



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Análisis comparativo sobre el discurso didáctico
de profesores que trabajan lectura en escuelas
primarias rurales del estado de Tlaxcala**

T E S I S

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología
presenta:
Valentina Jiménez Franco

Director de tesis: Dr. Gerardo Hernández Rojas

Asesor: Dr. Marco A. Rigo Lemini



**FACULTAD
DE PSICOLOGÍA**

México, D.F., mayo de 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Por ti **madre** que has sido el pilar primordial en el que me he cobijado para salir siempre con la cara en alto. Por ti que has sabido transmitirme la gran entrega con que vives la vida. A ti por tu extraordinaria e invaluable calidad como mujer. Toda mi admiración mamita.

Por ti **papito** por tu gran entereza, deseos de superación y continua lucha por una vida justa. Por ser el vivo ejemplo de que aún en la mayor adversidad siempre se puede salir adelante. Gracias por tu gran apoyo y cariño incondicional en todos los aspectos de mi vida. Todo mi respeto, amor y admiración al gran ser humano que simbolizas.

A la **abuela María** quien a sus noventa años es un gran ejemplo de fortaleza y decisión. Gracias por todos tus consejos que sin duda siempre llevan a la reflexión. Con todo mi amor para ti mi abuelita linda.

A ti **Diego**. Que decir hermano, últimamente hemos vivido momentos difíciles pero estoy segura que lograremos salir airoso y conseguir reconstruir esa gran amistad que desde niños nos caracterizó. Te quiero mi gran hermano.

A Ti **Juan Pablo**, sin duda me queda sin palabras para expresar lo que significas en mi vida. Eres parte fundamental de esta nueva vida que estoy construyendo...

A mis **tíos y tías** por el gran ejemplo y apoyo brindado a lo largo de estos años.

A mis grandes **amigos** por siempre estar en el momento correcto.

Gracias...

Dra. Lucy M. Reidl por el gran apoyo institucional brindado.

Dra. Margarita Peon por tu amistad, cariño, confianza y el gran ejemplo académico que representas, el cual ha influenciado fuertemente lo que hoy en día soy. Sin duda un ser humano respetable y admirable.

Dra. Sylvia Rojas porque nunca has escatimado en brindarme tu apoyo y, sobre todo, en depositar en mí una gran confianza. Agradezco tu cariño y la posibilidad de seguir co-construyendo el conocimiento a tu lado.

Mtra. Beatriz Vázquez por permitirme vivir experiencias innovadoras y grandiosas durante estos años de carrera. Sin tu apoyo y confianza momentos de vida no hubieran transcurrido.

Dr. Gerardo Hernández por su tiempo, dedicación y grandes contribuciones a este trabajo. **Dr. Marco A. Rigo**, mi completo respeto y admiración a su labor académica. **Lic. Maru Martínez Compeán** por tus comentarios a este trabajo pero sobre todo por permitirme conocer a una gran persona.

Al **Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación** por haber sido la cuna de mi formación futura y por el apoyo brindado para la realización del presente trabajo.

Gracias a **los profesores y alumnos de 5to. grado de las escuelas rurales** participantes por su nivel de compromiso pero, sobre todo, por las vivencias que compartimos, las cuales han direccionado mi vida hacia la lucha de un México más educado. Por su gran valor como seres humanos.

Por ti **Facultad de Psicología, UNAM**; *alma mater* que tanto me ha dado...

ÍNDICE

<u>INTRODUCCIÓN</u>	10-17
<u>Capítulo 1: DISCURSO EN EL AULA</u>	18-44
1. 1. El lenguaje desde la perspectiva sociocultural.....	18-20
1.2. El lenguaje en la educación.....	20-22
1.3. El profesor: apoyo en la construcción del lenguaje.....	22-30
1.3.1. Construcción de significados compartidos.....	23-30
1.3.1.1. Interactividad.....	25-26
1.3.1.2. Zona de desarrollo próximo.....	26-28
1.3.1.3. Andamiaje.....	28-30
1.4. Del lenguaje al discurso en el aula.....	31-37
1.4.1. Interacción discursiva en el aula.....	32-34
1.4.2. Discurso didáctico del profesor.....	34-37
1.4.2.1. Problemática del discurso didáctico.....	35-37
1.5. Análisis del discurso en el aula.....	37-44
1.5.1. Investigación proceso- producto.....	37-39
1.5.2. Investigación lingüística.....	39
1.5.3. Investigación etnografía.....	39-40
1.5.4. Investigación sociocultural.....	40-41
1.5.5. Investigación: apoyos al discurso.....	41-44
<u>Capítulo 2: COMPRENSIÓN LECTORA</u>	45-61
2.1. ¿Qué significa leer?.....	45-46
2.2. Comprensión lectora como proceso superior.....	46-51
2.2.1. Modelo de la situación: comprensión de textos.....	48-51
2.3. ¿La lectura es un proceso automático y/o consciente?.....	51-55
2.3.1. Habilidades para comprender una lectura.....	53-55
2.4. La lectura en el ámbito escolar.....	56-61
2.4.1. El lector y los textos.....	56-57
2.4.2. Textos expositivos.....	58
2.4.3. Los textos del INEE.....	58-61
<u>Capítulo 3: EVALUACIÓN EN MÉXICO</u>	62-98
3.1. ¿Qué es evaluar?.....	62-64
3.2. La evaluación a nivel aula.....	64-83
3.2.1. Evaluación de la lectura: ¿por qué evaluarla?.....	66-75
3.2.1.1. Evaluación de la lectura en México.....	68-69

3.2.1.2. ¿Cómo se evalúa la lectura en las aulas?.....	70-75
3.2.1.2.1. Evaluación tradicional vs alternativa.....	72-74
3.2.1.2.2. El docente como evaluador alternativo.....	74-75
3.2.2. Evaluación del docente: ¿por qué evaluarlo?.....	75-83
3.2.2.1. ¿Cómo se evalúa al docente en México?.....	78-82
3.2.2.2. El docente como agente evaluado.....	82-83
3.3. La evaluación a gran escala.....	84-98
3.3.1. Antecedentes de la evaluación a gran escala en México.....	84-87
3.3.2. Lineamientos de la evaluación.....	87-90
3.3.3. Resultados de las evaluaciones en lectura.....	90-98
3.3.3.1. Resultados, ciclo 2002- 2003, a nivel nacional.....	92-94
3.3.3.2. Resultados en escuelas rurales de Tlaxcala.....	94-98
3.3.3.2.1. <i>Singularidades del estado de Tlaxcala</i>	94-95
3.3.3.2.2. <i>Historia de la escuela rural: un panorama de México aplicado a la realidad de Tlaxcala</i>	95-96
3.3.3.2.3. <i>Resultados de las evaluaciones de lectura en el estado de Tlaxcala (ciclo escolar 2002-2003)</i>	96-98
<u>Capítulo 4: MÉTODO</u>.....	99-117
4.1. Preguntas de investigación.....	99
4.2. Escenario.....	100-103
4.3. Participantes.....	103-109
4.4. Diseño de investigación.....	109-110
4.5. Materiales e instrumentos de evaluación.....	111-113
4.6. Procedimiento.....	113-117
<u>Capítulo 5: RESULTADOS</u>.....	118-214
5.1. Análisis de datos.....	118-120
5.1.1. Análisis de datos cualitativos.....	118-119
5.1.2. Análisis de datos cuantitativos.....	119-120
5.2. Resultados	121-214
5.2.1. Análisis cualitativo del discurso en el aula.....	121-201
5.2.1.1. Propuesta metodológica: análisis del discurso didáctico.....	123-131
5.2.1.2. Análisis macroestructural.....	132-142
5.2.1.2.1. <i>Trabajo individual</i>	132-137
5.2.1.2.2. <i>Trabajo comparativo</i>	138-140
5.2.1.2.3. <i>El trabajo docente</i>	140-142
5.2.1.3. Estrategias pedagógicas en la lectura.....	142-172
5.2.1.3.1. <i>Trabajo comparativo</i>	143-166

5.2.1.3.2. <i>El trabajo docente</i>	167-172
5.2.1.4. Estrategias discursivas en la lectura.....	173-197
5.2.1.4.1. <i>Trabajo comparativo</i>	173-191
5.2.1.4.2. <i>El trabajo docente</i>	191-197
5.2.1.5. Integración del análisis de la propuesta.....	197-201
5.2.2. Análisis cuantitativo del trabajo de los profesores.....	201-214
5.2.2.1. Evaluación del docente a partir del aprendizaje de sus alumnos.....	201-213
5.2.2.1.1. <i>Nivel de logro atribuido al profesor vs las pruebas de lectura</i>	201-205
5.2.2.1.2. <i>Nivel de logro atribuido al profesor vs el promedio en español</i>	205-213
5.2.2.2. Correlaciones entre variables.....	213-214

Capítulo 6: CONCLUSIONES..... 215-224

REFERENCIAS..... 225-235

ANEXOS..... 236-291

Anexo 1: Documento de aviso para el profesor.....	237-239
Anexo 2: Documento de aviso para el director.....	240
Anexo 3: Texto y cuestionario “La Diabetes”.....	241-243
Anexo 4: Texto y cuestionario “Las Hormigas”.....	244-246
Anexo 5: Texto y cuestionario “La Viruela”.....	247-249
Anexo 6: Cuestionario para los profesores.....	250-251
Anexo 7: Observaciones etnográficas.....	252
Anexo 8: Entrevista de percepción.....	253
Anexo 9: Frecuencias absolutas: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las actividades generadoras de conocimiento previo.....	254-255
Anexo 10: Frecuencias absolutas: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las actividades de la clase principal.....	256-262
Anexo 11: Frecuencias relativas: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las actividades generadoras de conocimiento previo.....	263-264
Anexo 12: Frecuencias relativas: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las actividades de la clase principal.....	265-267
Anexo 13: Frecuencias absolutas: Estrategias discursivas en la lectura durante las actividades generadoras de conocimiento previo.....	268-273
Anexo 14: Frecuencias absolutas: Estrategias discursivas en la lectura durante las actividades de la clase principal.....	274-279
Anexo 15: Frecuencias relativas: Estrategias discursivas en la lectura durante las actividades generadoras de conocimiento previo.....	280-285
Anexo 16: Frecuencias relativas: Estrategias discursivas en la lectura durante las actividades de la clase principal.....	286-291

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. <i>Andamiaje otorgado por el profesor</i>	30
Figura 3.1. <i>Resultados nacionales de lectura: 5to. grado de primaria</i>	93
Figura 3.2. <i>Proporción de alumnos en los diferentes niveles de competencia lectora</i>	98
Figura 4.1. <i>Mapa del estado de Tlaxcala</i>	102
Figura 5.1. <i>Comparación de los ocho profesores en relación a su macroestructura</i>	141
Figura 5.2. <i>Actividades focales generadoras de información previa (GCP)</i>	144
Figura 5.3. <i>Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF (GCP)</i>	146
Figura 5.4. <i>Corrección de errores (GCP)</i>	147
Figura 5.5. <i>Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo (GCP)</i>	147
Figura 5.6. <i>Estrategias pedagógicas en la lectura: Actividades generadoras de conocimiento previo</i>	148
Figura 5.7. <i>Intención de la actividad (CP)</i>	150
Figura 5.8. <i>Uso de señalizaciones por parte del profesor al texto (CP)</i>	151
Figura 5.9. <i>Explicaciones por parte del profesor (CP)</i>	153
Figura 5.10. <i>Actividades focales de la clase principal que refuerzan la semántica, sintáctica y pragmática del texto (CP)</i>	154
Figura 5.11. <i>Respuesta del profesor debido a una pregunta del alumno (CP)</i>	155
Figura 5.12. <i>Discusión guiada (CP)</i>	157
Figura 5.13. <i>Información explícita del texto (CP)</i>	158
Figura 5.14. <i>Información no presente pero sugerida en el texto (CP)</i>	159
Figura 5.15. <i>Integración de la información de todo el texto (CP)</i>	160
Figura 5.16. <i>Valoración del texto en términos de interés, veracidad y complejidad del mismo (CP)</i>	161
Figura 5.17. <i>Corrección de errores (CP)</i>	162
Figura 5.18. <i>El profesor pregunta al término de cada actividad si hay dudas (CP)</i>	163
Figura 5.19. <i>Supervisar la comprensión (CP)</i>	164
Figura 5.20. <i>Estrategias pedagógicas en la lectura: Actividades de la clase principal</i>	165
Figura 5.21. <i>Estrategias pedagógicas en la lectura</i>	171
Figura 5.22. <i>Estrategias pedagógicas en la lectura por nivel de logro</i>	172
Figura 5.23. <i>Repeticiones (GCP)</i>	175
Figura 5.24. <i>Confirmaciones (GCP)</i>	176

Figura 5.25. <i>Reformulaciones (GCP)</i>	177
Figura 5.26. <i>Elaboraciones (GCP)</i>	178
Figura 5.27. <i>Recapitulaciones (GCP)</i>	178
Figura 5.28. <i>Exposición lógica (GCP)</i>	179
Figura 5.29. <i>Estrategias discursivas en la lectura: Actividades generadoras de conocimiento previo</i>	180
Figura 5.30. <i>Repeticiones (CP)</i>	182
Figura 5.31. <i>Confirmaciones (CP)</i>	183
Figura 5.32. <i>Reformulaciones (CP)</i>	185
Figura 5.33. <i>Elaboraciones (CP)</i>	186
Figura 5.34. <i>Recapitulaciones (CP)</i>	187
Figura 5.35. <i>Exposición lógica (CP)</i>	189
Figura 5.36. <i>Estrategias discursivas en la lectura: Actividades de la clase principal</i>	190
Figura 5.37. <i>Estrategias discursivas durante la lectura</i>	195
Figura 5.38. <i>Estrategias discursivas en la lectura por nivel de logro</i>	197
Figura 5.39. <i>Discurso didáctico</i>	198
Figura 5.40. <i>Gráfica de medias por grupo de alumnos de cada profesor (prom.hor-vir)</i>	204
Figura 5.41. <i>Gráfica de medianas por grupo de alumnos de cada profesor (ESPAÑOL)</i>	208
Figura 5.42. <i>Gráfica de medias por grupo de alumnos de cada profesor (calif.diabin)</i>	212

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. <i>Evaluación tradicional vs. alternativa</i>	72-74
Tabla 3.2. <i>Evaluación a gran escala a nivel básico en México</i>	87
Tabla 4.1. <i>Escuelas de nivel de logro alto incluidas en la muestra</i>	101
Tabla 4.2. <i>Escuelas de nivel de logro bajo incluidas en la muestra</i>	101
Tabla 4.3. <i>Designación de la muestra</i>	103
Tabla 4.4. <i>Características de los profesores de la muestra</i>	104
Tabla 4.5. <i>Alumnos que participaron en la presente investigación</i>	106
Tabla 4.6. <i>Diseño de investigación</i>	109-110
Tabla 4.7. <i>Actividad con sentido</i>	115
Tabla 5.1. <i>Propuesta metodológica: Análisis del discurso didáctico</i>	122
Tabla 5.2. <i>Análisis macro estructural: Estructuras de actividad</i>	123-124
Tabla 5.3. <i>Sistema de Análisis de Estrategias Pedagógicas en la Lectura</i>	125-128
Tabla 5.4. <i>Descripción de las estrategias pedagógicas reportadas por los profesores</i>	128-129
Tabla 5.5. <i>Estrategias discursivas</i>	131
Tabla 5.6. <i>Estructuras de actividad de la profesora #3</i>	133
Tabla 5.7. <i>Estructuras de actividad de la profesora #4</i>	133
Tabla 5.8. <i>Estructuras de actividad de la profesora #5</i>	134
Tabla 5.9. <i>Estructuras de actividad de la profesora #6</i>	135
Tabla 5.10. <i>Estructuras de actividad de la profesora #1</i>	136
Tabla 5.11. <i>Estructuras de actividad de la profesora #2</i>	136
Tabla 5.12. <i>Estructuras de actividad del profesor #7</i>	137
Tabla 5.13. <i>Estructuras de actividad de la profesora #8</i>	137
Tabla 5.14. <i>Porcentajes globales: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo</i>	149
Tabla 5.15. <i>Porcentajes globales: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las Actividades de la clase principal</i>	166
Tabla 5.16. <i>Porcentajes globales: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo y las Actividades de la clase principal</i>	170
Tabla 5.17. <i>Porcentajes globales: Estrategias discursivas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo</i>	179

Tabla 5.18. <i>Porcentajes globales: Estrategias discursivas en la lectura durante las Actividades de la clase principal.....</i>	189
Tabla 5.19. <i>Porcentajes globales: Estrategias discursivas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo y las Actividades de la clase principal.....</i>	194
Tabla 5.20. <i>Comparaciones entre profesores de escuelas altas y bajas.....</i>	199-200
Tabla 5.21. <i>Descriptivos de la variable prom.hor-vir.....</i>	202
Tabla 5.22. <i>Prueba de homogeneidad de varianzas (prom.hor-vir).....</i>	202
Tabla 5.23. <i>Resultados del ANOVA (prom.hor-vir).....</i>	203
Tabla 5.24. <i>Comparaciones múltiples (prom.hor-vir).....</i>	203
Tabla 5.25. <i>Descriptivos de la variable ESPAÑOL.....</i>	206
Tabla 5.26. <i>Estadísticos de contraste (ESPAÑOL).....</i>	207
Tabla 5.27. <i>Frecuencias de alumnos en función de la mediana (ESPAÑOL).....</i>	207
Tabla 5.28. <i>Descriptivos de la variable calif.diabin.....</i>	209
Tabla 5.29. <i>Prueba de homogeneidad de varianzas (calif.diabin).....</i>	210
Tabla 5.30. <i>Resultados del ANOVA (calif.diabin).....</i>	210
Tabla 5.31. <i>Comparaciones múltiples (calif.diabin).....</i>	211
Tabla 5.32. <i>Correlaciones entre las variables.....</i>	213

INTRODUCCIÓN

“Urge abrir escuelas formadoras de maestros prácticos para regarlos por valles, montes y rincones”, José Martí.

Para ser hombre no basta con nacer, también hay que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos, pero sólo por medio de la educación y la convivencia social se consigue efectivamente serlo (Savater, 1997). Podría decirse que cualquiera que viva dentro de una comunidad enseña a otro mientras que ese otro aprende y vuelve a enseñar. Sin embargo, ¿cómo saber que esta enseñanza es adecuada? Una posible respuesta a tan amplia pregunta es: analizando y posteriormente evaluando a aquellos que la imparten y la reciben.

Si no se evalúa no se puede asegurar que lo que se quiso enseñar fue enseñado, ni negar que lo que se enseñó no era lo que se quería enseñar. Por lo mismo, la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta el aprendizaje de los alumnos y las actividades de enseñanza que realiza **el docente**, ambos en función de un área particular de conocimiento así como de análisis previos que den cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación al área curricular, el presente trabajo se inserta en el dominio de la comprensión lectora debido a la importancia que tiene en la actualidad el “saber leer” así como la escasez de estudios sobre el uso funcional de la misma en relación con las prácticas discursivas del docente (INEE, 2003a).

En este sentido, la comprensión lectora, por ser ésta uno de los principales objetivos de la Educación Básica en México, se considera una actividad que depende, en gran medida, del manejo de estrategias adecuadas y situadas de calidad por parte del que enseña para que los lectores (alumnos) logren un verdadero entendimiento de lo que desea transmitir el texto. Además, esta formación favorece que el alumno de forma activa, flexible y estratégica aplique estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje comunicado a través de un texto escrito. Además, lograr de manera independiente que construya interpretaciones múltiples, establezca relaciones entre textos, revise y actualice propósitos de lectura (Carrasco, 2003a) en base a cuatro factores: lo que sabe (conocimiento previo determinado culturalmente), lo que lee, el contexto y los propósitos que lo motivaron a leer (INEE, 2003a). Esto es debido a que existe una clara relación entre el pensamiento de los profesores, las acciones que realizan estos en las aulas y la manera en como influyen en el rendimiento de los alumnos (Pérez y Gimeno, 1988).

Por ello, lo trascendente de enfatizar la importancia que tiene el contar con docentes doctos y preparados en estrategias de enseñanza, tanto discursivas como pedagógicas que faciliten la comprensión lectora por parte de sus alumnos, es sin duda un medio para garantizar que los alumnos mexicanos cuenten con las capacidades básicas para interactuar con eficacia en una economía moderna, participar activamente en una sociedad democrática y poder acceder a otras áreas de conocimiento. Esto último, por ser la comprensión lectora un requisito indispensable para el aprendizaje de las demás disciplinas (SEP, 2003). Desafortunadamente, la escuela no ha logrado cumplir eficientemente con el reto de formar lectores que, porque decodifiquen, desarrollen el hábito de la lectura y lo empleen a fin de solucionar problemas dentro y fuera de la escuela (Carrasco, 2003b).

Por lo anterior, es indispensable considerar al análisis del proceso de la comprensión lectora en el aula, que involucra la labor del docente y el aprendizaje de los alumnos, como un área educativa que debe continuar teniendo atención desde ámbitos teóricos, metodológicos y empíricos de carácter multidisciplinario. Esto como base para la creación de evaluaciones sistemáticas futuras dirigidas a alumnos y profesores.

En relación a la evaluación de los alumnos cuando comprenden lectura, en México se ha desarrollado en dos sentidos: a nivel aula y a gran escala. En el primer sentido siguen imperando evaluaciones que piden información memorística a través de pruebas que reflejan el contenido textual de los libros. Esto implica una reducción sustancial del currículo, el uso exclusivo de la lectura en el salón de clase y su evaluación a partir de la apariencia y el manejo correcto de las convenciones lingüísticas más elementales (López Bonilla y Rodríguez, 2003). Por lo mismo es urgente un nuevo acercamiento evaluativo alternativo a nivel aula. En el segundo sentido, instancias evaluadoras internacionales como la UNESCO, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE así como instancias nacionales de reciente creación como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) comandado por la Secretaría de Educación Pública han sido las encargadas de evaluar a los estudiantes mexicanos en el área de comprensión lectora, por considerar que es un requisito indispensable para el aprendizaje de otras disciplinas. En el caso particular del INEE, es una institución que ha arrojado estadísticas educativas de gran relevancia pero que no suelen ser utilizadas como vínculo con lo que ocurre directamente en el aula. Además, éstas están únicamente centradas en los alumnos y no en los

profesores, como ya se comentó. Lo que no desmerece, de ninguna manera, la gran labor y esfuerzo que realiza esta institución.

Lo anterior en el sentido de resaltar la necesidad de evaluar a este actor educativo (el profesor) por ser el generador de cambios en la educación a partir de lo que piensa, hace y dice. Por lo mismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso que depende mucho de la formación del docente. Una formación que ha sido poco atendida a lo largo de la historia educativa. En este sentido, la evaluación del profesor o el análisis de su labor cuando trabaja lectura no tiene una tradición en México. Existe una resistencia al cambio producto de la evaluación por parte del magisterio así como una gran escasez de lineamientos y materiales evaluativos eficientes y pertinentes de las instancias educativas. Además, existen pocas herramientas metodológicas que den cuenta de ello (García, Secundino y Navarro, 2000) y la falta de una teoría sobre una práctica educativa que analice de manera confiable las actividades propias del quehacer docente.

Sin embargo, hay que reconocer los grandes esfuerzos realizados por parte de la Secretaría de Educación Pública en programas que evalúan la participación de los profesores en experiencias de formación docente como el Programa de Carrera Magisterial (1993) o los lineamientos de acción del Programa de Escuelas de Calidad (1994). Desafortunadamente, son avances necesarios pero no suficientes para impactar directamente en la mejora del trabajo realizado en las aulas por parte de los profesores. Esto es debido a que evalúan al docente a partir de los resultados de sus alumnos así como elementos administrativos más que centrarse en aquellas estrategias o habilidades particulares que posee cada profesor en algún dominio de conocimiento, por ejemplo, comprensión lectora. Esto implica a grandes rasgos la reproducción de esquemas tradicionales de la evaluación del aprendizaje escolar.

Si evaluar la lectura es una actividad poco desarrollada, el análisis del discurso didáctico del profesor en esta área de conocimiento es aún más restrictivo. Este fenómeno ocurre aun cuando el discurso es uno de los elementos fundamentales de la práctica educativa por ser: en primer lugar, el principal medio de comunicación entre profesor y alumnos (Mercer, 1996) en la comprensión lectora. En segundo lugar, el instrumento ideal a través del cual se ejerce la influencia educativa y en tercer lugar, el factor que estimula el desarrollo de habilidades como interpretar, discriminar y juzgar la información recibida para formar en los alumnos un pensamiento analítico y crítico.

Sin embargo, la literatura desde un enfoque sociocultural reporta de forma escueta, debido a la falta de investigación, que el discurso didáctico de los profesores suele enfrentarse a grandes

problemas al implantarse en el aula. Esto es debido a que los profesores no cuentan con las estrategias ni habilidades para el ámbito de la lectura (Santibáñez, 2003), lo que impide que puedan: a) introducir experiencias previas de los alumnos como base de la comprensión, b) explicitar las metas de aprendizaje o lo que esperan de sus alumnos, c) fomentar la interacción discursiva en vez del monólogo como estrategia comunicativa primordial en el aula, entre otros.

Por lo anterior, hace falta urgentemente una mayor comprensión de este fenómeno mediante la creación, en principio, de categorías de análisis de la labor del profesor que permitan transparentar con mayor fineza los procesos que involucran la enseñanza de la lectura por medio del conocimiento de las estrategias de su discurso didáctico. Esto permite revalorar la labor del docente y reconvertirlo en el centro del funcionamiento del proceso educativo por medio del análisis de su discurso didáctico cuando trabaja lectura. Por lo mismo, se requiere de un acercamiento pionero de índole cualitativo en el aula, *momentum* en el cual se inserta el presente trabajo de investigación, que sea el andamio rector de futuras evaluaciones dirigidas, principalmente, a la labor docente. Para ello, se propone analizar comparativamente este discurso entre profesores que trabajan lectura en escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala.

En este sentido, se efectuó la investigación en Tlaxcala por dos razones fundamentales: En primer lugar, debido a que fue un estado considerado entre los cuatro primeros lugares a nivel nacional en el estrato rural, en 3ro., 5to. y 6to. de primaria en el área de comprensión lectora (INEE, 2003a): primer lugar en 3er. y 5to. grados y cuarto lugar en 6to. grado. Además, fue una entidad que sólo tuvo representatividad en el estrato urbano público y en el rural, lo que permitió evidenciar que en ambos estratos obtuvieron niveles de logro altos para poder ubicarse en la posición que se le atribuyó a nivel nacional. Al analizar los resultados por estratos, las escuelas urbanas públicas de Tlaxcala fueron ligeramente mejores que las escuelas rurales en los tres grados evaluados. Las diferencias fueron tan pequeñas que se pudo afirmar, con cierta reserva, que en ambos se tuvo un mismo nivel de lectura. Este hallazgo sólo ocurrió en este estado a nivel nacional. Y en segundo lugar, porque según Ronald Edmonds y Michael Rutter (citados en INEE, ob. cit.), cuando se obtienen resultados exitosos aún trabajando con una población vulnerable económica y socioculturalmente (escuelas rurales), se pueden atribuir dichos logros a factores directamente relacionados con la labor docente. Esto es, la organización escolar como un liderazgo eficaz, la claridad en los objetivos de enseñanza y práctica docente, el uso efectivo del tiempo en el aula y un adecuado clima organizacional, entre otros aspectos. Por lo que considerar al profesor como factor de cambio es una premisa fundamentada.

Con estos hallazgos fascinantes de este contexto rural tan enigmático así como las necesidades antes mencionadas en relación con el análisis de la labor del profesor, la presente investigación vinculó los resultados cuantitativos del INEE y trabajo cualitativo con el objetivo de analizar el discurso didáctico del profesor cuando trabaja lectura, por considerarlo un factor influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, se aprovecharon los resultados nacionales a gran escala que obtuvo el INEE durante el ciclo escolar 2002-2003 en relación con los niveles de logro en lectura de los alumnos evaluados por grado escolar (3ro., 5to. y 6to.). Esto para poder seleccionar escuelas primarias rurales de Tlaxcala con niveles altos y bajos en lectura y posteriormente trabajar directamente con sus profesores de 5to. grado de primaria y sus respectivos alumnos. Después de esta selección, se realizó un trabajo *in situ* o de campo, que fue sin duda el *corpus* de este trabajo de investigación. Este trabajo de campo consistió en la observación minuciosa de una actividad con sentido en comprensión lectora mediada por el discurso entre el profesor y los alumnos de 5to. grado de las escuelas rurales de Tlaxcala con distintos niveles de logro (dos de nivel de logro alto y tres de bajo).

Esta actividad con sentido respetó el Enfoque Comunicativo Funcional propuesto por la SEP en los planes y programas de estudio del área de español (1993) y para la cual se utilizaron textos expositivos con la misma estructura que las pruebas de lectura que aplicó el INEE. Es importante mencionar que los profesores fueron quienes trabajaron estas lecturas directamente con sus alumnos para posteriormente aplicar, al alumnado, un cuestionario relacionado con la lectura que trabajó el profesor. Esto es con el objetivo de contar con una evaluación, por lectura y por alumno, posterior a las efectuadas por grado escolar por parte del INEE en este contexto rural. Lo anterior, con la finalidad de generar un hilo conductor entre los lineamientos de evaluación del INEE que sustentó los resultados que se emplearon para seleccionar la muestra y el trabajo que realizaron los profesores en el aula. Esta labor del docente en el salón de clase dio pauta para el análisis del discurso didáctico al trabajar lectura.

En este sentido, **la presente investigación se centró en tres objetivos principales, que a continuación se mencionan:**

1. Construir una propuesta metodológica que permita analizar el discurso didáctico del profesor cuando trabaja lectura basada en la identificación de: a) su estructura general de clase, b) las estrategias pedagógicas y c) las estrategias discursivas que emplea.

2. Analizar la calidad del discurso didáctico de los ocho profesores de 5to. grado de primaria que trabajan lectura en las escuelas rurales de Tlaxcala a partir de la propuesta metodológica mencionada.
3. Identificar las diferencias en la calidad de este discurso entre los profesores de 5to. grado de primaria que laboran en escuelas de nivel de logro alto y profesores del mismo grado pero de nivel de logro bajo en comprensión lectora.
4. Conocer si existe relación entre el nivel de logro atribuido a cada profesor (alto o bajo), a partir de la ubicación que efectuó el INEE (2003a) de las escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala según el rendimiento de sus alumnos en lectura, y los resultados encontrados, a raíz de esta investigación, sobre la calidad del discurso didáctico de estos profesores.

Sin embargo, también se trabajó con los siguientes dos objetivos que, aunque fungen como secundarios para los propósitos perseguidos en este trabajo de tesis, fueron parte complementaria del mismo. Es importante hacer esta mención para el mejor entendimiento del proceso de la investigación.

5. Conocer si el desempeño de los alumnos de 5to. grado en las pruebas de lectura, las cuales fueron aplicadas después del trabajo realizado por parte de sus respectivos profesores en “la actividad con sentido”, y la calificación promedio que obtuvieron en español durante el ciclo escolar 2003-2004 permiten establecer diferencias (alto o bajo) entre la labor docente de los ocho profesores al trabajar lectura.
6. Conocer si existe relación entre el nivel de logro atribuido a cada profesor (alto o bajo), a partir de la ubicación que efectuó el INEE (2003a) de las escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala según el rendimiento de sus alumnos en lectura, en primer lugar, con las calificaciones de español de los alumnos de 5to. grado dadas por cada profesor de la muestra y en segundo lugar, con los resultados obtenidos por los alumnos al momento de contestar los cuestionarios de lectura aplicados en la presente investigación.

Finalmente, esta investigación implica la conjunción poco experimentada al utilizar datos cuantitativos a nivel macrocontexto, arrojados por las evaluaciones a gran escala y datos de origen microgenético de corte cualitativo a nivel aula, obtenidos en este trabajo de tesis, lo cual se espera permita adquirir un panorama del discurso didáctico contextualizado cuando se trabaja lectura. Además, el estudio permitirá un acercamiento profundo al espacio donde se genera la educación, al ahondar en el conocimiento de las estrategias educativas que los profesores emplean en su discurso cuando enseñan lectura en un contexto desfavorecido, así como el establecimiento de un puente importante y poco establecido entre la enseñanza, al observar a los profesores trabajando discursivamente lectura, el análisis detallado de su labor docente y la evaluación al permitir posteriormente el desarrollo de evaluaciones sistemáticas en este ámbito.

Para fundamentar los alcances de este trabajo se incorporan los siguientes capítulos. Los primeros tres capítulos corresponden al marco teórico que da sustento a esta tesis. En el primer capítulo se habla del *discurso en el aula*. En este sentido se hace referencia al lenguaje desde una perspectiva sociocultural por ser el hilo conductor en el que se fundamenta esta investigación. Por lo mismo, se sitúa al lenguaje desde el ámbito educativo y se asigna al profesor el rol de constructor del lenguaje por medio de procesos claves de enseñanza. En seguida, se ahonda en el puente conceptual entre lenguaje y discurso en el aula y finalmente, se describen aquellas investigaciones que han contribuido al análisis del discurso en el aula específicamente del discurso didáctico. En el segundo capítulo se revisa el proceso de *comprensión lectora*. Para ello, se establece qué es lo que significa leer y se aborda el proceso de la comprensión lectora como proceso mental superior a partir del Modelo de la situación de Van Dijk y Kintsch. A continuación se busca resolver la interrogante de atribuir el proceso de lectura como automático o estratégico y finalmente, se sitúa a la lectura en el ámbito escolar detallando las características propias de los textos empleados para la enseñanza y evaluación de la lectura dentro del salón de clase así como a gran escala. En el tercer capítulo se presenta una revisión exhaustiva de lo que es la *evaluación en México*. Se aborda a la evaluación desde sus diferentes definiciones así como niveles de abordaje educativos: a nivel aula y a nivel gran escala. En el primer sentido, se establece la prioridad de evaluar la lectura pero también la importancia y necesidad de evaluar al profesor y en el segundo sentido, se abordan los antecedentes, lineamientos y resultados de las evaluaciones en lectura a gran escala específicamente de las escuelas rurales del estado de Tlaxcala.

En el cuarto capítulo se señala el *método* empleado y la forma como se llevó a cabo cada etapa. En el quinto capítulo se presenta la descripción de la *propuesta metodológica: análisis del discurso didáctico* así como los *resultados cuantitativos y cualitativos* arrojados para dar respuesta a los objetivos y preguntas de la presente investigación. Y por último, se ofrece la discusión de los estudios mencionados y las principales *conclusiones* a las que se llegó bajo los fundamentos teóricos sobre los cuales se basa el presente trabajo.

Capítulo 1: DISCURSO EN EL AULA

“Dos mentes *son*, a menudo, mejor que una, y muchas mentes que contribuyen a la construcción del conocimiento dan como resultado el vasto y dinámico recurso que llamamos *cultura*” (Mercer, 1997).

Este capítulo inicia con un apartado que pretende situar el análisis del lenguaje bajo un enfoque socioconstructivista, por ser el andamio teórico y metodológico en que se sustenta el presente trabajo. Después, se profundiza dicho análisis en términos del contexto educativo y más específicamente en la labor del profesor como apoyo en la construcción del lenguaje. Para este fin, se detalla el proceso de construcción de significados compartidos así como tres procesos claves de enseñanza que apoyan lo anterior: interactividad, zona de desarrollo próximo y andamiaje. En seguida, se mencionan las diferencias conceptuales entre lenguaje y discurso en el aula así como la importancia de la interacción discursiva en este contexto, principalmente, en relación con el discurso del profesor y los problemas que enfrenta en este sentido. Esto último, se presenta por ser de primordial relevancia para la construcción de la propuesta que da origen a este trabajo. El capítulo finaliza con el análisis del discurso en el aula visto desde diferentes posturas a partir de las cuales se ha analizado el discurso en el aula poniendo énfasis en lo concerniente al profesor.

1.1. El lenguaje desde la perspectiva sociocultural

La esencia del conocimiento humano es que se comparta y se comprenda. Cada una de las generaciones de todas las sociedades construye encima de los cimientos culturales de las generaciones anteriores y cada nuevo descubrimiento de esta generación sólo llega a existir cuando es comunicado. Esto es la particularidad de lo que Mercer (1997) ha llamado enfoque sociocultural del estudio del desarrollo del conocimiento, de la comprensión y de la comunicación.

De acuerdo con Wertsch (1993, p.141), el objetivo de un enfoque sociocultural derivado de las ideas de Vygotsky “es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales”. Según este mismo autor, para entender al individuo primero se deben entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve. Desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano caracterizado más por la divergencia étnica o cultural que por la unicidad de lo psicológico.

La unidad de análisis de esta teoría fue en un principio “el significado de la palabra”. Sin embargo, la continuidad en esta línea de investigación por parte de Wertsch (1988, 1993) permitió complementar la idea original al entender la creación del significado como una “acción-mediada por instrumentos”. Una unidad que no tiene que ver únicamente con el funcionamiento intrapsicológico, sino que se extiende también al funcionamiento interpsicológico. Esto quiere decir que no sólo se enfoca al análisis de la actividad individual sino también a la actividad conjunta (Coll y Onrubia, 1999). Estas actividades son mediadas de forma integral por herramientas y signos, a través de los cuales los individuos transforman y son transformados por el ambiente.

En este sentido, una herramienta es aquel mediador externo con el cual el individuo transforma los objetos. Un signo es un instrumento usado para fines sociales, para influir en los demás y sólo más tarde se convierte en un instrumento para influir en uno mismo (Wertsch, 1988). El uso de estos mediadores desarrolla las funciones psicológicas superiores y el sistema de signos con mayor repercusión en la vida del ser humano: el lenguaje, su internalización y autoinfluencia (Vygotsky, 1979).

Las funciones psicológicas superiores son aquellos procesos psicológicos entre los que se encuentran la memoria voluntaria, el aprendizaje complejo, el pensamiento discursivo y el lenguaje. Estas tienen su origen y desarrollo en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas (Ibarra y Guzmán, 2003). Por su parte, Vygotsky las definió como la combinación de herramientas y signos en la actividad psicológica (Vygotsky, op. cit.). Según Pozo (1989), estos mediadores ayudan al individuo a transformar la realidad en lugar de imitarla y su función no es adaptarse a las condiciones ambientales, sino modificarlas activamente. La variación entre las distintas funciones psicológicas superiores depende del grado de descontextualización y abstracción de los instrumentos mediadores que se emplean. Por ejemplo, el desarrollo del lenguaje en contextos más específicos como la escuela.

El lenguaje como una función psicológica superior es un sistema complejo de comunicación que va siendo utilizado por los individuos de manera diferencial a lo largo del tiempo. Primero, el lenguaje acompaña y describe las acciones de los individuos, es provocado y dominado por la actividad y finalmente, permite darle sentido a la experiencia (función psicológica). Sólo después y gracias a la participación en encuentros sociales, los individuos utilizan el lenguaje como un proceso planificador, disponiendo así de recursos lingüísticos que permitan analizar, crear hipótesis, realizar acciones, pronosticar resultados y dar un sentido colectivo a las experiencias (función cultural).

La confluencia de ambas funciones convierte al lenguaje en una verdadera “forma social de pensamiento”, en un instrumento que permite pensar y aprender de los otros y con los otros. Entonces, “...el lenguaje es un medio para transformar la experiencia en conocimiento (pensamiento) y comprensión cultural (comunicación)...” (Mercer, 1997, p.14). Así, el lenguaje es un medio para que la gente piense, aprenda conjuntamente, formule ideas y las comunique por medio del discurso entre otras formas de comunicación como la gestual, la escrita, la sensitiva, etcétera. La intención comunicativa que otorga el lenguaje no sólo nos diferencia de otras especies animales sino, además, permite preguntarse cuál es la intencionalidad de nuestros actos y decisiones.

1.2. El lenguaje en la educación

En un nivel básico, “educarse” significa llegar a ser capaz de comprender y participar en las prácticas de lenguaje de la escuela. Según Santibáñez (2003), el lenguaje no sólo juega un papel importante en la educación de los seres humanos, sino que la propia educación se configura por medio del lenguaje. Esto quiere decir que la acción educativa se encuentra fundamentada y orientada por intenciones y propósitos que se expresan a través del lenguaje.

En este sentido, el lenguaje es una herramienta cognitiva importante para configurar la propia identidad personal, así como la sociocultural y la educativa. Por lo mismo, la psicología de la educación ha pasado de considerar al lenguaje de forma exclusiva como uno de los contenidos básicos de la educación escolar a discurrirlo como una de las claves fundamentales para explicar, actualizar y modificar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2001a). En este sentido, el uso del lenguaje en estos procesos tiene como función la apropiación del mundo externo, su representación y comprensión.

Por lo tanto hoy en día el lenguaje es el elemento constitutivo fundamental de la mayor parte de los procesos cognoscitivos (Kintsch, 1998) originados en el ámbito escolar. Sin embargo, las aseveraciones anteriores son una visión muy reciente de cómo aproximarse al estudio del lenguaje en este contexto.

En los años cincuenta y anteriores, el lenguaje entre profesor y alumnos en actividades escolares era considerado como irrelevante. Es a partir de los años sesenta que el paradigma conductista (proceso-producto), el cual concibe al lenguaje como un fin más que un medio, hace del mismo un foco de atención al interesarse en la incidencia de variables contextuales en el aula sobre la enseñanza y el aprendizaje. Durante este mismo periodo, los enfoques cognitivo y cognitivo-constructivista

irrumpen el paradigma proceso-producto al destapar la caja de Pandora y atribuirle a los intercambios comunicativos y a las conversaciones en el aula el ser situaciones activadoras de procesos psicológicos encubiertos del aprendizaje escolar.

Sin embargo, es hasta los años ochenta, específicamente en Gran Bretaña y E.U.A., cuando "...el lenguaje de profesores y alumnos empieza a ser visto como el instrumento por excelencia con el que cuentan unos y otros para co-construir (*enfoque constructivista del lenguaje*) tanto en el contexto como en las actividades y tareas que en él llevan a cabo. Así como los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares" (Coll, 2001a, p.1).

De acuerdo con Green (1983), las bases teóricas en que se fundamenta este nuevo enfoque son seis ideas básicas: 1) La interacción profesor-alumno que tiene lugar en el aula es un proceso gobernado por reglas, 2) El proceso de construcción o co-construcción está regulado por las actuaciones de los participantes desde el punto de vista de la organización social de las actividades (*estructura de participación social*) como de la naturaleza del trabajo académico (*estructura académica de la tarea*), 3) El significado depende del contexto específico en el que se manifiesta, 4) La comprensión y construcción de significados requiere de procesos cognitivos de naturaleza inferencial para dar sentido y crear marcos de referencia ante la información fragmentaria suscitada en la interacción profesor-alumnos, 5) Las aulas son entornos comunicativos con características propias, dinámicas y en evolución y, 6) La enseñanza se caracteriza como un proceso comunicativo asimétrico.

Por lo anterior, este nuevo paradigma de enfoque socioconstructivista no sólo coloca al lenguaje como un poderoso instrumento psicológico y cultural (Mercer, 1997), sino como el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos. Además, es uno de los contenidos básicos de aprendizaje cuyo dominio por parte de los alumnos es propulsor de la educación escolar. Según Coll (1996, p.55), "la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza sostiene tanto el carácter activo y constructivo del aprendizaje que realizan los alumnos como el carácter igualmente activo y constructivo de la ayuda y guía externas que necesariamente requiere ese proceso de aprendizaje para orientarse hacia los saberes seleccionados como contenidos de la educación escolar".

De igual forma pone en evidencia las limitaciones de la visión conductista de proceso-producto en los procesos de enseñanza y aprendizaje: En primer lugar, al ser una aproximación que no considera los procesos cognitivos, emocionales, afectivos y motivacionales que intervienen en la construcción de significados que los alumnos realizan al aprender. En segundo lugar, presentar al profesor como un técnico que lleva su tarea mediante la aplicación lineal de una determinada forma de proceder. Esto

es, a modo de receta (Marchesi y Martín, 1998). En tercer lugar, volverse insostenible, desde la visión cognitiva-constructivista, la relación lineal entre comportamiento del profesor y el aprendizaje de los alumnos.

1.3 El profesor: apoyo en la construcción del lenguaje

“El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (Carretero, 1993, p.21). Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, animador, supervisor, guía del proceso de aprendizaje, investigador educativo (Díaz Barriga y Hernández, 2002) u organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. Por lo mismo, el profesor es el responsable de crear experiencias interpersonales que permitan a los alumnos convertirse en aprendices exitosos así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje.

En este sentido, se espera que el profesor sea: 1) un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, 2) un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase, 3) el que tome conciencia y analice críticamente sus propias ideas, 4) promotor de aprendizajes significativos, 5) prestador de ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias del alumnado y 6) quien establezca como meta educativa la autonomía y autodirección de sus alumnos.

Consecuentemente, la enseñanza ya no se concibe como un simple proceso de transmisión de conocimiento de alguien que lo posee (el profesor) a alguien que no lo posee (el alumno), sino más bien como un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el cual el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, lo que permite ajustar sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esta construcción (Colomina, Onrubia y Cochera, 2001). Además, el profesor debe determinar un mayor o menor grado de amplitud y profundidad de los significados construidos (Coll, 1996). De esta manera, el profesor asegura que los aprendizajes adquiridos por los alumnos son significativos. Sin embargo, esto último no es siempre fácil de cumplir.

La actitud favorable hacia el aprendizaje significativo hace referencia a la importancia dada por Ausbel y sus colaboradores al conocimiento previo del alumno como el factor decisivo en el momento de afrontar la adquisición de nuevos conocimientos. Esta situación es susceptible de dar lugar a la construcción de significados pero bajo contextos específicos. En este sentido, el enfoque sociocultural

acentúa las variables contextuales y sociales que apoyan la cognición compartida y la construcción del conocimiento en situaciones naturales. Brown, Collins y Duguid (1989; citados en García, Secundino y Navarro, 2000) plantean que la comprensión se desarrolla mediante el uso continuo y situado del lenguaje, y que este desarrollo involucra complejas negociaciones sociales, en las cuales desempeña un papel fundamental el contexto en que se produce el lenguaje, ya que sin referencia al contexto sería imposible entender el significado de las palabras (*cognición situada*).

Por lo anterior, la clase ya no es una situación unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forma parte de la calidad de la docencia misma (Barrios, 1992; citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por lo mismo, entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo *que* aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución de lo que se aprende (Díaz Barriga y Hernández, op. cit.). Según Santibáñez (2003), la construcción de significados que lleva a cabo el alumno a partir de la enseñanza es el elemento mediador susceptible de explicar los resultados de aprendizaje finalmente obtenidos.

