo que leeré					
13. Investigo acerca del autor o periodo en el que se escribió el texto					
14. Relaciono lo que leo con lo que ya sé					
15. Si no entiendo el significado de una palabra, busco su significado antes de proseguir con la lectura					
16. Relaciono lo que leo con lo vivo cotidianamente					
17. Identifico las ideas relevantes del texto y establezco relaciones entre ellas					
18. Elaboro cuadros o mapas conceptuales para organizar y jerarquizar los conceptos					
19. Agrupo ideas o conceptos y busco la forma de englobarlos					
20. Elaboro resúmenes para estudiar					

Anexo 3



Concepto de mapa conceptual en función de su estructura y de su utilidad

Fuente: Ontoria, A., et al.(2001). Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. Narcea, Madrid.

Anexo 4

**Segunda Unidad. Formas Socioeconómicas de Producción en su Contexto Histórico**  
**Actividad de Aprendizaje**

**Objetivo:** Identificar las características más importantes de las estructuras: económica, jurídico-política e ideológica de cada uno de los Modos de Producción.

<b>MODO DE PRODUCCIÓN</b>	<b>ESTRUCTURA ECONÓMICA</b>	<b>ESTRUCTURA JURÍDICO-POLÍTICA</b>	<b>ESTRUCTURA IDEOLÓGICA</b>
<b>COMUNIDAD PRIMITIVA</b>			
<b>ESCLAVISMO</b>			
<b>FEUDALISMO</b>			
<b>CAPITALISMO</b>			

## **Bibliografía**

1. Alvermann, Donna (1987). *La enseñanza estratégica de las ciencias sociales*. En Fly, Sullivan, Ogle y Carr. Estrategias para enseñar a aprender. Aique, Buenos Aires.
2. Argudín, Yolanda y Luna, María (2001). Libro del Profesor. Desarrollo del Pensamiento Crítico. Plaza y Valdes-Universidad Iberoamericana, México.
3. Aulls, Mark (1990). *Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales*. En Baumann, James (Ed.). La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula (pp. 101-131). Visor, Madrid.
4. Austin Millán, Tomás (2001). Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Básica. Editorial Universidad Arturo Prat, Victoria, Chile.
5. Ayala, Silvia (1995). La Enseñanza de las Ciencias Sociales: Un estudio desde el aula. Universidad de Guadalajara-Fondo para Modernización de la Educación, México.
6. Backhoff, E., Sánchez, A., Peón, M. y Andrade, E. (2010). “Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-backhoffsanchez.html>
7. Beyer, Barry (1974). Una Nueva Estrategia para la Enseñanza de las Ciencias Sociales. La indagación. Paidós, Buenos Aires.
8. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2006). Un Sexenio de Oportunidad Educativa México 2007-2012. Departamento Regional de Operaciones II. Septiembre, México, 26 pp.
9. Cairney, Trevor (2002). Enseñanza de la Comprensión Lectora. Morata, Madrid.
10. Carlino, Paula (2006). Escribir, Leer, y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
11. Carrasco, Alma (2003). “La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* enero-abril, vol. 8, núm.17 pp. 129-142, México.
12. Carrasco, Alma (2004). *Posibilidades y dificultades en los procesos de lectura en cursos formativos de estudiantes universitario*. En Peredo, Ma. Alicia (Coord.). Diez

- estudios sobre la lectura (pp. 170-184). Editorial Universitaria/ Universidad de Guadalajara, México.
13. Carretero, Mario y León, José Antonio (1992). *Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia*. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, Á. (Comps.). Desarrollo Psicológico y Educación Vol. I (pp. 453-469). Alianza, Madrid.
  14. Carretero, Mario (1997). *Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva*. En Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.). La enseñanza de las ciencias sociales. Visor, Madrid.
  15. Carretero, Mario y Limón, Margarita (2002). *Construcción del conocimiento y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia*. En Carretero, M., Jacott, L., Limón, M. y López-Manjón, A. Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia (pp. 33-62). Aique, Buenos Aires.
  16. Carrillo, Lucia Patricia (2008). Sociedad del Conocimiento. Academia, administración, complejidad y tecnología. SITESA-UNAM, México
  17. Castelló, Montserrat (1997). *Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura*. En Monereo, C. (Coord.). Estrategias de aprendizaje (pp. 33-62). Visor/UOC, Madrid.
  18. Cázares, Fidel (2000). Estrategias Cognitivas para una Lectura Crítica. Trillas, México.
  19. Coll, César y Martí, Eduard (1992). *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, Á. (Comps.). Desarrollo Psicológico y Educación Vol. II (pp. 121-139). Alianza, Madrid.
  20. CONACULTA (2005). Encuesta Nacional de Lectura. México.
  21. Consejo Académico del Bachillerato (CAB) (2006). Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. UNAM, México.
  22. Cutts, Warren (1969). La enseñanza moderna de la lectura. Troquel, Buenos Aires.
  23. De Camilloni, Alicia R. W. (2005) *Sobre la Programación de la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.). Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas. Paidós, Buenos Aires.
  24. Delval, Juan (1994). El desarrollo humano. Siglo XXI, México.
  25. Díaz Barriga, Ángel (1998). *Piaget: aportes a la educación y para la didáctica*. En Castorina, J. A., Coll, C., Díaz Barriga, A., Díaz-Barriga Arceo, F., García, B.,