1.3.1. Construcción de significados compartidos

De acuerdo con Coll (2001a), el proceso de construcción de sistemas de significados compartidos entre profesores y alumnos se da en un primer momento cuando el profesor y sus alumnos se aproximan a un nuevo contenido de aprendizaje, por lo que debe el primero establecer un sistema inicial mínimo de significados compartidos que conecte las representaciones de ambos sobre dicho contenido. En este sentido, es necesario un primer nivel de *intersubjetividad*¹ que sirva de base para la construcción posterior de significados más amplios. Es importante mencionar que esta responsabilidad de establecer una definición intersubjetiva que permita iniciar el proceso de construcción de significados compartidos sigue recayendo en parte sobre el profesor, ya que es el que puede considerar el contexto mental del niño (Santibáñez, 2003).

En un segundo momento, la tarea del profesor es ampliar y enriquecer el sistema inicial de representaciones del alumno hacia significados de dichos contenidos más cercanos parecidos a los que

¹ Treverthen (1995; citado en Teverosky & Tolchinsky, 1995) define la intersubjetividad como el reconocimiento y el control de intenciones cooperativas y pautas de conocimiento conjuntas. En este sentido, los dos interlocutores deben compartir, aunque sea parcialmente, una definición de la situación y, además, deben saber que la comparten.

desea el profesor que se construyan y que son aceptados culturalmente. De esta formase evitan los retrocesos que pudieran producirse y en caso de presentarse, se proporcionan las ayudas adecuadas para superarlos (Coll, op. cit.; Colomina et al., 2001). El profesor por su parte deberá asegurarse que los alumnos en cada momento comprendan y asuman (re-construir) las nuevas representaciones. Esto se realiza mediante una negociación continua de significados y una participación activa de los alumnos en la actividad conjunta promovida por el profesor, la cual se fundamenta en la potencialidad del lenguaje para la creación de los niveles de intersubjetividad (Colomina, op. cit.).

Lo anterior en su conjunto permite afirmar, que el proceso de la construcción de sistemas de significados compartidos depende fuertemente del habla del profesor y alumnos y, en particular, de determinadas “estrategias discursivas” (Mercer, 1997) y “mecanismos semióticos”. Además, se visualiza la existencia de un conjunto de formas variadas de guiar la construcción del conocimiento que reflejan la complejidad del fenómeno.

Para simplificar lo anterior, Edwards y Mercer (1988) proponen no olvidar que una de las formas para llevar el buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula depende 1) del control de la comunicación profesor-alumnos y 2) del nivel de atención puesto por parte de dichos actores educativos a los malentendidos o incomprensiones que puedan bloquear o romper el desarrollo progresivo de sistemas, representaciones o significados compartidos. Además, los autores recomiendan no dejar de lado que la existencia de otros factores en dicho desarrollo también complica la realización ideal y cabal del propio proceso.

En este último sentido, según Mercer (op. cit.), es importante no olvidar que las pautas de comunicación en cualquier aula no están definidas simplemente por el estilo personal de enseñanza del profesor, sino también por tradiciones culturales y por los escenarios institucionales específicos en los que operan. Por lo anterior, las prácticas de los profesores se encuentran influidas por sus trayectorias de vida, el contexto socioeducativo donde se desenvuelven, el proyecto curricular en el que se ubican, las opciones pedagógicas que conocen o se les exige, así como las condiciones de la institución escolar y las características individuales de sus alumnos.

Por lo tanto, el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos; cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio de cada tema, etcétera.

Aún con tantas variables por coordinar por parte de los docentes existen procesos claves de enseñanza que apoyan el desarrollo de aprendizajes significativos desde una orientación sociocultural: interactividad, zona de desarrollo próximo y andamiaje, en los cuales el papel del docente como constructor es fundamental.

1.3.1.1. Interactividad

El concepto de interactividad (Colomina et al., 2001) subraya la necesidad de que el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula deba centrarse en los procesos interpsicológicos que subyacen a la actividad conjunta de profesor y alumnos *más que en los comportamientos discretos del primero o simplemente en los resultados de aprendizaje de los segundos*. Esto pone de manifiesto la necesidad de comprender lo que hace o dice el profesor en relación con lo que han hecho o dicho o harán o dirán los alumnos, y viceversa, en el curso de la propia actividad conjunta.

Sin embargo, lo más relevante de esta nueva iniciativa teórica es el planteamiento de los autores en relación con la sustitución de un modelo jerárquico y lineal de relación entre la conducta del profesor y el aprendizaje de los alumnos por otro basado en la articulación de las actuaciones de profesor y alumnos con un determinado contenido o tarea específica de aprendizaje. Por lo mismo, a esta actividad conjunta se le señala como la unidad mínima significativa para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje que se regula por una estructura de participación que a su vez se conforma de dos estructuras: *la de participación social* (roles, derechos y obligaciones comunicativas de los participantes en el contexto particular del aula) y *la de tarea académica* (características y secuenciación del contenido de aprendizaje).

Esto es, una interrelación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o contenido de aprendizaje (Santibáñez, 2003). En este sentido, Edwards y Mercer (1988) han encontrado en sus investigaciones que el contenido cognitivo de la charla real en clase está vinculado, de manera sorprendente y abrumadora, sólo a las actividades y situaciones concretas que se producen en la clase. Finalmente es importante señalar, que al tener conocimiento de estas dos estructuras de forma integral los actores educativos pueden interpretar las acciones de los otros e intervenir adecuadamente en la actividad conjunta.

Otro aspecto destacable es la importancia de estudiar secuencias completas de enseñanza y aprendizaje en toda su extensión temporal y analizar el discurso de profesores y alumnos de manera

contextualizada, en términos pedagógicos y teniendo en cuenta las relaciones entre actividad discursiva y no discursiva.

Para el análisis empírico de esta interactividad, Coll, Colomina, Onrubia y Cochera (1995) proponen un modelo apoyado en dos decisiones metodológicas. La primera consiste en elegir una secuencia didáctica como unidad básica de observación, registro, análisis e interpretación. En este sentido, una secuencia didáctica la definen como el proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje que incluye todos los componentes propios de este proceso (objetivos, actividades, tareas, etcétera.) y en la que es posible identificar claramente un principio y un final (Colomina et al., 2001). Por lo anterior, una secuencia de esta naturaleza puede tener una duración menor a una sesión de clase o abarcar varias sesiones. La segunda refiere a distinguir dos niveles de análisis distintos entre sí pero interconectados: el nivel de análisis “macro” y “micro”. Ambos niveles de análisis se retomarán más adelante en el apartado “*Análisis del discurso en el aula*”.

1.3.1.2. Zona de desarrollo próximo (ZDP)

La relación con el profesor fuerza a los alumnos a hablar y a actuar de una forma concreta pero los alumnos también reciben la influencia de las diversas maneras en que los profesores hablan y actúan (Mercer, 1997). Los seguidores de la corriente vygotskyana han planteado que el aprendizaje se da en primera instancia en un *nivel interpsicológico* (mediado por parte de los otros) y después a un *nivel intrapsicológico* (una vez que los aprendizajes han sido interiorizados). Esto es debido al apoyo o *andamiaje* que ejercen en el aprendiz aquellos individuos “expertos” que lo han apoyado a asumir gradualmente el control de sus actuaciones (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Estos dos niveles plantean una relación directa entre los contextos individuales y sociales que permiten a los individuos la apropiación de saberes culturales. Cada individuo, por su parte, cuenta con repertorios cognitivos que le permiten actuar sobre sus pensamientos, construir conocimiento con otros y finalmente, internalizar un conocimiento elaborado por la misma interacción. A esta relación Vygotsky la denominó Ley de la Doble Formación.

De acuerdo a este mismo autor, lo que permite valorar no sólo los procesos psicológicos individuales sino también los avances psicológicos que pueden alcanzar los seres humanos al contar con la ayuda de otros es la denominada **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**. Esta es una región dinámica que permite ubicar la importancia del papel del docente y la naturaleza interpersonal del

aprendizaje, por lo que no es un atributo del que recibe la ayuda sino del suceso mismo en el que se construye dicha interacción.

Por lo tanto, la ZDP se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede lograr con ayuda de un compañero más competente o experto en esta tarea. En este sentido, la ZDP posee un límite inferior (zona de desarrollo real) dado por el nivel de ejecución que logra el alumno al resolver problemas de forma independiente o sin ayuda, mientras que existe un límite superior (zona de desarrollo potencial), al cual el alumno puede acceder con la guía de un docente capacitado o de un compañero más capaz. Es en este último nivel que las funciones psicológicas superiores tienden a desarrollarse debido a la apropiación progresiva del conocimiento por parte del alumno a través de los mediadores sociales e instrumentales como el pensar, recordar y olvidar, decidir, contar, medir, percibir, argumentar, etcétera.

Esta conceptualización es precursora de un cambio en la visión educativa al dar importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la interacción entre alumno y profesor. Según Onrubia (1998, p.116), *“una interacción, que al ser delineada por el lenguaje oral, ocupa un lugar central en la creación e intervención de la ZDP, por ser el instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo”*.

En este sentido, la zona de desarrollo próximo proporciona un punto en que los dominios ontogénicos pueden examinarse en interacción. Investigadores como Saxe, Griffin y Cole, al analizar el impacto contextual y ontogénico en la promoción de estas zonas de desarrollo, encontraron que esta zona puede variar en función de las relaciones sociales en las que se desarrolla. Por lo mismo, en la formación de un docente se requiere, forzosamente, del manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, de discurso, etc.) flexibles y aceptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase. De esta forma puede inducir (a través de ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etc.) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución de cada uno de sus alumnos (Díaz Barriga y Hernández, op. cit.). Este tipo de acercamiento al proceso de enseñanza y aprendizaje ha suscitado interés por investigar (Brown y Palinscar, 1984) la relación entre el nivel real y potencial de desarrollo.

En este sentido, Rogoff (1990; citada en Santibáñez, 2003) reelabora el concepto de ZDP y propone el de participación guiada. La finalidad de esta adaptación es puntualizar que los procesos entre profesores y alumnos son modos de colaboración en forma de organización e interacciones que apoyan la construcción del aprendizaje al otorgar tanto oportunidades implícitas como explícitas.

1.3.1.3. Andamiaje

Vygotsky explicó la construcción del conocimiento a partir de un trabajo conjunto entre profesor y alumno mediante la ZDP. Sin embargo, no alcanzó a plantear cómo utilizar el lenguaje como apoyo en el paso de un nivel real a un nivel potencial. Es hasta 1978 que Jerome Bruner retoma el trabajo del investigador ruso e introduce el concepto de “andamiaje” a los ámbitos educativos como medio para subsanar el vacío teórico que imposibilitaba hacer viable la promoción de las zonas de desarrollo próximo. En este sentido, el andamiaje representa la construcción guiada del conocimiento dentro de la zona de desarrollo próximo.

Esta idea del uso de andamios se deriva del empleo provisional de estas estructuras en las primeras fases de construcción de los edificios como elementos de soporte en la construcción social de conocimientos. El concepto de “andamiaje” en palabras del autor es el conjunto de

“... pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que está adquiriendo” (Bruner, 1978; citado en Mercer, 1997, p. 85).

La metáfora del andamiaje propuesta por Bruner permite explicar la función tutorial que debe cubrir el profesor. En este sentido, el papel del profesor es visto como “un apoyo” que los niños necesitan para llegar a resultados y experiencias nuevas. El andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del que enseña deben mantener una relación directa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz. Esto sólo es posible, porque el alumno, con su propia actuación, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación. De esta manera, mientras más dificultades tenga el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado más directivas deben ser las intervenciones del docente, y viceversa. Esta situación afirma que en el proceso de enseñanza y aprendizaje no sólo se da una asistencia del profesor al alumno, sino también, de cierta manera, una asistencia del alumno a las actuaciones del profesor.

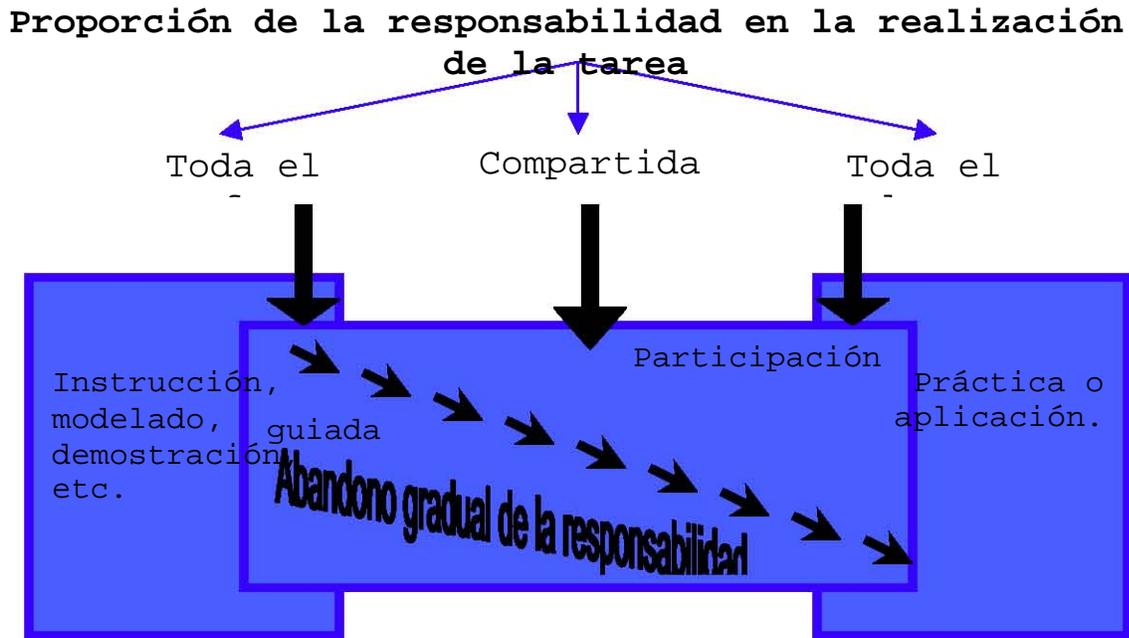
La administración y ajuste de la ayuda pedagógica por parte del docente no es cuantitativa si no más bien cualitativa. Además, no es normativa ya que el docente debe atender a las necesidades individuales de cada alumno. Según Baquero, Camilloni, Carretero, Castorina y Litwin (1998), el andamiaje debe ser ajustable, transitorio y explícito para conseguir el desarrollo de zonas de desarrollo próximo mediante la ayuda estratégica de expertos.

Es por ello que Onrubia (1998) propone como eje central de la tarea docente una actuación diversificada y plástica que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa de la enseñanza. En ocasiones podrá apoyar los procesos de atención o de memoria del alumno, en otros intervendrá en la esfera motivacional o afectiva, o incluso inducirá en el alumno estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Por lo mismo, el ajuste de esta ayuda pedagógica cubre tres características que el facilitador o profesor debe contemplar: a) tomar en cuenta el conocimiento de partida del alumno. Según Rogoff (1993), se debe establecer un puente entre las habilidades o información familiares para el alumno y las nuevas habilidades o informaciones necesarias en cierta situación (generación de conocimiento previo), b) provocar desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento y, c) traspasar progresivamente el control y la responsabilidad del proceso, ejercido en un principio únicamente por parte del profesor, a ser asumido en su totalidad por el aprendiz hacia el final del proceso. En este sentido, la creación de contextos mentales comunes en el discurso resulta de mucha utilidad a la hora de dicho traspaso.

De este modo, la construcción de marcos específicos de referencia como recursos sistemáticos es uno de los procedimientos que le permiten al profesor crear contextos mentales compartidos con sus alumnos, garantizar la continuidad entre los mismos e introducir nuevos contenidos (lo nuevo) apoyándose sobre los que se han introducido previamente (lo dado) (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994). Este punto será abordado con mayor profundidad en el último apartado de este capítulo.

En este sentido, estos apoyos cognitivos los puede proporcionar el profesor a través del *discurso* de manera que el niño pueda dar sentido más fácilmente a una tarea difícil (Mercer, 1997). En la figura desarrollada por Campione y reproducida en Díaz Barriga y Hernández (op. cit.) puede observarse el papel mediador del profesor al proporcionar andamiaje en ambientes educativos. A continuación se presenta esta figura.

Figura 1.1. Andamiaje otorgado por el profesor



El concepto de andamiaje también lo retoma Brown y Palinscar (1984), a partir de entender la enseñanza como un proceso recíproco, guiado y cooperativo donde en un principio el maestro guiará la apropiación de conocimientos en pequeños grupos de alumnos, funcionando como experto, para que paulatinamente el rol de experto lo asuma otro u otros niños hasta que todos los miembros del grupo lleguen al dominio del área esperada. Este proceso de traspaso progresivo del control en el aprendizaje del profesor al alumno se asume como discontinuo, plagado de avances y retrocesos constantes, y problemático por la dificultad que amerita que el profesor tenga que renunciar a su estatuto de poseedor fundamental de conocimientos (Colomina et al., 2001). A este proceso se le denomina como “enseñanza recíproca”, el cual constituye en sí una propuesta metodológica de diseño instruccional para la enseñanza sistemática de cuatro estrategias básicas, sobre todo, de comprensión de textos escritos: a) la formulación de predicciones relativas al texto a leer, b) la realización de preguntas en relación a lo leído, c) la clarificación de dudas al respecto y, d) el resumen de las ideas del texto.

1.4. Del lenguaje al discurso en el aula

El discurso (Del lat. *discurrere*, que significa ir y venir corriendo) es el uso que los participantes hacen del lenguaje, por lo que la conversación es la unidad mínima de interacción social a través de la cual se constituye. Desde esta perspectiva, el discurso es entendido como el lenguaje utilizado para dar cuerpo a la vida social e intelectual de una comunidad.

En este sentido, el discurso desempeña un papel importante al favorecer la actividad cooperativa y el aprendizaje dentro de contextos naturales de enseñanza-aprendizaje así como proporcionar un medio para la interacción, la comunicación y cooperación (Lemke, 1990). Por lo anterior, la comunicación a través del discurso es un sistema que crea puentes entre los nuevos conocimientos y los conocimientos que ya poseen los interlocutores a través de procesos discursivos que son situaciones de interacción donde se construyen, comparten y negocian significados.

De acuerdo con Mercer (1996), el discurso es uno de los elementos fundamentales del análisis de la práctica educativa, por ser **el principal medio de comunicación entre enseñante y alumnos, y encontrarse en el corazón de las formas en que comúnmente representamos al mundo**. En este sentido, el discurso es el instrumento por excelencia a través del cual se ejerce la influencia educativa y los participantes pueden ajustar las ayudas asimétricas y simétricas que uno y otros necesitan para seguir avanzando en la construcción conjunta de significados compartidos.

Lo anterior hace suponer que el discurso generado dentro de las aulas mantiene ciertos rasgos que permiten distinguirlo de otros discursos académicos como el de una conferencia, seminario, etcétera. Según Cros (2002; *ver también* Santibáñez, 2003), el discurso de clase o aula se considera como un género discursivo *per se*, al constituirse por un contexto de producción, rasgos textuales y lingüísticos característicos. Según esta autora:

1. Es un tipo de discurso dentro de una situación presencial e inmediata producida en un contexto académico, normalmente gestionado por una persona considerada experta, que interactúa ante un grupo de personas consideradas no expertas o menos expertas, lo que establece que la relación sea de **carácter asimétrico** (Rogoff, 1993).
2. La intención comunicativa de este discurso es **didáctica-pedagógica** por parte del docente, ya que tiene una orientación explicativa que busca facilitar la comprensión, el procesamiento y la construcción de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes. Además, este discurso tiene **una orientación**

argumentativa que pretende convencer y persuadir a los alumnos para favorecer una actitud receptiva y positiva ante la materia y la persona que la imparte.

3. El discurso de la clase es *dialógico y dialogado*. Por un lado, es dialógico por ser el resultado de la elaboración y la transformación de una serie de discursos previos. Además, es producido por el profesor con la voluntad de adecuarse a un destinatario menos experto (edad, nivel de conocimiento, intereses diversos, etc.). Por otra parte, es dialogado ya que es construido por los distintos enunciadores que se encuentran en la interacción regulada, generalmente, por el docente.
4. Finalmente, el discurso es *aditivo* porque hay una progresión de una clase a otra, de una lectura a otra, etc. y *no aditivo* porque hay algunos aspectos (informaciones, puntos de vista, actitudes de los actores, etc.) que se repiten y se retoman.

En conclusión, el discurso educativo se genera en interacción con los actores participantes en el contexto del aula.

1.4.1. Interacción discursiva en el aula

La educación escolar actual desde un enfoque socioconstructivista, como ya se mencionó en los apartados anteriores, concibe al aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y las experiencias previas de los participantes y a la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción (Wertsch, 1993). Sin duda, *un proceso de crecimiento a través de la interacción entre alumno y profesor dentro del marco del grupo al que pertenecen* (Coll, 2001).

En este sentido, la interacción dentro del ámbito escolar es el *momentum* en que, según Coll (op. cit.) y Solé (1992, p.32), se “evocan situaciones en las que los protagonistas actúan simultáneamente, recíprocamente y *conjuntamente* en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos”. De esta manera, los componentes intencionales, contextuales, comunicativos y pedagógicos que ocurren durante las interacciones se convierten en los elementos básicos, que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento que es compartido.

Desde la perspectiva sociocultural, “la educación en el nivel de la clase es un proceso discursivo sociohistórico en el que los resultados, desde el punto de vista del aprendizaje, están determinados conjuntamente por los esfuerzos de profesores y alumnos. La contextualización continua y

acumulativa de sucesos y la creación de un “conocimiento común” mediante el *discurso* son, por tanto, la esencia misma de la educación como proceso psicológico y cultural” (Mercer, 1996, p. 11).

Por lo anterior, la interacción basada en el discurso juega un papel preponderante como el lenguaje utilizado para dar cuerpo a la vida social e intelectual entre docente-alumno y alumno-alumno. Según Mercer (1997), la interacción discursiva es la forma del lenguaje que se genera con el uso del mismo por parte de un grupo de gente, profesor-alumnos, con intereses y objetivos compartidos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

El propósito de esta interacción, según el mismo autor, no es conseguir que los estudiantes sólo tomen parte de los intercambios convencionales (profesor-alumno) de enseñanza-aprendizaje en las aulas (“estrategias de enseñanza”: *discurso educativo*), sino que desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse, lo que les permitirá pasar a ser miembros activos de comunidades más amplias (*discurso educado o educacional*).

De esta forma, la interacción discursiva se constituirá en dos planos: El primero en función de la conversación que se relaciona directamente con los contenidos didácticos en cuestión y el segundo con respecto a la negociación explícita de las normas sociales que se originan en la actividad conjunta cuando el profesor y los alumnos hablan de los contenidos. Este último plano está regido, según Edwards y Mercer (1988), por *reglas básicas del discurso educacional* que la propia lógica interna del contenido o tarea objeto de la actividad conjunta impone a los participantes.

En este sentido, estas reglas dependen en gran medida de la especificidad de cada contexto, las características y roles de los participantes, la naturaleza del contenido del que se habla, los objetivos que se persiguen, la filosofía educativa, el pensamiento pedagógico de los profesores, etcétera. Por lo mismo, la importancia de estas reglas en la interacción discursiva se debe a que:

- a) son reglas de interpretación que los participantes deben compartir y aplicar para poder tomar parte en los intercambios conversacionales,
- b) son implícitas más que explícitas lo que significa que los participantes no son necesariamente conscientes de lo que están aplicando y compartiendo,
- c) no son fijas e inmutables, sino que se construyen y evolucionan con las aportaciones de los participantes,
- d) son altamente sensibles a las tradiciones y exigencias disciplinares y por último,
- e) forman parte de un conjunto de reglas de interpretación más amplia que constituyen la “base de una participación lograda en el discurso educacional”, al ser tanto de orden lingüístico-

pragmático (rigen los intercambios comunicativos), de orden social (regulan quién, cómo y cuándo puede intervenir) e incluso académico (establecen cómo abordar los contenidos).

Por lo anterior, "...la acción conjunta y los intercambios discursivos ubican los marcos materiales de referencia, que son los objetos de estudio de la actividad educativa" (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.104). Esta aproximación equivale a considerar la interacción discursiva, el habla educacional, como un tipo particular de actividad analizable e interpretable en sí misma.

1.4.2. Discurso didáctico del profesor

Si bien el discurso del profesor se sitúa en interacción con los alumnos es relevante hacer mención del mismo de una manera específica. En este sentido, la finalidad del discurso de la enseñanza es hacer significativa la realidad de las cosas, acciones, ideas, etc. que se introducen en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, bien para que el alumno las aprenda o para que faciliten y hagan más eficaz dicho aprendizaje.

De acuerdo con Mercer (1997), los profesores utilizan el discurso en por lo menos tres objetivos. En primer lugar, para obtener conocimiento relevante de los estudiantes, detectar qué es lo que los estudiantes saben y comprenden, y que el conocimiento sea de dominio social. En segundo lugar, para responder a lo que dicen los estudiantes, brindarles retroalimentación e incorporar al discurso lo que los estudiantes dicen. En tercer lugar, para describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes, con el objetivo de que perciban la continuidad de lo que han venido construyendo desde que iniciaron las actividades de enseñanza y aprendizaje en cierta área de conocimiento.

De este modo, el perfil del discurso didáctico presenta algunas peculiaridades que, según Sinclair y Coulthard (1975), se describen de la siguiente manera:

1. ***Aspecto de orientación mental de los participantes.*** El profesor orienta, dirige, coordina y domina coherente y constantemente la interacción discursiva originada entre los participantes educativos.
2. ***Aspectos de organización del discurso.*** El profesor planifica de forma estratégica el cómo traspasar adecuadamente los contenidos de enseñanza. Según Sánchez et al. (1994), este aspecto difiere entre profesores, expertos y principiantes.

3. ***Correspondencia y conexión entre los diversos elementos del discurso.*** El profesor establece marcos de referencia, muchas veces basados en estrategias pedagógicas, para cada uno de los enunciados emitidos en su discurso.
4. ***Juegos lingüísticos.*** El profesor selecciona elementos estructurales, léxicos o estilísticos para la comprensión o persuasión de los alumnos.
5. ***Estructuración formal del discurso.*** Una operación que según los autores vuelve a recomponer el discurso en una unidad efectiva del texto.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso que depende mucho de la formación del docente en términos pedagógico-discursivos. Por lo tanto, se considera al discurso didáctico del profesor dentro del aula como cualquier otro acto comunicativo, el cual puede respetar un conjunto de reglas lingüísticas (Van Dijk y Kintsch, 1983) que pueden ser analizadas, evaluadas, mejoradas y aprendidas por los docentes. Sin embargo, el desconocimiento de las habilidades y estrategias discursivas, que utilizadas en su debida forma permitirían llevar a cabo actividades de aprendizaje significativo al interior de las aulas así como permitir a los alumnos adquirir instrumentos necesarios para la mejora de la comprensión y el aprendizaje, fomenta que el discurso didáctico como actividad compartida muchas veces sea olvidado por los profesores.

1.4.2.1. Problemática del discurso didáctico

Las consecuencias de la situación de desconocimiento por parte de los profesores, mencionada en el apartado anterior, son contraproducentes para la situación de enseñanza y aprendizaje. Algunos problemas que los profesores experimentan ante dicho desconocimiento o mal manejo se encuentran citados en el trabajo de Santibáñez (2003). A continuación se mencionan los más relevantes:

- a) El profesor demuestra falta de comprensión del porqué es importante familiarizarse con las experiencias previas de los alumnos. *Por lo que su discurso se vuelve un asunto de traspaso de la información más que un proceso que debe considerar la formación personal de cada alumno.*
- b) El profesor no tiene claridad sobre cómo relacionar su conocimiento curricular (contenido disciplinar) con las posibles representaciones e inferencias que posee el alumno. *Por lo tanto, su discurso no se relaciona con los procesos vivenciales y significativos del alumno.*

- c) El discurso del profesor, al ser fragmentado por diferentes situaciones que ocurren al interior del aula, se convierte en un discurso asistemático. *Esto produce confusión entre los alumnos y no favorece la comprensión.* En este sentido, se promueve que los alumnos confundan aspectos primarios y fundamentales de contenido con aspectos secundarios de información.
- d) El profesor no explicita a sus alumnos las metas de aprendizaje o lo que espera de ellos. *Esto genera continuamente desmotivación en los alumnos y, en contadas ocasiones, generación de un clima caótico en el salón de clase.* Muchas veces este es el problema de la indisciplina al interior del aula.
- e) El currículo que rige la práctica docente está prefijado en su totalidad. *Esto lleva de forma natural a que muchas de las actitudes de los profesores tiendan más al monólogo que al diálogo.*

Los cinco puntos anteriores evidencian que el abanico de oportunidades para que los alumnos contribuyan a las conversaciones suscitadas por parte de los profesores es bastante reducido y la cantidad de conversación a la que contribuyen es relativamente pequeña. Esto es debido a que lo único que hacen es dar respuesta en las escasas oportunidades que se les proporcionan. Por lo mismo, según Mercer (1997), el curso de los hechos está más determinado por la comprensión del tema por parte del profesor que por los huecos en la comprensión del tema que puedan tener los alumnos. ***En este sentido, el principal problema está en que la interacción discursiva en el aula está mediada por el excesivo control que el profesor ejerce en las conversaciones y esto en gran medida limita el involucramiento de los alumnos en la interacción.***

Sin embargo, según Santibáñez (op. cit., p.182), “estos impedimentos pueden ser subsanados a través de un cambio en las formas que los profesores tienen de conducir su discurso didáctico en el aula. Lo curioso de este hecho es que los planes y programas de estudio no contemplan ningún procedimiento que permita mejorar el proceso, *sobre todo el discursivo*, en el aula, al parecer por considerarlo demasiado obvio”. En este sentido, es conveniente que para evitar los huecos curriculares antes mencionados, el profesor: a) construya un contexto cognitivo previo (lo dado) en conexión con situaciones motivadoras, experiencias personales o cotidianas de los alumnos al tema a tratar, b) haga uso intencionado y explícito del discurso didáctico (estructural, discursivo y pedagógico) en el aula con el fin de hacer relevante la información que proporciona, c) recapitule y repita con frecuencia las

ideas principales, esto es, que sea más retórico en su discurso e d) indague a través de evaluaciones y pseudoevaluaciones el tipo de información que comparten sus alumnos.

1.5. Análisis del discurso en el aula

Actualmente, un elemento central en varias investigaciones es la importancia del análisis del discurso en el aula como instrumento para la comprensión de la forma en que los participantes en una situación educativa construyen significados. De acuerdo con Mercer (1996), el término “análisis del discurso” no tiene un significado preciso ya que es utilizado y abordado desde perspectivas teóricas y metodológicas diferentes, pero que mantienen el mismo interés de comprender la interacción basada en el discurso entre profesores y alumnos.

A continuación se presentan las fortalezas y limitaciones de algunos de estos acercamientos que tienden a combinarse en la práctica. Es importante mencionar que la investigación psicológica del desarrollo cognitivo no se menciona en este capítulo. Esto es debido a que normalmente centra su atención exclusivamente en el comportamiento o pensamiento de los alumnos excluyendo el rol del profesor que finalmente es lo esencial para este trabajo de tesis.

1.5.1. Investigación proceso-producto

Una de las primeras aproximaciones clásicas dominantes entre los años sesenta y ochenta en el estudio de la interacción discursiva fue la investigación proceso-producto de corte conductista (positivista y cuantitativo). Esta línea enfatiza que los procesos de enseñanza que desarrollan los profesores en el aula y el aprendizaje de los alumnos están asociados linealmente con la eficacia docente, y ésta a su vez con los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos. Metodológicamente, esta postura se basa en los métodos cuantitativos llamados “sistemas de categorías” para el análisis de la interacción. Estos sistemas constan de conjuntos cerrados de categorías excluyentes, establecidas *a priori* y sin posibilidad de modificarse al término de la observación. Las categorías son de fácil conteo, por lo que contrastan un amplio número de aulas y se vuelven susceptibles de ser tratadas estadísticamente. Por las características anteriores, resultan poco adecuadas para obtener información detallada de factores locales y contextuales de las aulas observadas (Colomina et al., 2001), ya que los observadores entrenados bajo los criterios establecidos para cada categoría se limitan a notificar la presencia o ausencia de la misma.

De los sistemas de categorías observacionales más nombrados para el análisis de la interacción profesor-alumno es el propuesto por Flanders en 1970. Este autor creó un sistema de diez categorías verbales: siete para el habla del profesor, dos para el habla del alumno y una para el silencio o la comunicación ininteligible por parte del observador. La suma de categorías presentes remite a estilos diferenciados de enseñanza del profesor (*ver categorías en Flanders, 1970*). Por su parte, Coll (2001a) menciona que la aportación más destacada de los resultados obtenidos mediante la aplicación de este sistema de categorías es la denominada *regla de los dos tercios*. Esta regla pone de manifiesto que en las aulas observadas dos tercios del habla que se produce es de algún actor educativo y ese actor dos tercios de las veces es el profesor, y que aproximadamente dos tercios del habla del profesor consiste en explicaciones o preguntas.

En este mismo sentido, se creó una amplia lista de comportamientos sobre el profesor que correlacionaba con los resultados académicos de los alumnos. Este trabajo le permitió a investigadores concluir que el estilo educativo que se muestra más eficaz en relación con el rendimiento de los alumnos, especialmente en lengua, es el denominado “instrucción directa”. Este tipo de enseñanza se basa en la presentación detallada de la nueva información por parte del profesor y la práctica del alumno tanto guiada como independiente, con correcciones y retroalimentación constante por parte del profesor.

En general, esta aproximación conductista continúa otorgando al análisis del discurso descubrimientos útiles sobre normas y estilos de enseñanza, y de organización a nivel cultural y transcultural (Mercer, 1996). Esto gracias a la posibilidad de manejar una gran cantidad de datos en poco tiempo permitiendo la toma de decisiones a nivel de política educativa de un país. Sin embargo, las aproximaciones cognitivas y constructivistas con gran auge en las últimas dos décadas puntualizan que la limitación de esta metodología cuantitativa expuesta versa entorno a la reducción sustancial del acto educativo, al establecer una relación unívoca entre el comportamiento del profesor y el rendimiento de los alumnos. Además, son sistemas que reducen a categorías los actos verbales discretos, lo que impide tener un acercamiento dinámico al proceso educativo y contextualizado. Lo anterior es una limitante para la mediación de dicho proceso con otros factores contextuales o variables interpersonales.

1.5.2. Investigación lingüística

Desde una aproximación lingüística del análisis del discurso, la unidad básica de investigación es la organización estructural del habla en el aula. En este sentido, Halliday propuso que la unidad de análisis del habla debe basarse en un sistema de gramática funcional (SFG) que permita investigar cómo el discurso educacional se relaciona con la estructura gramatical y textual del mismo.

Bajo esta misma línea, los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975) han contribuido en el desglose de rasgos distintivos del discurso educacional propios de cada actor educativo. A partir del análisis de las producciones verbales de profesores y alumnos en aulas de educación básica, los autores concluyen que la unidad mínima de análisis de la interacción discursiva profesor-alumnos es la estructura de intercambio IRF y sus variaciones. Esto es debido a la aparición recurrente de esta estructura en los registros de las clases observadas.

La estructura IRF está formada por tres movimientos: el profesor inicia (I) el intercambio, lo cual provoca una respuesta (R) por parte del alumno, seguida de una retroalimentación o feedback (F) del profesor. Según Coll (2001a), este acercamiento proporciona información sobre la estructura del discurso y la forma del habla de profesores y alumnos más que de cómo se construye la comprensión conjunta a través del discurso. Esto no ensombrece la relevante aportación sobre la estructura básica de secuencia IRF como rasgo constante en el discurso educacional en una amplia gama de situaciones instruccionales.

Sin embargo, este análisis a) tiende a simplificar el concepto de contexto y subestima su importancia para la construcción de un discurso coherente y cohesivo, y b) no está diseñado para abordar directamente el contenido del habla (Edwards y Mercer, 1988).

1.5.3. Investigación etnográfica

La investigación etnográfica surge a principios de los años sesenta al proponer una investigación del análisis del discurso de corte cualitativo. La etnografía en el análisis del discurso es la introducción al campo educativo de métodos socio-antropológicos basados en la descripción de los eventos observados y la incorporación a dicho análisis de aspectos culturales y contextuales como elementos importantes en el aula. Desde esta línea, se analizan: a) cómo los aspectos culturales afectan la naturaleza, calidad del habla y la interacción entre profesor y alumnos, b) cómo los profesores utilizan el habla para ejercer el control y poder en la clase (Chick, 2001; citado en Mercer, 1996), etcétera. Metodológicamente, se videografa la interacción profesor-alumno y se hacen

transcripciones completas del habla. Mediante el análisis de la transcripción se obtienen las categorías a observar. Éstas a su vez suelen reportarse y ejemplificarse con pequeños extractos de la misma transcripción. Desafortunadamente, este método: a) se enfoca a los estudios de caso debido a que requiere de muchas horas-hombre, lo que conlleva a que las conclusiones no sean generalizables, b) recae en procedimientos analíticos de naturaleza intuitiva, lo que genera que el proceso de traducción de las observaciones a las conclusiones sea difícil de explicitar (Mercer, op. cit.), c) requiere que el lector confíe en que el investigador eligió reportar los extractos más representativos de toda la interacción discursiva transcrita y d) permite tener un panorama amplio de la interacción, aunque es difícil conocer las variables que surgen antes y después de lo que el investigador decidió videograbar.

1.5.4. Investigación sociocultural

Desde una aproximación sociocultural basada en el desarrollo psicológico propuesto por Lev Vygotsky (1979), el análisis del discurso, de corte más cualitativo, se centra en: 1) la forma en que los expertos promueven aprendizajes en los novatos al emplear recursos semiótico como el uso del lenguaje para construir significados, 2) tratar de entender cómo es que se desarrollan las formas de construcción de significados compartidos a través de las formas de interacción discursivas y no discursivas entre profesor-alumno, 3) la forma en que el discurso proporciona ayudas o andamios al aprendizaje de los estudiantes o aprendices (Edwards y Mercer, 1988; Rogoff, 1993), 4) el uso de reglas básicas del discurso educacional o normas reguladoras de los intercambios comunicativos en el aula para asegurar la fluidez de la conversación (Edwards y Mercer, op. cit.) y 5) el tipo de estrategias discursivas y pedagógicas que sirven para el estudio de los mecanismos de influencia educativa (Coll y Onrubia, 1993). Sin duda, se trata de objetivos focalizados en el desarrollo del conocimiento y la comprensión más que en los aspectos lingüísticos que le dan coherencia al habla.

Metodológicamente, se emplea la etnografía, específicamente la técnica de la transcripción del habla tal cual se describió en los párrafos anteriores, además de incorpora el análisis conversacional (CA). Este análisis se basa en la idea etnometodológica de que los fenómenos sociológicos de gran escala deben estudiarse a partir de focalizar la atención en interacciones sociales a nivel micro que contemplen, aparte del discurso educacional, el habla cotidiana y la comunicación no verbal (entonación, gestos, movimientos, etc.). Mercer y sus colaboradores trabajan con esta doble aproximación dentro de lo sociocultural del discurso. Esta unión permite contemplar factores culturales, contextuales y la dinamicidad del discurso educacional al generar categorías de análisis a

partir de lo observado en el trabajo transcrito. Sin embargo, la unión metodológica de corte cualitativo no corrige las debilidades mencionadas líneas arriba sobre la investigación etnográfica. Desafortunadamente, la poca cantidad de datos que se logran procesar y por ende la dificultad de generalizar los resultados son limitaciones que continúan marcando esta línea de estudio del discurso.

A este respecto, Mercer (1996) sostiene que estos problemas metodológicos en el terreno educativo son inevitables pero no por ello irresolubles. Hoy en día se propone combinar aproximaciones de una forma sensible a la naturaleza del discurso empleando tanto métodos cuantitativos (por ejemplo, los programas computacionales que permiten contabilizar palabras clave de la interacción global) como cualitativos, lo que reducirá en gran medida los problemas metodológicos que acarrea el uso de una sola aproximación. Además, según este autor, todavía hace falta que surja una teoría de la educación como proceso discursivo, adecuada y con fundamentos, ya que actualmente sólo se cuenta con un recurso teórico rico y ecléctico pero que carece de coherencia y en el que los conceptos básicos aún no han sido plenamente identificados ni definidos operacionalmente.

1.5.5. Investigación: apoyos al discurso

El interés por los aspectos de apoyo al discurso o de íntima relación con el discurso desde una visión sociocultural ha generado un sinnúmero de investigaciones. Por esto, es conveniente hacer mención de algunos trabajos, sobre todo de aquellos que sirvieron de inspiración en los aspectos metodológicos que soportan la propuesta de análisis del presente trabajo de tesis.

Principalmente, se menciona el trabajo realizado por Coll y Onrubia (1993) en relación con los niveles de aproximación a la actividad conjunta y a la propia actividad discursiva: *niveles de análisis “macro” y “micro”*. Sin embargo, estos niveles están planteados en sentido más teórico, por lo que trabajos complementarios de seguidores han dado pautas metodológicas a ello. Con respecto al primer nivel, se hace alusión a las aportaciones de Lemke (1990), Díaz Barriga y Hernández (2002) y Mercer (1997) y al segundo nivel, el trabajo de Sánchez et al. (1994) y Sánchez, Rosales y Cañedo (1996).

Coll y Onrubia (op. cit.) desarrollan el análisis del discurso desde dos niveles importantes que describen, dentro de las posibilidades contextuales, los mecanismos de influencia educativa que ocurren en situaciones de interacción conjunta: 1) un *nivel de análisis “macro”* que se refiere al estudio detallado de los procesos de traspaso y cesión progresiva de la responsabilidad y el control de los contenidos curriculares y que toma como unidad de análisis la secuencia didáctica. Esta secuencia

está constituida por un cierto número de sesiones o clases en las que un profesor decide abordar un tema específico y, 2) un *nivel de análisis “micro”* dirigido al estudio minucioso de los mecanismos semióticos empleados en los discursos de los docentes que toma como unidad de análisis el mensaje contenido en las proposiciones enunciadas por el profesor y los alumnos en su discurso. Este último nivel tiene como propósito dar cuenta de los mecanismos involucrados en los procesos de construcción conjunta de significados compartidos.

En el mismo tenor que Coll y Onrubia, en relación al *nivel de análisis “macro”*, Lemke (1990) resalta que para construir significados es necesario conectar las acciones o los eventos en un contexto más amplio. Comenta que el significado que se le asigna a una acción consiste en las relaciones que se construyen entre ella y sus contextos. Para este autor, lo más importante dentro de las prácticas semióticas de una comunidad son estas prácticas de contextualización. En este sentido, el contexto más amplio dentro del cual se coloca una cosa, palabra o acción para darle significado se llama “contexto sintagmático” y está constituido por secuencias de acción a las que denominó *estructuras de actividad*.

Estas estructuras de actividad corresponden aproximadamente al nivel “macro” propuesto por Coll y otros (García et al., 2000), y permite de forma viable una aproximación metodológica al análisis de la estructura general o *corpus* que plantea el profesor en cada una de sus sesiones. Las estructuras de actividad son: 1) Actividades preclase, 2) Inicio, 3) Actividades preliminares, 4) Actividades diagnósticas, 5) Actividades de la clase principal y, 6) Actividades interpoladas. Cabe mencionar que cada una de estas estructuras está definida por categorías estructurales particulares.

En relación con el *análisis “micro”*, el trabajo de Emilio Sánchez y su equipo de colaboradores de la Universidad de Salamanca, España, profundiza en este sentido. Basan su labor en “la teoría de lo dado, lo nuevo y lo evaluado” en la cual el contenido proposicional del discurso desarrollado por profesor y alumnos, tanto durante la secuencia didáctica como antes y después de ésta, en forma hablada y escrita (en este caso sólo hablada), constituye un tercer índice de la eficiencia de la labor del maestro. Esta propuesta de análisis se basa en la teoría de la comprensión de Van Dijk y Kintsch (1983) y facilita una serie de categorías de análisis profundo de la interacción discursiva.

En este sentido, *lo dado* es todo aquello que se considera compartido con los interlocutores. Todo lo que se supone que el otro sabe de antemano y no necesita mencionar directamente en el transcurso de la comunicación. *Lo nuevo* es la parte del discurso que se pretende informativo o relevante para el interlocutor y ha de presentarse de forma coherente y organizada. Sánchez et al. (1994) proponen que

lo nuevo debe organizarse y articularse en tres niveles distintos (Van Dijk y Kintsch, 1983; *ver tesis cap.2*): microestructura, macroestructura y superestructura. Por último, **lo evaluado** constituye la oportunidad para constatar hasta qué punto los conocimientos presentados son compartidos y permiten un desarrollo ulterior de nuevas ideas. La evaluación desde esta perspectiva pretende enlazar lo dado con lo nuevo. Desafortunadamente, este elemento teórico ha sido superficialmente investigado y analizado por parte de los autores. Sin embargo, su inclusión teórica resalta la importancia y falta de cultura hacia el proceso evaluativo docente como se menciona a profundidad en el tercer capítulo.

Es importante mencionar que en adición a los dos niveles antes expuestos, García et al. (2000) proponen incorporar como análisis intermedio un *nivel “meso”*. En este nivel se identifican los temas abordados y la secuencia en que se introdujeron a partir de conocer las estrategias pedagógicas y discursivas relacionadas. En términos pedagógicos, Díaz Barriga y Hernández (2002) sugieren una serie de estrategias de enseñanza con la intención de que el profesor pueda emplearlas para facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Estas estrategias hacen referencia explícita a los procesos cognitivos activados a raíz de su uso. Por lo mismo, los autores han demostrado en diversas investigaciones una alta efectividad al ser introducidas como apoyos ya sea cuando se trabajan textos académicos o en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. Estas estrategias son: *a) Estrategias para activar o generar conocimientos previos, b) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje, c) Estrategias para mejorar la codificación de la información por aprender, d) Estrategias para organizar la información nueva a aprender y e) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.*

En términos discursivos, Mercer (1997) sostiene que hay ciertas estrategias de enseñanza basadas en el uso del discurso que los profesores utilizan para realizar sus actividades. Según el autor, estas estrategias son recursos para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los alumnos en el contexto de la situación escolar. Además, se utilizan para ayudar a los alumnos a hacerse cargo de la importancia de los conocimientos dados, para ayudarles a que se den cuenta de lo que ya saben enseñándoles las continuidades en sus experiencias y para presentarles los nuevos conocimientos de una manera que les permita darles sentido a partir de lo que ya saben.

De acuerdo con Rogoff y Gardner (1984; citados en Díaz Barriga y Hernández, op. cit.), el mecanismo mediante el cual dichas estrategias pasan del control del docente al alumno es complejo y está determinado por las influencias sociales, el período de desarrollo en que se encuentra el alumno,

el dominio del conocimiento involucrado y el nivel de elaboración requerido en función de la estrategia utilizada.

En relación a este último aspecto, las estrategias discursivas, según las plantea Mercer (op. cit.), ascienden en dos niveles de elaboración discursiva en función del uso dado por parte del profesor. En este sentido estas estrategias van de menor a mayor elaboración. En el primer nivel se encuentran las **1) estrategias para obtener conocimiento relevante de los estudiantes: obtenciones directas mediante preguntas, preguntas y respuestas, obtención mediante pistas (diálogo socrático) y 2) estrategias para responder a lo que dicen los estudiantes a partir del empleo de la información enunciada por ellos (establecer diálogos): confirmaciones, repeticiones, reformulaciones, elaboraciones.** En el segundo nivel se encuentran las **3) estrategias para describir aspectos importantes de la experiencia compartida: frases del tipo “Nosotros...”, recapitulaciones literales y recapitulaciones reestructurativas.**

En base a los elementos socioculturales descritos tanto teóricos como metodológicos, en el presente capítulo se desarrolla la **propuesta metodológica: análisis del discurso didáctico de profesores** que trabajan lectura en escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala. En este sentido, la presente propuesta incursiona en la comprensión lectora como función psicológica, por lo que se profundizará al respecto en el siguiente capítulo.

Capítulo 2: COMPRENSIÓN LECTORA

“... la palabra escrita permanece, la palabra leída se guarda dentro del cuerpo como un ser activo que nos sostiene en cada momento...” (Bernárdez, 2003).

Este capítulo pretende dar respuesta a algunas interrogantes que circundan el proceso de comprensión lectora. Comienza con la explicación de qué es lo que significa leer. En este sentido, se sitúa a la comprensión lectora como un proceso o función psicológica superior a partir de la teoría de la comprensión de textos del Modelo de la situación enunciada por Van Dijk y Kintsch siguiendo el enfoque mencionado en el primer capítulo. En seguida, se dan argumentos en función del porqué considerar a este proceso como automático y/o consciente así como la mención de algunas habilidades que dan cabida a la comprensión lectora. El capítulo finaliza con la contextualización escolar de la comprensión lectora, por lo cual se menciona el papel importante que juegan tanto los lectores como los textos en este proceso. Por último, se profundiza en el tipo de textos con función expositiva por ser de particular interés en este trabajo así como los lineamientos de elaboración por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en relación con estos textos.

2.1. ¿Qué significa leer?

La lectura es una de las formas más apasionantes de acceder al conocimiento del mundo. Es una actividad de construcción de significados como medio y fin para lograr la comprensión de mensajes de distinta índole (Carrasco, 2003a). Leer no es simplemente una técnica de decodificación en la que el material escrito se traslada a la lengua oral sino que permite interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos (SEP, 2000). De acuerdo con Lerner (1997), la finalidad de la lectura es hacer que los lectores, sean niños o adultos, estén implicados en ella, la conciben como valiosa en sí misma y no sólo como recurso evaluador.

En este sentido, la lectura permite vivir muchas vidas, diría Eco y comprender la propia vida desde el conocimiento de otras, diría Penca:

Leer para ser palabra y ser hombre de palabra, pues que cuando el hombre habla dice de sí, se entrega al otro, arriesga su interior para vivir en comunidad. Si olvidamos leer borraríamos no sólo la historia que nos entrama sino lo más propio, aquello que nos identifica y nos constituye: la palabra.

Leer para bailar con el pensamiento, leer para lograr horizonte en el alma, para vivir a tiempo en el tiempo, leer para escribirnos, para no mentir sobre lo que se mira, leer para transparentar el ánimo y ser más libres, y siendo libres ser más verdaderos (Bernárdez, 2003).

Entonces, leer es descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas propuestas pero también es una actividad que nos permite redescubrir lo que somos, lo que nos inquieta, lo que nos gusta, recrear lo que ansiamos ser en la vida, etcétera. Por lo mismo, la lectura es un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad.

2.2. Comprensión lectora como proceso mental superior

“Leer es comprender y comprender es una construcción de las personas que leen”. La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significados a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto contextualizada por la situación de lectura (IRA, 1996). Por lo que comprender la lectura implica realizarla como práctica regular con propósitos claros, además, hacer interactuar la información que proviene del texto con los conocimientos previos del lector para construir el sentido de lo que el autor quiso comunicar.

En este sentido, la comprensión lectora se vuelve un proceso constructivo e inferencial que implica construir y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y significados. Además, involucra construir una representación mental de las palabras, acceder a los significados de las mismas, asignarles un valor lingüístico dentro del contexto, construir el significado de una frase, integrar ese significado en un contexto según las características del texto así como las experiencias y conocimientos que el sujeto tenga sobre el tema (Alonso y Mateos, 1985; citados en Morales y Romero, 2002), etcétera.

Este proceso de construcción de significados está determinado culturalmente, por lo cual el lector de forma activa, flexible y estratégica, y con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje comunicado a través de un texto escrito. De igual forma, el lector logra de manera independiente construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura (Carrasco,

2003a) en base a cuatro factores: lo que sabe, lo que lee, el contexto y los propósitos que lo motivaron a leer (INEE, 2003a). Según Van Dijk y Kintsch (1983), la lectura como dicho proceso implica:

Que un *input* verbal es decodificado en una lista de proposiciones atómicas que son organizadas en unidades más grandes con base en estructuras de conocimiento para formar una base de texto (*text base*) coherente. A partir de esta base de texto, es construida una macroestructura que representa la información más esencial presente en la base del texto. No solamente el conocimiento del escucha (*comprehender*), sino también sus creencias y objetivos juegan un papel crucial en este proceso. Paralelamente a la construcción de esta base jerárquica de texto, se elabora un modelo de situación (*situation model*) que integra el conocimiento actualmente existente por parte del escucha con la información derivada del texto que está siendo procesada. Entonces, el producto final de la comprensión es un registro de procesamiento multinivel que incluye trazos en la memoria del *input* lingüístico actual y del significado del texto, ambos a un nivel local y global que también incluye trazos del efecto que el texto tuvo en el conocimiento del mundo del escucha (Trad. Vaca, 2003).

En conclusión, leer para aprender, como proceso mental superior, supone entonces revisar los conocimientos anteriores, reorganizarlos desde una nueva perspectiva, establecer relaciones que aún no se habían establecido, plantearse nuevos interrogantes, buscar en el texto nuevas respuestas, etcétera. En este sentido, es importante mencionar que educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para entender y mejorar el proceso de comprensión lectora (Alvermann, 1990; citado en Braslavsky, 1983). Por lo anterior, interactuar discursivamente en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para interpretar, discriminar y juzgar la información recibida. Lo anterior es base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico.

2.2.1. Modelo de la situación: comprensión de textos

Los estudios psicolingüísticos actuales de cómo se comprende la lectura siguen dos vertientes principales. La primera explora “el procesamiento superficial” del texto, específicamente los mecanismos o procedimientos de reconocimiento de palabras en diferentes poblaciones. Muchos son estudios experimentales que trabajan a nivel de “la palabra”, es decir, diseñando interesantes situaciones de reconocimiento de palabras en condiciones experimentales diversas que controlan variables como: el tiempo de exposición, la frecuencia del léxico presentado, sus características ortográficas, la velocidad de las decisiones acerca de si se está frente a una palabra o a una no palabra, etcétera. (Carrasco, 2003a). La segunda busca entender el procesamiento semántico del texto. Esta vertiente está basada básicamente en el modelo estratégico de comprensión del texto de Van Dijk y Kintsch publicado en 1983, mismo que se revisó anteriormente en síntesis y que simboliza la vertiente que sustenta el presente trabajo.

Este modelo es uno de los más influyentes en la psicología cognitiva actual (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000; citados en Peon, 1986) al asumir que la lectura es un proceso activo, flexible y estratégico en vez de una traducción pasiva e inflexible de código explícito (Graesser, 1981; citado en Peon, Zamudio, Chiu y Berumen, 2002; Van Dijk y Kintsch, 1983). En este sentido, Van Dijk y Kintsch (op. cit.) señalan que la comprensión lectora se puede definir como “la construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto”. Esto quiere decir que la comprensión de textos tiene como finalidad que los lectores consigan elaborar una representación integrada o situacional del discurso textual.

En este sentido, estos autores trabajan con la noción de que la memoria humana preserva la información mediante una representación abstracta, denominada *representación proposicional*, encargada de resguardar el significado de un evento sin poner énfasis en los detalles. Este modelo asume que para poder entender un texto y recordar lo más importante del mismo se deben establecer tres niveles de representación: desde 1) ***un entendimiento de la superficie o sintáctica del texto***, 2) ***la asignación de significado*** hasta 3) ***la incorporación de lo leído al repertorio de conocimientos previos del lector***.

En el primer nivel, la forma de superficie preserva las palabras exactas y la sintaxis de las oraciones así como la fonología del discurso, permitiendo al lector identificar las relaciones reales entre las palabras. Sin embargo, es muy difícil que el lector se quede en este nivel de representación.

En este sentido, Van Dijk (1990) sostiene que el hombre tiene una habilidad sorprendente para crear significado, aun para el texto o conversación más incompleta o desorganizada. O como menciona Peon (1986, p.25), “el lector u oyente cuando lee u oye un mensaje parte de la base de que el mensaje debe tener sentido y debe proporcionarle alguna información nueva”. Por lo tanto, se puede decir que existe un puente indisoluble o casi invisible entre el primero y el segundo nivel de representación mental.

Este segundo nivel hace referencia a la “base textual”. Ésta se obtiene al construir las proposiciones de un discurso. Esto es, asignarle significado a las palabras, frases u oraciones para mantener el significado de lo leído más que la estructura sintáctica del mismo.

Finalmente, el tercer nivel, enunciado como “modelo situacional referencial”, integra la información de un texto con el conocimiento del lector. Esta representación es la que permite al lector llevar a cabo procesos sofisticados como la evaluación crítica del contenido del texto, la aplicación de los conocimientos obtenidos de él (Peon et al., 2002) u otras habilidades para comprender un texto.

De acuerdo con estos autores, para construir este modelo se requiere la producción de una *microestructura* del texto. Esta se ubica en un nivel de representación de la forma de superficie textual, en la cual son descifradas las palabras, frases, oraciones y conexiones entre las oraciones. A estas segmentaciones sintácticas se les llama *microproposiciones*.

Cuando se interpreta la microestructura del texto se comienza a establecer significado entre las proposiciones, lo que permite al lector identificar las más esenciales del texto: *coherencia local*². A las proposiciones más relevantes se les conoce como *macroproposiciones*. Cuando se caracterizan estas macroproposiciones en un todo coherente se da lugar a la representación de una macroestructura: *coherencia global*³.

Para poder construir esta macroestructura se requiere de una serie de estrategias que permitan derivarla del texto. Estas estrategias permiten reducir la información y organizarla preservando el significado esencial de un texto. La importancia de su uso permite el almacenamiento en la memoria de la información más relevante que se lee. Estas estrategias, según Van Dijk y Kintsch (1983), son:

- a) **Supresión:** Eliminación de información o proposiciones triviales y/o redundantes existentes en el texto.

² Relación de cada oración con el resto de las oraciones que conforman el texto.

³ Relación que debe existir entre cada oración y el tópico general del texto.

- b) **Generalización:** Substitución de una serie de proposiciones por una macroproposición que vincule a cada una de estas proposiciones a través de una frase supraordenada y
- c) **Construcción:** Sustituir una serie de proposiciones por una macroproposición no explícita en el texto.

Otros ejemplos de estrategias empleadas para la construcción de la macroestructura que no son citadas por Van Dijk y Kintsch (op. cit.) pero están inmersas en el acto de la comprensión lectora son:

- a) **Referencia:** Permiten interpretar el significado de aspectos locales como son la construcción de los significados de términos o expresiones que aparecen en un texto. Esto es, que las palabras o frases de un texto deben ser inferidas del contexto, aunque éstas sean familiares para el lector (Peon et al., 2002) y
- b) **Correferencia:** Permiten elaborar relaciones de significado entre oraciones a partir de las correspondencias que se establecen entre elementos gramaticales de diversas categorías como términos anafóricos tales como pronombres, sinónimos, deícticos, frases nominales, etcétera. En este sentido, el lector está obligado a establecer estas relaciones de coherencia local para poder construir la representación de base textual (Peon et al., op. cit.).

Otro factor que contribuye a la generación de la macroestructura textual es la construcción de una **superestructura del texto**. “Las estrategias de estructura o superestructura son una sintaxis global de un texto que sirve como principio organizativo del discurso” (Van Dijk, 1979, p.19). Las estructuras más frecuentes empleadas en los textos son narración, colección, comparación-contraste, causa-efecto, problema-solución y definición-descripción. De acuerdo con Meyer, Brand y Bluth (1980; citados en Peon, 1992), aquellos alumnos que están más conscientes de la estructura del texto que leen tienden a recobrar más información, incluyen más ideas principales y recuperan la información de manera más organizada y coherente que los estudiantes que no están conscientes de dicha estructura.

El uso de las estrategias antes mencionadas así como de la construcción de una superestructura del texto, en su conjunto, favorece que lo aprendido sea transferible a situaciones nuevas en donde

los conocimientos que se adquirieron puedan ser de utilidad. Además, se establece la creación de interrelaciones entre el conocimiento previo y el otorgado por el texto.

A partir de este momento, los lectores están en posibilidad de construir una representación mental que incluye, además de la representación textual, una representación de la situación descrita en el texto. En este sentido, Kintsch, Welsch, Schmalhofer y Zimny (1990) mencionan que la memoria de los hechos y conocimientos es más perdurable en la memoria, útiles y recuperables a través del tiempo si se logra crear una **“representación mental de la situación”**. Esta representación situacional es posible gracias a la interrelación principalmente de dos de los mecanismos ya mencionados: el de coherencia local (microproposición) y el de coherencia global (macroestructura), los cuales son el resultado de la interacción de los conocimientos previos del lector y las características del texto.

Finalmente, esta capacidad para imaginar una situación factible, en un mundo dado a partir de lo leído, es lo que Van Dijk y Kintsch (1983) conocen como la construcción real de un “modelo de la situación” (Peon, op. cit.).

2.3. ¿La lectura es un proceso automático y/o consciente?

El modelo de la situación asume que para ir de la forma de superficie a una representación situacional referencial es necesario la activación de procesos que operan de forma automática y estratégica o consciente. Los procesos automáticos o habilidades son aquellos que se activan sin necesidad del control o atención por parte del sujeto. No significan esfuerzo ni una noción completa de que se están usando. Así que para automatizar un proceso se requiere de mucha práctica y un entrenamiento largo. Sin embargo, al alcanzarlo éste no demanda capacidad cognoscitiva por parte del sujeto. Además, una vez aprendido el proceso es difícil de suprimir o de alterar.

En cambio, los procesos “conscientes”, “estratégicos” o de “búsqueda controlada” requieren de un mayor esfuerzo y control consciente. Esto es debido a que dichos procesos requieren de atención, por lo que sólo uno de ellos puede ser llevado a cabo sin interferencia. Por lo mismo, este tipo de procesos son empleados, generalmente, en situaciones novedosas ya que demandan una gran capacidad cognoscitiva. De acuerdo con algunos autores (Posner y Snyder, 1974; Shiffrin y Schneider, 1977), el ser humano tiene la capacidad para modificar dichos procesos a voluntad, esto es, decide si los emplea o cambia de actividad cognitiva.

En el ámbito educativo, los procesos estratégicos o estrategias son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Estos dependen de los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de las secuencias de enseñanza (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Entre estas estrategias están la clarificación de la meta, la planeación, la supervisión mientras se realiza una tarea, el análisis de errores, etcétera. En relación a la lectura, estos procesos facilitan la transferencia e incorporación de los conocimientos al mundo del lector. Además, implican la construcción de significados de palabras, la relación entre ellas dentro del texto (Peon et al., 2002) y otorgan la capacidad de reflexionar sobre el conocimiento adquirido (Brown, 1987).

De acuerdo con Laberge y Samuels (1974; citados en Peon, 1986), entre las habilidades humanas, la lectura es una de las más complejas, por lo que requiere que algunos de sus componentes sean abordados de forma automática. En este sentido, cuando uno se enfrenta a una lectura medianamente familiar, la comprensión lectora se vuelve un proceso automático, lo que permite que se enfoque la atención en otros recursos como el entendimiento pleno de algún vocablo novedoso. Los autores aseguran que se pueden atender muchas cosas al mismo tiempo si y sólo si, únicamente una requiere atención.

Si bien, como se mencionó en el párrafo anterior, la lectura es algo automatizado al momento de decodificar las palabras o de entender en su generalidad de lo que trata el texto, la esencia de la lectura no suele ser comprendida en su totalidad a menos que esté retroalimentada, por ejemplo, por medio de preguntas dirigidas. Esto favorece la indagación detallada sobre el texto al grado de permitir al lector un entendimiento pleno de lo que lee. De otro forma, una lectura superficial no asegura que el conocimiento sea transferido a otras áreas que rigen el mundo del lector.

En conclusión, los procesos automáticos favorecen el uso del lenguaje “sin complicaciones”, mientras que los procesos conscientes implican el pensar qué se dice y cómo se dice (Peon, 1992). Es importante recordar que una estrategia será habilidad siempre que exista un fuerte entrenamiento y una práctica de por medio que le permita hacerse automática. Sin embargo, si la situación cambia, entonces se involucran los procesos conscientes (estrategias) de manera temporal.

A continuación, se revisan una serie de habilidades necesarias para la comprensión lectora que, en la mayoría de las situaciones escolares en las que se trabaja lectura, suelen ser incorporadas como elementos rectores de las preguntas intercaladas o secuencias IRF. Estas a su vez suelen ser enunciadas por el profesor para detectar el nivel de comprensión de los alumnos. Es importante

mencionar que estas habilidades se basan en las estrategias propuestas por Van Dijk y Kintsch (1983) descritas en este mismo apartado, aunque en términos de procesamiento automático.

2.3.1. Habilidades para comprender una lectura

Las habilidades enunciadas en este apartado fueron elaboradas por el equipo de español del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Este trabajo tiene sus inicios en lo realizado por Van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1988). De igual forma, es importante mencionar que la elaboración de las pruebas de estándares nacionales, el trabajo práctico realizado en escenarios escolares entre 1998 y 2004 por parte de los miembros de este equipo así como su formación en el terreno educativo ha dado solidez a su propuesta. Estas habilidades en su conjunto se conforman de la siguiente manera:

a) Habilidades específicas relacionadas con la interpretación de los aspectos gráficos de los textos y sus propiedades lingüísticas.

Estas habilidades valoran la capacidad de los alumnos para utilizar pistas gráficas, tipográficas, lingüísticas y guiar en la interpretación global del texto. De esta formagenerar el modelo de la situación. Los aspectos estructurales de la lectura están asociados con rasgos de la forma de superficie del texto de Van Dijk y Kintsch (op. cit.). Estos rasgos alertan a los lectores sobre el tópico y la estructura del texto. Por ejemplo, las pistas gráficas como los títulos, encabezados y subtítulos identifican el tópico y los subtópicos.

Estas pistas proporcionan un plan de recuperación de la información. Las palabras en negritas o itálicas enfatizan elementos de información importante. Las pistas lingüísticas permiten reconocer los registros⁴ y géneros discursivos para anticipar el significado y la función de los textos (INEE, 2003a).

Como muchos autores sugieren (Kaufman y Rodríguez, 1993; Lerner, 1997), este reconocimiento, aunado a la organización gráfica, permite anticipar, hacer predicciones y plantear hipótesis sobre el contenido de un texto, a la vez que se activan conocimientos pertinentes que facilitan su interpretación. Según Goldman y Rakestraw (2000; citados en Peon et al., 2002), los

⁴ Un registro es aquel que le permite al lector, a partir del conocimiento de sentido común, anticipar que el lenguaje está siendo utilizado de diferente forma en situaciones distintas.

lectores que conocen y hacen uso de los aspectos gráficos y las características generales del lenguaje están más atentos a su género y su función, lo que mejora su aprendizaje.

b) Habilidades relacionadas con la interpretación de información explícita en el texto.

Estas habilidades están orientadas a construir la representación de la base textual por medio de procesos de interpretación a partir de información explícita en los textos. Entre estas habilidades se encuentra la referencia y la correferencia, las cuales ya fueron definidas como estrategias en apartados anteriores.

Otras habilidades fundamentales, nombradas como inferencias simples por Peon et al. (op. cit.), incluyen reconocer ideas principales, ya sea cuando están expresadas en los mismos términos con que figuran en un texto, expresadas en paráfrasis o a través de la reorganización de la información. Además, se incluye englobar varias ideas proporcionadas explícitamente en el texto dentro de una idea más abstracta.

c) Habilidades relacionadas con la interpretación de información no presente, pero sugerida en el texto.

Estas habilidades hacen evidentes los procesos originados en los conocimientos previos, ya que se derivan inferencias que muestran el dominio que el lector tiene del tema, del género discursivo y de distintas estructuras retóricas. Estas habilidades permiten reconstruir las intenciones, motivaciones y opiniones de los personajes o autores, inferir la causa de la conducta de un personaje, derivar conclusiones a partir de relaciones lógicas explícitas en un texto y rehacer relaciones superestructurales implícitas: de causa-efecto, problema-solución, medios-fines, opinión-justificación, etcétera.

d) Habilidades relacionadas con la integración de información del mismo texto o de dos o más textos.

Entre estas habilidades están las de comprender globalmente la intención, el mensaje o el tema central de un texto; el integrar en un diagrama, cuadro sinóptico, o enunciado temático las ideas principales de la totalidad de un texto y el integrar fragmentos múltiples de información provenientes del mismo texto o de otros textos. Estas habilidades, junto con las mencionadas en el inciso anterior, reflejan la representación de la base textual integrada en un modelo situacional referencial, dejando

de lado cualquier información irrelevante e inconsistente. En esta etapa se obtiene una representación global más coherente, precisa y concisa, la cual constituye la esencia del texto leído y está estrechamente vinculada a los hechos, conceptos y experiencias del mundo al que se refiere. Esto implica un nivel mayor de exigencia cognoscitiva a diferencia de las habilidades anteriores.

e) Habilidades relacionadas con la valoración crítica de los textos analizados.

Estas habilidades se relacionan con la valoración crítica de los textos leídos. Entre estas habilidades están: interpretar, cuestionar y evaluar un mensaje para construir la propia opinión, valorar los argumentos de un texto comparándolos con los conocimientos y valores propios, evaluar la veracidad de los datos presentados, evaluar la calidad del contenido de dos textos por medio del contraste, etcétera. Estas habilidades son altamente valoradas en los ámbitos académicos y son privilegiadas en la evaluación de la comprensión lectora, por ejemplo; en las evaluaciones que hace PISA en los países pertenecientes a la OCDE, el SAT en los Estados Unidos y en las evaluaciones de Estándares Nacionales realizadas por el INEE en México. Sin embargo, en estas últimas, los niveles de aprovechamiento de los alumnos mexicanos en preguntas relacionadas con la valoración crítica de un texto siempre son menores en comparación con el resto de las habilidades (INEE, 2003b). Por lo mismo, al igual que la habilidad de integración de información requiere de una mayor exigencia cognoscitiva por parte del lector.

En general, estas habilidades son fundamentales para entender y comprender un texto desde el inicio de su lectura hasta la incorporación del mismo al mundo del lector. Cabe mencionar que el uso de los diferentes tipos de habilidades no es lo que permite ubicar a un alumno en un nivel mayor o menor, sino es la sofisticación de dichas habilidades lo que facilita lo anterior. Esto radica en el tipo de texto y la complejidad sintáctica, semántica y pragmática de los mismos (Peon et al., 2002). Sin embargo, el dominio de estas habilidades es el elemento considerado para ubicar a los alumnos evaluados por el INEE en un nivel de logro alto o bajo en comprensión lectora. Este último punto se abordará con mayor profundidad en el tercer capítulo.

2.4. La lectura en el ámbito escolar

La lectura es una práctica socialmente adquirida; como tal, se rige por las pautas culturales e institucionales de una sociedad determinada. La institución escolar cumple una función fundamental en la formación lectora de los individuos; es ahí donde se orientan las formas de acceder, interpretar y construir significados al enfrentar al estudiante con textos de diversa índole. El acercamiento con estos textos depende de los propósitos que se establecen en el contexto escolar y las formas como estas prácticas son valoradas y evaluadas por los docentes.

En este sentido, los alumnos perciben la complejidad de las tareas de lectura de acuerdo con ciertos ritos de ejecución y la orientación hacia lo que se considera culturalmente “correcto”. En los procesos de comprensión entran en juego el *texto*, el contexto, los conocimientos previos del *lector* y las tareas particulares de cada situación en que se practica la lectura. Por su parte, los profesores deben proporcionar el andamiaje necesario para comprender el texto facilitando la creación de zonas de desarrollo próximo.

2.4.1. El lector y los textos

Lo que el lector sabe; enmarca y matiza su comprensión. *El lector* pone en juego sus conocimientos previos relevantes al tema de la lectura así como los conocimientos que tiene sobre la estructura del discurso, la estructura lingüística, el género discursivo, etcétera. Además, los conocimientos que tiene del contexto facilitan su comprensión, es decir, el conocimiento de la situación comunicativa que rodea al acto de lectura, la función que el texto cumple, las intenciones de los autores cuando escribieron el texto, etcétera. Todos estos conocimientos permiten que el lector llene los “huecos de información” que todo texto tiene, así como también, le facilita reorganizar la información de tal forma que tenga sentido para él, sintetizarla, llegar a su esencia, evaluarla y por último, alejarse del texto para tomar una posición crítica frente a él (Ibarra y Guzmán, 2003).

Por su parte, *el texto* es la unidad comunicativa que transmite las diversas intenciones del emisor; informa, convence, entretiene y sugiere estados de ánimo. De acuerdo con Díaz- Barriga y Hernández (2002), las características implícitas del texto en el proceso de comprensión lectora son las relacionadas con el contenido temático, la estructura textual, el nivel de dificultad y extensión, la significatividad tanto lógica como psicológica, el formato así como las ayudas y señalamientos que el texto pueda brindar al sujeto para que este logre identificar las ideas principales.

Entonces, cada texto tiene una o varias funciones y de acuerdo a la función predominante, el texto sigue una estructura para la transmisión de su mensaje (Jakobson, 1984). Esto quiere decir que existen dos criterios que permiten conocer lo que un texto busca transmitir: la función (intención del emisor) y la trama (estructura en que se manifiesta esa intención) (Kaufman y Rodríguez, 1993). Tanto la función como la trama aterrizan en los géneros textuales. Estos son los que circulan y son aceptados socialmente como: novela, cuento, carta, noticia, artículo de opinión, biografía, etc.

Por un lado, las funciones que se trabajan en el área de español por parte de la SEP (1993, 2000) son: **informativa** (informar) como las noticias, los artículos editoriales, las notas de enciclopedias; **literaria** (crear belleza) como los poemas, novelas, cuentos, obras de teatro; **apelativa** (convencer) como manuales de instrucciones, avisos publicitarios y **expresiva** (manifestar afectos) como las cartas.

Por otro lado, la estructura o trama del texto influye en el tipo específico de operaciones mentales que surgen al momento de leer un texto (Ibarra y Guzmán, 2003). De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (op. cit.), los textos que informan adquieren una trama **descriptiva** (nota enciclopédica), **argumentativa** (artículo de opinión), **narrativa** (noticia) y **conversacional** (entrevista). En este sentido, los textos que enaltecen la estética del lenguaje (literarios) permiten ser descriptivos (poema), narrativos (cuento, novela y poema) y conversacionales (obra de teatro). Los textos que buscan convencer (apelativos) pueden ser descriptivos cuando se leen folletos, instructivos; argumentativos en una carta de queja; narrativos en una historieta y conversacional si se leen avisos. Los textos que manifiestan afectos (expresivos) lo pueden hacer mediante la narración (cartas). En este tenor, las autoras reconocen que en esta selección no están incluidos todos los textos, funciones ni estructuras existentes en los cánones lingüísticos pero afirman que son los más empleados en el mundo de la enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente apartado se pone énfasis en los textos expositivo-informativos ya que son el tipo de textos empleados para el presente trabajo de investigación. Además, la función informativa es la predominante en los textos académicos desde los ciclos finales de la educación básica hasta la educación universitaria en distintas disciplinas (SEP, 1993, 2000).

2.4.2. Textos expositivos

Los textos expositivos poseen las siguientes características (Díaz Barriga y Hernández, 2002): a) tienen como función principal presentar al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes, fechas, etc.), b) proveen de una buena cantidad de explicaciones y elaboraciones de la información provista, c) son “directivos” en el sentido de dar al lector una guía basada en claves explícitas y, d) pueden incluir dentro de sí mismos elementos narrativos. Además, los textos expositivos emplean frecuentemente relaciones de *propiedad*⁵ y de *apoyo*⁶.

En este sentido, los textos expositivos son textos complejos por su grado de abstracción y arreglo lógico, exigen más esfuerzo cognitivo (procesos de atención, mayor tiempo de lectura en las frases) que los otros tipos de texto y, un nivel reflexivo y controlado al momento de hacer inferencias sobre la información (Díaz Barriga y Hernández, op. cit.).

A continuación se describen las características particulares de los textos elaborados por parte del INEE, ya que son los lineamientos que sustentan el desarrollo de los textos expositivos incluidos en la presente investigación: “Las Hormigas”, “La Viruela” y “La Diabetes”, los cuales serán caracterizados en el cuarto capítulo: Método.

2.4.3. Los textos del INEE

Los textos que aparecen en las pruebas de español que aplicó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a nivel nacional durante el ciclo escolar 2002-2003, en general, reúnen los siguientes criterios. En primer lugar, son textos de mayor circulación a nivel nacional en relación al grado escolar a evaluar. En segundo lugar, son textos que proveen de un bagaje cultural muy importante para la elevación del nivel educativo de la población, aunque fueron de menor difusión en muchos sectores de la sociedad (Kaufman y Rodríguez, 1993). En tercer lugar, son textos que estuvieron apegados a los contenidos curriculares actuales marcados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993, 2000).

⁵ Son relaciones descriptivas cuya función consiste en vincular entre sí los enunciados sobre un objeto, cómo se relaciona con otras cosas y de qué se compone.

⁶ Son relaciones de argumento que conectan los enunciados que contienen afirmaciones generales con otros enunciados que apoyan o contradicen la veracidad de tales afirmaciones.

Estos textos, en su mayoría, fueron elaborados por un grupo de expertos en materia de lingüística educativa y práctica docente, por lo que fueron creados *ex profeso* para ciertos fines evaluativos. A este tipo de textos se les denomina, en la jerga educativa, “textos artificiales”. En este sentido, es importante hacer algunas menciones con respecto al apoyo educativo hacia el uso de este tipo de textos.

Alrededor de la palabra “artificial” se ha generado una polémica encabezada por investigadores de la educación que defienden el uso exclusivo de “textos auténticos” (diccionarios, periódicos, revistas, etc.). Estos son textos producidos para uso extraescolar que suelen ser incorporados como materiales de lectura en el aula. En este sentido, es conveniente su uso debido a que los alumnos, al salir de clase, se enfrentan a textos que generalmente no tienen un fin *per se*, sino una mayor cantidad de fines.

Al aceptar lo anterior, la postura sería desaparecer de las aulas los textos escolares con los que miles y miles de alumnos durante más de cincuenta años han aprendido a producir y comprender el lenguaje. Además, estos textos llamados “auténticos”, la mayoría de las veces, contienen un exceso de información, datos redundantes y/o carecen de conectores, lo cual dificulta enormemente la construcción de esquemas y/o estructuras que favorezcan el recuerdo o la transferencia del conocimiento por parte de los alumnos.

Por lo tanto, el uso distintivo de textos auténticos no implica que la comprensión esté dada. En este sentido, los textos artificiales constituyen un recurso didáctico importante para facilitar el aprendizaje de los alumnos, ya que en su conjunto presentan los temas, las actividades y las estructuras discursivas en forma pautada, según el grado de dificultad que se requiere (Kaufman y Rodríguez, op. cit.). Además, estos materiales se relacionan con las políticas educacionales del nivel correspondiente, con las pautas y normas curriculares que los traducen y los enfoques pedagógicos que los sustentan.

Finalmente recalcar que la finalidad no es adquirir una postura determinista a favor del uso exclusivo de unos u otros. Por lo tanto, el INEE, en su mayoría, incorpora ambos textos con el objeto de controlar y evaluar el proceso de comprensión lectora desde: a) un texto elaborado con cierto fin de evaluación (textos artificiales) hasta 2) el empleo de textos que requieren se les asigne un uso específico en relación con su función y estructura (textos auténticos).

Con respecto a lo anterior, es importante señalar que la selección, diversidad y origen (artificial o auténtico) de los textos son elementos trascendentes. Sin embargo, es en mucha mayor medida el uso

que se les dé. Por lo tanto, a medida que avanzan los grados escolares, dichos textos empleados para evaluación deben ser más complejos en por lo menos cuatro aspectos (Peon et al., 2002), los cuales han sido el hilo rector de la elaboración de los textos del INEE:

a) ***Complejidad de los textos:***

a. ***Sintáctica (textos informativos)***. Los textos de los primeros grados presentan un menor número de periodos (2 a 3) por párrafo y las oraciones que integran tienden a ser yuxtapuestas y coordinadas. Sin embargo, conforme avanzan los grados aumenta el número de periodos (hasta 5) y se incrementa también su tamaño. Al mismo tiempo, aparece una mayor cantidad de oraciones subordinadas dentro de ellos.

b. ***Complejidad semántica (textos informativos)***. Los textos tienden a aumentar el número de ideas expresadas en los párrafos (ideas de contenido). También la relación entre ideas se hace más compleja. En los grados iniciales, los textos se caracterizan por contener relaciones principalmente aditivas, en tanto que en los grados superiores contienen relaciones más elaboradas. Es decir, las oraciones dejan de añadir información de modo simple y establecen relaciones que involucran otros aspectos lógicos como las oposiciones, comparaciones, explicaciones, derivaciones y relaciones de condicionalidad y causa-efecto.

c. ***Complejidad pragmática (textos literarios)***. La organización de estos textos es muy variable, por lo que la complejidad está determinada por aspectos retóricos y pragmáticos más que por sintácticos. Los engaños, los dilemas, las paradojas y las ironías crean diferentes grados de complejidad.

b) ***Transparencia de los textos***. En los primeros grados tienden a ser más explícitos. Sin embargo, según se avanza en los diferentes grados escolares, los textos tienden a sugerir más información. Esto es, información que no está explícita en el texto, sino que hay que construir a partir de lo dicho en el texto y el conocimiento del mundo que tiene el lector. Por ejemplo; las ironías, las presuposiciones y las paradojas.

c) ***Tipos de texto.*** En los primeros grados figuran avisos, diccionarios, narraciones, artículos de divulgación y algunos mapas y gráficas pero conforme se avanza en los grados superiores se van diversificando los tipos apareciendo: noticias, teatro, textos de reflexión, multitextos, artículos de opinión, etc.

d) ***Familiaridad del contenido.*** En los primeros grados se pone énfasis en presentar los textos cuya información sea cercana a la experiencia y vida diaria de los alumnos, mientras que en los niveles superiores se diversifica la temática y el texto es más especializado.

Es importante adicionar que los textos construidos en función de estos cuatro aspectos se relacionan en dos sentidos con las habilidades para la comprensión lectora antes descritas. En primer lugar, en función de que algunas habilidades de grados inferiores se muevan en grados más avanzados. En segundo lugar, que lo que cambia de texto a texto en términos de grado escolar, no es la habilidad sino la complejidad de los textos (INEE, 2003a). En este sentido, tanto la complejidad del texto como el contexto marcan la existencia de grados de dificultad en el uso de las habilidades, lo que permite la aparición de niveles de logro, ejecución o de competencia en la lectura.

Para mayor claridad en relación con los niveles de logro así como la importancia de la evaluación tanto de la lectura como de los actores educativos, en especial del docente, se elabora el tercer capítulo como línea clave en la contextualización del presente trabajo.

Capítulo 3: EVALUACIÓN EN MÉXICO

Este capítulo inicia con un apartado que pretende de forma general plantear un panorama de dos niveles de abordaje hacia la evaluación: “a nivel aula” y “a gran escala”. De igual forma se discuten algunas situaciones en las que el término evaluación es mal empleado por parte de los profesores y a partir de ello establecer una definición del mismo concepto. En seguida, el capítulo toma la vertiente de los dos niveles antes mencionados. En primer lugar, se retoma la evaluación a nivel aula recalcando la importancia de evaluar tanto a la lectura como al docente: dos elementos de análisis fundamentales del presente trabajo y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con la lectura, se menciona la importancia de su evaluación, cómo se evalúa en México así como en las aulas y se conceptualiza al profesor como evaluador alternativo. Finalmente, con respecto al docente, se comenta la importancia y necesidad de evaluarlo, la forma y algunos lineamientos de cómo se le ha evaluado en México.

En segundo lugar, se analiza la evaluación a gran escala, sus antecedentes en México, los lineamientos según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como ente nacional evaluadora y los resultados arrojados por esta institución en lo concerniente a lectura tanto a nivel nacional como específicamente en las escuelas rurales del estado de Tlaxcala durante el ciclo escolar 2002-2003. En este último apartado, se describen algunas singularidades del estado de Tlaxcala así como la historia del surgimiento de la escuela rural en México, ambos como elementos contextualizadores del presente trabajo.

3.1. ¿Qué es evaluar?

“No todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta”, Einstein, A.

El hombre, con su capacidad de aprendizaje, de desarrollarse, modificarse y adaptarse es el objeto de estudio más difícil de evaluar, por lo que dicha acción se vuelve una actividad compleja; y lo es aún más, si se enfoca al terreno de la educación.

Es compleja, por un lado, porque suele ser confundida con varios elementos de control y reducida a procedimientos y funciones unitarias. Además, el concepto mismo de “evaluar” es un

concepto que suele ser empleado con gran facilidad pero de forma imprecisa y descontextualizada. Por el otro lado, porque dentro de un proceso educativo prácticamente todo puede llegar a ser evaluado: acción docente, contexto físico, programas, currículo, proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos institucionales, etcétera.

En relación con el primer punto, la evaluación tiende a confundirse con la noción de medición, calificación, estimación y/o acreditación (López, 1999). Por lo mismo, es conveniente aclarar su significado en función de cómo se entiende y emplea actualmente en el terreno de la educación. En primer lugar, esto puede efectuarse al contrastar el concepto de evaluación con algunos otros empleados de forma paralela, como los mencionados con anterioridad, pero con diferencias epistemológicas y metodológicas sustanciales. En segundo lugar, definiendo a la evaluación desde dos niveles de abordaje: “a nivel aula” y “a gran escala”. Este último punto se abordará de forma extensiva más adelante.

En el primer sentido, el concepto evaluación, *per se*, enfocado al ámbito educativo, es descrito por la Real Academia de la Lengua Española (1995) como la determinación de aptitudes y la comprobación del rendimiento escolar de un alumno. Sin embargo, evaluar es más que eso, va ligado a la facultad de discernir, reconocer, diferenciar, distinguir, juzgar, apreciar y estimar (Ardoino, 1999) una serie de procedimientos destinados a comprobar si se han conseguido o no los objetivos propuestos. La evaluación, en este sentido, es un proceso de toma de decisiones y no la aplicación mecánica de un esquema (San Fabián, 1996).

La **medición** resulta siempre de la adecuada comparación entre un patrón y lo que se ha de medir a partir de un resultado que sea factible de ser representado mediante cifras (Nunally, 1991). En este sentido, si se aplica una prueba con la intención de medir el aprendizaje adquirido por los alumnos se piensa que se les está evaluando. Sin embargo, sólo se está midiendo el aprendizaje. Para que exista una verdadera evaluación se necesita comparar el resultado adquirido en la prueba con puntos de referencia que se establecen previamente con lo que debería saber el alumno y de esta forma contar con un juicio sobre lo adecuado o inadecuado, satisfactorio o insatisfactorio del aprendizaje alcanzado.

Anteriormente se decía que se evaluaba a un alumno cuando en realidad se estaba únicamente dando una **calificación**. En este sentido, el término “calificación” sólo expresa el resultado de la conversión tanto de los procesos de medición como de evaluación, concluyendo en un número dado o una simbología que representa alguna escala estimativa propuesta.

Después de medir y calificar, el docente puede *estimar* sin que esto sea propiamente evaluar. Esto es, se tiene una actitud de apreciación que se ejerce después de establecer juicios de valor sobre las descripciones cuantitativas y cualitativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno (López, 1999). En seguida de generar la estimación, el docente toma decisiones sobre la pertinencia de que se *acredite* o no al estudiante en el curso escolar en cuestión.

Entonces, la evaluación no se limita ni reduce a alguno de los conceptos previamente descritos, sino por el contrario, los incorpora como herramientas factibles y útiles dentro del proceso interminable al que se suscribe. Esto es sin olvidar que sigue dependiendo del nivel en el cual se desarrolle.

En el segundo sentido, una evaluación debe tener claro: ¿cómo se define?, ¿qué pretende evaluar?, ¿bajo qué criterios?, ¿cómo se evalúa? y finalmente, ¿qué se concluye y decide en base a lo evaluado? (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Es preciso para ello identificar el nivel que se pretende evaluar. En este sentido, “no basta hacer, es necesario evaluar lo que se hace, para saber si las acciones emprendidas conducen o no a los objetivos propuestos” (López, op. cit., p.69). Por lo mismo, la propia definición del término “evaluar” adquiere connotaciones y funciones diferenciadas si se efectúa “a nivel aula” o “a gran escala”.

3.2. La evaluación a nivel aula

Si por un lado, se aborda “**la evaluación a nivel aula**”, en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en una interacción directa entre profesor y alumnos, la evaluación educativa es entendida, según López (1999), como el proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el alcance de la meta buscada. Esto favorece el rediseño de las estrategias sobre programas, contenidos, materiales de apoyo, secuencias didácticas, etcétera. Sin embargo, esta definición sólo hace alusión a la evaluación del aprendizaje de los alumnos dejando de lado a personajes protagónicos de esta labor como son los docentes.

Para Coll y Martín (1996), la evaluación, desde el marco de interpretación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos sino también las actividades de enseñanza que realiza **el docente** y su relación con dichos aprendizajes. En apoyo a lo anterior, Díaz Barriga y Hernández (2002) visualizan al docente como un agente evaluador, que dialoga y reflexiona sobre el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Por lo mismo, cada uno de ellos tiene una concepción del modo en que se aprende, se enseña o facilita y de cómo, cuándo, por qué y para qué evaluar.

Desafortunadamente, la mayoría de los tipos de evaluaciones que emplean los docentes hoy en día para evaluar a sus alumnos siguen siendo de carácter textual (López Bonilla y Rodríguez, 2003). Esta situación se aborda más adelante.

Por lo anterior, es importante mencionar que al docente también se le debe evaluar. En este sentido, se concibe a la evaluación de la docencia de acuerdo con Llarena de Thierry (1991; citada en Díaz Barriga y Rigo, op. cit., p.326) como "...una estrategia académica que permite identificar y entender de forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con base en este enfoque, la evaluación hacia los profesores asume una importancia que trasciende los meros procesos de ingreso y promoción del personal".

Esta concepción de dar cabida a la labor docente está regida por dos funciones inherentes que circundan al proceso evaluativo (Vizcarro, 1998; Coll y Onrubia, 1999): la función pedagógica y social que los docentes juegan dentro del aula. La primera tiene que ver con la construcción-evaluación continua de una enseñanza verdaderamente adaptativa a través de la comparación, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje por parte del profesor, por ejemplo, cuando se trabaja lectura. En esta óptica, Díaz Barriga y Hernández (2002) consideran que sin esta función evaluadora no se podrían realizar los ajustes que en un momento determinado son necesarios para el logro de las metas educativas, ni se podría saber si se ha logrado el éxito deseado a nivel aula en el área de conocimiento en cuestión.

Sin embargo, esta tarea fundamental suele ser desvirtuada por la segunda función. La función social de la evaluación tiene que ver con la selección, promoción, acreditación, certificación, etc. de los aprendizajes en relación a los alumnos. Si bien esta función responde a la necesidad de la sociedad de cerciorarse que los actores educativos poseen determinadas capacidades para acceder y enfrentar la cultura, desafortunadamente, la práctica da pie a simplificar, facilitar y reducir el proceso educativo a la valoración, únicamente, del producto final y la adjudicación de un *status quo*.

La solución no es eliminar el factor acreditación o reprobación (Rizo, 2004; citado en Del Valle, 2005). Por el contrario, el docente debe discernir sobre los momentos diferenciados de ambas: la función pedagógica durante el proceso educativo (antes, durante y después del mismo) enfocada al

área de conocimiento y la función social al final de un ciclo o cuando el alumno pretende insertarse en un contexto laboral.

Por lo anterior, es conveniente profundizar en la evaluación de la lectura a nivel aula así como del docente.

3.2.1. Evaluación de la lectura: ¿por qué evaluarla?

Gran parte de la actividad escolar se centra alrededor de la lectura y la escritura. Ambos son instrumentos que permiten repensar el mundo, reorganizar el propio pensamiento e interpretar y producir textos. Además, se consideran las capacidades básicas (junto con las matemáticas) para interactuar con eficacia en una economía moderna, participar activamente en una sociedad democrática y ser requisito indispensable para el aprendizaje de las demás disciplinas (SEP, 2003). Por lo tanto, el leer y escribir son actividades que difícilmente podrían faltar en un recinto escolar. Imaginar esta posibilidad, comenta Lerner (1997), podría generar un completo desconcierto sobre uno de los fines básicos de la educación.

“Conseguimos lo que evaluamos” (Resnick, 1987, p.66). Bajo esta premisa no se puede dejar de lado que para saber si el leer y escribir están siendo significativos o no, se necesita obligatoriamente tener un control y evaluación sobre los mismos. Si no se evalúa no se puede asegurar que lo que se quiso enseñar fue enseñado, ni negar que lo que se enseñó no era lo que se quería enseñar. La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, “...debe considerarse como una actividad necesaria y *orientadora*, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.352).