- Hernández, G., Moreno, L., Muriá, I., Pessoa, A. M. y Vasco, C. Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones (pp. 117-138). Paidós-UNAM, México.
26. Díaz-Barriga, Frida (1998). El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM. Tesis de doctorado, Facultad de Pedagogía, UNAM, México.
  27. Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. Mc Graw Hill, México.
  28. Dolle, Jean-Marie (1993). Para comprender a Jean Piaget. Trillas, México.
  29. ENP (1996). Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. UNAM, México.
  30. ENP (1997). Programa de estudios de la asignatura de Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, UNAM, México.
  31. ENP (2001). Programa de revisión, análisis y actualización de planes y programas. Evaluación del currículo del bachillerato. UNAM, México.
  32. Fons, Montserrat (2004). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Graó, Barcelona.
  33. García Madruga, Juan A. (2006). Lectura y conocimiento. Paidós, Barcelona.
  34. García, Rolando (2000). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas. Gedisa, Barcelona.
  35. Gómez-Palacio, Margarita, et al. (1995). La lectura en la escuela. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP, México.
  36. González de la Torre, Yolanda (2009). La lectura en el contexto escolar. Lo que hacen los estudiantes con la lectura en la escuela. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 14: práctica educativa en espacios escolares. Veracruz, México, septiembre (Ponencia).
  37. Hernández, Gerardo (2006). Miradas constructivistas en Psicología de la educación. Paidós, México.
  38. Inhelder, B. y J. Piaget (1972). De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales. Paidós, Buenos Aires.
  39. INEE (2010). México en PISA 2009. México. Documento electrónico <http://www.inee.edu.mx/index.php/componen/content/article/4834>

40. Díaz, Ma. Antonieta, Flores, Gustavo, Solis, Roberto y Canales, Damián (2008). Resultados Nacionales de la Opción de Grado Modal en PISA 2006. INEE, México.
41. Johnson, Harold (1982). Currículum y educación. Paidós, Barcelona.
42. Koplowitz, Herb (1981). *La epistemología constructivista de Piaget. Exploración y comparación con varias alternativas teóricas*. En Coll, C. (Ed.). Psicología genética y educación. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget (pp. 23-59). Oikos-tau, Barcelona.
43. Linuesa, M. Clemente (2004). Lectura y cultura escrita. Morata, Madrid.
44. Mayoral, Alfredo y Peredo, María Alicia (2004). *Entrenamiento de habilidades textuales para la comprensión de textos expositivos de educación básica*. En Peredo, Ma. Alicia (Coord.). Diez estudios sobre la lectura (pp. 97-121). Editorial Universitaria/ Universidad de Guadalajara, México.
45. Merchán, Javier y García, Francisco (2005). *Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia*. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.). Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones (pp.182-202). Paidós, Buenos Aires.
46. Nickerson, Raymond, Perkins, David y Smith, Edward (1998). Enseñar a pensar. Aspectos para la aptitud intelectual, Paidós, Barcelona.
47. Oliver, María de Lourdes y Fonseca, César (2009). La comprensión lectora en el bachillerato. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 5: educación y conocimientos disciplinares. Veracruz, México, septiembre (ponencia).
48. Pansza, Margarita (1989). Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el currículo, Serie sobre la Universidad, núm. 7, CISE. UNAM, México.
49. Papalia, D., Old, S. y Feldman, R. (2004). Desarrollo Humano. Mc Graw Hill, México.
50. Peredo, María Alicia, et al. (2004). *Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto escolar*. En Peredo, Ma. Alicia (Coord.). Diez estudios sobre la lectura (pp. 123-187). Editorial Universitaria/ Universidad de Guadalajara, México.
51. Peredo, Alicia (2005). Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué aprenden a leer los adultos. Paidós, México.

52. Peredo, María Alicia (2009). Lectores competentes y currículum por competencias. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área: Currículum. Veracruz, México, septiembre (ponencia).
53. Piaget, Jean (2005). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Siglo XXI, México. (Versión original 1975)
54. Pinto, José Manuel y Martínez, Jorge (2001). La teoría de Jean Piaget y el aprendizaje de las ciencias. Cuadernos del CESU No. 30. UNAM, México.
55. Pozo, J. I. y Pérez, E. M. (2003). *Conocimiento de los contenidos para la construcción de capacidades: aprendizaje y enseñanza en diferentes materias*. En Monereo, C. (Ed.). Orientación educativa e intervención psicopedagógica (pp. 1-29). UOC, Barcelona.
56. Rice, P. (1999). Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura. Prentice hall, España.
57. Romero, J. Francisco y González, Ma. José (2001). Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje. Alianza, Madrid.
58. Saint-Onge, Michael (2000). Yo explico pero... ¿aprenden?. SEP-FCE, México.
59. Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. SEP. [Reforma\\_Integral\\_EMS.pdf](#)
60. Solé, Isabel (2001). *Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo*. En Bofarull, Ma. Teresa, et al. Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento (pp. 15-35). Graó, Barcelona.
61. Solé, Isabel (2005). Estrategias de lectura. Graó, Barcelona.
62. Taba, Hilda (1974). Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Troquel, Buenos Aires.
63. Tyler, Ralph (1973). Principios Básicos del currículo. Troquel, Buenos Aires.
64. UNAM (2006). *Conocimientos fundamentales de Ciencias Sociales*. En Conocimientos fundamentales para la Educación Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su Bachillerato. UNAM, México.
65. Vidal, Rafael y Díaz, Ma. Antonieta (2004). Resultados de las Pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años. INNE, México.
66. Yurén, Ma. Teresa (2008). La Filosofía de la Educación en México. Principios, Fines y Valores. Trillas, México.

67. Zorrilla, Juan Fidel (2008). El Bachillerato Mexicano: Un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias. IISUE-UNAM, México.