Por lo tanto, la enseñanza no es la que debe subordinarse a la evaluación, es la evaluación la que debe estar al servicio de la enseñanza, el aprendizaje (Lerner, 1997) y los procesos superiores de pensamiento (Vizcarro, 1998). Lo anterior es factible siempre y cuando sea una evaluación de la lectura congruente teórica y práctica con el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, que aporte información sobre las variables y los procesos relevantes para lograr en el alumno y el profesor una mayor claridad y conciencia en los objetivos que se persiguen y los métodos que tienen a su disposición.

De esta forma se evita que la evaluación se dirija a habilidades atomizadas o abstractas, como sucede a menudo en la evaluación tradicional de la lectura. Esto imposibilita que se represente

correctamente una concepción del proceso educativo más situada y global, y se desarrollen las habilidades cognitivas más complejas y superiores (Vizcarro, op. cit.) que involucran al proceso mental superior de la comprensión lectora. Esto también asegura que los resultados que un individuo obtuvo, realmente estén relacionados con sus conocimientos y sean predictivos de lo que puede llegar a hacer o a aprender.

En este sentido, la evaluación es como dicen los especialistas en la educación de estos tiempos: la auténtica “*piedra maestra*” de la reforma educativa. Sin embargo, elaborar formas cada vez más sensibles de evaluar el progreso de los niños al trabajar lectura es uno de los muchos problemas que los docentes enfrentan hoy en día. Es un problema porque la evaluación no puede continuar basada en los mismos criterios ni utilizar los mismos instrumentos que imperaban cuando se perseguía la memorización más o menos mecánica de lo que se leía en el texto.

Además, la nueva concepción del cómo evaluar (evaluación alternativa) la lectura, en la mayoría de los casos, mal comprendida y ejercida, hace que la escuela y, en particular, los profesores conviertan forzosamente el verbo leer, sobre todo, en una acción imperativa en vez de formativa. Esto ocasiona confusión entre el uso y referencia de los términos: “controlar” y “evaluar” la lectura.

La institución escolar tiene la responsabilidad social de enseñar a leer y a escribir, lo que genera una fuerte necesidad de control. Esto es, si se pretende enseñar mucho, resulta imposible **controlarlo** todo, si se intenta controlarlo todo, entonces se reducen los contenidos renunciando a **evaluar** aquellos contenidos que resultan más complejos. Para resolver la problemática antes mencionada, es fundamental, en primera instancia, aclarar la diferencia epistémica y metodológica existente entre éstos dos conceptos empleados sinónimamente en la mayoría de las prácticas educativas. De acuerdo con Ardoino (1999), el control está inmerso en la evaluación en la medida en que ésta es considerada en su acepción más amplia y, en tanto, es uno de los medios (el control) del que se vale para funcionar. El control apunta a favor de procedimientos de control y la evaluación en el sentido de procesos y gestión. El control establece la conformidad o identidad, correspondencia y homogeneidad entre una norma y los fenómenos que se reportan. Su cuestionamiento es único (monorreferencial) y las afinidades con la medida y lo cuantitativo son indiscutibles. En cambio, la evaluación es esencialmente cualitativa y temporal, inscrita en una duración y, por ello, inacabada e interminable. Por lo mismo, corresponde a una gestión en vez de una forma cerrada de una sesión o secuencia y apela a la intersubjetividad, lo que la hace ser plurirreferencial.

A partir de lo anterior, se puede inferir que la lectura no es sólo un fin que promueve la enseñanza y la evaluación *per se*, ni tampoco el obtener un perfecto control de lo que la lectura está transmitiendo. Por el contrario, lo ideal es buscar un equilibrio entre enseñanza, evaluación y control de la lectura que permita (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Lerner, 1997): 1) derivar directamente la responsabilidad social de enseñar a leer de forma funcional, 2) asegurar la ocurrencia de algún tipo de aprendizaje, cualquiera que éste fuera y 3) conocer sobre los resultados, la eficacia de la acción docente y de los procedimientos de enseñanza utilizados para obtener argumentos suficientes que permitan proporcionar correcciones y mejoras al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

Finalmente es importante señalar que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza de la lectura, “...de hecho podría decirse sin ningún menoscabo que no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza *de la lectura* sin la evaluación *de la misma*” (Díaz Barriga y Hernández, op. cit., p.352) y de los protagonistas directamente involucrados.

3.2.1.1. Evaluación de la lectura en México

En México, la educación primaria se ha caracterizado por tener un currículo único. En 1993, la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó un profundo cambio curricular en este ciclo educativo, que tuvo como propósitos principales fortalecer la lectura, la escritura y el manejo de las matemáticas como medios para elevar la calidad de la educación que reciben los niños. En el caso del área de español, dicho cambio resultó muy significativo, ya que se le otorgó la prioridad más alta dentro del plan de estudios (Contreras, 2000). Esto fue debido a que varias investigaciones realizadas en países anglosajones (Brown, 1987) y de estudios realizados en México (Rojas y Gómez, 1995; Rojas-Drummond, Peña, Peon, Rizo, y Alatorre, 1992) han reportado que existen relaciones entre el rendimiento académico y el nivel bajo de comprensión lectora de los alumnos.

En los dos primeros años se le asignó el 45% del tiempo escolar y en los demás grados, el español representó, al menos, 30% de la carga horaria total. Otra modificación importante fue la eliminación del enfoque formalista que enfatizaba el estudio de aspectos lingüísticos y los principios de la gramática estructural. A cambio de este enfoque, se buscó desarrollar la capacidad comunicativa mediante el ejercicio sistemático de las habilidades de expresión y comprensión, tanto oral como escrita, sin olvidar el conocimiento y uso de reglas y normas gramaticales que permiten la reflexión acerca del lenguaje. En este sentido, los objetivos generales de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993, 2000) con respecto a la lectura fueron y siguen siendo: Que los alumnos 1)

adquieran cada año más habilidades que les permitan ser lectores competentes, 2) sepan buscar información, interpretarla, valorarla críticamente, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela como instrumento de aprendizaje autónomo, 3) puedan reflexionar sobre el significado de lo que leen y así valorar y tomar una posición crítica frente a su contenido y 4) que formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético al término de la educación primaria.

En cuestiones de evaluación de la lectura, los materiales que reporta la SEP a los involucrados en la educación primaria, autoridades educativas, docentes y alumnos no hacen alusión a la evaluación de los contenidos expuestos. En este sentido, se hizo una revisión exhaustiva de los mismos, sobre todo en aquellos que circundan el 5to. grado de primaria (SEP, 2002), por ser de interés para la presente investigación. Se encontró que ni el Plan y Programas de Estudio de Español (2000), el libro de actividades ni el fichero de actividades didácticas de Español de toda la educación primaria hacen contribuciones que orienten el cómo evaluar los contenidos, habilidades y competencias promovidas por los mismos materiales. Tampoco sugiere una evaluación por parte del profesor hacia los alumnos ni una autoevaluación por parte de los alumnos y de los mismos profesores hacia su labor.

Es únicamente, el Avance Programático, el documento que la SEP elabora con el objetivo de orientar al docente en cómo planear la evaluación de los resultados de aprendizaje. Desafortunadamente, en el Avance Programático (SEP, 1997-1998) vigente de 5to. grado de primaria, aunque en general sucede en el resto de los grados, sólo se enuncia la intención de ser un material de apoyo en la evaluación. La estructura del mismo no facilita que se reconozcan formas para evaluar. Esto es, se desglosan en columnas los contenidos de español de cada grado escolar, se cruzan con el número de las páginas del libro de texto y lecturas en las cuales se encuentra dicho contenido y una última columna para que el profesor anote sus observaciones. Se trata de un material que, sin duda, no contribuye al proceso de evaluación por parte del docente aunque el objetivo esté enunciado en este sentido. Por lo mismo, queda explícito que la evaluación de la lectura no ha sido prioridad, aun cuando debería serlo.

3.2.1.2. ¿Cómo se evalúa la lectura en las aulas?

Existen varias investigaciones que revelan que la mayoría de los profesores mexicanos cuando evalúan la lectura a los alumnos les piden información memorística (López Bonilla y Rodríguez, 2003). La generalidad del tipo de estas pruebas es de opción múltiple y preguntas breves que reflejan el contenido textual de los libros. Esto implica una reducción sustancial del currículo, el uso exclusivo de la lectura en el salón de clase y su evaluación a partir de la apariencia y el manejo correcto de las convenciones lingüísticas más elementales.

La mayoría de estos reactivos no siempre hacen referencia a lo más relevante y trascendente del texto, por lo que la transferencia del conocimiento por parte del alumno a alguna otra esfera de estudio es realmente baja. Las investigaciones realizadas por Brown, Palinscar y Ambruster (1984) soportan la premisa anterior al poner de manifiesto que las pruebas tradicionales de papel y lápiz como las de opción múltiple (que evalúan el funcionamiento intrapsicológico) son incapaces de predecir la capacidad que tendrán los individuos para realizar diferentes tareas con el apoyo de otros y obtener así información cognitiva de los mismos (funcionamiento interpsicológico).

Esto no quiere decir que la técnica formal del uso de reactivos de opción múltiple *per se*, sea un mal indicador para valorar el aprendizaje. Sin embargo, su uso indiscriminado no contribuye a la formación de sujetos letrados. Cuando las preguntas de un examen le marcan al alumno, de forma consistente y a través de varios ciclos escolares, que algo es importante cuando en realidad no lo es o influyen en él para que enfoque su atención en aspectos superficiales de los textos, el proceso de comprensión lectora se distorsiona y se inhibe el descubrimiento de las reglas que facilitan llegar a la esencia de un texto. Esto bloquea el desarrollo de estrategias más eficientes de pensamiento (Lerner, 1997).

Por lo anterior, la escuela no ha logrado cumplir eficientemente con el reto de formar lectores que porque decodifiquen, desarrollen el hábito de la lectura y lo empleen a fin de solucionar problemas dentro y fuera de la escuela (Carrasco, 2003b). Por esto, es necesario realizar investigaciones en nuestro país que documenten, desde el aula, la competencia lectora de los estudiantes al dar cuenta de las experiencias de lectura a que están expuestos, atendiendo a los contextos en que están insertos y los procedimientos de evaluación que, sin duda, inciden en su aprendizaje (López Bonilla y Rodríguez, op. cit.). En este sentido, una evaluación de la lectura que debe tomar en cuenta que los buenos lectores, al leer, conectan las ideas con sus experiencias de

lectura previas, estableciendo una red de relaciones mediante la cual la comprensión trasciende el texto aislado o la lectura de un solo texto.

En este tenor, Solé (1991) propone el empleo de evaluaciones alternativas en vez del uso exclusivo de pruebas de opción múltiple para evaluar comprensión lectora dentro del aula. Plantea evaluaciones que construyan contextos de aprendizaje mediante los cuales el estudiante pueda tomar conciencia de su participación como lector activo, demuestre sus habilidades, conocimientos previos y experiencias sobre la comprensión de lo leído y el docente corrobore este aprendizaje enseñado. Propone una evaluación alternativa y directa en contextos significativos que se centre: 1) en los aprendizajes de los alumnos y también 2) **en el desempeño docente**.

En relación con el primer punto, sugiere emplear prácticas que reflejen experiencias que se conciban como “auténticas” y que se documenten a través, entre otros métodos, de la observación, la escritura de diarios, la realización de experimentos, de exámenes de ejecución, del empleo de portafolios, etcétera. Además, propone que se enfatice la autorreflexión del que lo ejecuta y la comprensión de lo que se hace sin traer a cuento la remuneración de datos aislados (Winograd y Bridge, 1990). De esta forma se estimula la discusión entre maestros y alumnos a la vez que marcan pautas de evaluación al conocer significativa y sustancialmente el aprendizaje de los estudiantes, el posible beneficio de éstos y un caudal de evidencias descriptivas de la comprensión lectora de los estudiantes.

Con respecto al segundo punto, según Valencia y Wilson, (2000; citados en López Bonilla y Rodríguez, 2003), es necesario que se haga hincapié en que, para que la evaluación alternativa incida de manera positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura, son necesarios la capacitación y el desarrollo profesional de los maestros, una revisión cuidadosa del currículo, el análisis de las políticas que influyen en los estándares educativos y las formas de evaluación predominantes del área curricular en cuestión.

El desempeño docente en relación con la lectura suele ser evaluado en tres ámbitos de acción y práctica (Ferrerres, 1996): el ámbito pedagógico, el profesional y el sociocultural. El primer ámbito entendido como las prácticas cotidianas de clase impartidas por el docente. El segundo compuesto por el modelo de comportamiento profesional arropado por ideologías, creencias y conocimientos que legitiman las prácticas del docente cuando trabaja lectura. El tercero incluye los valores y contenidos que él considera como valiosos al revisar cada texto.

Con la intención de ahondar en lo que respecta a “la evaluación alternativa”, como nueva aproximación al proceso de evaluación de la docencia cuando se trabaja lectura, se presentan en el siguiente apartado los fundamentos teórico-prácticos en que se sustenta este tipo de evaluación.

3.2.1.2.1. *Evaluación tradicional vs. alternativa*

La evaluación de la lectura es una actividad histórica dentro de la educación. Sin embargo, como ya se mencionó en el primer epígrafe, el proceso evaluativo depende de cómo el docente entienda y defina el aprendizaje, de cómo entienda que éste se produce y por tanto, cómo puede facilitarlo a través de la enseñanza (Vizcarro, 1998). Si bien es cierto que sustituir los métodos de evaluación tradicional por los alternativos no garantiza, por sí solo, mejores formas de enseñanza, también lo es, que no se pueden promover cambios en ella si no se modifican las formas y los contextos de evaluación actuales (Miras, Solé y Castells, 2000). Por lo tanto, es conveniente hacer mención diferenciada de las dos formas teóricas que impactan directamente en cómo se entiende y practica hoy en día la evaluación a nivel aula: tanto la evaluación tradicional (ET) como la alternativa (EA).

Bajo esta premisa, se presenta a continuación un cuadro comparativo que intenta establecer las diferencias entre estas dos formas de evaluación, a partir del análisis profundo de **elementos teóricos y metodológicos** que tienen cabida a nivel aula en ambas situaciones educativas.

Tabla 3.1. *Evaluación tradicional vs. alternativa*

<i>Elementos teórico-metodológicos</i>	<i>Evaluación Tradicional</i>  <i>Profesor tradicional</i>	<i>Evaluación Alternativa</i>  <i>Profesor alternativo</i>
Concibe al aprendizaje:	Desde una visión asociacionista y atomizada que fortalece el conocimiento memorístico y descontextualizado de hechos, datos y conceptos representados.	Desde una visión auténtica e integral en la que el contenido revisado es interpretado significativo, funcional y valioso.
Relación con la enseñanza:	La evaluación es un fin, por lo que puede moldear lo que ha de ser enseñado.	La evaluación es un medio para ajustar, lo más posible, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

	Por lo general, se evalúa el aprendizaje de los alumnos y no la enseñanza.	Se establece una vinculación entre los aprendizajes de los alumnos y la evaluación del proceso instruccional.
Objetivos que persigue:	La función social de la evaluación. Por lo anterior, se valora más la evaluación sumativa-acreditativa.	La función pedagógica de la evaluación sobre la social. Por lo anterior, se valora más la evaluación continua-formativa.
¿Qué se evalúa?	Se enfatizan los productos del aprendizaje (“lo observable”) como el material único de evaluación.	Los productos son relevantes pero interesa más conocer el proceso de construcción, organización y estructuración que está detrás de ellos.
Tipo de aprendizaje que fomenta:	Es más valorado el aprendizaje verbalista hecho “al pie de la letra”.	Se busca que exista vinculación o interconexión semántica entre la nueva información y el aprendizaje previo.
¿Cómo se evalúa?	Distanciamiento entre lo que se enseña y se evalúa. Se escogen los ejercicios que casi nunca se revisan pensando que la transferencia y/o generalización de saberes es una cuestión espontánea.	Se busca coherencia en la enseñanza y la actividad evaluativa. Las actividades didácticas facilitan aprender comprendiendo y la transcontextualización de lo aprendido.
¿Con qué se evalúa?	Por medio de tareas de lápiz y papel.	Por medio de la resolución de tareas complejas y auténticas.
La naturaleza de los datos que evalúa:	Se efectúan evaluaciones cuantitativas basadas en normas para la asignación de la calificación e indicadores de aprendizaje.	Se efectúan evaluaciones diferenciales (tareas e instrumentos cuantitativos y/o cualitativos) basadas en criterios dirigidos a evaluar competencias complejas.
¿Quién evalúa?	El profesor	El profesor pero de forma consensuada con sus colegas.
¿Cómo se relacionan entre los participantes educativos?	El docente no especifica a los alumnos el porqué y el para qué de la evaluación. Esto permite tener un completo control de la situación. Además, esta acción favorece una relación autoritaria entre alumnos y profesor.	El docente explica el porqué y el para qué de la evaluación otorgando apoyos graduados para conseguir que el alumno adquiera el control autónomo y autorregulado del contenido que se ha enseñado. Esto favorece una relación cooperativa entre alumnos y profesor.

Procesos implicados al momento de evaluar:	Reconocimiento y recuerdo.	Reconocimiento, recuerdo, conocimiento procedimental y estratégico y, procesos cognitivos superiores.
Consecuencias de su empleo:	Estresantes	Motivantes

3.2.1.2.2. El docente como evaluador alternativo

El profesor como principal ejecutor del proceso evaluativo modifica su labor al verse involucrado en una evaluación alternativa. Antes se esperaba que el profesor fuera capaz de impartir una buena cátedra y transmitir sus conocimientos de manera clara. Ahora se espera que diseñe estrategias para que los alumnos sean capaces de plantear y resolver problemas, de pensar en forma crítica y creativa (García, 2000). El profesor evaluador alternativo reflexiona y contrasta con las teorías que explican el hecho educativo su práctica docente, concientiza que quizá lo que hizo no es lo que quería hacer y en consecuencia, genera cambios para mejorar y lograr los objetivos educativos que se pretenden en el nivel educativo que imparte. Además, este tipo de profesor, en primer lugar, interacciona con sus alumnos al apoyar de manera constructiva el aprendizaje significativo de sus alumnos, ajustando de manera consistente el tipo y grado de ayuda en sus progresos al realizar tareas y en segundo lugar, retira de forma progresiva esa ayuda y promueve la ascensión por parte de los aprendices a un grado cada vez mayor de autonomía y control del aprendizaje.

Esto trae consigo ventajas en su desempeño diario al permitirle, como menciona Glaser (1990), ser experto intérprete de diversas medidas de aprendizaje y ejecución y, mantener una estrecha relación entre la evaluación y la docencia. Una relación que facilita "...su labor de desarrollar situaciones de instrucción en las que los aspectos significativos de pensamiento y la capacidad de resolución de problemas de un alumno no puedan observarse..." (Glaser, op. cit., p.482).

En este sentido, el docente juega el rol de experto y los alumnos de novatos capaces. Esta situación le permite al docente: 1) utilizar su conocimiento para la resolución eficaz de problemas, enjuiciando críticamente su actividad y posición durante el proceso así como los resultados del mismo y 2) recurrir a estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, que le permitan resolver las tareas de forma eficiente logrando que los alumnos obtengan: a) una organización del conocimiento, b) la capacidad para resolver problemas, c) habilidades de autorregulación (Vizcarro, 1998) y d) una

motivación incrementada. Según Díaz Barriga y Hernández (2002), éstas son las cuatro metas valiosas en la educación.

Para lograr con creces lo anterior, se requiere de un cambio radical en la actitud, pensamiento y actuación de los propios profesores. Sobre todo en el sentido de que acepten, en primer lugar, que no por ser expertos que emiten juicios subjetivos al momento de evaluar, al ser este un requisito de la evaluación alternativa, dejan de ser razonados y objetivos (Broadfoot, 1995; citado en Vizcarro, op. cit.). En segundo lugar, que acepten el trabajo cooperativo y discusión constructiva con sus pares, así como el compromiso de exigir que la institución educativa les otorgue la debida formación y apoyo continuo en el empleo contextualizado de *métodos instruccionales innovadores*. Estos métodos les permitirán, por ejemplo, en el caso de trabajar lectura: 1) “tomar notas” de lo que va ocurriendo mientras los niños interactúan discursivamente con ellos o el resto del grupo al trabajar un texto, 2) saber en qué medida los alumnos pueden rectificar una interpretación anterior al conocer otra interpretación posible de un texto leído, 3) descubrir en el texto una pista en la que antes no habían reflexionado, etcétera.

Algunos de estos métodos son: Evaluación de la organización del conocimiento, Evaluación del conocimiento previo, Tests adaptativos informatizados, Evaluación asistida por computadora, Evaluación dinámica, Evaluación en base a modelos, Evaluación cognitiva diagnóstica y la más empleada en el área educativa al trabajar lectura: **La evaluación de portafolios** (ver Vizcarro, 1998; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Desafortunadamente, el gran inconveniente del empleo de estos métodos por parte de los docentes son sus altos costos en términos de tiempo, tanto el dedicado a la formación de profesores a diseñar tareas auténticas como a concretar las rúbricas precisas para su valoración y correcto empleo. Además, están poco acostumbrados, en su práctica diaria, a efectuar el trabajo de discusión en equipos alrededor de la forma en cómo se enseña, por ejemplo, a comprender la lectura.

3.2.2. Evaluación del docente: ¿por qué evaluarlo?

La evaluación es un motor del proceso y del producto de la enseñanza trasladada a la práctica docente (De la Orden, A.; citado en INEE, 2003a). La investigación, la formación y la práctica docente distan mucho de ir de la mano. Se conocen formas alternativas, como producto de la investigación, sobre cómo debe enseñar y evaluar el docente. Desafortunadamente, los profesores que predominan en las aulas no fueron formados bajo estas líneas teóricas, ni aceptan tan fácilmente

la apertura al cambio y a la innovación. Por lo que evaluar estas formas permitiría conocer cómo están siendo entendidas y practicadas por parte de ellos.

La evaluación hacia el docente, en general y en México, no es una tradición, sino por el contrario, genera una actitud de rechazo generalizada entre el magisterio, además de costos económicos altos y pocas herramientas teórico-metodológicas que den cuenta de ello (García, Secundino y Navarro, 2000). Como se sabe, el acto de evaluar o de ser evaluado genera importantes conflictos entre la instancia evaluadora-evaluador, así como entre los medios-fines de dicha evaluación (Díaz Barriga y Rigo, 2000). Además, la evaluación hacia los docentes se plantea como una cuestión de control y poder, unidireccional y orientada a la sanción, centrándose sólo en la aplicación de cuestionarios atomistas y descontextualizados que producen un malestar e inequidad entre los profesores. Esto disminuye la comprensión de los procesos educativos y el acceso a la información valiosa que provee posibles cambios (Díaz Barriga, 1993; citada en Díaz Barriga y Rigo, op. cit.).

Por lo anterior, la evaluación actual hacia el docente tiende a centrarse, principalmente, en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos más que en el docente mismo. Esto es, la evaluación del docente se da a través del desempeño del alumno y de las opiniones o valoraciones de éstos en relación con la labor de su profesor. En este sentido, Ardoino (1999; p.36) argumenta que para el proceso de evaluación docente "...los mejores evaluadores...son los estudiantes, los mismos profesores y/o una mirada exterior...". Sin embargo, García et al. (2000) mencionan que los alumnos no pueden ser los instrumentos centrales de la evaluación de la práctica docente, ya que no cuentan con suficientes herramientas conceptuales ni metodológicas que sólo un profesional de la docencia puede tener para analizar y valorar la práctica educativa de sus pares.

Si bien es difícil separar qué parte de los resultados del aprendizaje de los alumnos están relacionados con las características personales y qué parte se debe a lo que el profesor prepara y planea, Gaviria (1995; citado en Crispín, Romay y Moyo, 2000) menciona que en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre alumnos y profesor, la actividad objetivo de este último influye fuertemente en la calidad de todo tipo de resultados de los involucrados en esta interacción. Además, existe una clara relación entre el pensamiento de los profesores, las acciones que éstos llevan a cabo en las aulas y la influencia de éstas en el rendimiento que alcanzan los propios alumnos (Pérez y Gimeno, 1988). Por lo mismo, los alumnos, en valoraciones socioafectivas y motivacionales,

constituyen un elemento fundamental que complementa una visión global de la práctica pero no de toda la labor docente.

Históricamente, a los profesores, para garantizar su formación y actualización, se les han proporcionado a menudo seminarios, talleres de actualización como los del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), materiales y otros recursos basados en las necesidades de otros en lugar de comprender sus propias necesidades, (Hall y Hord, 1987; citados en Marcelo, 1996). Estos fenómenos provocan el olvido de la paridad en la mejora de la práctica del docente con los avances mismos de la educación y el papel protagónico del docente ante los procesos de cambio. Esto sucede aun cuando lo descrito en el párrafo anterior destaque la importancia del análisis de la práctica educativa, de su vínculo con la formación y la evaluación docente.

Por lo anterior, se necesita volver la mirada al profesor, revalorar su labor y reconvertirlo en el centro del funcionamiento del proceso educativo. Además, el profesor debe tener más atribuciones, darle más facultades y medios para que se califique y tenga mejores competencias como docente. De esta manera, no se permitirá que sea sólo el libro de texto (Del Valle, 2005) o el mismo alumno el regulador de las prácticas pedagógicas. Es importante evaluar directamente y con rigurosidad su labor, para que se conozcan no sólo sus efectos en el aprendizaje de los alumnos sino las condiciones para su mejora (San Fabián, 1996) y los posibles medios para garantizar una adaptación fructífera al cambio curricular. Como bien dice Fullan (1991, p.117), “los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez”.

En este sentido, deben modificarse las creencias y actitudes de los profesores para poder garantizar mejores resultados educativos. Guskey (1986) sostiene que esto no puede lograrse si los docentes no perciben resultados positivos en los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, existen investigaciones que concluyen que la superación y formación profesional de los maestros y/o la adopción de modelos innovadores de enseñanza por parte de ellos son necesarias para empezar a influir de forma positiva en los niveles de aprendizaje de los alumnos. Esta es una situación circular que disminuye la influencia de los factores desfavorables del contexto sociocultural (INEE, 2003a) en los niveles de rendimiento escolar.

Por ello, es necesario no sólo mejorar sexenio con sexenio los Planes y Programas de Estudio basados en los enfoques de vanguardia surgidos en el resto de América Latina, ni el solo hecho de implementar talleres que informen a los profesores sobre las nuevas políticas educativas y/o enseñen

operativamente los nuevos materiales que hacen viables las reformas educativas. Por el contrario, es imprescindible adentrarse por medio de la evaluación formativa (Díaz Barriga y Hernández, 2002) en el conocimiento de los elementos que conforman la práctica docente (San Fabián, 1996): interacción discursiva, discurso didáctico, estrategias de enseñanza, conocimiento pedagógico y del contexto del aula, etc. (Ferrerres, 1996). Lo anterior, tanto cuantitativa como cualitativamente para poder mejorarla de raíz y de esta forma contribuir a elevar los niveles educativos del país y la calidad de vida de sus habitantes.

En este sentido, Ardoino (1999) insiste en la importancia de evaluar a los docentes. Evaluar las relaciones de enseñanza-aprendizaje pero considerando la particularidad de los estudiantes, quienes, aun estando en grupo, nunca son uniformes y estarán cada uno con su historia, su competencia y sus dificultades. Menciona que debe evaluárseles desde el punto de vista de una competencia intrínseca (por ejemplo, discurso didáctico) que posea y que los diferencie entre varios de ellos. Además, enfrentarlos a grupos de discusión que, según Pérez (1991), constituyen una técnica de formación para facilitar la solución de problemas y la toma de decisiones por parte del magistrado. De acuerdo con Crispín et al. (2000), la evaluación colegiada del trabajo docente permite que a través del diálogo y el cuestionamiento de los profesores aprendan unos de otros y encuentren en un trabajo colaborativo nuevos caminos para lograr los objetivos educativos que persiguen.

Todo lo dicho anteriormente garantizaría coherencia y congruencia en el sistema educativo mexicano, aprendizajes significativos en el alumnado y una estructura mental del docente basada en el convencimiento de los beneficios que la formación, actualización y evaluación aportan en la superación de sus alumnos y en su cátedra misma. De acuerdo con San Fabián (op. cit.), **la evaluación de la formación docente remite y direcciona al contexto educativo de la innovación.**

En este tenor, el presente trabajo pretende estudiar al docente desde una mirada externa pero profesional al crear una propuesta metodológica que da énfasis principal a la práctica docente cuando se trabaja lectura *en el terreno discursivo*.

3.2.2.1. ¿Cómo se evalúa al docente en México?

Se ha demostrado que evaluar al docente genera mejoras en la práctica del profesor cuando el objetivo principal de la misma es formativo, como se mencionó anteriormente. En este sentido, promover una cultura de la evaluación docente no es tan sencillo como aparenta. Santoyo (1988; citado en Rodríguez, Berumen, Chiu, Peon, y Zamudio, 2001) y Arbesú (2000) reconocen que uno

de los grandes problemas a los que se enfrenta la evaluación del profesorado es la definición del concepto de eficacia docente, la cual se debe, en buena medida, a lo poco claro de la relación entre la enseñanza efectiva y el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, algunas investigaciones han esbozado avances en el planteamiento de variables que deben contemplarse al hablar de una buena enseñanza: a) estructuración (*estructuras de actividad*) y organización del material (*pedagógico*), b) coherencia y claridad en las explicaciones (*discurso*), c) habilidades para motivar e d) interacción positiva entre maestros y alumnos. Lo anterior deja claro que para evaluar al profesor es necesario un constructo multidimensional. A la fecha no existe una metodología adecuada para hacerlo debido a la carencia de modelos causales que expliquen la relación entre las características del profesor y los resultados de aprendizaje obtenidos por parte de los alumnos.

En México, no se ha logrado subsanar del todo el problema anterior. La mayoría de las evaluaciones que se realizan, evalúan la participación de los profesores en experiencias de formación docente que reproducen los mismos esquemas tradicionales de la evaluación del aprendizaje escolar (Díaz Barriga y Rigo, 2000). De acuerdo con Ángel Díaz Barriga, el problema es que se invierte el interés de conocer por el interés de aprobar y recibir una constancia o certificado que acredita más que una participación activa, una situación de asistencia mínima requerida. Por ello, el docente asume los mismos comportamientos de sus alumnos cuando va a ser evaluado: un enfoque de aprendizaje superficial y pasivo-receptivo, que evite el trabajo y fomente el ausentismo hasta donde sea tolerado. Además, promueva una motivación extrínseca que se manifiesta en una actitud de cubrir los mínimos a fin de obtener una constancia. Esto recrea sentimientos de desesperanza, como la convicción de que lo que se les va a enseñar es teoría, que difícilmente va a poder aplicar en sus clases.

Estas consecuencias de la evaluación mal conceptualizada se ven proyectadas en México, aunque con mayores alcances, por la cobertura de los mismos pero direccionadas en este tenor, en Programas auspiciados por la SEP como el Programa de Carrera Magisterial (1993) o los lineamientos de acción del Programa de Escuelas de Calidad (1994) que evalúan a los profesores anualmente. Ambos reflejan un esfuerzo de dimensiones inusuales que implican miles de horas hombre al centrarse en el trabajo del profesor. Esto a través de la combinación de técnicas como la observación, los cuestionarios, las escalas, portafolios de evidencias, etc. para dar cuenta de la labor docente.

En el caso del Programa de Carrera Magisterial, la SEP dio un gran paso al introducir en la labor docente la necesidad de evaluarse. Este programa pretende elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores al reforzar su interés por la actualización, capacitación y profesionalización de los docentes en servicio (SEP, 2004b). En este sentido, evalúa en ellos una serie de actividades que conforman el quehacer docente, lo que posibilita determinar con mayor grado de precisión qué docentes merecen un estímulo económico por la calidad con que desempeñan sus labores. Los resultados de este programa se encasillan en seis factores: 1) antigüedad, 2) grado académico, 3) preparación profesional, 4) cursos de actualización y superación profesional, 5) desempeño profesional y, 6) aprovechamiento escolar de sus alumnos por medio del examen Factor de Aprovechamiento Escolar (FAE). Actualmente, más del 69% del total del profesorado (aproximadamente 687, 478 profesores) de educación básica están cubiertos por los beneficios monetarios de este programa.

Con respecto al Programa de Escuelas de Calidad (PEC), la SEP propone que cada institución escolar construya un proyecto escolar propio que parta de un diagnóstico de su situación actual en el que participen todos sus integrantes. En función de la calidad del proyecto presentado, el PEC contempla la asignación de recursos financieros que pueden ser destinados al mantenimiento de espacios educativos, a la adquisición de material de apoyo, al equipamiento de las aulas, entre otros. Este programa da prioridad a escuelas que se encuentran en zonas marginadas (SEP, op. cit.) como el contexto rural del estado de Tlaxcala, en el cual se llevó a cabo la presente investigación. Sin embargo, es importante mencionar que de las 5 escuelas en las que se efectuó el trabajo de tesis, sólo dos estaban dentro del PEC, por lo que esta prioridad se pone en duda. En este sentido, es importante resaltar, que estas escuelas no incluidas en el programa tienen grandes carencias y un nivel de marginalidad severo que no ha sido contrarrestado con este tipo de apoyos.

Otra forma de evaluar y obtener información sobre la labor docente en México, a nivel superior, es el empleo de las “encuestas de opinión estudiantil”. Si bien el presente trabajo de tesis se sitúa a nivel básico es importante reconocer dentro de este apartado todas las formas actuales existentes de evaluación hacia el docente.

Esta modalidad de evaluación del desempeño docente por los alumnos fue una primicia de la educación superior estadounidense orientada a la política consumista de este país: si los alumnos son los usuarios del servicio, ellos son los que deben evaluarlo. Estos instrumentos, llamados en México y España como CEDA (Cuestionario de Evaluación de la Docencia por los Alumnos) tienen la

finalidad de proveer al profesor de información sobre la opinión que de él tienen sus alumnos para que pueda autoevaluarse. En México esta modalidad de evaluación ha sido adoptada desde la década de los setenta principalmente por universidades privadas como la Iberoamericana, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, instituciones públicas como la Facultad de Psicología y Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (García, 2000).

Tanto el Programa de Carrera Magisterial como de Escuelas de Calidad en Educación Básica y en su caso particular los CEDA en educación superior, la evaluación ha sido aceptada, poco a poco, por parte de los profesores. Esto ha permitido ir consolidando la cultura de la evaluación como una actividad permanente y natural del quehacer educativo (INEE, 2003a; SEP, 2004b). Sin embargo, aún se dejan entrever dos cosas: 1) La evaluación hacia el docente no está centrada en ninguno de los elementos mencionados por Santoyo y Arbesú, descritos líneas arriba y, 2) La resistencia del magisterio hacia este tipo de acciones, sobre todo de aquellos con más años de experiencia. Estas situaciones impiden que los profesores aprovechen la evaluación como una manera de obtener información acerca de la calidad de su propuesta educativa y, lo más importante, de cómo mejorarla.

En este mismo tenor, el tiempo y la labor que requieren las evaluaciones de los dos primeros programas explican que su uso no sea generalizado. Por lo mismo, en la mayoría de los casos, estas experiencias tienen el carácter de piloteo e involucran, por lo general, a números reducidos de escuelas.

En el caso particular de los CEDA, a pesar de ser una forma de evaluación experimentada desde los años veinte a nivel internacional, son pocas las instituciones que han implantado un sistema útil para la evaluación de la docencia. No se ha logrado debido a que este tipo de evaluaciones no son tan efectivas como pretenden ser al momento de querer asegurar una mejora en la práctica diaria del docente. García (op. cit.) argumenta que estas evaluaciones no van acompañadas de una retroalimentación por parte de especialistas y analistas del proceso docente, lo que disminuye notablemente la efectividad de dichos instrumentos. Por su parte, Crispín et al. (2000) mencionan que este método de valoración del desempeño docente tiene grandes limitaciones porque sólo considera aspectos parciales de la práctica del docente: la opinión del alumno y no directamente el quehacer del profesor.

Finalmente cabe señalar que a pesar de las limitaciones y parcialidades que demuestran las evaluaciones anteriores son esfuerzos que intentan contribuir a la consolidación de una cultura de la

evaluación. Sin embargo, hace falta una mayor comprensión de los procesos involucrados así como la creación de modelos y categorías de análisis que permitan transparentar con mayor fineza los procesos de construcción conjunta del conocimiento y que al mismo tiempo, sean de utilidad para que los protagonistas del acto educativo: docentes, alumnos y sociedad en general tomen conciencia de su participación y puedan no sólo evaluarla sino reestructurarla si fuera el caso; esto es, un acercamiento más cualitativo a nivel aula.

Afortunadamente, lo cualitativo-cuantitativo es un terreno que comienza a ser fuertemente indagado y considerado por investigadores reconocidos como Díaz Barriga y Rigo (2000), García et al. (2000), Arbesú (2000), Díaz Barriga y Hernández (2002), López Bonilla y Rodríguez (2003), entre otros, quienes hacen grandes contribuciones, aún inacabadas pero sólidas, que permiten vislumbrar mejoras desde las raíces más importantes del problema educativo: el aula.

Sin embargo, como mencionan García et al. (op. cit.), todavía quedan preguntas sin respuesta, como por ejemplo, ¿cómo poder incorporar dentro de un sistema de evaluación de la práctica educativa información útil que mejore sustancialmente las prácticas del docente y sirva también a la institución educativa?

3.2.2.2. El docente como agente evaluado

A la fecha no existe una teoría sobre práctica educativa que apoye de manera confiable las prescripciones para el desarrollo de las actividades propias del quehacer docente. Sin embargo, existen formas de analizar y evaluar esta práctica desde una perspectiva más cualitativa y no tan cuantitativa, como lo mencionado en los apartados anteriores, que garantice un minucioso acercamiento a lo que ocurre en el espacio único en el cual se genera la riqueza de la información del proceso educativo. Algunos de los indicadores de este análisis han sido propuestos por el Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa, dirigido por César Coll y empleados en investigaciones mexicanas en aulas mexicanas. En este sentido, son cinco indicadores (*ver* Díaz Barriga y Rigo, 2000): 1) las reglas de participación social, 2) la apertura relativa de las tareas, 3) la variedad relativa de las tareas, 4) los espacios y dispositivos de seguimiento y, 5) la participación y la implicación de los alumnos.

De acuerdo con Díaz Barriga y Rigo (op. cit.), existen también diversos lineamientos que deben contemplarse cuando se pretende evaluar la práctica del docente a partir de los indicadores mencionados:

1) ***Aproximación contextualizada.*** Las ideas y las prácticas del docente deben ser exploradas en sus condiciones naturales dentro de los escenarios en que suelen tener lugar, con las poblaciones familiares al profesorado, en relación con los contenidos temáticos y los problemas que forman parte de su cotidianidad.

2) ***Aproximación formativa.*** Esta aproximación en el sentido de emplear las evaluaciones y la información concomitante para mejorar la actividad magisterial al detectar errores y limitaciones e introducir los ajustes pertinentes sobre las tareas que se desarrollan en el ámbito escolar. Esto da a la evaluación un carácter formativo-pedagógico más que sumativo-social.

3) ***Aproximación multidimensional.*** Contempla multiplicidad de rasgos y de manifestaciones del ser docente: sus teorizaciones y sus acciones, sus conocimientos fácticos y sus elaboraciones conceptuales, sus habilidades intelectuales y sus facultades operativas, sus valores y sus convicciones.

4) ***Aproximación nuclear y periférica.*** Obtiene datos considerados como indicadores primarios de la eficiencia docente (calidad del discurso didáctico, aprendizajes entre el alumnado, interactividad discursiva, etc.) y datos indirectos como la opinión de los docentes.

5) ***Aproximación cuantitativo-cualitativo.*** Los resultados que surgen de los diversos instrumentos deben ser, por un lado, cualitativos (con datos no numéricos, análisis pormenorizados y orientados a una lectura interpretativa) y por el otro lado, cuantitativos (insumos numéricos en los que se privilegian análisis estadísticos).

En este sentido, en el primer capítulo de este trabajo se profundizó sobre las distintas categorías de análisis de la práctica docente directamente relacionadas con el discurso en el aula, sobre todo, cuando se trabaja comprensión lectora bajo una aproximación formativa/cuantitativa-cualitativa.

3.3. La evaluación a gran escala

Si por el otro lado, se ve a la evaluación como la posibilidad para conocer el estado actual del sistema educativo mexicano, al proceso evaluativo se le aborda desde un nivel de **“la evaluación a gran escala”**.

Esto representa un nivel en el que lo primordial es la función social de la educación en el sentido de rendir cuentas educativas ante la sociedad y en un segundo plano, pero no por ello de menor envergadura, mostrar resultados que apoyen la generación de propuestas para mejorar la calidad de dicho sistema. Actualmente, los resultados están enfocados únicamente en los niveles de aprendizaje de los alumnos. No debe olvidarse que “en el corazón de un buen sistema educativo están buenos maestros... con altas y claras expectativas sobre qué deben aprender... los niños”, Reimers, F.

En este nivel, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003a) conceptualiza a la evaluación educativa como el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido. En este nivel de evaluación masiva, el documento de Política Nacional de Evaluación de la Educación (SEP, 2004a) de la SEP la define como el conjunto de juicios de valor que se realizan como resultado de contrastar los resultados de los estudios sobre la calidad de la educación, en sus diversas dimensiones y otros aspectos del sistema educativo y, sus procesos con parámetros definidos.

Estas definiciones dejan entrever las dos formas en cómo puede realizarse la evaluación a gran escala: 1) comparando los resultados de un individuo con unos criterios previamente definidos y comunes para todas las personas (evaluación referida a criterios) y, 2) comparando los resultados de un individuo con los obtenidos por otras personas (evaluación referida a normas). Actualmente, la evaluación criterial es la más utilizada por las instituciones educativas evaluadoras a gran escala, “...ya que no importa tanto la comparación interindividual, sino, la certeza de que las personas que siguen un aprendizaje, alcancen unos objetivos o criterios de aprendizaje previamente definidos y... coincidentes para todos los alumnos” (Popham, 1978; citado en Vizcarro, 1998, p.141).

3.3.1. Antecedentes de la evaluación a gran escala en México

La evaluación siempre ha sido objeto de interés predominante de todos los sistemas educativos. Generalmente esta evaluación se realiza por parte de los maestros hacia los alumnos, ya sea en forma de evaluación individual o grupal, como se mencionó en los epígrafes anteriores. El desarrollo de procedimientos de evaluación se remonta a finales de los siglos XIX e inicio del XX. Sin embargo,

es a finales del siglo pasado que ha adquirido un carácter más formal y de mayor continuidad a nivel mundial.

En México, la aplicación de pruebas masivas de aprendizaje comenzó en los años sesenta y setenta en instituciones de educación superior. En este sentido, la SEP comenzó a desarrollar evaluaciones de este tipo en la década de 1970. En principio, se elaboraron pruebas para el ingreso de alumnos a secundaria, que luego dieron lugar al Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS) así como la aplicación de pruebas para alumnos de primaria. Posteriormente, el diseño del Instrumento para el Diagnóstico y Clasificación para Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN). A principios de los noventa, las pruebas a gran escala incluían las dos antes mencionadas junto con el Estudio Integral de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, comandado por la SEP (INEE, 2003a).

En la última década del siglo XX las acciones relacionadas con la evaluación comenzaron a ampliarse. De 1992 a 1995 se usaron pruebas de aprendizaje para evaluar el Programa para Abatir el Rezago Educativo, PARE. El Estudio de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP) extendió este tipo de mediciones a todas las entidades, constituyéndose un Comité Técnico Interestatal de Evaluación que fusionaba el trabajo estatal en términos de evaluación educativa. A partir de 1994 se incluyeron los factores de rendimiento escolar y profesional en el esquema del programa de estímulos de Carrera Magisterial, lo que trajo consigo la necesidad de la aplicación de pruebas de conocimientos a gran escala a un número considerable de maestros y a sus alumnos. En 1998, se aplicaron por primera vez las pruebas llamadas de Estándares Nacionales de Lectura y Matemáticas, que sustituyeron a los del proyecto EVEP, aplicándose anualmente a muestras nacionales de primaria y secundaria de todo el país (INEE, op. cit.). Desde el ciclo escolar 2002-2003, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) adquirió esta tarea, misma que se encontraba bajo el encargo de la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP. En este sentido, el INEE es una instancia evaluadora federal del sistema educativo mexicano a nivel preescolar, básico y medio superior, el cual es comandado por la Secretaría de Educación Pública Federal.

En cuanto a la participación de México en proyectos internacionales de evaluación, puede decirse que esta labor comenzó en 1995 con las pruebas del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de la IEA (Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement); en 1997 continuó con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO y; en 2000 con el Programa para la Evaluación

Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Con respecto al TIMSS se tiene la premisa de aplicar cada cuatro años pruebas de matemáticas y ciencias, proceso en el cual México ha participado en dos ocasiones (1995 y 2000) junto con otros 40 países y pretende reincorporarse para el año 2007. El TIMSS aplica estas pruebas a alumnos de 4to. grado de primaria con el objetivo de hacer estimaciones de “ganancias educativas”. En relación con LLECE, se ha aplicado una sólo vez en México junto con otros 13 países de la región de América Latina y del Caribe. Esto se realiza con la finalidad de valorar el nivel de aprendizaje de niños en 3ero. y 4to. grados de primaria. Una segunda aplicación está en planeación y México está participando desde la fase inicial.

En contraste con las evaluaciones internacionales antes descritas, PISA se ha aplicado sistemáticamente cada tres años (2000, 2003 y 2006) con una aplicación extensiva a algunos otros países durante 2002. Esto se efectúa en alumnos de 15 años con la intención de medir habilidades básicas aplicables a la vida en sociedades contemporáneas más que conocimientos curriculares. México por ser miembro de la OCDE pretende seguir participando en años posteriores.

A principios del año 2000 las autoridades educativas comenzaron a fomentar una *cultura de la evaluación* a partir de la difusión de los resultados encontrados en algunas de las evaluaciones antes mencionadas. Desafortunadamente, la evaluación del pasado no fue propagada y se mantuvo fuera del alcance de autoridades locales, escuelas, maestros, padres de familia y la sociedad en general. Esto implicó que muchos de los resultados de las pruebas internacionales como el TIMSS y LLECE no fueron difundidos ni empleados para la mejora de la calidad educativa de nuestro país.

De esta nula difusión se han desprendido varias consecuencias negativas que reporta el INEE en su Informe de Resultados de las Pruebas Nacionales (2003b): a) Los resultados no se han aprovechado para diseñar e implementar estrategias de mejora, b) No se ha desarrollado la cultura de la evaluación, lo que hace que los pocos resultados que se conocen sean interpretados en forma incorrecta o descontextualizada y, c) La calidad misma de las evaluaciones se ha visto afectada, ya que los resultados no se analizan ni utilizan, por lo que sus limitaciones no son detectadas y tienden a perpetuarse.

A continuación se muestra una tabla ilustrativa de lo anteriormente descrito.

Tabla 3.2. Evaluación a gran escala a nivel básico en México

ACCIONES	ÁREA	INICIO	FRECUENCIA
INDICADORES			
Anuarios estadísticos	DGPPP	1960's	Anuales
Informes especiales	DGPPP, otras.	1960's	Ocasional
PRUEBAS NACIONALES			
Ingreso a secundaria (IDANIS)	DGE	1970's	Anual
Programas compensatorios	DGE	1992	Anual
Evaluación de la Educación Primaria (EVEP)	DGE	1994	Hasta 2000
Factor Rendimiento Escolar: Carrera Magisterial	DGE	1994	Anual
Estándares Nacionales de Lectura y Matemáticas. Actualmente INEE.	DGE	1998-2003	Anual, sustituye EVEP
Olimpiada del Conocimiento Infantil	DGE		Anual
Otras (preescolar, lectoescritura)	DGE	2000	En fase de desarrollo SEP
PRUEBAS INTERNACIONALES			
Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)	IEA	1995, 2000	Cada 4 años. México dejó de participar
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE)	OREALC	1997	Sólo una vez
Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)	OCDE	2000, 2003	Cada tres años
Evaluación de escuelas			
Evaluación cualitativa	PEC	1995	Según programa
Evaluación cualitativa del Programa de Escuelas de Calidad	DGE	2001	Anual

Fuente: Velásquez Castañeda, V. M. (2000). Hacia una cultura de la evaluación, 1994- 2000. *SEP: Memoria del quehacer educativo 1995- 2000*, 2, 643- 682.

3.3.2. Lineamientos de la evaluación

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es un organismo de reciente creación que tiene la tarea de realizar diagnósticos precisos de la situación educativa mexicana para

que puedan fijarse metas realistas y diseñarse estrategias de mejora. Con esta acción, México cuenta por vez primera con una instancia evaluadora de su propio desarrollo educativo, lo cual permite: a) que no sólo instancias externas emitan juicios sobre el nivel de aprendizaje de los mexicanos, b) contar con parámetros comparativos entre lo que sucede al interior del país y los niveles más altos de calidad educativa en el mundo y c) evaluar al sistema educativo mexicano y a sus subsistemas para mejorar la calidad educativa.

Para este último inciso el INEE: 1) realiza y aplica evaluaciones válidas y confiables en el área de comprensión lectora y habilidades matemáticas por considerar que son requisito indispensable para el aprendizaje de otras disciplinas, pretendiendo a partir del 2005, evaluar ciencias sociales y naturales, 2) supervisa el proceso de las evaluaciones nacionales e internacionales con el objetivo de asegurar que las necesidades de los educandos mexicanos estén representadas en las mismas. Además, garantiza que las adaptaciones respeten los lineamientos de la lengua y no sean éstos, factores que desmerezcan el nivel educativo mexicano y 3) difunde la información en forma amplia y transparente, para apoyar el cumplimiento de la obligación de las autoridades educativas de rendir cuentas a la sociedad, y más que nada, para dar sustento al diseño e implantación de políticas de mejora de la calidad educativa (INEE, 2003a).

En específico en el área de lectura a nivel primaria, el objetivo de su evaluación es medir el nivel de desarrollo que muestran los alumnos de educación básica en los procesos necesarios para comprender diferentes tipos de textos. Estas evaluaciones tienen las siguientes características:

1) Están apegadas al currículum nacional formal marcado por la Secretaría de Educación Pública (2000), por ser la base racional (Niko, 1994; citado en Contreras, 2000) en la que se sustenta el proceso educativo mexicano y,

2) Centran su atención en medir los procesos conscientes originados tanto en el texto como en los conocimientos previos de los lectores con la intención de evaluar las habilidades que aseguran la transferencia del conocimiento de un área a otra en la vida del alumno (Rodríguez et al., 2001).

Los indicadores cuantificables en los que se basa la evaluación a gran escala del INEE y, además, que fueron útiles para la selección de las escuelas que conformaron la muestra de la presente investigación son los siguientes:

- a) ***Evaluación por Estándares:*** El estándar o parámetro es el referente con que se contrasta el resultado de la medición. El tipo de estándar empleado en estas pruebas son de desempeño

escolar. Estos estándares definen grados de dominio o niveles de logro y responden a la pregunta “¿cuán bueno es lo suficientemente bueno? Además, describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable o sobresaliente. Los estándares de desempeño bien diseñados indican la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, un proyecto, un examen o una combinación de éstos) requeridas para demostrar que la calidad del desempeño del estudiante está al nivel del dominio del material estipulado por los estándares de contenido, es decir, una especie de sistema de calificaciones.

- b) Este tipo de estándares permite contar con **referentes promedio** para comparar: 1) los resultados de un sistema, una escuela o un alumno con la media de los sistemas, escuelas o alumnos que se evalúan: *la escuela X está por encima de la media nacional*, 2) evaluaciones internacionales: *la media de México es inferior a la de los países de la OCDE* y 3) países con desarrollo similar.

- c) Las pruebas permiten situar a los alumnos en cuatro **niveles de logro**, según sus aciertos y errores. El nivel de logro alto (IV) corresponde a un grado de competencia que cumple plenamente con los objetivos curriculares: los alumnos que lo alcanzan se consideran buenos lectores. El nivel de logro bajo (I) corresponde a una ausencia de competencia en el área de comprensión lectora, esto es, no se logran los objetivos establecidos en el programa respectivo. Los niveles restantes corresponden a grados intermedios de competencia: el nivel II se designa como parcial insuficiente y el III como parcial suficiente. Cabe mencionar que los alumnos que alcanzan los niveles más altos son capaces de realizar las actividades de los niveles más bajos pero no al contrario (INEE, 2003a).

Estos niveles de ejecución están íntimamente relacionados con el uso y dominio de habilidades de comprensión lectora, es decir, en función del nivel de logro que se obtenga corresponde a cierto manejo de habilidades. Se debe resaltar que la dificultad de la habilidad es gradual, esto es, que no por pertenecer a un nivel quiere decir que no se cuente con algunas otras habilidades que destacan en algún otro. Lo que interesa es conocer cuáles son los procesos conscientes que el alumno utiliza al momento de comprender una lectura. Estos procesos pueden ser cuantificables y evaluables si emergen como habilidades al momento de querer entender un texto.

La **Escala de Logro** que maneja el INEE (2003a) es una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100 colocándose la mayoría de los resultados entre 200 y 800. Esta escala es la más empleada por las pruebas internacionales, como el caso de PISA (2000) pero no por ello equivalentes entre sí.

d) **Estatificación de la muestra nacional:** El INEE a nivel primaria ubica a cada escuela evaluada dentro de un **estrato**. Esto es debido a que cada escuela cuenta con condiciones diferentes y un contexto socioeconómico y sociocultural más o menos desfavorable, lo cual debe tomarse en cuenta para valorar adecuadamente las diferencias en los resultados de aprendizaje. Las comparaciones se hacen por escuelas privadas, públicas urbanas, públicas rurales, escuelas indígenas y cursos comunitarios. Cada uno de estos estratos está definido de la siguiente manera (INEE, 2003a):

- ◆ **Escuelas de Educación Urbana Pública (UP):** Son escuelas públicas ubicadas en localidades de 2500 habitantes o más.
- ◆ **Escuelas Rurales Públicas (RP):** Son escuelas públicas localizadas en comunidades de menos de 2500 habitantes.
- ◆ **Educación Indígena (EI):** Se refiere a escuelas públicas ubicadas en población indígena donde se imparte educación bilingüe bicultural.
- ◆ **Cursos Comunitarios (CC):** Son centros escolares administrados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- ◆ **Educación Privada Urbana (UPV):** Son escuelas particulares.

3.3.3. Resultados de las evaluaciones en lectura

Los resultados que se exponen en la primera parte de este apartado hacen referencia, primordialmente, a aquellos obtenidos durante el ciclo escolar 2002-2003 por ser de relevancia fundamental para la presente investigación.

En este sentido, el sistema educativo mexicano constituyó en el ciclo 2002-2003, un conjunto de casi 31 millones de alumnos, de los cuáles 14, 857, 191 cursaron el nivel primaria, por lo que fue el nivel educativo con mayor presencia en el país. De este universo, el 92% de los alumnos en educación primaria acudieron a escuelas públicas de México mientras el 8% restante acudieron a la

educación privada (SEP, 2004b). Aún con estas cantidades tan numerosas, las tendencias demográficas del país trajeron consigo cambios en la demanda educativa. Esto significó una reducción en la demanda de educación básica, sobre todo en preescolar y primaria, al tiempo que aumentó la proporción en el total del grupo de 15 a 29 años, lo que implicó el crecimiento en la demanda de educación media superior y superior, además de una fuerte presión en los mercados laborales (INEE, 2003a). Sin embargo, aún con estos cambios en el crecimiento de la población, la educación básica fue, es y seguirá siendo la plataforma educativa que direcciona el rumbo de los mexicanos. Por lo anterior, es fundamental seguir haciendo esfuerzos evaluativos que garanticen mejoras, a este nivel, en la calidad educativa mexicana.

Desde un punto de vista cuantitativo debe reconocerse el enorme trabajo que la DGE de la SEP ha realizado al aplicar una decena de pruebas cada año a una población que va de miles a cinco millones. Por su parte el INEE lo hace con muestras representativas de no menos de cincuenta mil alumnos.

La mayoría de las evaluaciones cuantitativas a nivel nacional e internacional se centran en evaluar la comprensión lectora y las matemáticas por considerarlas capacidades básicas para la vida del ser humano (*ver epígrafe ¿Por qué evaluar la lectura?*). Por su parte, los sistemas de evaluación a gran escala en todo el mundo, incluyendo México, utilizan también estas áreas por considerar que sus contenidos son de fácil manejo en la elaboración de instrumentos objetivos: válidos y confiables. En este sentido, “es más fácil medir la capacidad de lectura que la de redacción o la de expresión oral” (INEE, op. cit., p.60).

En cuestión de resultados, las evaluaciones internacionales sobre lectura señalan que en México los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto pero no logran comprender su significado. Asimismo, revelan que un alto porcentaje de los estudiantes que egresan de secundaria son capaces de realizar las tareas de lectura más elementales (PISA, 2000). México tiene un desarrollo inferior de la mayoría de los países participantes en PISA: los jóvenes mexicanos tienen, en promedio, condiciones de vida menos favorables al aprendizaje que los de otros países. Por el peso de los factores socioeconómicos, no sorprende que los resultados del país sean inferiores a los de países desarrollados. El que México tenga resultados mejores o comparables a los de Argentina, Brasil, Chile, Perú y otros países de desarrollo bajo o medio se explica, en parte, por las mismas razones.

La UNESCO, por su parte, ha señalado que en el caso de México, la mayoría de los estudiantes de estos grados son capaces de identificar información específica de un texto, sin embargo, son menos los que logran comprender el mensaje. Esta aseveración confirma lo revelado por PISA en el año 2000.

Generalmente, ante los resultados internacionales suele comparársele a México con: a) Estados Unidos y Canadá por ser socios comerciales y también por ser de los países más desarrollados del mundo, b) Brasil y Chile por ser países latinoamericanos cuyas circunstancias son más cercanas con nuestro país y por tener niveles de desarrollo ligeramente superiores, c) España por ser el país europeo más cercano histórica y culturalmente y finalmente, d) Corea del Sur al distinguirse por sus excepcionales avances en el campo educativo (INEE, 2003a).

El tipo de las evaluaciones antes descritas son de carácter estadístico, de gran alcance y de continuo ajuste. Sin embargo, siguen siendo inconclusas y no reflejan una verdadera evaluación. Lo son porque falta integrar y contrastar estos datos derivados de mediciones y estadísticas con datos cualitativos pertinentes que reflejen la situación integral o una apreciación detallada de lo que acontece con respecto a la educación en México al interior del aula. A este respecto, el presente trabajo de tesis no depende de la mera sustitución de una forma de análisis por otra. Por el contrario, permite la vinculación entre los resultados cuantitativos que propone una institución de evaluación mexicana a nivel nacional como es el INEE y el trabajo directo en el contexto de las poblaciones evaluadas por la misma institución.

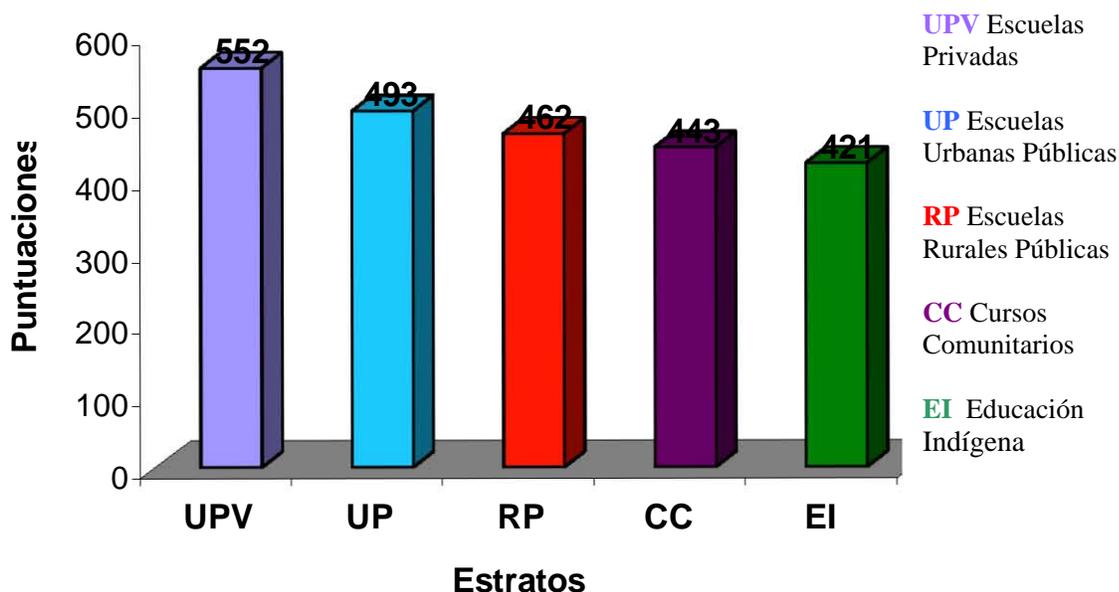
3.3.3.1. Resultados, ciclo 2002-2003, a nivel nacional

A continuación se muestran los resultados a nivel nacional, considerando todos los estratos, que obtuvo el INEE en el ciclo 2002-2003 en 3ro., 5to. y 6to. grados de primaria.

A nivel nacional en los tres grados evaluados (3ro., 5to. y 6to. de primaria) se mostró una tendencia evidente de que las escuelas privadas (**UPV**) contaron con un contexto sociocultural muy favorable al obtener buenos resultados de forma sistemática. Enseguida, las escuelas urbanas públicas (**UP**), las escuelas rurales públicas (**RP**), cursos comunitarios (**CC**) y educación indígena (**EI**). En los tres grados, las diferencias entre los estratos fueron significativas siempre a favor de las escuelas urbanas privadas (INEE, 2003a).

Para ejemplificar la distribución de los resultados por estrato que se realizó a nivel nacional se presentan gráficamente los resultados de 5to. grado de primaria.

Figura 3.1. Resultados nacionales de lectura: 5to. grado de primaria



Gráfica 3.1: Resultados nacionales de lectura en 5to. grado de primaria en el ciclo escolar 2002-2003, basados en una escala de 200 a 800 puntos. Fuente: INEE, 2003b.

El análisis de los resultados por entidad federativa permitió ver que en **tercer grado de primaria**, el Distrito Federal (484) obtuvo la posición más alta en lectura seguido de **Tlaxcala (474)** y Tamaulipas (474). El promedio nacional se ubicó con un puntaje de 456. Entre las entidades con menor desempeño se encontraron: Oaxaca (445), Chiapas (445) y Guanajuato (443).

En **quinto grado de primaria** el Distrito Federal (509) obtuvo la posición más alta en lectura seguido de Baja California Sur (502) y Quintana Roo (496). El promedio nacional se ubicó con un puntaje de 479. Entre las entidades con menor desempeño se encontraron: Guerrero (462), Oaxaca (457) y Chiapas (454).

En **sexto grado de primaria** el Distrito Federal (503) obtuvo la posición más alta en lectura seguido de Coahuila (481) y Sinaloa (481). El promedio nacional se ubicó con un puntaje de 466. Entre las entidades con menor desempeño se encontraron: Veracruz (448), Oaxaca (446) y Chiapas (445).

Cuando se analizaron los resultados por entidad federativa la distancia que separó a las entidades mejor situadas y a las que ocuparon los lugares más bajos fue mucho menor que la que hubo entre las diferentes modalidades de escuelas o estratos. Por ejemplo, la diferencia entre escuelas urbanas y educación indígena para 5to. grado fue de 130 puntos, mientras que la diferencia entre el mejor

estado posicionado que fue el Distrito Federal y el peor posicionado que fue Oaxaca fueron sólo 56 puntos. Esta situación puede llegar a ocultar diferencias estatales mayores que pueden analizarse en el caso de los estratos en los que la muestra lo permita (INEE, 2003a). Para un mayor entendimiento de la situación de la escuela rural es conveniente analizar específicamente los resultados del estrato rural del estado de Tlaxcala.

3.3.3.2. Resultados en escuelas rurales de Tlaxcala

A continuación se mencionan los resultados obtenidos por parte de las escuelas rurales de Tlaxcala durante el ciclo escolar 2002-2003, poniendo énfasis en 5to. grado de primaria por ser de especial relevancia en este trabajo. El estado de Tlaxcala fue la entidad que durante este ciclo escolar obtuvo los mejores resultados en lectura en el contexto rural. Estos resultados fueron fundamentales para la toma de decisiones en la conformación de la muestra de la presente investigación.

En este apartado, en primer lugar, se abordan aspectos generales relevantes de la vida del estado de Tlaxcala como singularidades del estado en términos geográficos, demográficos y socioindustriales; en segundo lugar, una breve historia sobre el surgimiento de la escuela rural la cual es una situación aplicable para el estado de Tlaxcala y en tercer lugar, los resultados previamente mencionados. Se consideró importante la mención de los dos primeros puntos con la finalidad de contextualizar dichos resultados.

3.3.3.2.1. Singularidades del estado de Tlaxcala



Con el nombre de Tlaxcala: tierra de la tortilla o tierra del maíz fue fundada a los márgenes del río Zahuapan, la actual capital del Estado, en el año de 1527 (Suárez, 2004). **Demografía del estado:** La ciudad tiene 15 mil habitantes, las zonas semiurbanas de 5 a 15 mil habitantes y la zona rural con menos de 5 mil habitantes. **Geografía del estado:** El estado de

Tlaxcala se localiza en la región Centro-Oriental de la República Mexicana entre los 97°37'07" y los 98°42'51" de longitud oeste y los 19°05'43" y los 19°44'07" de latitud norte situado en las tierras altas del eje neovolcánico sobre la meseta de Anáhuac, con una altitud media de 2,230 metros sobre el nivel del mar. Colinda al noroeste con el estado de Hidalgo; al norte, sur y este con el estado de

Puebla y al oeste con el estado de México. Es el estado de la Federación con menor superficie, ya que su extensión territorial es de 4,060.93 km^2 , lo que representa el 0.2% del territorio nacional (SEP, 2005). ***Socioindustria del estado***: En los últimos veinte años, la entidad ha vencido el mito de la pobreza. Hoy se encuentra en plena recuperación ecológica y agrícola y en una etapa de franco desarrollo industrial. Entre los principales municipios industriales se encuentran: Tlaxcala, Apizaco, Chiautempan, Huamantla, Calpulalpan, Tetla de la Solidaridad y Tlaxco.

3.3.3.2.2. Historia de la escuela rural: un panorama de México aplicado a la realidad de Tlaxcala



México en la época porfiriana hizo de la escuela una institución aristocrática e individualista que funcionó esencialmente en los centros urbanos y marginó a las comunidades campesinas e indígenas, para quienes la educación se convirtió en un bien inalcanzable (Suárez, 2004). En este sentido, el censo de 1910 reveló que de quince millones ciento sesenta mil habitantes el 78% no sabía

leer ni escribir. Existían en ese momento seis millones de indígenas, de los cuales dos tercios mostraban incapacidad para aprender y dos millones no hablaban castellano, por lo que no podían recibir la enseñanza en esa lengua. Años después, Madero lanzó vigorosamente el Plan de San Luis en el que propuso crear las escuelas rudimentarias para enseñar a los indígenas a leer y escribir así como las operaciones de cálculo más elementales. Sin embargo, las condiciones reales imposibilitaron su realización y la escuela rural siguió siendo una extensión del sistema escolar que ya existía en los campos. Fue hasta 1915 que el educador Rafael Ramírez sentó las bases de la nueva escuela mexicana en la que estaba incluido como recinto del saber: la escuela rural. Sin embargo, aun cuando se prescribió en la Constitución de 1917 que la vida municipal debía responsabilizarse de la educación local, la educación realmente no se vigorizó, por el contrario, se debilitó y en muchos casos prácticamente desapareció. Lo anterior, según Padilla (2004), debido a que la lucha armada había desintegrado la vida municipal, el hambre había diezimado a la población y la penuria ancestral de los ayuntamientos impidió atender la educación elemental. Así que fue hasta el gobierno de Álvaro Obregón que se restableció la Secretaría de Educación Pública fundando *escuelas rurales e indígenas en todo el territorio nacional para educar, especialmente, en conocimientos aplicados*

en trabajos manuales e industriales en relación a cada región. Por lo mismo, en Tlaxcala se privilegiaron los conocimientos en producción agrícola de maíz y cebada principalmente pero también de frijol, haba, papa, trigo, alfalfa y otros cultivos cíclicos. Además, se incrementaron las explotaciones pecuarias del bovino para la explotación de carne, leche y de lidia; porcinos, equinos, caprinos, aves y colmenas.

En este sentido, la doctrina social de la Escuela Rural del estado de Tlaxcala se fundó en el servicio a los grupos tradicionalmente marginados para que pudieran desenvolverse como seres humanos y no como una simple unidad geográfica o política ajustada mecánicamente al engranaje de la vida nacional e internacional. Este trabajo en las comunidades campesinas e indígenas favoreció que en 1923 surgiera el apoyo de la Escuela Normal Rural para la preparación de los maestros impulsores de estas reformas. Sin embargo, lamentablemente, al finalizar la década de estos profesionales de la política educativa (1934) se empezó a utilizar la escuela creada por la Revolución, para otros fines. Por lo mismo, hoy en día es una institución no equiparable con las



escuelas de la urbe en términos de rendimiento escolar y la cual día a día se fortalece gracias al trabajo arduo de las propias comunidades pero que en muchas de ellas la pobreza y la falta de recursos, tanto al interior como exterior de las aulas, siguen siendo factores que impacta directamente en su retraso educativo.

3.3.3.2.3. Resultados de las evaluaciones de lectura en el estado de Tlaxcala (ciclo escolar 2002-2003)

A nivel federal, Tlaxcala se ubicó en una posición favorable en los tres grados evaluados a nivel primaria (3ro., 5to. y 6to. grados). En tercer grado se ubicó en el segundo lugar con 474 sobre una media nacional de 456. En quinto grado se ubicó en el octavo lugar con 492 sobre una media nacional de 479. En sexto grado bajó hasta un treceavo lugar con un puntaje de 471 sobre una media nacional de 466.

A nivel estatal, Tlaxcala no contó con representatividad en los estratos de escuelas urbanas privadas, educación indígena ni cursos comunitarios, lo que repercutió en la obtención de buenos promedios en comparación con el resto de los estados en los estratos de escuelas urbanas y rurales públicas. De contar con representatividad en todos los estratos antes mencionados, sobre todo en los dos últimos, el promedio general a nivel nacional iría a la baja. Este factor privilegió su ubicación entre las diez entidades más favorecidas en comprensión lectora a nivel nacional.

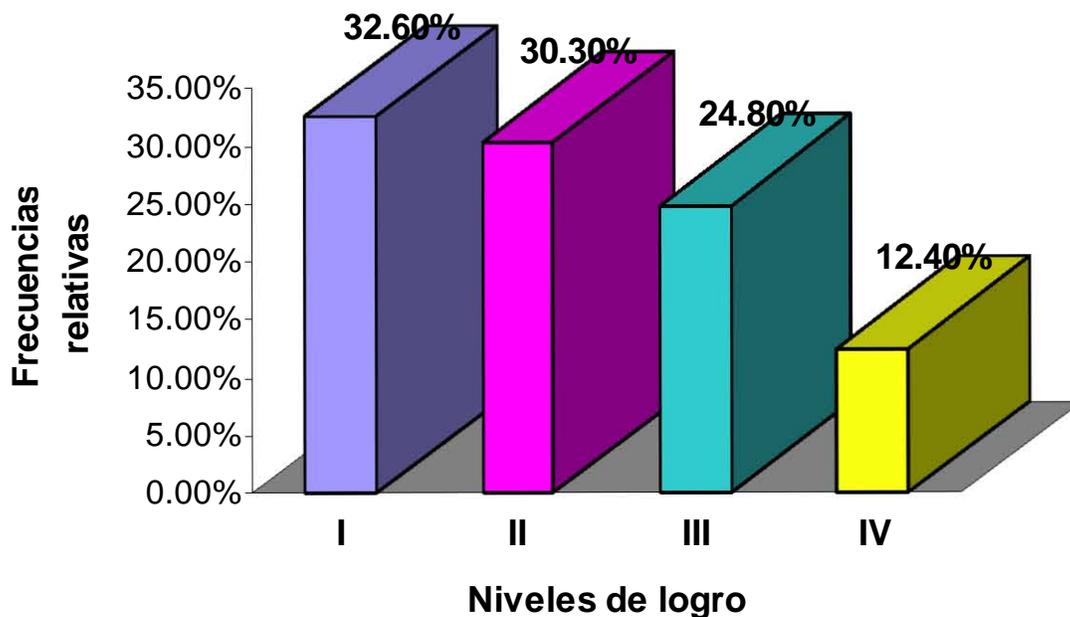
Si bien Tlaxcala ocupó un buen lugar en la tabla, existieron cambios significativos cuando se efectuó un análisis por estratos, recordando que Tlaxcala, en este sentido, sólo contó con escuelas urbanas públicas y rurales. Con respecto a las escuelas urbanas públicas del estado no obtuvieron las puntuaciones más altas a nivel nacional, situación que sí sucedió en el ámbito rural. Sin embargo, las escuelas urbanas manifestaron una pequeña diferencia significativa en comparación con las rurales a favor de las primeras; 21 puntos para 3er. grado y 32 puntos para 5to. y 6to grado. Como dato cultural, el único estado que manifestó mejores resultados en las escuelas rurales en comparación con las urbanas fue Guerrero.

Ronald Edmonds y Michael Rutter (citados en INEE, 2003a) mencionan que las escuelas que logran resultados exitosos, aún trabajando con una población vulnerable económica y socioculturalmente, deben sus logros a factores de la organización escolar como un liderazgo eficaz, a la claridad en los objetivos de enseñanza y práctica docente, al uso efectivo del tiempo en el aula y a un adecuado clima organizacional, entre otros aspectos. Por lo mismo, considerar al profesor como factor de cambio es una premisa fundamentada.

En el estrato rural, Tlaxcala se comportó de la siguiente manera: En **tercer grado**, se ubicó en **primer lugar** con un puntaje de 467, colocándose por debajo de Tamaulipas (466) y Sonora (458), en comparación significativa con una media nacional de 442. En **quinto grado**, obtuvo de nuevo el **primer lugar** con un puntaje de 487, colocándose por debajo de Baja California Sur (482) y Morelos (478), en comparación significativa con una media nacional de 455. En **sexto grado**, descendió al **cuarto lugar** con un puntaje de 454 por debajo de Baja California Sur (462), Guerrero (458) y Baja California (454), en comparación significativa con una media de 439.

En relación con la distribución de los alumnos en los cuatro niveles de logro sugeridos por el INEE, en Tlaxcala a nivel rural se guardó la misma proporción que a nivel nacional. A continuación se muestra gráficamente esta situación.

Figura 3.2. *Proporción de alumnos en los diferentes niveles de competencia lectora*



GRÁFICA 3.2: Porcentaje de alumnos en los Niveles de Competencia Lectora a nivel Nacional en el ciclo escolar 2002-2003. Fuente: INEE, 2003a.

En cuestiones de género, tanto a nivel nacional, estatal y por estratos, las mujeres tlaxcaltecas mostraron una mayor habilidad para la comprensión lectora que los hombres en los tres grados de primaria evaluados. La excepción fue la educación indígena en la cual no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres. En este sentido, se asumió que estas diferencias se debían a los procesos naturales de desarrollo, facilidad en el área verbal y maduración de cada género más que a diferencias educativas (INEE, 2003a).

Sin duda, se trata de dos niveles de enfoque: “aula” y “gran escala”, complementarios en la teoría pero de difícil alcance y cobertura en la práctica. En caso de lograrse en este segundo terreno, a la evaluación se le otorgaría una posición preponderante para el surgimiento de propuestas de mejora en relación con los factores que circundan al contexto educativo en México. En este tenor, el presente trabajo rescata esta conjunción poco experimentada al incursionar, utilizando datos cuantitativos a nivel macrocontexto arrojados por las evaluaciones a gran escala del INEE y datos de origen microgenético de corte más cualitativo a nivel aula, obtenidos a raíz de la presente investigación, con el fin de analizar el discurso didáctico de profesores que laboran en escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala al momento que trabajan comprensión lectora en el aula.

Capítulo 4: MÉTODO

4.1. Preguntas de investigación

Con la finalidad de resaltar los objetivos se presentan las siguientes preguntas de investigación como cuestionamientos rectores del presente trabajo de tesis:

1. ¿Qué tipo de estrategias del discurso didáctico (de estructura, pedagógicas y discursivas) describen a un profesor de 5to. grado de primaria de una escuela rural de Tlaxcala al trabajar comprensión lectora en el aula?
2. ¿Cuáles son las diferencias en el discurso didáctico entre los profesores de 5to. grado de primaria de escuelas rurales de Tlaxcala con diferentes niveles de logro en comprensión lectora?
3. ¿Existe relación entre el nivel de logro atribuido a cada profesor (alto o bajo), a partir de la ubicación que efectuó el INEE (2003a) de las escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala según el rendimiento de sus alumnos en lectura, y los resultados encontrados, a raíz de esta investigación, sobre la calidad del discurso didáctico de estos profesores?
4. ¿Permiten las pruebas de lectura aplicadas a los alumnos de 5to. grado, las cuales se emplearon después del trabajo realizado por parte de sus profesores en “la actividad con sentido”, y la calificación promedio que obtuvieron en español durante el ciclo escolar 2003-2004 establecer diferencias (alto o bajo) entre la labor docente de los ocho profesores al trabajar lectura?
5. ¿Existe relación entre el nivel de logro atribuido a cada profesor (alto o bajo), a partir de la ubicación que efectuó el INEE (2003a) de las escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala según el rendimiento de sus alumnos en lectura y las calificaciones de español de los alumnos de 5to. grado dadas por cada profesor de la muestra?
6. ¿Existe relación entre el nivel de logro atribuido a cada profesor (alto o bajo), a partir de la ubicación que efectuó el INEE (2003a) de las escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala según el rendimiento de sus alumnos en lectura, y los resultados obtenidos por los

alumnos al momento de contestar los cuestionarios de lectura aplicados en la presente investigación?

4.2. Escenario

El proyecto de investigación se realizó en escuelas rurales de Tlaxcala con diferentes niveles de logro durante el ciclo escolar 2003-2004. Se decidió trabajar en escuelas rurales por ser contextos desfavorecidos poco investigados que requieren de atención. La entidad contemplada para este estudio fue Tlaxcala por obtener el primer lugar a nivel nacional en el estrato rural en comprensión lectora en 3ro. y 5to. grados, así como 4to. lugar en sexto año de primaria durante las evaluaciones de lectura aplicadas por el INEE al final del ciclo 2002-2003.

Por lo anterior, se trabajó con los respectivos profesores de los alumnos de 5to. grado que laboraban en cinco de las veinticinco escuelas rurales que participaron en dichas evaluaciones y que fueron elegidas para la presente investigación. De estas veinticinco escuelas sólo tres obtuvieron niveles de logro alto en los tres grados, dieciséis se ubicaron en niveles de logro bajo en los tres grados y seis tuvieron variabilidad en relación al nivel de logro en los tres grados (INEE, 2003a). Esta distribución provocó que dicha investigación se efectuara en dos de las tres escuelas de nivel de logro alto y tres de las dieciséis de nivel de logro bajo.

Es importante mencionar que si bien la muestra de escuelas del presente trabajo se centró únicamente en 5to. grado de primaria, como se mencionó en el párrafo anterior, se verificó que los resultados obtenidos por parte de estas cinco escuelas en 3ro. y 6to. grados de primaria coincidieran con el nivel de logro obtenido en el grado de interés. Esto se realizó con la intención de asegurar que la escuela seleccionada mantuviera un patrón longitudinal en su nivel de logro. Además, se corroboró que las escuelas de nivel de logro alto fueran las dos mejores escuelas rurales del estado, según los resultados de 2003 en comprensión lectora, mientras que las escuelas de nivel de logro bajo fueran las tres de menor nivel de aprovechamiento en el estado en dicha área. Esto se efectuó con la finalidad de localizar profesores con posibles características discursivas diferentes.

A partir de esta selección se trabajó directamente con los profesores de 5to. grado de estas escuelas. Es relevante comentar que estas cinco escuelas fueron suficientes para alcanzar la cantidad de ocho profesores prevista para el presente estudio, ya que en algunas de estas escuelas se contó con dos grupos por grado, esto es, dos profesores de 5to. grado por escuela, lo que facilitó la logística de la investigación en el ambiente rural.

El acercamiento con las escuelas así como la ubicación terrestre de las mismas, se efectuó con el apoyo de la Dirección de Evaluación Estatal de la Secretaría de Educación Pública del estado de

Tlaxcala a cargo del Prof. Prisciliano Molina Atonal quien apoyó en la realización del presente estudio durante el levantamiento de datos.

Las escuelas rurales públicas en las que se trabajó fueron:

Tabla 4.1. Escuelas de nivel de logro alto incluidas en la muestra

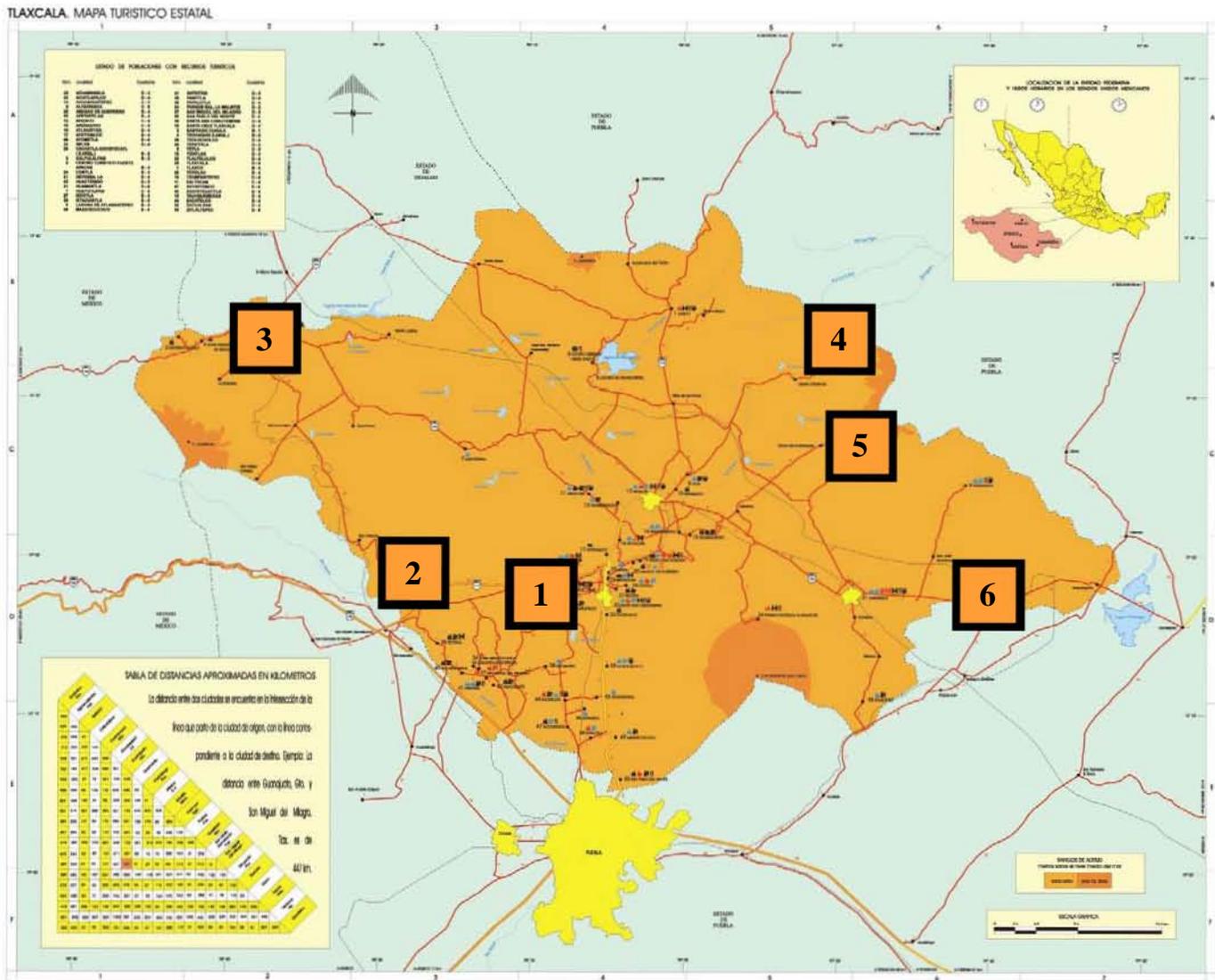
Clave	Nombre de la escuela	Nivel de logro	Dirección	Km. de la capital a la escuela
29DPR0177P RP	Mariano Matamoros	Alto	Av. Hidalgo. Loc. Villa Mariano Matamoros. Mun. Ixtacuixtla de Mariano Matamoros.	20 Km.
29DPR0389S RP	Vicente Guerrero	Alto	3 Sur# 4. Loc. El Mirador. Mun. Calpulalpan.	60 Km.

Tabla 4.2. Escuelas de nivel de logro bajo incluidas en la muestra

Clave	Nombre de la escuela	Nivel de logro	Dirección	Km. de la capital a la escuela
29DPR0291H RP	Fray Bartolomé de las Casas	Bajo	Fco. I. Madero s/n. Loc. Emiliano Zapata. Mun. Emiliano Zapata.	50 Km.
29EPR0013E RP	Benito Juárez	Bajo	Av. Principal s/n. Loc. Manuel Ávila Camacho. Mun. Cuapiaxtla.	70 Km.
29EPR0002Z RP	Nicolás Bravo	Bajo	Av. Emiliano Zapata # 27. Loc. Nicolás Bravo. Mun. Terrenate.	60 Km.

Es importante mencionar que las cinco escuelas se ubicaban en municipios alejados de la capital del estado. De acuerdo con INEGI (2000), Calpulalpan y Mariano Matamoros son considerados municipios semiurbanos mientras Emiliano Zapata, Cuapiaxtla y Terrenate son contemplados como municipios rurales. Sin embargo, en el presente estudio se consideraron a las escuelas “Mariano Matamoros” y “Vicente Guerrero” ubicadas en municipios semiurbanos como rurales debido a que la SEP del estado clasificó a dichas escuelas como rurales. Esto es debido a que pertenecían a comunidades de menos de 2500 habitantes, según la fuente de INEGI (1990) consultada por la SEP del estado. En este sentido, el INEE (2003a) basó su clasificación con los lineamientos de la SEP estatal. A continuación se presenta un mapa de ubicación de las escuelas de la muestra:

Figura 4.1. Mapa del estado de Tlaxcala



Fuente: INEGI (2005)

SIMBOLOGÍA

	Nombre de las escuelas de la muestra	Municipios del estado de Tlaxcala en el cual se ubican las escuelas de la muestra
1	-----	Tlaxcala
2	Mariano Matamoros	Ixtacuixtla de Mariano Matamoros
3	Vicente Guerrero	Calpulalpan
4	Fray Bartolomé de las Casas	Emiliano Zapata
5	Nicolás Bravo	Terrenate
6	Benito Juárez	Cuapiaxtla

Finalmente, en relación al lugar específico en el que se llevó a cabo la investigación, en las cinco escuelas se trabajó en los respectivos salones de clase de cada uno de los profesores de 5to. grado de primaria. En cuanto a las características físicas de los salones, estos medían aproximadamente 48 m², contaban con un acceso y con ventanas en ambos extremos. Tenían iluminación y ventilación adecuada. Se ubicaban en la planta baja por ser construcciones de un solo piso. Además, estaban equipados con mesas y sillas de trabajo móviles para cada uno de los alumnos; escritorio, pizarrón y estantería para el profesor.

4.3. Participantes

La muestra total del presente estudio se presenta en la siguiente tabla y en seguida, las características importantes de cada uno de los participantes (profesores y alumnos).

Tabla 4.3. Designación de la muestra

Nombre de la escuela de la muestra	Nivel de logro	Número de profesores de 5to. grado por escuela	Número de alumnos de 5to. grado inscritos por escuela
Mariano Matamoros	Alto	2	72
Vicente Guerrero	Alto	2	74
		4 profesores	146 alumnos
Fray Bartolomé de las Casas	Bajo	2	64
Benito Juárez	Bajo	1	31
Nicolás Bravo	Bajo	1	7
		4 profesores	102 alumnos
TOTAL:		8 PROFESORES	248 ALUMNOS

a) Profesores de escuelas primarias rurales

Los profesores de 5to. grado de las cinco escuelas elegidas para la muestra decidieron de forma voluntaria participar en el presente estudio con el compromiso de recibir retroalimentación posterior sobre su trabajo. A los profesores se les informó sobre las actividades a realizar por medio de un documento (ANEXO 1) así como a los directores de cada escuela (ANEXO 2). En este sentido, se

trabajó con los ocho profesores de 5to. grado de estas escuelas primarias rurales pertenecientes al estado de Tlaxcala. El número de profesores, por ser estudio de caso de corte cualitativo, se consideró suficiente para la presente investigación (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Es importante mencionar que a cada uno de estos profesores se le atribuyó cierto nivel de logro (alto o bajo), a partir de la ubicación que efectuó el INEE (2003a) de las escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala según el rendimiento de sus alumnos en lectura. En este sentido, cuatro de los ocho profesores laboraron en las dos escuelas ubicadas en nivel de logro alto en comprensión lectora y los cuatro restantes en las tres escuelas de nivel de logro bajo.

En términos de género, la muestra se conformó por siete profesoras y un profesor. Este último fue de la escuela Benito Juárez ubicada en nivel de logro bajo. Los datos de edad, escolaridad, tiempo que llevaban como docentes, el número de veces que han impartido el grado en cuestión así como los cursos de actualización tomados aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 4.4. Características de los profesores de la muestra

* Código Prof.	** Escuelas	Sexo	*** Edad	**** Escolaridad	***** Experiencia docente	***** 5to. grado	Cursos de actualización
1	F. B. de las Casas (B)	F	24	Licenciatura	Menos de 1 año	1 a 3	USET
2	F. B. de las Casas (B)	F	20	Licenciatura	Menos de 1 año	1 a 3	USET
7	Benito Juárez (B)	M	52	Licenciatura	Más de 10 años	7 a 10	PRONAP, USET
8	Nicolás Bravo (B)	F	31	Licenciatura	Más de 10 años	1 a 3	PRONAP, USET
3	Vicente Guerrero (A)	F	41	Licenciatura	Más de 10 años	1 a 3	USET
4	Vicente Guerrero (A)	F	43	Licenciatura	Más de 10 años	1 a 3	USET
5	Mariano Matamoros (A)	F	44	Licenciatura	Más de 10 años	7 a 10	PRONAP, USET
6	Mariano Matamoros (A)	F	39	Licenciatura	Más de 10 años	1 a 3	USET

* Código de identificación para cada profesor en la presente investigación.

** (B)= Escuela de nivel de logro bajo, (A)= Escuela de nivel de logro alto.

*** Edad en años cumplidos.

**** Licenciatura en Educación Primaria (todos los profesores).

***** Experiencia como docente en años.

***** Número de veces que el profesor ha impartido 5to. grado en escuelas rurales primarias.

La tabla anterior merece ciertas observaciones. Por un lado, aquellas características de los profesores que homogeneizaron la muestra fueron que:

1. Los ocho profesores independientemente del nivel de logro de la escuela en la que laboraban contaron con Licenciatura en Educación Primaria de la escuela estatal para profesores, abalada por la Secretaría de Educación Pública.
2. Todos los profesores nacieron en una de las tres ciudades más importantes del estado: Tlaxcala, Apizaco o Huamantla y se trasladaban diariamente por medio de transporte público a sus respectivas escuelas.
3. Tres de los cuatro profesores, tanto aquellos que laboraban en escuelas de nivel de logro alto como de bajo, habían impartido de una a tres veces el 5to. grado de primaria en escuela rural. Por lo mismo, los dos restantes lo habían hecho entre siete y diez ocasiones.
4. Todos los profesores se habían actualizado bajo los cursos impartidos por la Unidad de Servicios Educativos Tlaxcala (USET) de la Secretaría de Educación Pública del estado de Tlaxcala y el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) dirigido por la Secretaría de Educación Pública.

Por otro lado, aquellas características que generaron discrepancia entre la muestra y que pudieron ser factores latentes e incidentes¹ en los resultados que arrojó esta investigación fueron:

1. La edad de los profesores. Los profesores ubicados en escuelas de nivel de logro bajo tuvieron un promedio de edad de 32 años contemplando la menor (20 años) y mayor (52 años) edad del grupo de los ocho profesores. Por lo que el *rango de variabilidad*² osciló en 32 años. En cambio, las profesoras de las escuelas de nivel de logro alto tuvieron una edad promedio de 42 años, obteniendo un rango de 5 años.
2. Todos los profesores mantuvieron una experiencia docente superior a los 10 años a excepción de dos de las profesoras que laboraban en escuelas ubicadas en nivel de

¹ A pesar de que los factores socioculturales y económicos son muy relevantes y se sabe que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alcance planteado en esta investigación impidió profundizar en la incidencia de estos factores.

² Máxima discrepancia entre los datos. El mayor valor menos el menor valor de la variable en cuestión, en este caso, edad.

logro bajo. Es importante mencionar que al momento de la investigación las profesoras eran recién egresadas por lo que el ciclo 2002-2003 fue el primero en el cual impartieron clases.

b) Alumnos de 5to. grado de primaria

Como se observa en la tabla que se presentó al inicio del apartado, 248 alumnos de 5to. grado de escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala fueron los que estaban inscritos en el ciclo 2002-2003. Sin embargo, en la muestra del presente estudio sólo se trabajó con un total de 206 alumnos. Lo anterior se explicará más adelante. En este sentido, es importante mencionar que estos alumnos fueron evaluados por el INEE durante el ciclo escolar 2002-2003. Por lo tanto, en ese momento cursaban el 4to. grado de primaria. La razón fundamental por la cual no se trabajó con los alumnos de 6to. grado, los cuales fueron quienes contestaron directamente las pruebas de 5to. grado, se expone más adelante en este mismo apartado.

A continuación se presenta una tabla que detalla numéricamente la diferencia entre estos dos grandes totales, 248 y 206 alumnos.

Tabla 4.5. Alumnos que participaron en la presente investigación

<i>Código Prof.</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Número de alumnos de 5to. grado inscritos por grupo o por profesor</i>	<i>*Número de alumnos de 5to. grado de la muestra</i>
1	F. B. de las Casas (B)	32	31
2	F. B. de las Casas (B)	32	28
7	Benito Juárez (B)	7	6
8	Nicolás Bravo (B)	31	31
Total por nivel de logro bajo		102	96
3	Vicente Guerrero (A)	37	32
4	Vicente Guerrero (A)	37	36
5	Mariano Matamoros (A)	36	24
6	Mariano Matamoros (A)	36	18
Total por nivel de logro alto		146	110
TOTAL DE ALUMNOS		248	206

* Los criterios que se tomaron en cuenta para que los alumnos fueran considerados dentro de la muestra de cada grupo por profesor fueron los siguientes:

1. Estar inscritos al 5to. grado de primaria en el grupo del profesor con el que se trabajó. En este sentido, es importante mencionar que se decidió trabajar con alumnos de este grado por dos razones fundamentales: En primer lugar, se ha mostrado que entre los once y trece años, edad que corresponde a este grado escolar, existen picos de maduración. Este pico de maduración tiene un correlato en el comportamiento, ya que aparece un avance significativo en los procesos estratégicos conscientes como la autorregulación, la planeación, la supervisión y el análisis de errores (Ardila y Ostrosky-Solis, 1989; citados en Peon, 2004). Estos procesos, como ya se mencionó en el segundo capítulo, son fundamentales para la comprensión lectora. En segundo lugar, para desarrollar la actividad con sentido era necesario que los alumnos dominaran el mecanismo de la lectoescritura. En tercer lugar, se sabe por prácticas docentes que los alumnos de este grado son más receptivos y comprometidos con el trabajo en aula, comparados con los alumnos de 6to. quienes comienzan a tener otras inquietudes típicas de la adolescencia y del próximo cambio a la secundaria (Peon, op. cit.).
2. Tener entre once y trece años de edad.
3. Asistir los dos días en que se efectuó “la actividad con sentido” (detallada más adelante) y lo más importante,
4. Contestar las tres pruebas de lectura (“La Diabetes”, “Las Hormigas” y “La Viruela”) en los momentos designados para ello, es decir, antes o después de la intervención del profesor pero no de forma extemporánea.

Según el INEE (2003a), estos alumnos tuvieron diferente desempeño en las evaluaciones de lectura en función del nivel de logro en el cual se ubicó su escuela (alto o bajo). Este nivel de logro fue otorgado a raíz de las evaluaciones nacionales de lectura contestadas por los alumnos de 5to. grado del ciclo anterior (2002-2003). Esta diferencia en desempeño fue designada como nivel de logro alto o bajo en dicha área de conocimiento (*ver tercer capítulo*). A continuación se presenta una lista de habilidades que diferencian a unos alumnos de otros:

a) Alumnos de 5to grado con nivel de logro bajo en comprensión lectora

Los alumnos ubicados en este nivel fueron aquellos que presentaron una ausencia de competencia en el área de comprensión lectora, esto es, no lograron los objetivos establecidos en el programa respectivo. El total de alumnos con los que se trabajó en el presente estudio que estuvieron ubicados en este nivel fueron 96. Estos alumnos fueron capaces de:

- ◆ Utilizar la organización gráfica y tipográfica para predecir el tipo de portador en que es posible encontrar una expresión o viceversa y, qué expresión puede encontrarse en un texto.
- ◆ Identificar elementos del formato.
- ◆ Localizar información en textos discontinuos relacionando datos de una o varias filas con las de una columna para llegar a una conclusión.
- ◆ Construir el significado que un término de uso frecuente adquiere del texto.
- ◆ Hacer relaciones anafóricas sencillas, tal como relacionar pronombre con la palabra a la que sustituye.
- ◆ Reconocer ideas principales presentes en un párrafo, expresadas en paráfrasis.

b) Alumnos de 5to. grado con nivel de logro alto en comprensión lectora

Los alumnos ubicados en este nivel fueron aquellos que presentaron un grado de competencia que cumplió plenamente con los objetivos curriculares: los alumnos que lo alcanzaron, según el INEE (2003a), se consideraron buenos lectores. El total de alumnos con los que se trabajó en el presente estudio ubicados en este nivel fueron 110. Estos alumnos fueron capaces de:

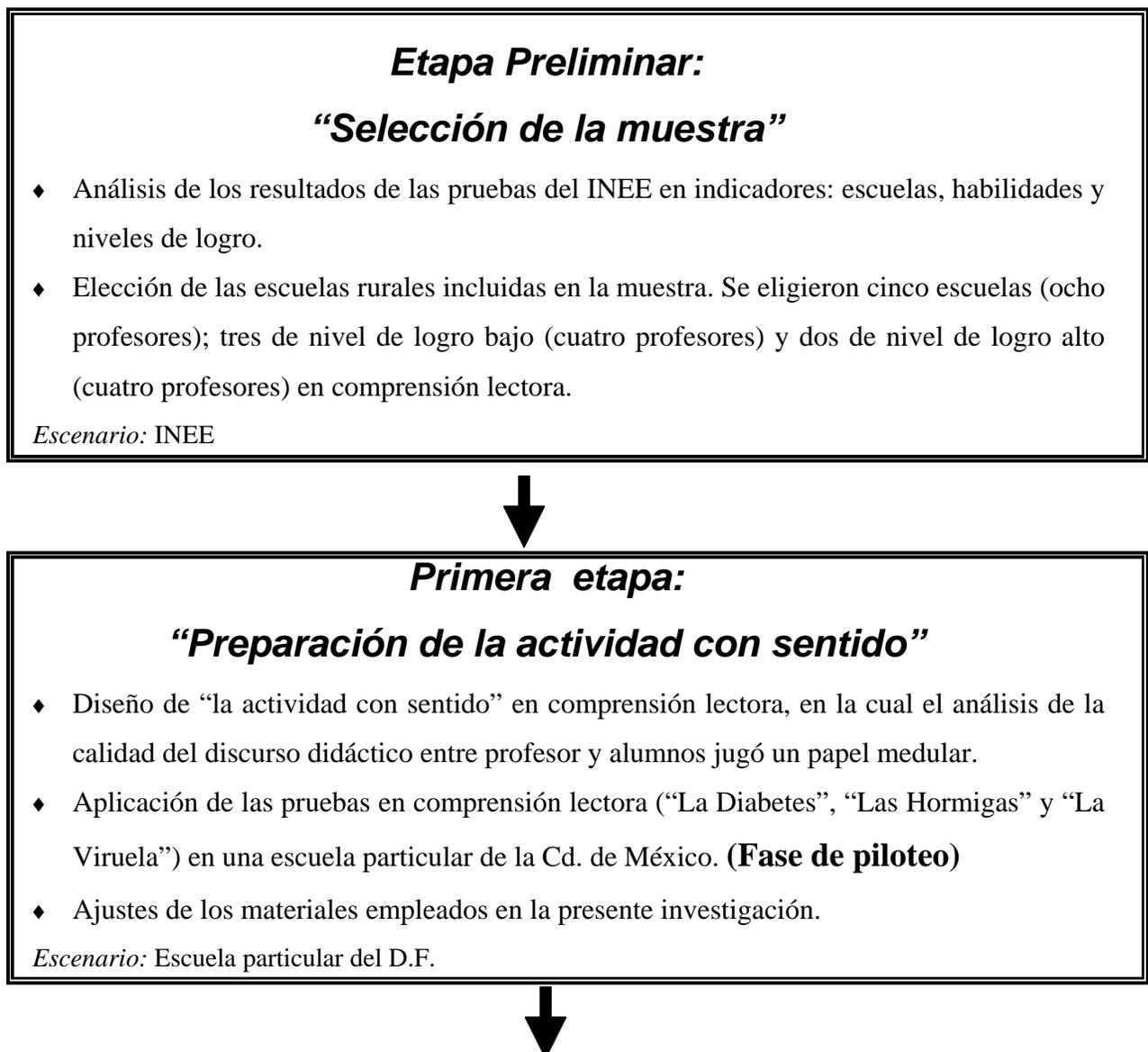
- ◆ Hacer relaciones anafóricas complejas, como relacionar un pronombre o frase nominal con un enunciado al que sustituye cuando hay información competitiva de por medio.
- ◆ Predecir el tipo de expresiones que pueden encontrarse al interior de un texto, las cuales respeten el género discursivo y la función del texto.
- ◆ Integrar en un enunciado temático las ideas principales de la totalidad de un texto informativo.
- ◆ Relacionar su esencia con un título relevante, informativo y llamativo.

- ◆ Valorar críticamente lo que leen; pueden interpretar, cuestionar y evaluar un mensaje para construir una opinión, así como comparar dos textos relacionados para valorar la autenticidad de la información.

4.4. Diseño de investigación

A continuación se presenta una tabla explicativa de las diferentes fases constitutivas del diseño de investigación.

Tabla 4.6. Diseño de investigación



Segunda etapa:
“Realización de la investigación”

El diseño de investigación responde a un estudio transversal, retrospectivo parcial, observacional y comparativo, focalizado en estudios de caso (Méndez, Namihira, Moreno y Sosa, 2004). La finalidad fue conocer la influencia del discurso didáctico del profesor en la enseñanza de la comprensión lectora en ocho profesores ubicados en escuelas con distintos niveles de logro (alto y bajo) en esta área.

En esta segunda etapa, tanto los profesores de 5to. grado que laboraban en escuelas de nivel de logro alto así como los que laboraban en escuelas de nivel de logro bajo realizaron “la actividad con sentido”. A continuación se describe con detalle dicha actividad.

ACTIVIDAD CON SENTIDO

Sesión 1a	Sesión 1b	Sesión 2a	Sesión 2b
1) Evaluación inicial con el texto de “La Diabetes” .	1) Clase impartida por el profesor trabajando el texto de “Las Hormigas” .	1) Clase impartida por el profesor trabajando el texto de “La Viruela” .	1) Clase impartida por el profesor trabajando el texto de “La Diabetes” .
2) Obtención de las calificaciones escolares de los alumnos que conformaron la muestra.	2) Los alumnos contestaron el cuestionario sobre el texto “Las Hormigas” .	2) Los alumnos contestaron el cuestionario sobre el texto “La Viruela” .	
<i>Entrevista al director de la escuela</i>		<i>Encuesta aplicada al docente</i>	

Escenario: Escuelas rurales de Tlaxcala ubicadas en niveles de logro alto y bajo en comprensión lectora.

4.5. Materiales e instrumentos de evaluación

a) PARA LOS ALUMNOS:

1) **Pruebas de lectura:** Cada una de las tres lecturas empleadas en el presente estudio (“La Diabetes”, “Las Hormigas” y “La Viruela”) contó con un cuestionario de preguntas. El cuestionario del texto “La Diabetes” (ANEXO 3) constó de 13 preguntas cada una con cuatro opciones de respuesta. El cuestionario del texto “Las Hormigas” (ANEXO 4) tuvo 11 preguntas cada una con cuatro opciones de repuesta. Finalmente, el cuestionario de “La Viruela” (ANEXO 5) constó de 9 preguntas cada una con cuatro opciones de respuesta. Las preguntas y respuestas de estos tres cuestionarios se elaboraron con los lineamientos de la teoría de Van Dijk y Kintsch (1983) y las habilidades de comprensión lectora propuestas por el INEE (2003a; *ver cap.2 del presente trabajo*).

b) PARA LOS PROFESORES:

2) **Cuestionario para los profesores:** Al final de las sesiones de “la actividad con sentido” se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y de alternativas fijas (Dieterich, 1999) a cada uno de los profesores participantes. Los propósitos fueron conocer de los profesores: 1) datos sociodemográficos, 2) el tipo de estrategias (estrategias de discurso, andamiaje, etc.) que consideraban ellos empleaban al momento de trabajar comprensión lectora en el salón de clase y 3) las bases de su formación docente (ANEXO 6).

c) PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA:

3) **Observaciones etnográficas:** Se llevaron a cabo registros que incorporaron las experiencias y testimonios del investigador. Siguiendo a Martínez (1998), se anotó al final de cada sesión cuáles fueron las impresiones sobre el trabajo de los profesores, el tiempo que abarcó cada una de las pruebas aplicadas, etc. (ANEXO 7).

4) **Instrumentos de lectura:** Los textos empleados en este estudio tuvieron la misma estructura que los textos expositivos empleados por el INEE en las aplicaciones nacionales en comprensión lectora. En este sentido, se decidió trabajar con texto expositivo por ser la estructura textual predominante en los textos académicos, desde los ciclos finales de la

educación básica hasta la educación universitaria. Además, son textos que exigen mayor esfuerzo cognitivo (por ejemplo, más procesos de atención y mayor tiempo de lectura en las frases) y un nivel reflexivo alto y controlado al momento de hacer inferencias sobre la información (Díaz Barriga y Hernández, 2002) que presentan. Estos textos tuvieron la finalidad en el presente trabajo de ser un medio para promover el discurso didáctico entre los profesores de 5to. grado de primaria y sus alumnos al ser utilizados durante la “actividad con sentido”. Cada lectura que se empleó en este trabajo contó con un cuestionario de preguntas que fue contestado únicamente por los alumnos con fines evaluativos. Los tres textos de lectura se describen a continuación:

i. **“La Diabetes”**: Es un multitexto. Está conformado por tres textos. Un texto informativo, una nota enciclopédica y un anuncio de radio. Este texto se aplicó como evaluación inicial de comprensión lectora de los alumnos involucrados en el estudio (ANEXO 3).

ii. **“Las Hormigas”**: Es un multitexto. Está conformado por tres textos. Un texto informativo, una nota enciclopédica y un testimonio. Este texto fue trabajado por parte del profesor con sus alumnos en la segunda parte de la primera sesión de “la actividad con sentido” (ANEXO 4).

iii. **“La Viruela”**: Es un solo texto de trama informativa. Este texto fue trabajado por parte del profesor con sus alumnos en la primera parte de la segunda sesión de “la actividad con sentido” (ANEXO 5).

5) **Videograbaciones de las sesiones**: Las videograbaciones se llevaron a cabo con una cámara digital *HANDYCAM SONY* durante las sesiones 1b, 2a y 2b de “la actividad con sentido”. Las videograbaciones se efectuaron en los salones de clase de las respectivas escuelas. Éstas se enfocaron al trabajo desempeñado por el profesor en relación con sus alumnos. Esto es, cada uno de las videograbaciones que revelaron interacción discursiva entre profesor y alumnos fueron transcritas para recuperar toda la información que cada participante enunció durante las sesiones, así como sus respectivas características no verbales

(Rojas-Drummond, 1998). En total se obtuvieron 24 videograbaciones (3 lecturas por profesor) transcritas de las cuales sólo se emplearon las 16 correspondientes a las lecturas “Las Hormigas” y “La Viruela”. La finalidad fue identificar las características propias de dicha interacción basada en el discurso didáctico de los profesores. En el salón respectivo sólo se encontraban: el investigador, un auxiliar operativo, el profesor y los alumnos.

6) **Entrevista de percepción:** Entrevistas de tipo semiestructurada (Dieterich, 1999) que consistieron en una conversación semiformal entre investigador e informante, en este caso por parte del director de las escuelas rurales incluidas en la muestra. En ellas se trató el tema relacionado con el funcionamiento académico y administrativo de la escuela (ANEXO 8).

4.6. Procedimiento

Esta investigación concibe al profesor como un factor importante, tan importante como para contribuir en la designación de los niveles de logro en comprensión lectora de los alumnos evaluados por el INEE (ciclo 2002-2003). Dicha aseveración no pretende ignorar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es multifactorial pero sí de rescatar la importancia de la labor docente. Para ello, se decidió trabajar en el estado (Tlaxcala) que obtuvo el primer lugar en 5to. grado de primaria en el estrato rural a nivel nacional en el año 2003 para comparar la calidad del discurso de los profesores que laboraron en escuelas que obtuvieron diferentes niveles de logro en lectura. Para tal fin se propuso el siguiente procedimiento:

1) ETAPA PRELIMINAR: “SELECCIÓN DE LA MUESTRA”

Durante esta etapa se trabajó con los resultados cuantitativos que el INEE obtuvo en el 2003 sobre comprensión lectora. Los resultados de interés que publicó esta institución fueron: 1) definición de habilidades y 2) definición de nivel de logro por entidad, escuela y estrato. Estos indicadores permitieron seleccionar las escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala con niveles de logro alto y bajo en comprensión lectora. Las escuelas elegidas fueron los escenarios en los que se trabajó “la actividad con sentido” propuesta en la presente investigación. La muestra estuvo constituida por ocho profesores de 5to. grado de primaria y sus respectivos alumnos de las escuelas primarias rurales seleccionadas. Para tal efecto, se laboró en dos escuelas de nivel de logro alto (cuatro profesores) y tres de nivel de logro bajo en comprensión lectora (cuatro profesores).

2) PRIMERA ETAPA: “PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD CON SENTIDO”

Se realizó un trabajo *in situ* o de campo como forma metodológica para dar respuesta a las inquietudes de la presente investigación. Esto es, se observó directamente el trabajo de los profesores en comprensión lectora con la población de alumnos de las escuelas seleccionadas que fueron evaluadas por el INEE en el 2002-2003. Para ello, se diseñó una “actividad con sentido” que fue implantada en cada una de las escuelas incluidas en la muestra. Se decidió nombrar “actividad con sentido” al trabajo de campo que se realizó en los grupos de 5to. grado de primaria de las escuelas rurales de Tlaxcala.

Esta actividad constó de dos sesiones conformadas por cuatro actividades cada una (1a, 1b, 2a y 2b). Cada sesión fue equivalente a un día de escuela con horario de 8 a 13 hrs. Es importante hacer notar que “la actividad con sentido” fue realizada por parte del profesor con los mismos lineamientos tanto en las escuelas con nivel de logro alto como bajo.

La actividad fue piloteada antes de implantarse en los escenarios de escuelas rurales del estado de Tlaxcala. La fase de piloteo permitió conocer el tiempo requerido para la resolución de cada prueba así como algunos detalles perfectibles tanto de la lectura, del cuestionario como del formato mismo. Esta fase no fue grabada, ya que la intención fue, únicamente, tener un mayor conocimiento de los textos dentro de un ambiente educativo y una noción más clara del análisis posterior de los resultados de la presente investigación.

3) SEGUNDA ETAPA: “REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN”

“La actividad con sentido” abarcó dos sesiones, las cuales estuvieron conformadas por dos actividades cada una. Es importante mencionar que se decidió que fueran dos sesiones para: 1) evitar que el discurso didáctico (estructura de la clase, estrategias pedagógicas y discursivas) dado dependiera de la información o contenido del texto y 2) particularizar la calidad de este discurso con el uso del texto expositivo y entonces, analizarlo con mayor sutileza. A continuación se esquematizan las actividades y en seguida, se detalla cada sesión:

Tabla 4.7. Actividad con sentido

Sesión 1a	Sesión 1b	Sesión 2a	Sesión 2b
1) Evaluación inicial con el texto de “La Diabetes” .	1) Clase impartida por el profesor trabajando el texto de “Las Hormigas” .	1) Clase impartida por el profesor trabajando el texto de “La Viruela” .	1) Clase impartida por el profesor trabajando el texto de “La Diabetes” .
2) Obtención de las calificaciones escolares de los alumnos que conformaron la muestra.	2) Los alumnos contestaron el cuestionario sobre el texto “Las Hormigas” .	2) Los alumnos contestaron el cuestionario sobre el texto “La Viruela” .	
<i>Entrevista al director de la escuela</i>		<i>Encuesta aplicada al docente</i>	

Durante la primera actividad de la primera sesión (**1a**) se resolvió una evaluación inicial en el grupo de 5to. grado de primaria de las escuelas seleccionadas con niveles de logro alto y bajo para conocer el nivel en comprensión lectora con los mismos lineamientos que utilizó el INEE en las aplicaciones nacionales a gran escala. La intención fue hacer una valoración previa al comienzo de la investigación para conocer el nivel de aprovechamiento en comprensión lectora de los alumnos de 5to. grado y, de esta forma corroborar que efectivamente existían diferencias entre ambos grupos. Esta evaluación consistió en la aplicación de una prueba de comprensión lectora conformada por un texto titulado **“La Diabetes”** con sus respectivas trece preguntas. Tanto la lectura como las preguntas mantuvieron una estructura muy similar a la empleada en las pruebas de dicha área aplicadas por el INEE.

A lo largo de la segunda actividad de la primera sesión (**1b**), el profesor del grupo de 5to. grado de cada escuela trabajó con todo su grupo un texto titulado **“Las Hormigas”** (multitexto: expositivo: informativo, nota enciclopédica y narrativo), que mantuvo la misma estructura que los multitextos empleados por el INEE. La lectura fue entregada al profesor un día antes de que impartiera la clase. Esto se hizo con la intención de que se familiarizara con el material, lo organizara y planeara su clase como solía hacerlo al trabajar lectura. La clase que impartió el profesor al trabajar dicho texto fue grabada y el material con el que contó fue la lectura para cada alumno. La consigna de trabajo que recibió fue la siguiente: *“Trabaje la siguiente lectura con su grupo de la forma en como usted habitualmente lo hace”*. Al finalizar este trabajo los alumnos contestaron una serie de doce

preguntas relacionadas con el texto trabajado por parte del profesor, el cual pudieron consultar al momento de responder las preguntas del cuestionario.

Como primera actividad de la segunda sesión (**2a**), el profesor o profesora del grupo de 5to. grado de cada escuela trabajó con los mismos lineamientos que durante la segunda actividad de la sesión anterior pero con una lectura distinta. Esta lectura se tituló “**La Viruela**”, la cual mantuvo la misma estructura de los textos expositivos-informativos que trabajó el INEE. El cuestionario que se aplicó al término de la misma constó de nueve preguntas y para resolverlo, los alumnos pudieron consultar el texto trabajado por el profesor.

Es importante mencionar que la instrucción dada en las dos sesiones anteriores (1b y 2a) tuvo la intención de fomentar el proceso de enseñanza llamado “cognición situada”, mismo que se encuentra abalado en los Planes y Programas de Estudio de la SEP (1993, 2000) a través del Enfoque Comunicativo Funcional. Este enfoque, en si, pretende que el proceso de enseñanza se oriente a aculturar a los estudiantes por medio de **prácticas auténticas** (cotidianas, significativas y relevantes en su cultura), apoyadas en las ideas de la corriente sociocultural vygotskyana. En especial, se planta la provisión de un andamiaje por parte del profesor (experto) hacia el alumno (novato). Esto se traduce en una negociación mutua de significados (Erickson, 1984; citado en Díaz Barriga y Hernández, 2002). Las actividades de estas dos sesiones fomentaron que el trabajo del profesor fuera de la manera más **auténtica** posible.

A lo largo de la segunda actividad de la segunda sesión (**2b**), el profesor trabajó el texto de “**La Diabetes**”. Este texto fue empleado para la evaluación inicial (sesión 1a), por lo que los alumnos estuvieron familiarizados con el contenido propio de la lectura. El profesor trabajó esta lectura con los mismos lineamientos que las lecturas anteriores (“Las Hormigas y “La Viruela”). Sin embargo, contó con la ventaja del conocimiento adquirido por los alumnos tanto en la lectura del texto como en la resolución del cuestionario. Por lo tanto, la consigna de trabajo fue la siguiente: *“Trabaje la siguiente lectura con su grupo de la forma en como usted habitualmente lo hace, tratando de enfatizar aquellos contenidos que considere fueron difíciles de aprender por parte de sus alumnos en la primera lectura de este texto”*. Es importante dejar en claro que la finalidad de esta actividad fue únicamente que el profesor o profesora reforzara y aclarara los conocimientos adquiridos durante la lectura de dicho texto. Por lo mismo, no hubo análisis posterior de dichos resultados.

Por último, es importante hacer notar que la duración para las sesiones 1b, 2a y 2b fue de aproximadamente cuarenta minutos. Este tiempo contempló el trabajo por parte del profesor y la resolución del cuestionario propio de cada lectura.

Como actividades complementarias, se recabaron datos sobre los docentes y el director. La **sesión permanente de levantamiento de datos** consistió en realizar entrevistas y encuestas a los miembros de la comunidad escolar, directivos y profesores de 5to. grado de la muestra. Esto se realizó con el objetivo de conocer cuál fue la percepción que tenían sobre la escuela en la que laboraban, así como datos que indicaran la línea de formación de ambos y el tipo de apoyos que recibían. Por ejemplo, se pretendía conocer: si sabían el nivel de aprovechamiento alto/bajo en el que se encontraba su escuela, su percepción del funcionamiento académico y administrativo de la escuela, además, la línea de formación académica tanto del profesor como del director e información que permitió conocer el estado actual en relación con apoyos económicos, académicos y alimenticios que recibían como escuela.

En el siguiente capítulo se describe la manera en cómo fueron analizados los datos emergentes de este procedimiento en función de los objetivos planteados para esta investigación.

Capítulo 5: RESULTADOS

5.1. Análisis de datos

Este apartado tiene el objetivo de explicitar las distintas formas en cómo se dio respuesta a los objetivos y preguntas de investigación del presente trabajo de tesis. Para ello, se efectuó tanto un análisis cuantitativo como cualitativo. En una primera fase, se realizó el análisis cuantitativo y en una segunda fase, se efectuó el análisis cualitativo. Sin embargo, por seguir la ilación e importancia de los objetivos expuestos en la presente investigación los datos cuantitativos se reportan después del análisis cualitativo. De esta misma manera se presentan los resultados en el siguiente apartado.

5.1.1. Análisis de datos cualitativos

1) Para dar respuesta al primero y segundo objetivos, en el sentido de analizar las características en relación al discurso didáctico de los profesores de 5to. grado que laboran en escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala cuando trabajan lectura en el aula, se construyó una propuesta integral-metodológica sobre cómo analizar la calidad de este discurso a partir de tres niveles fundamentales de la labor docente: a) su estructura general de clase o macroestructura, b) las estrategias pedagógicas que emplean y, c) las estrategias discursivas en que basan su labor cuando trabajan lectura. La manera en cómo se obtuvieron las categorías *a posteriori* por nivel de análisis se explica en el siguiente apartado.

Después de la clara definición de la propuesta de aproximación sociocultural en términos de sus tres niveles de análisis, se obtuvo el *corpus* general por profesor así como las frecuencias absolutas de cada uno de los ocho profesores en relación a cada categoría por componente de análisis (análisis macroestructural, pedagógico y discursivo). Esto quiere decir que se cuantificó la ocurrencia de las estrategias por tipo de estructura, por cada rubro o apartado de las estrategias pedagógicas, por estrategia pedagógica o discursiva, por lectura y por profesor. En este mismo sentido, se agruparon las frecuencias de ambas lecturas obteniéndose un total indistinto y un gran total que no contempló el rubro de las estrategias pedagógicas, sino por el contrario las unificó. Lo anterior, se realizó a partir de las dos transcripciones por profesor relacionadas con los dos textos utilizados en “la actividad con sentido”: “Las Hormigas” y “La Viruela”.

Esto en su conjunto permitió caracterizar la labor de cada profesor en relación a la calidad de su discurso didáctico cuando trabajó lectura. La propuesta se presenta en el apartado de Resultados.

2) Para poder identificar las diferencias en la calidad del discurso didáctico entre profesores de 5to. grado de primaria que laboraron en escuelas primarias rurales de nivel de logro alto y bajo en comprensión lectora se compararon: En primer lugar, las estructuras de actividad de cada profesor así como el tiempo designado al total de la secuencia didáctica (por ambas lecturas). En segundo lugar, el uso relativo (porcentajes de cada profesor) de las categorías pedagógicas y discursivas por profesor analizadas en los mismos términos que en el inciso anterior. Esto se realizó con la finalidad de hacer de los resultados datos interpretables y comparables.

3) Para conocer si existió relación entre el nivel de logro atribuido a cada profesor (alto o bajo), a partir de la ubicación que efectuó el INEE (2003a) de las escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala según el rendimiento de sus alumnos en lectura, y los resultados encontrados, a raíz de esta investigación, sobre la calidad del discurso didáctico de estos profesores, se cuantificó la ocurrencia de las estrategias tanto pedagógicas como discursivas por nivel de logro y se calcularon totales en relación al mismo. Esto se realizó después de haber establecido una secuencia prototípica de las estructuras de actividad predominantes en los profesores por nivel de logro así como el tiempo promedio empleado.

5.1.2. Análisis de datos cuantitativos

4) Para conocer si el desempeño de los alumnos de 5to. grado en las pruebas de lectura, las cuales fueron aplicadas después del trabajo realizado por parte de sus respectivos profesores en “la actividad con sentido”, y la calificación promedio que obtuvieron en español durante el ciclo escolar 2003-2004 permitieron establecer diferencias (alto o bajo) entre la labor docente de los ocho profesores al trabajar lectura, se realizó una prueba estadística ANOVA (análisis de varianza unidireccional) para ambos casos. En primer lugar, el objetivo del uso de esta prueba fue analizar si los profesores diferían significativamente entre sí en cuanto a sus medias en función de los puntajes que sus alumnos obtuvieron tanto en la prueba de “Las Hormigas” como de “La Viruela” (Hernández, Fernández y Baptista, 2000). En segundo lugar, se realizó la misma prueba estadística para analizar si existían diferencias entre los profesores en función de las calificaciones en la materia

de español que sus alumnos obtuvieron durante el ciclo escolar 2003-2004 bajo sus propios criterios de evaluación y poder así corroborar los grupos por profesores ubicados en escuelas con diferente nivel de logro en comprensión lectora. En tercer lugar, se realizó el mismo análisis de varianza unidireccional (Hernández et al., 2000) pero con los puntajes obtenidos por parte de los alumnos en la lectura de “La Diabetes”. Esto se efectuó debido a que esta prueba tuvo la finalidad de evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos que conformaron la muestra al inicio de “la actividad con sentido” de la misma manera en como lo hizo el INEE en las evaluaciones de lectura durante el ciclo 2002-2003. Lo anterior, aun cuando la realización de este tercer análisis no estaba contemplada desde un inicio. Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS.

5) Para conocer si existió relación entre el nivel de logro atribuido a cada profesor (alto o bajo), a partir de la ubicación que efectuó el INEE (2003a) de las escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala según el rendimiento de sus alumnos en lectura, y las calificaciones de español de los alumnos de 5to. grado dadas por cada profesor de la muestra, además, con los resultados obtenidos por los alumnos al momento de contestar los cuestionarios de lectura aplicados en la presente investigación, se utilizó el coeficiente de Spearman para establecer correlación entre estos dos puntajes (promedio por alumno en la materia de español y puntaje obtenido en la evaluación inicial). Lo anterior, con la finalidad de medir el grado de relación entre estas dos variables en este contexto particular. Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS.

5.2. Resultados

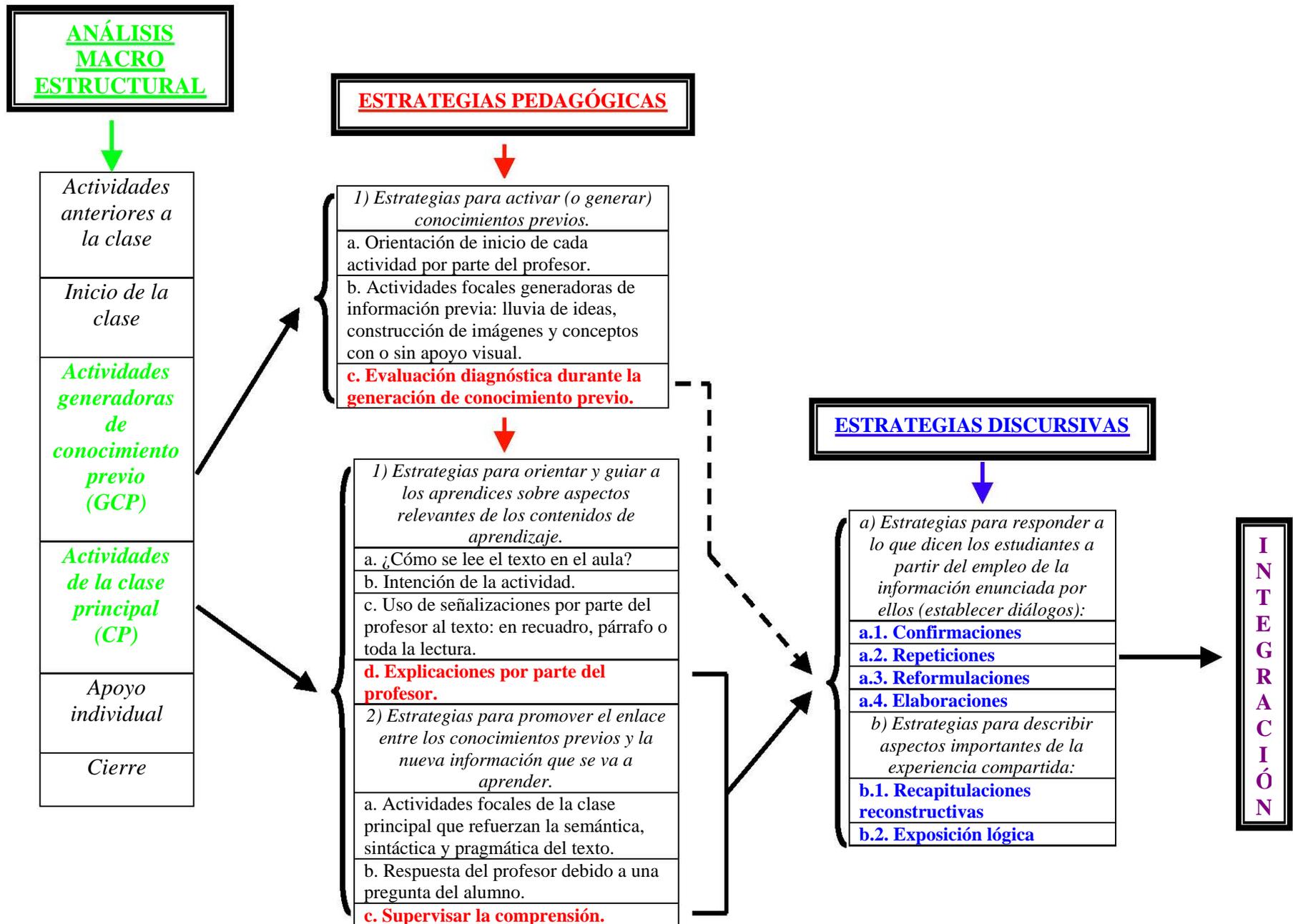
En este apartado, en primer lugar, se dan a conocer los resultados de corte cualitativo que de forma integral dan respuesta a los cuatro objetivos principales y en segundo lugar, los resultados de corte cuantitativo que cumplen con los dos objetivos secundarios descritos con anterioridad. Si bien los objetivos se complementan, es preferible para su entendimiento la presentación que en seguida se hace de los mismos.

5.2.1. Análisis cualitativo del discurso en el aula

Esta sección da origen a la *propuesta metodológica: análisis del discurso didáctico* que pretende ser el medio por el cual se analice el discurso de los profesores que trabajan lectura en escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala. Es una propuesta que parte de una aproximación sociocultural, formativa, contextualizada, nuclear y periférica, por lo que está conformada por tres diferentes niveles de análisis: *análisis macro estructural*, *estrategias pedagógicas en la lectura y estrategias discursivas en la lectura*. Las categorías que caracterizaron a cada uno de estos niveles, en un principio, se generaron por trabajos previamente realizados, los cuales fueron expuestos en el primer capítulo. Estas categorías sirvieron como guía inicial para el acercamiento al análisis de los datos. Sin embargo, la versión final de dichas categorías se transformó y adaptó *a posteriori* en función de los datos observados en la presente investigación.

Es importante mencionar que para la construcción de esta propuesta, en un primer momento, se transcribieron las 16 sesiones (2 por cada profesor) de principio a fin y en un segundo momento, se identificaron tanto las estructuras de actividad como las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas por cada profesor. Estas categorías fueron depuradas y redefinidas hasta su formulación final. A continuación se presenta un diagrama explicativo de la propuesta, en seguida la presentación detallada de la misma por cada categoría en función del nivel de análisis y finalmente, los resultados encontrados por nivel. Además, se ofrece un apartado final que integra los resultados de los tres análisis.

Tabla 5.1. Propuesta metodológica: análisis del discurso didáctico



5.2.1.1. Propuesta metodológica: análisis del discurso didáctico

1) Análisis macroestructural

La idea central del análisis macroestructural fue conocer una estructura o un *corpus* general de cada una de las secuencias didácticas de los ocho profesores que permitió visualizar globalmente la organización y estructuración de las actividades desarrolladas en cada secuencia, así como su dimensión temporal (ubicación y duración) y las funciones instruccionales que perseguían (categorías estructurales). Para sistematizar dichas estructuras sirvió como guía el trabajo de Lemke (1990) sobre las secuencias de acción a las que él denomina “*estructuras de actividad*”.

Es conveniente mencionar que para el presente trabajo se analizaron las 16 transcripciones con la finalidad de encuadrar el trabajo de cada profesor en una estructura global. A las estructuras que conformaron esa estructura global o *corpus* se les denominó de la misma forma como lo hizo Lemke (op. cit.): *estructuras de actividad*. Sin embargo, en algunas de estas estructuras la forma en cómo se les etiquetó y definió cambió diametralmente. Esto es debido a que las categorías que a continuación se muestran dependen directamente de lo encontrado a partir de los datos observados en la presente tesis.

Tabla 5.2. Análisis macro estructural: Estructuras de actividad

<i>Estructuras de actividad</i>	<i>Definición</i>
<i>Actividades anteriores a la clase</i>	Es el periodo previo al inicio formal de la clase durante el cual no se requiere un foco dominante único de atención para todos los presentes, por lo que pueden ocurrir encuentros profesor-alumno, alumnos-alumnos de forma simultánea y sin ningún propósito predeterminado.
<i>Inicio de la clase</i>	Es el periodo en el cual el maestro hace una o más invitaciones a iniciar en forma verbal o no verbal. Por lo general, es ratificado por los alumnos. Esto crea un foco de atención común en el trabajo de la clase.
<i>Actividades generadoras de conocimiento previo</i>	Es el periodo durante el cual el profesor incorpora actividades previas a la clase principal. Esto es, antes de leer la lectura del texto. Dichas actividades tienen la finalidad de generar o activar en los alumnos conocimientos previos relacionados con el contenido temático de la lectura que se va a leer.
<i>Actividades de la clase principal</i>	Es el periodo que inicia con la lectura de un texto. Durante este tiempo se lee la lectura correspondiente. En seguida, el profesor emplea diversas estrategias por medio de actividades focales para facilitar la comprensión del texto. Esto es, orientar y guiar a los alumnos sobre aspectos relevantes del texto, ayudarles a organizar la

	información nueva a aprender, a establecer enlaces entre los conocimientos previos y la nueva información que proporcionó la lectura, etc.
<i>Apoyo individual</i>	Es el periodo durante el cual el profesor dedica su atención a aquel o aquellos alumnos que presentan algún problema de aprendizaje detectado. Como por ejemplo, no saber leer ni escribir. El profesor trabaja la lectura de forma individual con dichos alumnos, mientras el resto del grupo resuelve la evaluación formal de la lectura (cuestionario otorgado por el investigador).
<i>Cierre</i>	Es el periodo posterior a la resolución de la evaluación formal de la lectura (cuestionario otorgado por el investigador) durante el cual el profesor retoma las preguntas de dicho instrumento con la finalidad de conocer las respuestas que dieron los alumnos.

2) Estrategias pedagógicas en la lectura

Para efectuar el análisis de las estrategias pedagógicas que cada uno de los profesores empleó al momento de trabajar comprensión de lectura se obtuvieron categorías a partir del trabajo de los ocho profesores en las dos lecturas designadas para “la actividad con sentido”: “Las Hormigas” y “La Viruela”. Para sistematizar dichas categorías se empleó “la clasificación de las estrategias de enseñanza, según el proceso cognitivo atendido” trabajado por Díaz Barriga y Hernández (2002) y trabajos previos de otros autores. Con este trabajo se construyó el “*Sistema de Análisis de Estrategias Pedagógicas en la Lectura*” que permitió efectuar el análisis pedagógico.

El sistema antes mencionado contempló el contexto situado. Esto es, incorporó una serie de habilidades y estrategias que manejaron los profesores al momento de trabajar específicamente comprensión lectora. Para ello, se tomó en cuenta el trabajo realizado por el equipo de español del INEE (2003a; Peon, et al., 2002) en relación al propósito de las preguntas que cada profesor realizó para supervisar la comprensión de la lectura asignada. Este trabajo a su vez se basó en el modelo de comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch (1983; *ver capítulo 2*). Además, este nivel de análisis se centró en dos de las estructuras de actividad predominantes en el trabajo de los ocho profesores durante el análisis macroestructural: actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal.

A continuación se presenta el “Sistema de Análisis de Estrategias Pedagógicas en la Lectura”, empleado para el análisis de las estrategias pedagógicas del trabajo docente. Es importante recalcar que para construir la versión final se requirió de un arduo trabajo de integración. Desde un principio se contaron con los grandes rubros: **1) Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos, 2) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los**

contenidos de aprendizaje y, 3) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender. Sin embargo, la versatilidad y variabilidad de estilos docentes hicieron de la agrupación de las estrategias específicas y más informativas una labor complicada pero no por ello menos significativa para el presente trabajo, sino por el contrario, de gran riqueza semiótica.

Tabla 5.3. Sistema de Análisis de Estrategias Pedagógicas en la Lectura

ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			
1) Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos.			
a. Orientación de inicio de cada actividad por parte del profesor.			
b. Actividades focales generadoras de información previa: lluvia de ideas, construcción de imágenes y conceptos con o sin apoyo visual.			
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.1. Revisión de las actividades generadoras de información previa.		
	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación:	c.2.1.1. Al tema.
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	c.2.1.2. A experiencias personales o información adicional al tema.
	c.3. Corrección de errores.	c.3.1. El profesor pide que los alumnos se autocorrijan al repetir la pregunta o la palabra incorrecta, parafrasear la pregunta o plantear una nueva.	
		c.3.2. El profesor detecta omisión de información en las respuestas y pide precisión otorgando palabras clave.	

ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)

1) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.

a. ¿Cómo se lee el texto en el aula?	a.1. Lectura por parte del profesor.	
	a.2. Lectura por parte de los alumnos.	
	a.3. Lectura compartida.	
	a.4. Lectura compartida con preguntas intercaladas del profesor.	
b. Intención de la actividad.	b.1. El profesor explica brevemente que se leerá una lectura.	
	b.2. El profesor orienta sobre la actividad a desarrollar.	
c. Uso de señalizaciones por parte del profesor al texto: en recuadro, párrafo o toda la lectura.		
d. Explicaciones por parte del profesor.	d.1. Sobre el contenido.	
	d.2. Sobre el contenido añadiendo su conocimiento propio u otros recursos explicativos (analogías).	
	d.3. Sobre aspectos lingüísticos.	
	d.4. Sobre fines disciplinares.	

2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.

a. Actividades focales de la clase principal que refuerzan la semántica, sintáctica y pragmática del texto.		
b. Respuesta del profesor debido a una pregunta del alumno.	b.1. El profesor responde.	
	b.2. El profesor pide que contesten los	

	propios alumnos.		
c. Supervisar la comprensión.	c.1. Revisión de las actividades focales de la clase principal.		
	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación:	c.2.1.1. Al tema.
			c.2.1.2. A experiencias personales o información adicional al tema.
		c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	c.2.2.1. Nivel enunciado: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.
			c.2.2.2. Nivel léxico: conocer el significado de alguna palabra (referencia).
			c.2.2.3. Nivel de aspectos lingüísticos del texto.
		c.2.3. Las preguntas solicitan información no presente pero sugerida en el texto.	
		c.2.4. Las preguntas piden que se integre la información de todo el texto. Esto puede ser mediante:	c.2.4.1. Resúmenes, folletos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadro C-Q-A: ¿qué sé?, ¿qué quiero saber?, ¿qué aprendí? o exposiciones de los alumnos.
	c.2.4.2. La identificación de la idea principal y secundaria de cada párrafo o el enunciado temático.		
	c.2.5. Las preguntas solicitan que se valore el texto en términos del interés, veracidad y complejidad del mismo.		
c.3. Corrección de errores.	c.3.1. El profesor pide que los alumnos se autocorrijan al repetir, la pregunta o la palabra incorrecta, parafrasear la pregunta o plantear una nueva.		
	c.3.2. El profesor corrige dando la respuesta a partir de que los alumnos contestan mal.		
	c.3.3. El profesor detecta omisión de información en las respuestas y pide precisión otorgando palabras clave.		

	c.3.4. Por medio de relectura total o por párrafos con sentido.	
c.4. El profesor pregunta al término de cada actividad si hay dudas.		

Finalmente es necesario señalar que este sistema de análisis incluye aquellas estrategias pedagógicas reportadas en “el cuestionario para profesores” como herramientas empleadas durante la enseñanza y evaluación de la comprensión lectora. Por lo mismo, a continuación se adiciona un cuadro descriptivo con dichas estrategias con la finalidad de corroborar que lo dicho (cuestionario para profesores) y lo hecho (análisis a partir del Sistema de Análisis de Estrategias Pedagógicas en la Lectura) por parte de los profesores se muestra en sintonía a partir del presente sistema de análisis.

Tabla 5.4. *Descripción de las estrategias pedagógicas reportadas por los profesores*

<i>Profesoras de escuelas altas</i>	<i>Estrategias que reportan emplear</i>
Profesora #3	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipación y predicción en base a los conocimientos previos de los alumnos. - Lectura en voz alta. - Lectura guiada y comentada. - Organización de juegos. - Elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, folletos, carteles, etc. con base en la lectura. - Búsqueda de respuestas a preguntas dadas. - Empleo de lluvia de ideas, conferencias por parte de los alumnos, etcétera.
Profesora #4	<ul style="list-style-type: none"> - Predicción en base a los conocimientos previos de los alumnos. - Lectura guiada. - Búsqueda de respuestas a preguntas dadas. - Aplicación de cuestionarios posteriores a la lectura. - Elaboración de resúmenes con base en la lectura.
Profesora #5	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura comentada. - Lectura individual. - Búsqueda de respuestas a preguntas dadas.
Profesora #6	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura comentada. - Lectura individual. - Elaboración de un resumen con base en la lectura. - Búsqueda de respuestas a preguntas dadas. - Aplicación de cuestionarios posteriores a la lectura.

<i>Profesores de escuelas bajas</i>	<i>Estrategias que reportan emplear</i>
Profesora #1	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura en voz alta. - Empleo de lluvia de ideas. - Socialización del tema. - Búsqueda de respuestas a preguntas dadas.
Profesora #2	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura en voz alta. - Hacer dibujos. - Aplicación de cuestionarios.
Profesor #7	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura individual, por equipos y grupal. - Búsqueda de respuestas a preguntas dadas.
Profesora #8	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura comentada. - Aplicación de cuestionarios posteriores a la lectura. - Búsqueda de respuestas a preguntas dadas. - Lectura individual. - Organización de juegos.

3) Estrategias discursivas

Para el análisis de las estrategias discursivas se utilizó como base el Sistema de Análisis de Estrategias Pedagógicas en la Lectura en sus apartados: a) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje y b) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información. En el primer apartado mencionado, se retomaron principalmente las estrategias de “explicaciones por parte del profesor”, mientras que en el segundo apartado, las estrategias ubicadas dentro del rubro “supervisar la comprensión”. Esta parte específica de las Estrategias pedagógicas se tomaron como base por considerarlas marco contextual del discurso didáctico. A partir de cada una de estas estrategias se clasificó de forma más precisa el tipo de estrategias de discurso que empleó el profesor cuando trabajó lectura. Para dicha clasificación se utilizaron las estrategias de discurso enunciadas por Mercer (1997) y Lemke (1990) y que han sido fuertemente apoyadas y retomadas en otros trabajos de especialistas en el análisis del discurso (Sánchez et al., 1994, 1996; Díaz Barriga y Hernández, 2002). Por lo tanto, la idea central fue encuadrar o contextualizar pedagógicamente al discurso y seguido de ello identificar las estrategias de discurso precisas que empleó el profesor.

Es importante mencionar que los autores de dicha clasificación incorporaron, en primera instancia, una serie de estrategias discursivas con la finalidad de obtener conocimiento relevante por parte de los estudiantes: 1) Obtención directa mediante preguntas, 2) Secuencias IRF, 3) Obtención

mediante pistas y, 4) Construcción conjunta. Este tipo de estrategias si bien son de carácter discursivo fueron consideradas en el presente estudio como estrategias pedagógicas generales de carácter discursivo, por lo que se identificaron y detallaron en el análisis anterior (Sistema de Análisis de Estrategias Pedagógicas en la Lectura), específicamente en los dos apartados mencionados con anterioridad en esta sección.

En este mismo sentido, dos tipos de estrategias discursivas propuestas por Mercer (op. cit.) no fueron incluidos en el análisis discursivo debido a la ausencia de los mismos durante las sesiones de trabajo de los profesores. Las estrategias que no se contemplaron fueron: frases del tipo “Nosotros” y aclaraciones.

Finalmente, con las consideraciones anteriores se utilizaron dos de las clasificaciones de estrategias que empleó Mercer (1997) y Lemke (1990) en su trabajo sobre el discurso: 1) Estrategias para responder a lo que dicen los estudiantes a partir del empleo de la información enunciada por ellos (establecer diálogos): repeticiones, confirmaciones, reformulaciones y elaboraciones y, 2) Estrategias para que los profesores describan aspectos importantes de la experiencia compartida: recapitulaciones reconstructivas y exposición lógica.

A continuación se presentan las estrategias discursivas modificadas y adaptadas a las circunstancias del estudio.

Tabla 5.5. Estrategias discursivas¹

a) Estrategias para responder a lo que dicen los estudiantes a partir del empleo de la información enunciada por ellos (establecer diálogos):	
a.1. Confirmaciones	Sirven para destacar que lo que ha sido dicho por el alumno, desde el punto de vista del docente, queda legitimado y se considera correcto. Por ejemplo, la frase de un profesor “Sí, es correcto”, “Ok”, “Muy bien”, “Aja”, “Exacto”, “También”, o siguiendo con otra pregunta como símbolo de aprobación por parte del profesor, etc. sobre la respuesta de un alumno. <i>Se considera plausible que el profesor corrija a un alumno sobre lo que respondió. Por ejemplo, la frase de un profesor “No”, sobre la respuesta de un alumno.</i>
a.2. Repeticiones	Permiten al profesor remarcar lo que un alumno ha dicho correctamente, así como llamar la atención de toda una clase sobre una respuesta o una observación, que según el profesor tiene un significado relevante para lo que será aprendido. <i>Por ejemplo, la frase de un profesor que repite textualmente lo que dijo el alumno como respuesta.</i>
a.3. Reformulaciones	Sirven para que el profesor <i>integre</i> en una versión revisada, ordenada y reconstruida lo que uno o varios alumnos han dicho con la finalidad que quede claro lo que habrá de comprenderse y aprenderse. <i>Por ejemplo, el profesor parafrasea lo que los alumnos contestaron.</i>
a.4. Elaboraciones	Permiten al profesor <i>ampliar</i> , extender o profundizar la opinión de algún alumno, o de varios cuyo punto de vista no ha quedado claro o que incluso se ha dicho de forma confusa.
b) Estrategias para describir aspectos importantes de la experiencia compartida:	
b.1. Recapitulaciones reconstructivas	Los profesores rescriben la historia para encajar mejor los hechos dentro del marco pedagógico, incluyendo lo que él y los alumnos han hecho y dicho en ocasiones anteriores. Las estrategias de recapitulación ayudan a restablecer contextos intersubjetivos y a mantener la continuidad debido a que ofrecen un contexto. Son indicadores de la coherencia global (Sánchez et al., 1994).
b.2. Exposición lógica	Monólogo por parte del profesor, en el cual se hace una serie de conexiones lógicas relacionadas entre varios elementos temáticos y relaciones semánticas.

A continuación se presentan los resultados encontrados a partir del análisis de dicha propuesta.

¹ Lo que aparece en cursivas dentro del cuadro “Estrategias discursivas”, específicamente en las definiciones por estrategia, son adherencias al trabajo de los autores citados producto de la presente investigación.

5.2.1.2. Análisis macroestructural

A continuación se presentan los resultados del análisis macroestructural sobre la labor de los ocho docentes incluidos en la muestra. Para ello, se presentan tres secciones, de las cuales la primera muestra la manera en cómo cada profesor estructuró sus sesiones por medio de tablas que revelan a grandes rasgos, en primer lugar, las estructuras de actividad de los profesores que laboran en escuelas de nivel de logro alto y en segundo lugar, de aquellos que laboran en escuelas de nivel de logro bajo. Además, se detalla el tiempo designado a cada estructura de actividad y el total del tiempo dedicado por sesión para cada profesor. Lo anterior es información complementaria a los siguientes apartados que son finalmente los de mayor trascendencia en términos comparativos. En este sentido, en la segunda sección se compara la forma de estructuración entre los profesores de escuelas altas y bajas. En una tercera sección se integran los resultados descritos con anterioridad.

5.2.1.2.1. Trabajo individual

a) Descripción de las estructuras de actividad de los profesores que laboran en escuelas ubicadas en nivel de logro alto

Profesora #3

En la primera sesión dedicada al tema “Las Hormigas”, la profesora #3 organizó cinco tipos de actividad. Estas fueron: actividad preclase, inicio, actividades generadoras de conocimiento previo, actividades de la clase principal y cierre. Cuando trabajó “La Viruela”, sólo se enfocó a dos tipos de actividad: actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal. En ambas sesiones dedicó el mayor tiempo a actividades generadoras de conocimiento previo. Esto es, introdujo un nuevo contenido temático a partir de actividades dirigidas al conocimiento previo de los alumnos y en seguida, a las actividades de la clase principal. El resto de las estructuras de actividad que aparecieron en la sesión de “Las Hormigas” como: actividades anteriores a la clase, inicio y cierre, las incluyó pero en tiempos extremadamente reducidos. Por lo anterior, se consideró que los tipos de actividad predominantes de la profesora #3 fueron actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal. En este sentido, el tiempo promedio que dedicó para trabajar lectura fue de 52min 30seg. A continuación se presenta una tabla explicativa.

Tabla 5.6. Estructuras de actividad de la profesora #3

LAS HORMIGAS		LA VIRUELA	
<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>	<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>
1. Actividades anteriores a la clase	31seg	-----	-----
2. Inicio	23seg	-----	-----
3. Actividades generadoras de conocimiento previo	35min	1. Actividades generadoras de conocimiento previo	31min 14seg
4. Actividades de la clase principal	15min 30seg	2. Actividades de la clase principal	21min 46seg
5. Cierre	30seg	-----	-----
<i>TOTAL por SESIÓN</i>	53min	<i>TOTAL por SESIÓN</i>	52min

Profesora #4

En ambas sesiones, la profesora #4 organizó dos tipos de actividad: actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal. Esto permitió identificar los dos tipos de estructura de actividad característicos de su práctica docente al trabajar lectura. Es importante hacer notar la diferencia en el tiempo dedicado a cada actividad, ya que la clase principal recibió mayor atención que las actividades generadoras de conocimiento previo. En este sentido, el tiempo promedio que dedicó para trabajar lectura fue de 53min 30seg. A continuación se presenta una tabla que detalla lo anterior.

Tabla 5.7. Estructuras de actividad de la profesora #4

LAS HORMIGAS		LA VIRUELA	
<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>	<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>
1. Actividades generadoras de conocimiento previo	07min 28seg	1. Actividades generadoras de conocimiento previo	08min
2. Actividades de la clase principal	68min	2. Actividades de la clase principal	23min 06seg
<i>TOTAL por SESIÓN</i>	75min	<i>TOTAL por SESIÓN</i>	31min 06seg

Profesora #5

En la primera sesión dedicada al tema “Las Hormigas”, la profesora #5 organizó en cuatro tipos de actividad el trabajo a realizar: actividades anteriores a la clase, inicio, actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal. En el caso de “La Viruela” se enfocó a tres tipos de actividad: inicio, actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal. En ambas sesiones la constante correspondió a las mismas estructuras de actividad empleadas para la sesión de “La Viruela”. En este sentido, el tiempo promedio que dedicó para trabajar lectura fue de 27min 47seg, por lo que el mayor tiempo fue destinado a las actividades de la clase principal en ambos casos. Es importante hacer notar que la profesora #5 fungía como coordinadora de eventos culturales en su escuela. Por lo mismo, durante el tiempo que se trabajó con ella, tuvo asignadas dos actividades alternas a su jornada laboral. Esto interfirió con su inserción completa en las actividades propuestas en la presente investigación. Sin embargo, el análisis del discurso didáctico de esta profesora fue con los mismos criterios que el resto de los profesores. A continuación se presenta una tabla que ilustra lo antes descrito.

Tabla 5.8. Estructuras de actividad de la profesora #5

LAS HORMIGAS		LA VIRUELA	
<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>	<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>
1. Actividades anteriores a la clase	28seg	-----	-----
2. Inicio	05seg	1. Inicio	02seg
3. Actividades generadoras de conocimiento previo	07min	2. Actividades generadoras de conocimiento previo	02min
4. Actividades de la clase principal	23min 43seg	3. Actividades de la clase principal	20min 07seg
<i>TOTAL por SESIÓN</i>	31min 16seg	<i>TOTAL por SESIÓN</i>	24min 07seg

Profesora #6

En ambas sesiones, la profesora #6 organizó su clase con actividades generadoras de conocimiento previo y de la clase principal. Únicamente, en la sesión de “La Viruela” introdujo de forma muy breve un inicio como actividad. Al igual que la profesora #4 y #5 dedicó más tiempo a

las actividades de la clase principal pero sin olvidar al inicio de cada sesión una actividad generadora de conocimiento previo, que aunque fue breve, fue significativa. En este sentido, el tiempo promedio que dedicó para trabajar lectura fue de 38min 21seg. A continuación se presenta una tabla que explica lo anterior.

Tabla 5.9. Estructuras de actividad de la profesora #6

LAS HORMIGAS		LA VIRUELA	
<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>	<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>
-----	-----	1. Inicio	26seg
1. Actividades generadoras de conocimiento previo	13min 15seg	2. Actividades generadoras de conocimiento previo	06min 35seg
2. Actividades de la clase principal	34min 25seg	3. Actividades de la clase principal	21min 28seg
<i>TOTAL por SESIÓN</i>	48min 12seg	<i>TOTAL por SESIÓN</i>	28min 30seg

b) Descripción de las estructuras de actividad de los profesores que laboran en escuelas ubicadas en nivel de logro bajo

Profesora #1

La profesora #1 distribuyó en tres tipos de actividad la sesión de “Las Hormigas”: inicio, actividades de la clase principal y cierre. En cuanto a la sesión de “La Viruela”, lo hizo en el mismo sentido que la sesión anterior, sólo que introdujo actividades generadoras de conocimiento previo. Sin embargo, en ambas dedicó el mayor tiempo a las actividades de la clase principal y después a la actividad de cierre. A esta última destinó sólo la cuarta parte del tiempo designado a la actividad principal, esto con la finalidad de redondear ideas. En este sentido, el tiempo promedio que dedicó para trabajar lectura fue de 43min 30seg. A continuación se presenta una tabla explicativa.

Tabla 5.10. Estructuras de actividad de la profesora #1

LAS HORMIGAS		LA VIRUELA	
<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>	<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>
1. Inicio	1min 34seg	1. Inicio	12seg
-----	-----	2. Actividades generadoras de conocimiento previo	40seg
2. Actividades de la clase principal	36min 48seg	3. Actividades de la clase principal	25min
3. Cierre	01min 38seg	4. Cierre	14min 15seg
<i>TOTAL por SESIÓN</i>	41min	<i>TOTAL por SESIÓN</i>	46min

Profesora #2

En ambas sesiones, la profesora #2 organizó su clase con la siguiente estructura: inicio, actividades de la clase principal y cierre. Por lo mismo, se identificó que la estructura de actividad de la clase de la profesora #2 constó de los tres tipos de actividad antes mencionados. En este sentido, el tiempo promedio que dedicó para trabajar lectura fue de 30min 23seg, por lo que destinó mayor tiempo a la clase principal y después, a la actividad de cierre. A continuación se presenta una tabla que ilustra lo anterior.

Tabla 5.11. Estructuras de actividad de la profesora #2

LAS HORMIGAS		LA VIRUELA	
<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>	<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>
1. Inicio	06seg	1. Inicio	10seg
2. Actividades de la clase principal	27min	2. Actividades de la clase principal	13min
3. Cierre	08min 04seg	3. Cierre	11min 35seg
<i>TOTAL por SESIÓN</i>	36min	<i>TOTAL por SESIÓN</i>	24min 45seg

Profesor #7

El profesor #7 mantuvo una misma estructura de actividad en ambas sesiones. Su trabajo se caracterizó por un inicio y una clase principal muy breve, esto en comparación con el resto de los

profesores de este estudio. Sin embargo, fue notorio que dedicó más tiempo a las actividades de la clase principal. En este sentido, el tiempo promedio que empleó para trabajar lectura fue de 8min 55seg. A continuación se presenta una tabla explicativa.

Tabla 5.12. Estructuras de actividad del profesor #7

LAS HORMIGAS		LA VIRUELA	
<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>	<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>
1. Inicio	01min 44seg	1. Inicio	56seg
2. Actividades de la clase principal	06min 10seg	2. Actividades de la clase principal	10min
<i>TOTAL por SESIÓN</i>	07min 54seg	<i>TOTAL por SESIÓN</i>	10min 56seg

Profesora #8

En la primera sesión dedicada al tema “Las Hormigas”, la profesora #8 organizó cuatro tipos de actividad: actividades generadoras de conocimiento previo, inicio, actividades de la clase principal y cierre. Cuando trabajó “La Viruela” siguió casi la misma estructura de actividad que en la primera sesión, excepto porque no introdujo actividades generadoras de conocimiento previo. En ambas sesiones, la profesora dedicó el mayor tiempo a actividades de la clase principal y cierre. Por lo anterior, se consideró que sus tipos de actividad característicos fueron: inicio, actividades de la clase principal y cierre. Esta misma composición estructural fue dada por la profesora #2. En este sentido, el tiempo promedio que dedicó para trabajar lectura fue de 32min 15seg. A continuación se presenta una tabla que detalla lo anterior.

Tabla 5.13. Estructuras de actividad de la profesora #8

LAS HORMIGAS		LA VIRUELA	
<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>	<i>Estructura de actividad</i>	<i>Tiempo dedicado</i>
1. Actividades generadoras de conocimiento previo	1min 07seg	-----	-----
2. Inicio	25seg	1. Inicio	01min 49seg
3. Actividades de la clase principal	11min 51seg	2. Actividades de la clase principal	20min 17seg
4. Cierre	25min	3. Cierre	1min 20seg
<i>TOTAL por SESIÓN</i>	40min	<i>TOTAL por SESIÓN</i>	23min 30seg

5.2.1.2.2. Trabajo comparativo

El análisis macroestructural permitió conocer las formas a partir de las cuales cada profesor, independientemente de estar laborando en escuelas de nivel de logro bajo o alto, organizó la estructura general de la clase. Lo anterior favoreció la identificación de patrones entre los profesores a partir de trabajar lectura con dos textos expositivos. Esto es, se tomó en cuenta la organización de las dos secuencias didácticas promovidas por las lecturas “Las Hormigas” y “La Viruela”. Esto para señalar la forma característica de organización de cada profesor. Es necesario aclarar que estos hallazgos fueron una aproximación inicial al análisis de la práctica educativa de los profesores del presente estudio.

a) Profesores de escuelas altas

En el caso de las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto se identificó que la profesora #3 distribuyó más el tiempo en un mayor número de estructuras claramente delimitadas que el resto. Por su parte, la profesora #5 lo hizo en cuatro tipos de actividad, la profesora #4 en tres y finalmente, la profesora #6 con sólo dos tipos de actividad. Sin embargo, cabe resaltar que ésta última fue la única que mantuvo un mismo patrón de actividad durante las dos sesiones mientras el resto tuvo ligeras variaciones. Sin embargo, esto permitió señalar que las cuatro profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto tuvieron en común dos actividades en relación a la organización de sus clases: actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal. Esto demuestra una clara ocupación por parte de las profesoras por incluir en su estructura de actividad la posibilidad de activar conocimientos previos para promover el enlace con la nueva información a aprender en la clase principal.

En cuestión de temporalidad, se otorgó el mayor tiempo a la clase principal, a excepción de la profesora #3 quien centró su clase en las actividades generadoras de conocimiento previo pero sin descuidar la clase principal. En este sentido, el tiempo promedio dedicado a la clase principal fue de 25min 34seg y a las actividades generadoras de conocimiento previo fue de 14min 18seg.

Otro aspecto importante fue que la mayoría de las profesoras incorporaron, por lo menos, una actividad focal de clase con su respectiva revisión durante la clase principal. Es conveniente recordar que “asignación de actividad” (Lemke, 1990) o “actividades focales” (Díaz Barriga y Hernández, 2002) son palabras sinónimas con las cuales se designa en el presente trabajo a aquellas actividades adicionales a las lecturas de “la actividad con sentido”. En este tenor, la profesora #3

incorporó estas actividades de forma recurrente en ambas estructuras de actividad, mientras la profesora #5 omitió este proceso en su trabajo, lo que vislumbró una menor dedicación por parte de la profesora en las sesiones de lectura. Dicho desempeño será más claro en los análisis posteriores.

Finalmente señalar que el promedio en el cual osciló el tiempo dedicado al trabajo de lectura de dichas profesoras fue de 42min 34seg. En este sentido, es conveniente resaltar, que la profesora #5 tuvo el menor promedio designado al trabajo de lectura.

b) Profesores de escuelas bajas

En el caso de los profesores ubicados en escuelas de nivel de logro bajo se identificó que las profesoras #1 y #8 distribuyeron el tiempo en un mayor número de estructuras de actividad, mientras que la profesora #2 lo hizo en tres estructuras y el profesor #1 sólo en dos. Sin embargo, estos dos últimos profesores fueron los únicos que mantuvieron un mismo patrón a lo largo de las dos sesiones. El resto de los profesores tuvieron pequeñas variantes. Por lo anterior, se identificó que los profesores ubicados en escuelas de nivel de logro bajo tuvieron en común dos tipos de actividad: actividades de la clase principal y cierre. En este sentido cabe decir que los cuatro profesores le otorgaron un tiempo promedio mayor a la clase principal seguido por la actividad de cierre. En el caso de la clase principal, su duración osciló en 18min 20seg y en el caso del cierre, en 8min 25seg. Es importante hacer notar que este promedio se benefició por el tiempo mayúsculo que otorgó la profesora #1 a dicha actividad, en comparación con el resto de los profesores ubicados en escuelas de este nivel.

Por lo anterior cabe mencionar que la profesora #8 otorgó un tiempo muy similar a la clase principal y a la de cierre, mientras que el profesor #7 omitió esta última. En cuestión de asignación y revisión de tareas, sólo tres profesores incorporaron una asignación variando en el tipo de actividad en la que se trabajó. Por ejemplo, la profesora #1 adicionó una asignación y revisión de tarea en la clase principal, la profesora #2 sólo una asignación de tarea en la clase principal y la profesora #8 hizo lo respectivo en la actividad de cierre. Por su parte, el profesor #7 omitió este tipo de trabajo. Otro aspecto relevante fue la incorporación de un “inicio” como estructura de actividad. Si bien no fue llamativo debido al tiempo tan reducido que se le otorgó, es interesante comentar que los cuatro profesores lo adicionaron como parte de su estructura.

Finalmente, el promedio en el cual osciló el tiempo dedicado al trabajo de lectura de dichos profesores fue de 28min 04seg. A partir de estas observaciones es conveniente mencionar, que en

función de la duración y número de estructuras de actividad asignadas por profesor se vislumbraron dos trabajos muy diferenciados en profesores ubicados en escuelas de nivel de logro bajo: el trabajo de la profesora #1 y el profesor #7.

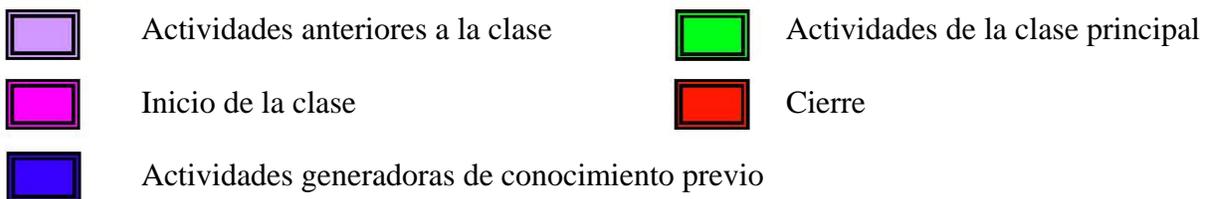
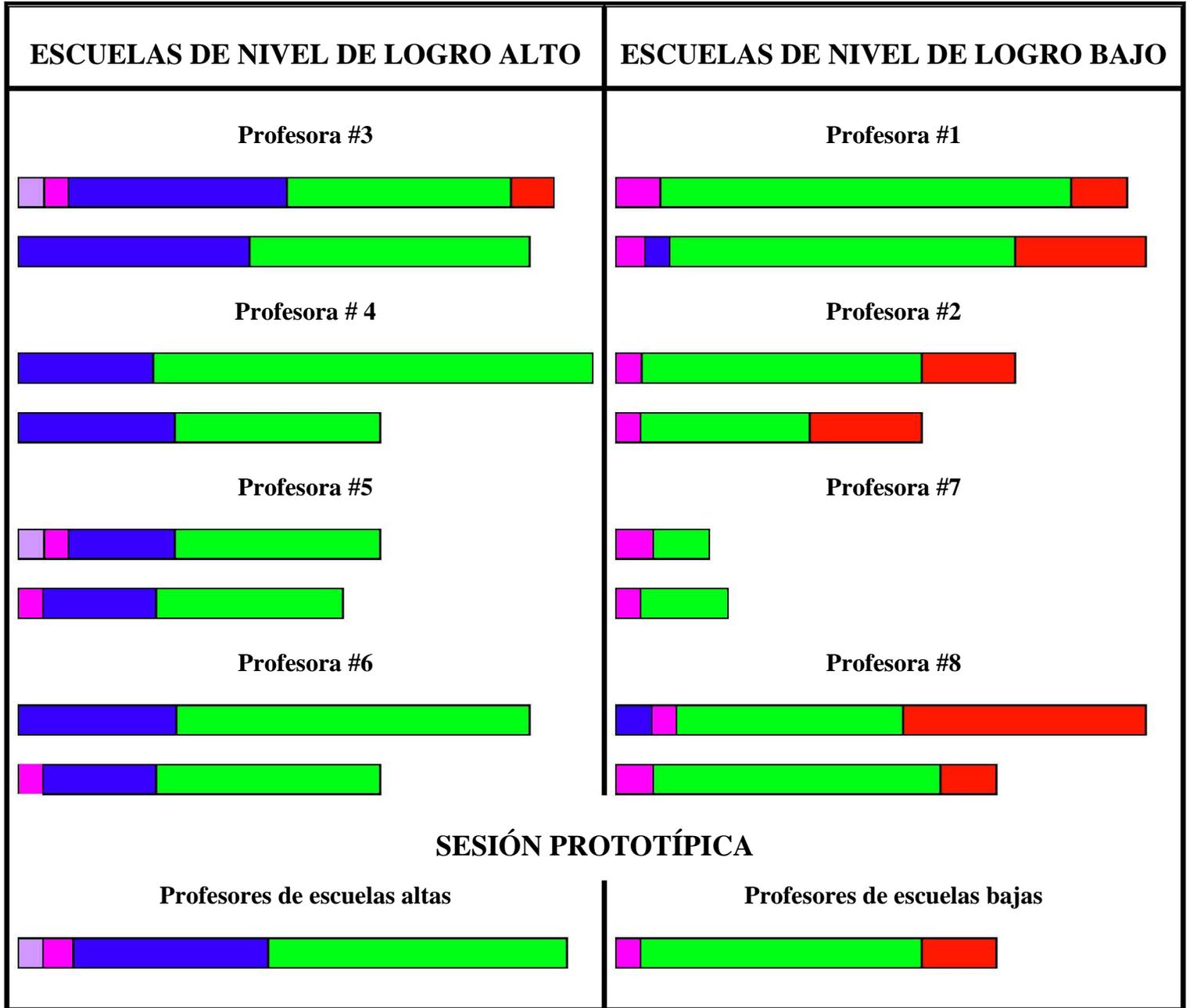
5.2.1.2.3. El trabajo docente

Todos los profesores incluidos en la muestra, independientemente del nivel de logro de la escuela en la que laboraron, tuvieron como estructura de actividad principal las actividades de la clase principal. A diferencia de los de escuelas de nivel de logro bajo, las de alto tuvieron preferencia por las actividades generadoras de conocimiento previo con las cuales promovieron y activaron conocimiento previo, mientras los profesores de escuelas bajas incorporaron el cierre como actividad. Esto lo hicieron con la finalidad de redondear ideas y presentar actividades preparatorias para la siguiente sesión.

Con respecto al tiempo designado a la clase principal la diferencia entre las de escuelas altas y los de bajas fue de 10min 14seg a favor de las de escuelas altas. Sin embargo, es importante resaltar que la diferencia entre las clases principales de las de escuelas altas con respecto a los de bajas, con excepción de la profesora #6 que no lo hizo y la profesora #1 de escuela baja que si lo hizo, fue que únicamente las primeras incorporaron asignaciones de tarea y posteriormente las revisaron. Si bien algunos profesores de escuelas bajas lo hicieron, solamente se remitieron a asignar la tarea pero no a su revisión. Las asignaciones de tarea fueron elementos cruciales que fortalecieron el aprendizaje de la temática en cuestión.

Otro aspecto importante fue el promedio del tiempo dedicado a las sesiones, ya que la diferencia entre las profesoras de escuelas altas y de bajas fue de 14 minutos. Es interesante resaltar de nuevo que la profesora #1 de nivel bajo favoreció el promedio del resto debido al tiempo dedicado a las sesiones, mientras que la profesora #5 de escuela alta disminuyó este promedio en el grupo de las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto. Para mayor claridad del análisis macroestructural y para ejemplificar lo antes expuesto se presenta a continuación una gráfica sobre la distribución del tiempo por profesor y estructura de actividad. Esto con el objetivo de describir el trabajo integral de cada profesor así como una sesión prototípica por nivel de logro.

Figura 5.1. Comparación de los ocho profesores en relación a su macroestructura



Finalmente cabe decir que el análisis anterior aportó un excelente cimiento para la realización de un estudio más profundo y detallado con el objetivo de buscar diferencias y similitudes de la labor de los ocho profesores, específicamente, en dos estructuras de actividad: actividades generadoras de conocimiento previo, sólo para las profesoras de escuelas altas y actividades de la clase principal para ambos (altos y bajos). Lo anterior, se realizó tomando en cuenta dos textos: “Las Hormigas” y “La Viruela” como el trabajo fundamental de la “actividad con sentido”. Es importante mencionar que en los análisis posteriores de este trabajo no se incluyó la estructura de cierre para los profesores de escuelas bajas debido a que dicha estructura, en general, incluyó el trabajo de los profesores sobre el cuestionario que se les aplicó a los alumnos por parte del investigador al término de cada trabajo de lectura. Por lo mismo, no tuvo mucho sentido su análisis en términos de práctica docente auténtica.

5.2.1.3. Estrategias pedagógicas en la lectura

Los resultados sobre el análisis de las estrategias pedagógicas de los ocho profesores estuvieron basados en el “Sistema de Análisis de Estrategias Pedagógicas en la Lectura” (*ver propuesta metodológica*). Para ello, se elaboraron tablas explicativas de las frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) que cada profesor empleó durante “la actividad con sentido”. Las tablas alusivas a frecuencias absolutas por carecer de fuerza interpretativa se incorporaron en el apartado de anexos en apoyo a las tablas de porcentajes que se analizaron en la presente sección.

Este análisis describe las dos estructuras de actividad reveladas durante el análisis macroestructural: actividades generadoras de conocimiento previo (GCP) y actividades de la clase principal (CP). En este sentido, los resultados están organizados en dos secciones, de las cuales la primera se subdivide al análisis de cada una de las estructuras de actividad antes mencionadas. En la primera sección se realizó un análisis comparativo entre los profesores, según los rubros generales y específicos que engloban al “Sistema de Análisis de Estrategias Pedagógicas en la Lectura”, esto al respetar la estructura de actividad. Es importante mencionar que no se incorporó en este apartado el análisis de las estrategias pedagógicas de cada profesor, aun cuando se realizó, debido a que el trabajo individual se vislumbra de forma detallada cuando se presenta el análisis comparativo. En la segunda sección se agruparon los porcentajes obtenidos en ambas estructuras de actividad en los grandes rubros pedagógicos por profesor, lo que permitió una noción amplia del desempeño pedagógico de y entre los profesores.

5.2.1.3.1. Trabajo comparativo

En esta sección se presenta el trabajo de cada profesor en comparación con el resto de los profesores por estrategia pedagógica y por estructura de actividad. Esto es, se analizó el producto de la suma del trabajo realizado en los dos textos: “Las Hormigas” y “La Viruela” debido a que el fin de la investigación fue el trabajo de cada profesor en relación a la lectura y no de su desempeño particular en cada texto. Además, se tomó en cuenta la estructura de actividad, las frecuencias absolutas que obtuvo en cada estrategia y los porcentajes. Estos últimos revelaron el trabajo de cada profesor en comparación con los demás, lo cual no permitió subestimar o sobreestimar el trabajo realizado por cada uno de ellos. Aunado a lo anterior, se puso especial cuidado en concluir y presentar por nivel de logro en función de cada estrategia pedagógica particular al término del análisis comparativo. Para mayor detalle y claridad sobre lo que a continuación se expone se sugiere revisar las tablas de *Frecuencias absolutas: Estrategias pedagógicas en la lectura tanto durante las Actividades generadoras de conocimiento previo* (ANEXO 9) como *Actividades de la clase principal* (ANEXO 10) y de *Frecuencias relativas: Estrategias pedagógicas en la lectura tanto durante las Actividades generadoras de conocimiento previo* (ANEXO 11) como *Actividades de la clase principal* (ANEXO 12).

1) Actividades generadoras de conocimiento previo (GCP)

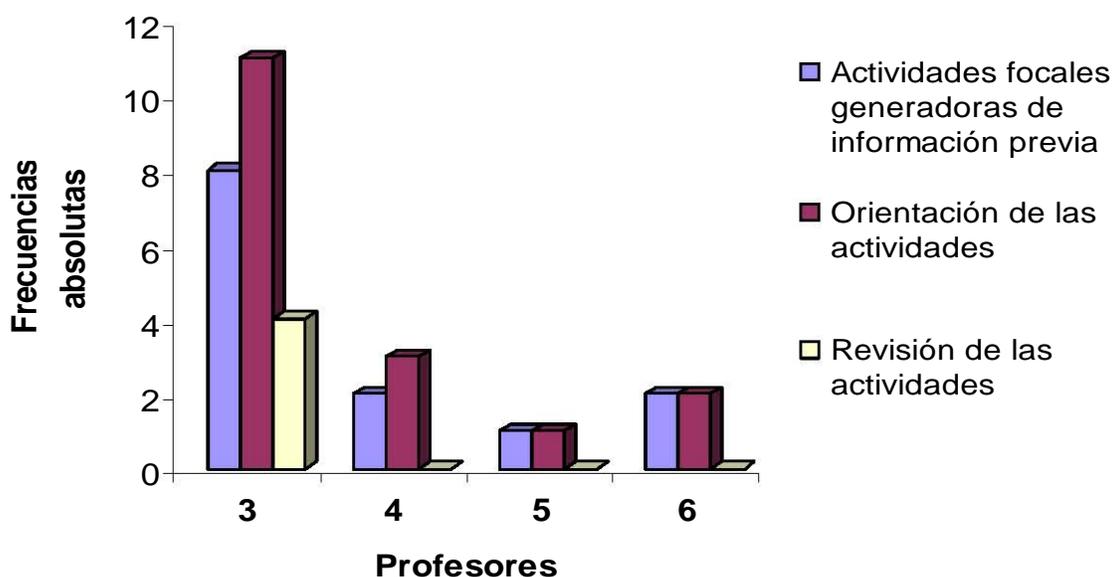
A continuación se presentan los porcentajes obtenidos únicamente por parte de las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto en la estructura de actividad dedicada a la generación de conocimiento previo. Esto es debido a que los profesores ubicados en nivel de logro bajo no incorporaron dicha estructura de actividad como prioritaria en su quehacer docente (*ver Análisis macroestructural*). Es importante mencionar que las estrategias pedagógicas que surgieron durante esta estructura fueron muy parecidas a las de la estructura de actividad de la clase principal. Sin embargo, las primeras fueron de carácter más general.

Estas estrategias que emplearon los profesores para activar o generar conocimientos previos se dividieron en tres rubros: a) Orientación de inicio de cada actividad por parte del profesor, b) Actividades focales generadoras de información previa: lluvia de ideas, construcción de imágenes y conceptos con o sin apoyo visual y, c) Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.

En relación al primer rubro, la profesora que más explicó el desarrollo de actividades previas a la lectura del texto fue la profesora #3 con un 64%, cuarenta y seis puntos porcentuales abajo se encontró la profesora #4 (18%), seguida de la #6 (12%) y la #5 (6%). Es importante relacionar este primer rubro con el segundo y la primera estrategia del tercer rubro.

En este sentido hubo variación en el número de actividades que cada profesora incorporó a su clase previamente a la lectura de los textos. Es importante mencionar que, sin excepción, todas las profesoras explicaron las actividades al menos en una ocasión. Por ejemplo, la profesora #3 realizó la mayor cantidad de actividades focales generadoras de información previa (62%): las ocho las explicó al menos una vez y tres de ellas las reiteró en dos ocasiones. Por su parte, la profesora #4 incorporó dos actividades (15%), sólo una de ellas la explicó en dos ocasiones. Las dos profesoras restantes (#5 y #6) trabajaron una (8%) y dos (15%) actividades respectivamente, las cuales explicaron sólo en una ocasión. En relación a la revisión de las actividades generadoras de información previa, la única profesora que realizó esta actividad, en sólo 4 ocasiones de las 8 actividades que incorporó, fue la profesora #3. El resto de las profesoras no lo hicieron en ninguna de las actividades. Para clarificar lo anterior se muestra la siguiente gráfica. En esta gráfica se ejemplifican las frecuencias absolutas con el objetivo de establecer una interpretación más sencilla de dicho triángulo de estrategias.

Figura 5.2. Actividades focales generadoras de información previa (GCP)



Con respecto al tercer rubro, “Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo”, se generó una división de tres estrategias pedagógicas: 1) Revisión de las actividades generadoras de información previa (analizada con anterioridad), 2) Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF enunciadas por el profesor y, 3) Corrección de errores.

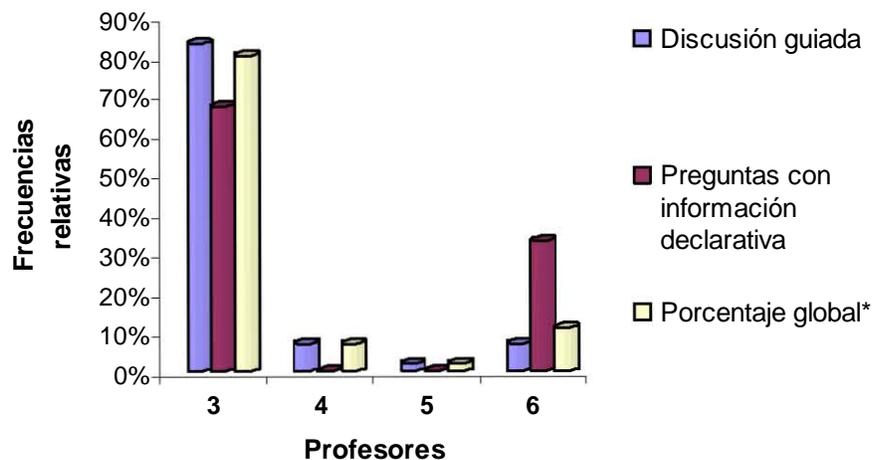
Por un lado, cuando las profesoras tuvieron que “detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF” lo hicieron de dos maneras: a) A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen y, b) Con información declarativa.

En el primer caso, se efectuó una segunda división en relación al asunto a partir del cual se generó la discusión guiada: a) Al tema y b) Experiencias personales o información adicional al tema. En ambos casos, la profesora que más utilizó los dos asuntos conversacionales fue la profesora #3 (82.5% y 67% respectivamente). El resto de las profesoras figuraron con un porcentaje inferior al 10% en relación al tema y sólo la profesora #6 (33%) lo hizo de manera más notoria que el resto con respecto a experiencias personales. Por lo tanto, se puede decir que cuando se trató de detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF a partir de una discusión guiada, en general, fue la profesora #3 quien destacó (80%) notablemente.

En el segundo caso, en el cual se enuncian preguntas con información declarativa, la tendencia anterior fue la misma que la ocurrida con el uso de discusión guiada motivada por experiencias personales o información adicional. La profesora #3 puntó con un 71%, seguida de la profesora #6 con un 24%. El resto figuró con porcentajes menores o iguales al 5%.

Finalmente, la profesora # 3 (78%) fue la que más utilizó la evaluación diagnóstica por medio de secuencias IRF, la profesora #6 lo hizo en un 15% y las dos profesoras restantes en menos o igual al 6%. Lo anterior puede visualizarse en la siguiente gráfica.

Figura 5.3. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF (GCP)

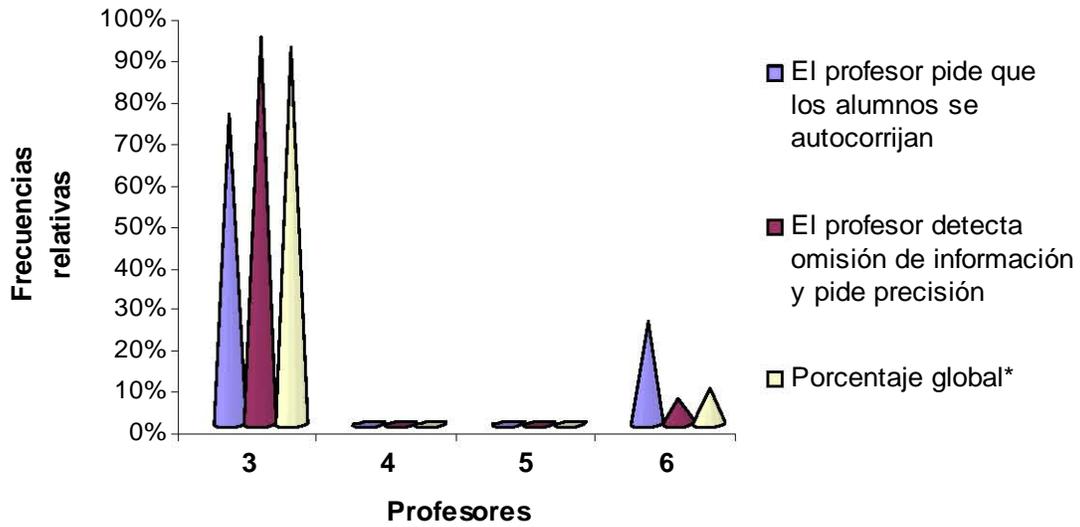


* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias señaladas en esta gráfica.

Por otro lado, cuando las profesoras tuvieron que “corregir errores” lo hicieron de dos diferentes formas: a) El profesor pide que los alumnos se autocorrijan al repetir la pregunta o la palabra incorrecta, parafrasear la pregunta o plantear una nueva y, b) El profesor detecta omisión de información en las respuestas y pide precisión otorgando palabras clave.

En ambas formas, sólo dos profesoras tuvieron participación: tanto la profesora #3 como la profesora #6. En el caso de solicitar que los alumnos se autocorrigieran al repetirles la pregunta o la palabra incorrecta, etc., la profesora #3 lo promovió en un 75%, mientras la profesora #6 en un 25%. Cuando se detectó omisión de información y solicitó precisión en las respuestas al otorgar palabras clave, la profesora #3 lo realizó en un 94%, mientras que la profesora #6 en un 6%. Por lo anterior, la profesora con mayor participación en el terreno de la corrección de errores fue la profesora #3 con un 91%, seguida, con un mucho menor porcentaje, por la profesora #6 (9%). Esto se puede observar mejor en la siguiente gráfica.

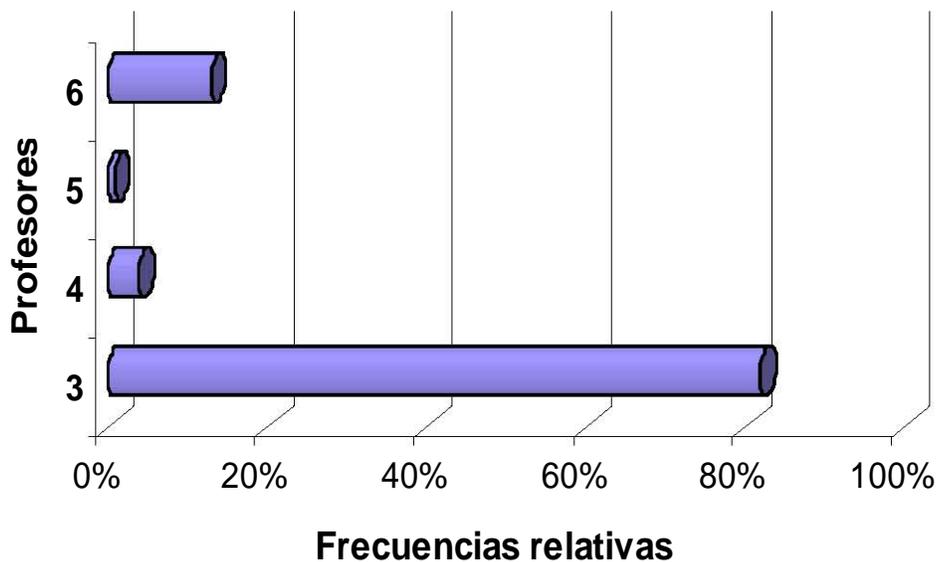
Figura 5.4. Corrección de errores (GCP)



* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias señaladas en esta gráfica.

En conclusión, la tendencia antes detallada señaló que la profesora que más puso en práctica la evaluación diagnóstica fue la profesora #3 con el 82%. El resto de las profesoras la utilizaron en porcentajes muy bajos: profesora #6 (13%), profesora #4 (4%) y profesora #5 (1%). A continuación se presenta una gráfica que ilustra los porcentajes totales de esta estrategia.

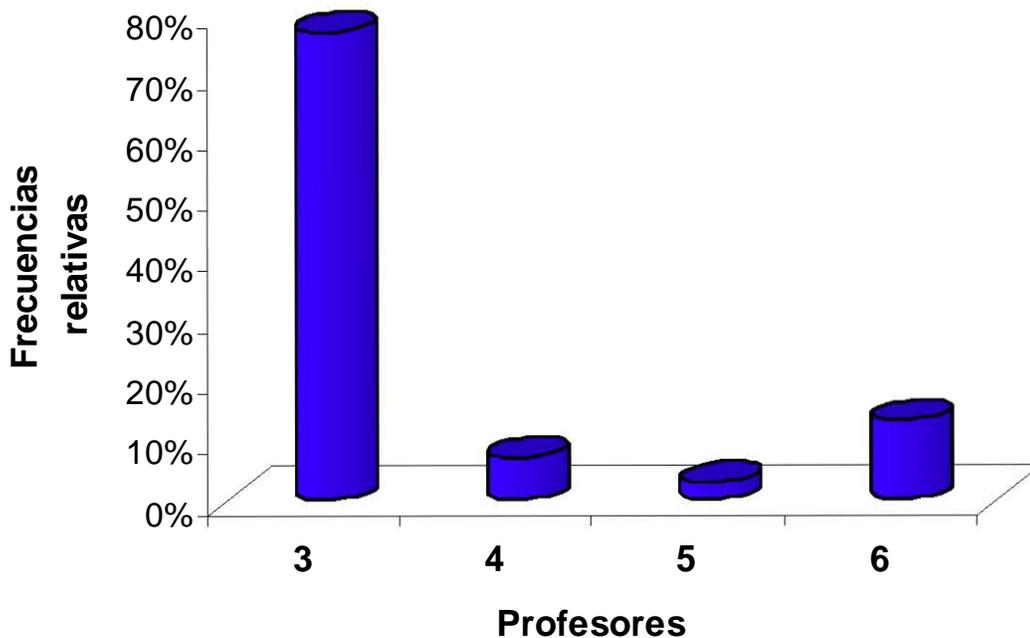
Figura 5.5. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo (GCP)



1.1) Resultados integradores: Actividades generadoras de conocimiento previo

En general, con respecto al uso de las estrategias pedagógicas durante la actividad generadora de conocimiento previo, la tendencia fue muy marcada. Los profesores ubicados en escuelas de nivel de logro bajo no puntuaron, lo que favoreció que las profesoras ubicadas en escuelas altas se adjudicaran altos porcentajes en esta estructura de actividad. Al interior del grupo de profesoras de escuelas altas, también se manifestó una tendencia peculiar: La profesora #3 hizo uso frecuente de las estrategias en esta estructura de actividad puntuando con un 77%, seguida de la profesora #6 con un bajo 13%, la profesora #4 (7%) y la profesora #5 (3%). Es importante mencionar, como ya se hizo en los apartados anteriores, que la profesora #3 puntuó alto debido al uso altamente frecuente de todas las estrategias en comparación con sus compañeras. A continuación se presenta una gráfica que detalla el desempeño antes descrito.

Figura 5.6. *Estrategias pedagógicas en la lectura: Actividades generadoras de conocimiento previo*



Para mayor claridad, a continuación se presenta la **tabla 5.14. Porcentajes globales: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo.**

Tabla 5.14. Porcentajes globales: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS																	
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)		PROFESORES DE ESCUELAS DE															
		NIVEL DE LOGRO BAJO						NIVEL DE LOGRO ALTO									
1) Estrategias para activar (generar) conocimientos previos.		1		2		7		8		3		4		5		6	
		H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
a. Orientación de inicio de cada actividad por parte del profesor.		0%		0%		0%		0%		64%		18%		6%		12%	
b. Actividades generadoras de información previa: lluvia de ideas, construcción de imágenes y conceptos con o sin apoyo visual.		0%		0%		0%		0%		62%		15%		8%		15%	
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.1. Revisión de las actividades generadoras de información previa.	0%		0%		0%		0%		100%		0%		0%		0%	
	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF enunciadas por el profesor.	0%		0%		0%		0%		78%		6%		1%		15%	
	c.3. Corrección de errores.	0%		0%		0%		0%		91%		0%		0%		9%	
		0%		0%		0%		0%		82%		4%		1%		13%	
TOTALES GCP		H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
Se integran todas las Estrategias pedagógicas.		0%		0%		0%		0%		77%		7%		3%		13%	
Por Profesor		0%						100%									
Por Nivel		0%						100%									

2) Actividades de la clase principal (CP)

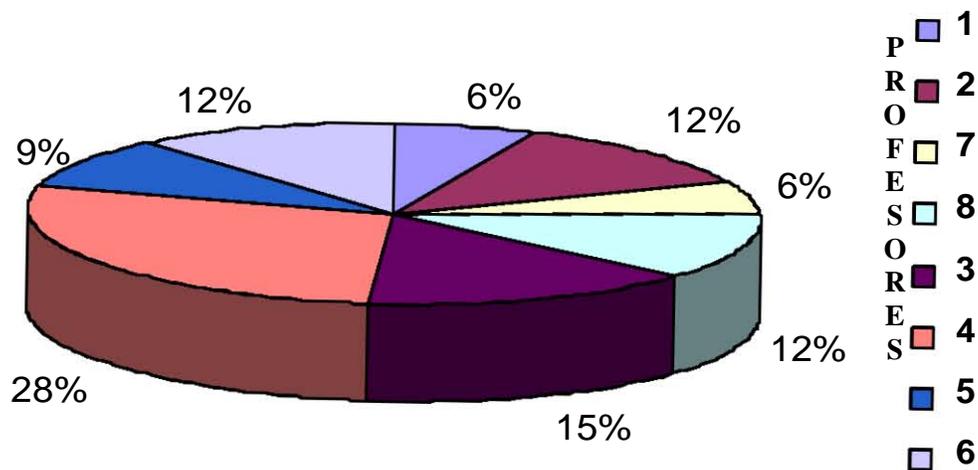
Las estrategias pedagógicas que emplearon los profesores durante la clase principal se dividieron en dos grandes rubros: a) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje y, b) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.

En el primer gran rubro, se incorporaron tres estrategias pedagógicas: 1) Intención de la actividad, 2) Uso de señalizaciones por parte del profesor al texto: en recuadro, párrafo o toda la lectura y, 3) Explicaciones por parte del profesor.

La primera, “Intención de la actividad”, estuvo conformada por dos estrategias particulares: a) El profesor explica brevemente que se leerá una lectura y, b) El profesor orienta sobre la actividad a desarrollar. En el primer caso, todos los profesores explicaron antes de iniciada la lectura que se leería un texto. El segundo caso dependió fuertemente del número de actividades focales que incorporó el profesor a la clase. Si bien en este apartado se analizan las tendencias generales, la segunda estrategia pedagógica será retomada más adelante para su análisis. Lo anterior, con fines de explicación lógica.

En este sentido, el profesor que más promovió la explicación y orientación antes de iniciada una actividad relacionada con lectura fue la profesora #4 con el 28%, seguida de la profesora #3 (15%), las profesoras #2, #8 y #6 (12% c/u), la profesora #5 (9%) y con sólo 6% tanto la profesora # 1 como el profesor #7. A continuación se presenta una gráfica explicativa.

Figura 5.7. Intención de la actividad (CP)



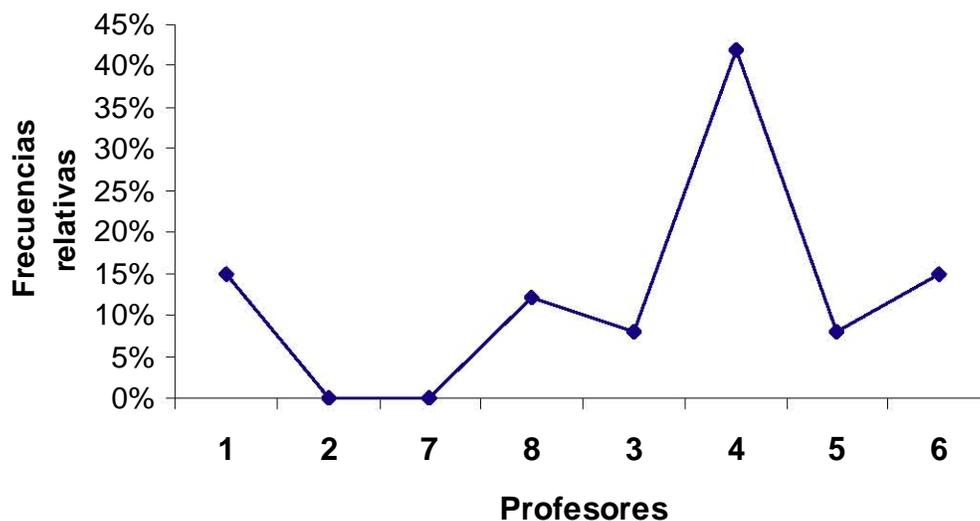
Profesor	4	3	2, 8, 6	5	1, 7
Porcentaje global *	28%	15%	12%	9%	6%

* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en la gráfica anterior.

Por lo anterior, se puede decir que todos los profesores en mayor o menor porcentaje hicieron alusión a dicha estrategia. En este sentido, al obtener el porcentaje por nivel de logro, el 64% de las intenciones por parte de los profesores por explicar una actividad estuvieron dadas por las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto, a diferencia de un 36% por parte de los profesores ubicados en escuelas de nivel de logro bajo. Sin embargo, los porcentajes individuales no permitieron corroborar una tendencia marcada a favor de las profesoras de escuelas altas.

La segunda de las estrategias de este rubro, “Uso de señalizaciones por parte del profesor al texto: en recuadro, párrafo o toda la lectura”, permitió observar el apoyo explicativo que depositaron los profesores en el propio texto. De nuevo, la profesora #4 (42%) obtuvo el porcentaje más alto con una diferencia de 17 puntos porcentuales con respecto a las profesoras #1 y #6 (15% c/u) y 15 puntos porcentuales en comparación con la profesora #8 (12%). El resto de los profesores figuraron con un porcentaje menor al 10% o ausencia de la estrategia. A continuación se muestra una gráfica que ilustra lo anterior.

Figura 5.8. *Uso de señalizaciones por parte del profesor al texto (CP)*



Profesor	4	1, 6	8	3, 5	2, 7
Porcentaje global*	42%	15%	12%	8%	0%

* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en la gráfica anterior.

Es destacable, que únicamente seis de los ocho profesores emplearon el texto como apoyo para el proceso de comprensión de lectura, por ejemplo, la profesora #4 se apoyó en el texto de forma sistemática. Los dos profesores que omitieron tal uso estuvieron ubicados en escuelas de nivel de logro bajo. Sin embargo, no hubo suficiente apoyo para diferenciar con respecto a dicha estrategia por niveles de logro en lectura.

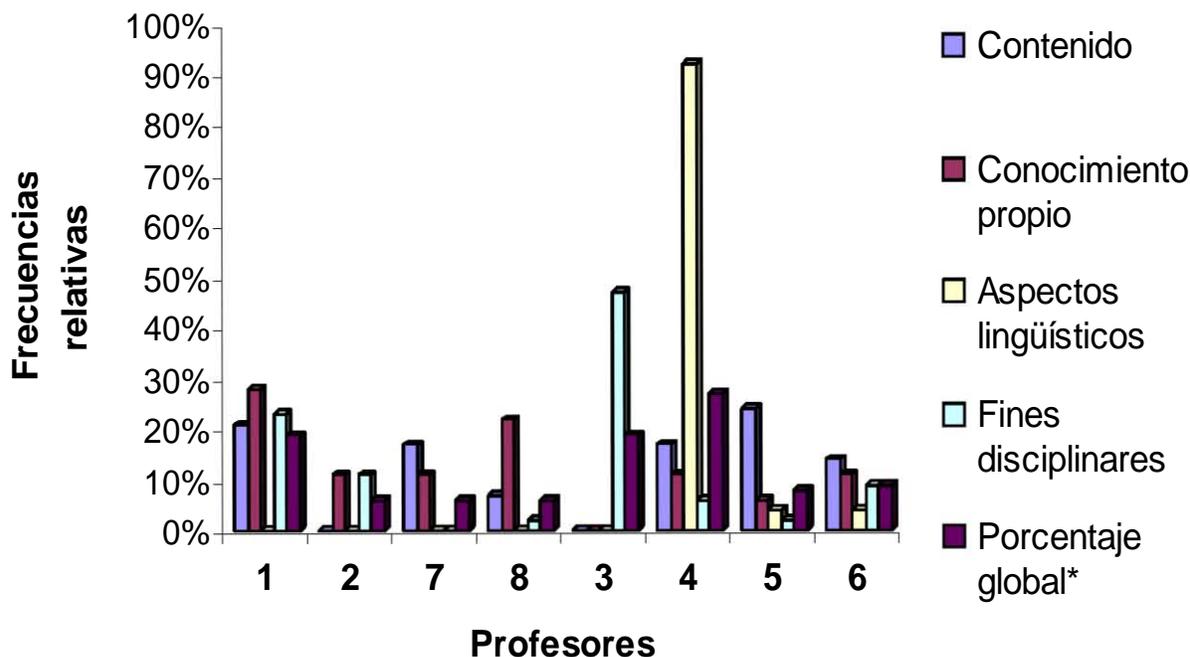
La tercera estrategia, “Explicaciones por parte del profesor”, se dividió en cuatro diferentes tipos de explicaciones relacionadas con: a) Contenido, b) Contenido pero añadiendo conocimiento previo o recursos explicativos como las analogías por parte del profesor, c) Explicaciones sobre aspectos lingüísticos y d) Aspectos de carácter disciplinar. De forma integral, la mayoría de las explicaciones las otorgó la profesora #4 (27%), seguida de los profesores #3 y #1 (19% c/u) y el resto de los profesores con menos del 10% en el uso de esta estrategia.

Profesor (TOTAL)	4	1, 3	6	5	2, 7, 8
En orden decreciente*	27%	19%	9%	8%	6%

* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en el párrafo anterior.

En relación a los niveles de logro se obtuvo una tendencia mayoritaria en relación a su uso en las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto (63%) sobre los de escuelas bajas (37%). Sin embargo, el trabajo provechoso de la profesora #1, que la ubicó en el segundo lugar del grupo, no permitió concluir de forma contundente a favor de las profesoras de escuelas altas. A continuación se muestra una gráfica que detalla el porqué de estas tendencias.

Figura 5.9. Explicaciones por parte del profesor (CP)



* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias señaladas en esta gráfica.

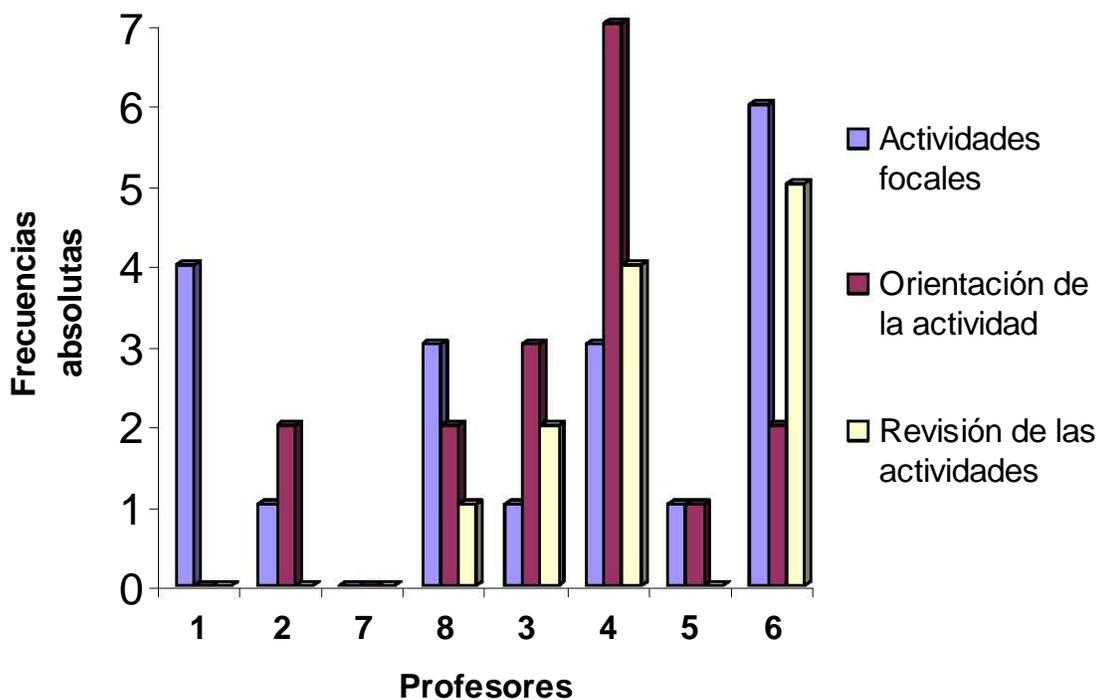
Si bien la generalidad de esta estrategia da un bosquejo sobre la ubicación de los profesores con respecto a la estrategia general, cuando se analizó específicamente, se encontraron diversas tendencias. Por un lado, las explicaciones sobre contenido se presentaron de forma mayoritaria en los profesores ubicados en escuelas de nivel de logro bajo, mientras que las explicaciones sobre contenido añadiendo conocimiento u otros aspectos explicativos (analogías) predominaron en las profesoras de escuelas altas. Por otro lado, es destacable el alto porcentaje (92%) obtenido por parte de la profesora #4 en términos de explicaciones sobre aspectos lingüísticos, el cual apenas figuró en sólo dos profesoras de escuelas altas (profesoras #5 y #6 con 4% c/u). Lo mismo sucedió con la profesora #3 (47%) en relación a explicaciones con fines disciplinares. Sin embargo, esta última profesora no realizó explicaciones de ninguna otra índole. Este tipo de explicación figuró en la profesora #1 (23%) en casi la mitad del empleo de esta estrategia en comparación con la profesora #3. Sin embargo, la profesora #1 tuvo mayor variedad en sus explicaciones.

En el segundo y último gran rubro de esta estructura de actividad, “Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender”, estuvo conformado por tres elementos pedagógicos: 1) Actividades focales de la clase principal que

refuerzan la semántica, sintáctica y pragmática del texto, 2) Respuesta del profesor debido a una pregunta del alumno y, 3) Supervisar la comprensión.

La primera de las estrategias, “Actividades focales...”, si bien se centró en contabilizar el número de actividades que incorporó cada profesor a la clase después de leído el texto, se volvió una estrategia prioritaria cuando se analizó en conjunción con: el profesor orienta sobre la actividad a desarrollar (Intención de la actividad) y revisión de las actividades focales de la clase principal (Supervisar la comprensión). Para una mejor comprensión se presenta una gráfica con las frecuencias absolutas de dichas estrategias.

Figura 5.10. *Actividades focales de la clase principal que refuerzan la semántica, sintáctica y pragmática del texto (CP)*



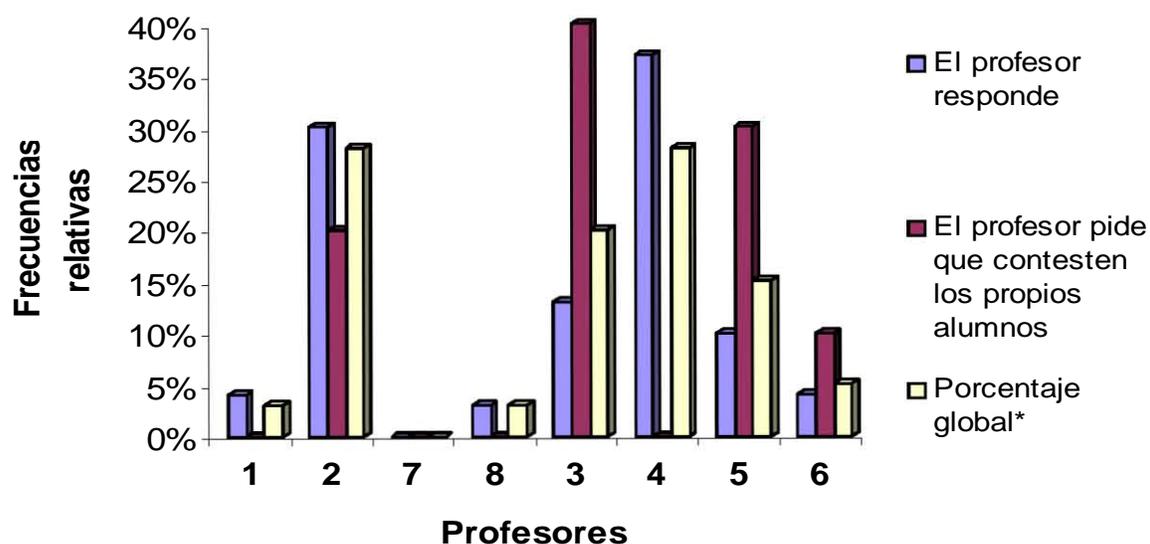
En este sentido, se puede argumentar que los ocho profesores, independientemente del nivel de logro de la escuela en la que laboraron y con excepción del profesor # 7, incorporaron a su clase las actividades focales o adicionales a las solicitadas para “la actividad con sentido”. Estos profesores orientaron al menos en una de estas actividades a sus alumnos sobre la finalidad y el desarrollo de la misma, por lo que sólo tres profesores (#3, #4 y #6) revisaron al menos dos de ellas. Esto último no implicó, directamente, sistematicidad en el trabajo: orientación, desarrollo de la actividad y revisión, pero si una mayor presencia de estos elementos en las profesoras que laboraron en escuelas altas,

con excepción de la profesora #5. Por ejemplo, la profesora #1 incorporó el mayor número de actividades (4) pero no efectuó ninguna de las dos orientaciones, mientras la profesora #4 incorporó 3 actividades, las explicó y las revisó por lo menos en dos ocasiones cada una.

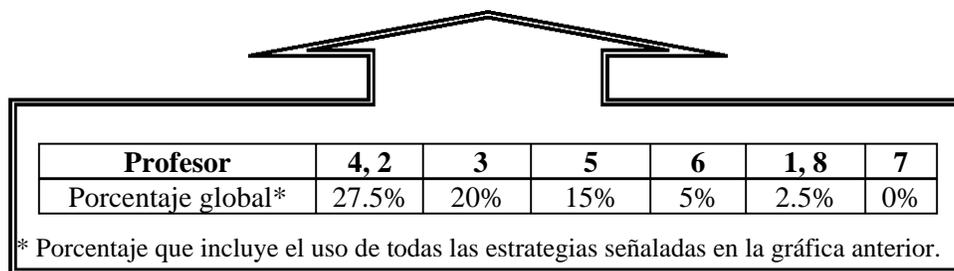
La segunda estrategia, “Respuesta del profesor a una pregunta del alumno”, se presentó en dos vertientes: a) Cuando el profesor responde y, b) Cuando pide que contesten los propios alumnos. Es importante mencionar que en muy pocas ocasiones los alumnos efectuaron preguntas. Sin embargo, del total de preguntas se suscitaron un mayor número de cuestionamientos por parte de los alumnos de las profesoras de escuelas altas (67.5%) que con los profesores de escuelas bajas (32.5%). Este último porcentaje se sobrestimó debido a lo obtenido por la profesora #2 (27.5%) de forma individual. Esto es debido a que los profesores que menos pauta dieron para las preguntas de los alumnos fueron las profesoras #8, #1 (2.5% c/u) y el profesor #7 (0%). Esta tendencia se mantuvo cuando se analizó la forma en cómo respondieron los profesores de forma específica: las profesoras #2 (30%) y #4 (37%) otorgaron en mayor cantidad la respuesta, mientras que las profesoras #3 (40%), #5 (30%) y #6 (10%) solicitaron a los alumnos que se contestaran ellos mismos. Lo anterior por medio de parafrasear la pregunta, dar claves para su respuesta, etc. por parte de las profesoras.

En términos de nivel de logro, las profesoras de escuelas altas obtuvieron un 67.5% contra un 32.5% de los profesores de escuelas bajas. Sin embargo, la variabilidad en los porcentajes individuales, de nuevo, no permitió concluir determinadamente a favor de algún grupo. A continuación se presenta una gráfica que ilustra lo antes descrito.

Figura 5.11. Respuesta del profesor debido a una pregunta del alumno (CP)



* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias señaladas en esta gráfica.



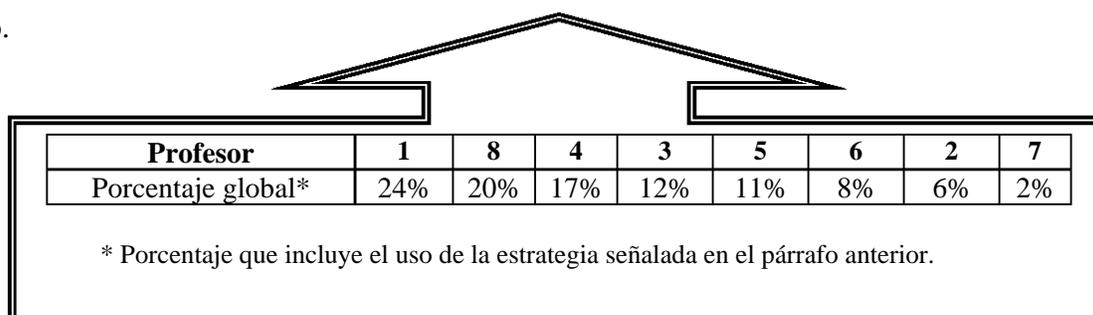
Profesor	4, 2	3	5	6	1, 8	7
Porcentaje global*	27.5%	20%	15%	5%	2.5%	0%

* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias señaladas en la gráfica anterior.

La tercera estrategia de esta estructura de actividad, “Supervisar la comprensión”, se dividió en cuatro estrategias pedagógicas particulares: 1) Revisión de las actividades focales de la clase principal (analizado con anterioridad), 2) Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias (IRF), 3) Corrección de errores y, 4) El profesor pregunta al término de cada actividad si hay dudas.

La segunda estrategia particular tuvo el objetivo de detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF. Sin embargo, dichas preguntas manifestaron cinco diferentes habilidades en los procesos cognoscitivos que generaron. Por lo mismo, se analizaron por separado de la siguiente forma: 1) Cuando se genera una discusión guiada, 2) Preguntas centradas en información explícita del texto, 3) Información no presente pero sugerida en el texto, 4) Integración de la información del texto y, 5) Valoración del texto en términos del interés, veracidad y complejidad del texto.

De forma integral, sólo dos profesores tuvieron una baja actuación en relación con esta estrategia: la profesora #2 y el profesor #7. Lo contrario sucedió con el resto de las profesoras quienes hicieron de esta estrategia una columna vertebral para su trabajo de lectura en términos pedagógicos. En este sentido, los dos porcentajes más altos fueron obtenidos por las profesoras de escuelas bajas: la profesora #1 (24%) y la profesora #8 (20%). En seguida, las cuatro profesoras de escuelas altas. Los porcentajes altos que obtuvieron las dos profesoras antes mencionadas se debieron a sus altos puntajes en casi todos los elementos contemplados en esta estrategia. Lo anterior con excepción de las preguntas de “integración de la información del texto” en las cuales, la profesora #1 (17.5%) disminuyó ligeramente su porcentaje en comparación con el resto y la profesora #8 definitivamente no figuró (2.5%). Además, de haber obtenido, esta última, un porcentaje bajo (7%) en las preguntas que solicitaban información no presente pero sugerida en el texto.



Profesor	1	8	4	3	5	6	2	7
Porcentaje global*	24%	20%	17%	12%	11%	8%	6%	2%

* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en el párrafo anterior.

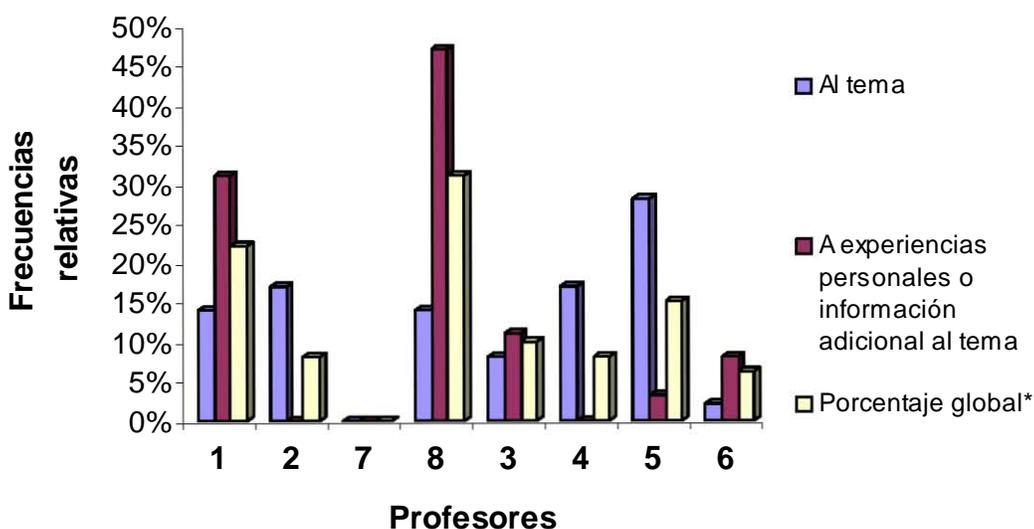
En términos del nivel de logro, el grupo de los profesores de escuelas bajas obtuvo el 52% en comparación con un 48% por parte del grupo de las profesoras de escuelas altas en el uso de esta estrategia. Sin embargo, el trabajo disminuido de la profesora #2 y del profesor #7 de escuelas bajas con respecto al resto no permitió concluir contundentemente lo anterior.

Para un mejor panorama del desempeño de los profesores en esta estrategia y en esta estructura de actividad se presentan las siguientes gráficas por elemento.

1) *A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema y a experiencias personales o información adicional al tema.*

El total de preguntas realizado con esta finalidad fue de 72. La profesora que en mayor medida formuló preguntas que dieron pauta a una discusión guiada fue la profesora #8 (31%), seguida por la profesora #1 (22%). La profesora #2 (8%) y las cuatro profesoras ubicadas en escuelas altas (entre 6% y 15% c/u) emplearon dichas preguntas pero no con tanta regularidad. Por su parte, el profesor #7 ni siquiera lo contempló. De forma más precisa hubo un uso frecuente de esta estrategia en relación al tema por parte de las siete profesoras indistintamente de la ubicación en nivel de logro de la escuela a la que pertenecían. Lo anterior, mucho más señalado en las profesoras #1 y #8 en relación a experiencias personales o información adicional al tema. A continuación se muestra una gráfica que ilustra lo anterior.

Figura 5.12. Discusión guiada (CP)

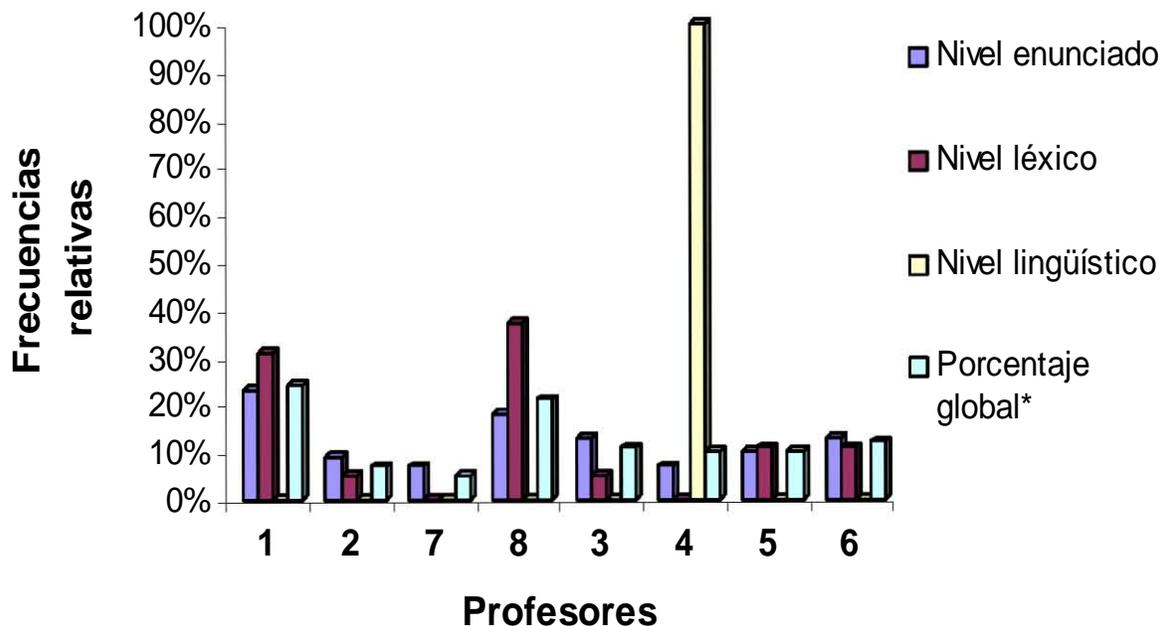


* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias señaladas en esta gráfica.

2) Las preguntas se centran en información explícita del texto. Esta finalidad se divide en tres elementos: a) Nivel enunciado: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc., b) Nivel léxico con el objetivo de conocer el significado de alguna palabra (referencia) y, c) Nivel de aspectos lingüísticos del texto.

El total de preguntas realizado con esta finalidad fue de 92. En este sentido, el mayor uso de este tipo de preguntas en sus tres modalidades, de nuevo, se vio favorecido en el trabajo de la profesora #1 (24%) y #8 (21%). El resto de los profesores lo utilizaron entre un 5% y 12% cada uno. En relación al nivel enunciado, los ocho profesores emplearon frecuentemente este tipo de preguntas destacando las dos profesoras antes mencionadas. Con respecto al nivel léxico, el uso de este tipo de preguntas sólo fue preponderante en las profesoras ya señaladas. Finalmente señalar el uso único y sistemático de la profesora #4 (100%) en relación al nivel lingüístico. Este dato estuvo fuertemente relacionado con el tipo de actividades focales que la profesora utilizó antes y después de la lectura de los textos, lo que permite concluir que fue una profesora que encaminó la comprensión lectora al estudio lingüístico de la misma. A continuación se presenta una gráfica que ilustra lo antes descrito.

Figura 5.13. Información explícita del texto (CP)

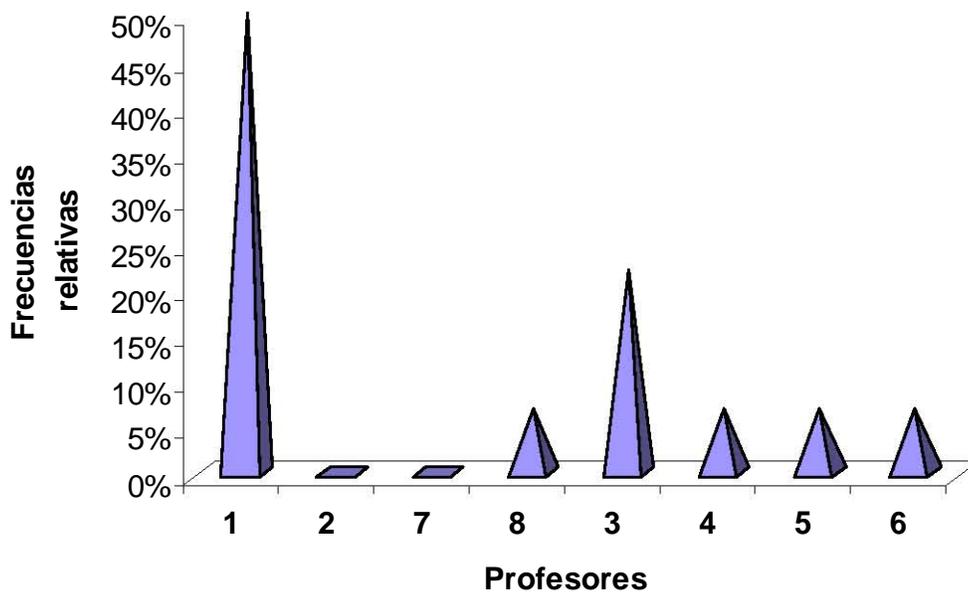


* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias señaladas en esta gráfica.

3) *Las preguntas solicitan información no presente pero sugerida en el texto.*

El total de preguntas realizado con esta finalidad fue de 14. En este sentido, la profesora #1 (50%) hizo un mayor uso de este tipo de preguntas en comparación con el resto. En seguida, la profesora #3 (22%) que había presentado porcentajes relativamente bajos en el resto de estas estrategias. Por su parte, la profesora #8 disminuyó notoriamente. Lo anterior, la ubicó con un mismo porcentaje que las profesoras #5 y #6 (7% c/u). El resto de los profesores de escuelas bajas no figuró con esta estrategia. Es importante mencionar que la ocurrencia de las preguntas disminuyó de forma notable en los siguientes análisis. Esto es, las preguntas que promovieron información no presente pero sugerida en el texto, integración y valoración fueron empleadas en mucho menor nivel que en los dos tipos de preguntas antes mencionados. A continuación se muestra una gráfica que detalla lo anterior.

Figura 5.14. *Información no presente pero sugerida en el texto (CP)*

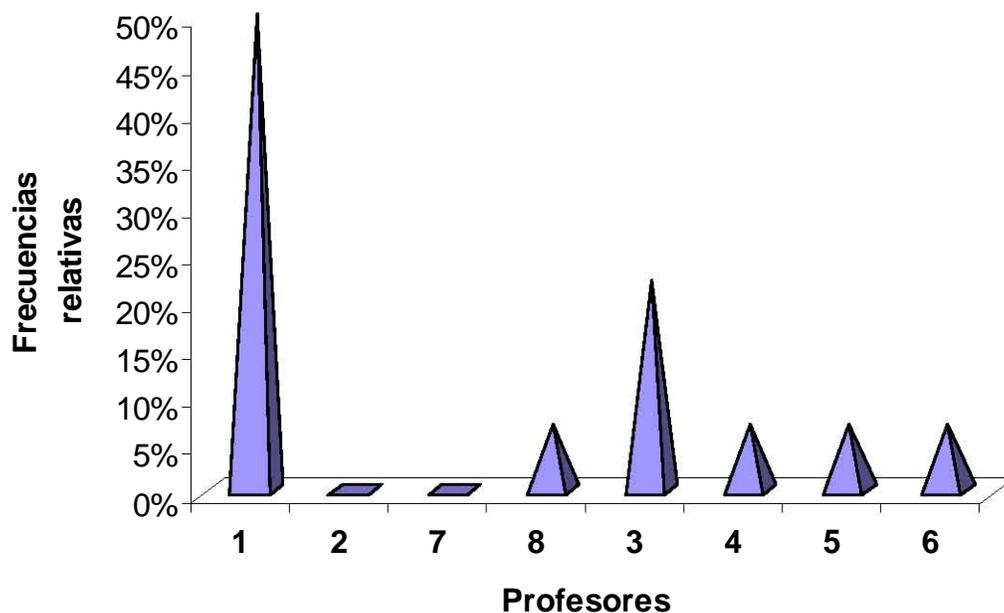


* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en esta gráfica.

4) *Las preguntas piden que se integre la información de todo el texto. Esto puede ser mediante el uso de herramientas como: resúmenes, folletos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadro C-Q-A: ¿qué sé?, ¿qué quiero saber?, ¿qué aprendí?, exposiciones de los alumnos o solicitando la identificación de la idea principal y secundaria de cada párrafo o el enunciado temático.*

El total de preguntas realizado con esta finalidad fue de 40. En este sentido, la profesora #4 (57.5%) fue la que utilizó de forma más frecuente y sistemática este tipo de preguntas de uso muy limitado entre los ocho profesores. Por ejemplo, las herramientas de resúmenes, mapas conceptuales, etc. (53%) e identificación de la idea principal y secundaria (59%). Este empleo frecuente de la estrategia se relacionó con la insistencia de la profesora por trabajar en la lectura cuestiones de índole lingüístico. Esta tendencia fue analizada cuando las preguntas fueron dirigidas a la búsqueda de información explícita de nivel lingüístico. Por su parte, la profesora #3 empleó con cierta frecuencia (23%) los resúmenes, mapas conceptuales, etc., lo que la ubicó a 27 puntos porcentuales de la profesora #4, mientras que la profesora #1 (26%) a 40 puntos porcentuales en el caso de la idea principal y secundaria. A continuación se presenta una gráfica que ilustra lo anterior.

Figura 5.15. Integración de la información de todo el texto (CP)



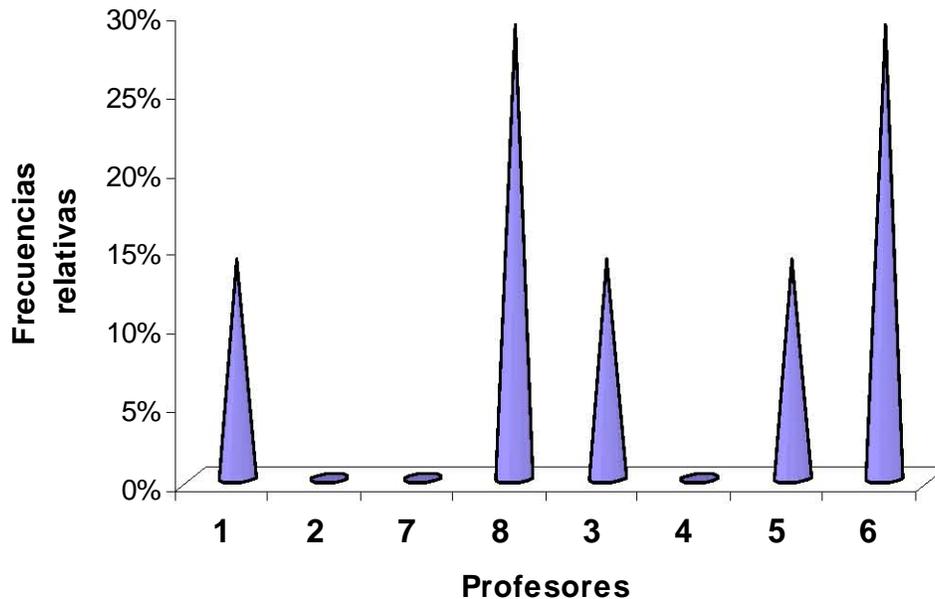
* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias señaladas en esta gráfica.

5) Las preguntas solicitan que se valore el texto en términos del interés, veracidad y complejidad del mismo.

El empleo de preguntas de esta naturaleza fue el más reducido en comparación con los otros tipos de preguntas. En términos relativos, el total de preguntas fue de 7. En este sentido las profesoras #8 y #6 (29% c/u) hicieron el mayor uso de preguntas de valoración crítica, seguidas de

las profesoras #1, #3 y #5 (14% c/u). El resto de los profesores no figuró en este apartado. A continuación se muestra una gráfica que detalla lo antes descrito.

Figura 5.16. Valoración del texto en términos del interés, veracidad y complejidad del mismo (CP)



La tercera estrategia particular, “Corrección de errores”, se dividió en tres diferentes formas dependiendo de cómo los profesores corrigieron después de detectar un equívoco en la información otorgada por los alumnos: a) El profesor pide que los alumnos se autocorrijan al repetir la pregunta o la palabra incorrecta, parafrasear la pregunta o plantear una nueva, b) El profesor corrige dando la respuesta a partir de que los alumnos contestan mal, c) El profesor detecta omisión de información en las respuestas y pide precisión otorgando palabras clave y, d) Por medio de relectura total o por párrafos con sentido. En términos generales, la profesora #4 (32%) fue la que más corrigió a sus alumnos.

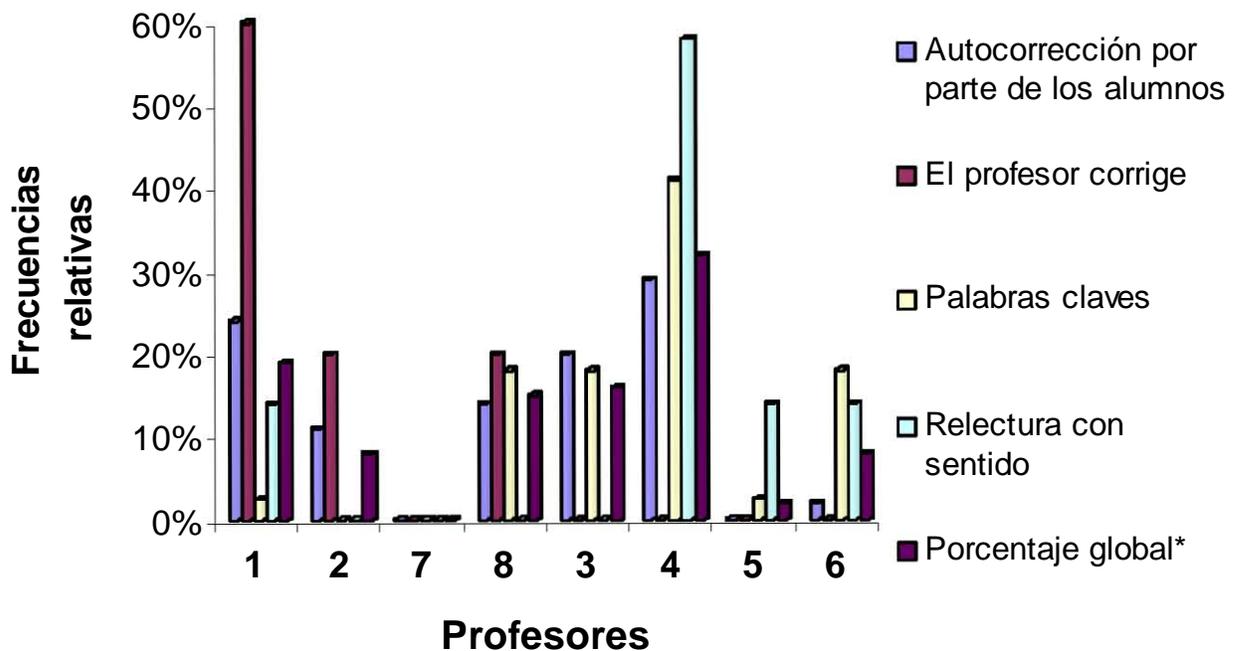
Profesor	4	1	3	8	2, 6	5	7
Porcentaje global*	32%	19%	16%	15%	8%	2%	0%

* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en el párrafo anterior.

Al analizar la forma en como corrigieron los profesores a sus alumnos, las tendencias fueron singulares con excepción de tres profesores (#7, #5 y #6) que favorecieron la autocorrección en sus alumnos. Las profesoras que corrigieron con mayor frecuencia fueron la #4 (29%), #1 (24%) y #3 (20%). Sin embargo, la profesora #1 (60%) privilegió otorgar la respuesta al igual que las profesoras #2 y #8 (20% c/u). Es destacable que sólo las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro bajo utilizaron este tipo de corrección. Por lo mismo, las profesoras de escuelas altas en adición con la profesora #2 corrigieron a partir de detectar omisión de información en las respuestas y solicitar precisión mientras otorgaron palabras clave. De nueva cuenta, la profesora #4 (41%) favoreció más este tipo de corrección de errores, seguida por las profesoras #3, #6 y #2 (18% c/u). El resto de los profesores no figuraron en esta estrategia.

Finalmente, en relación con el empleo de la relectura total o parcial, que tuvo la intención de subsanar huecos de conocimiento por parte de los alumnos, fue utilizado en cuatro ocasiones por la profesora #4 (58%), mientras que las profesoras #5, #6 y #1 (14% c/u) lo hicieron en una sola ocasión. A continuación se muestra una gráfica con los porcentajes correspondientes.

Figura 5.17. Corrección de errores (CP)

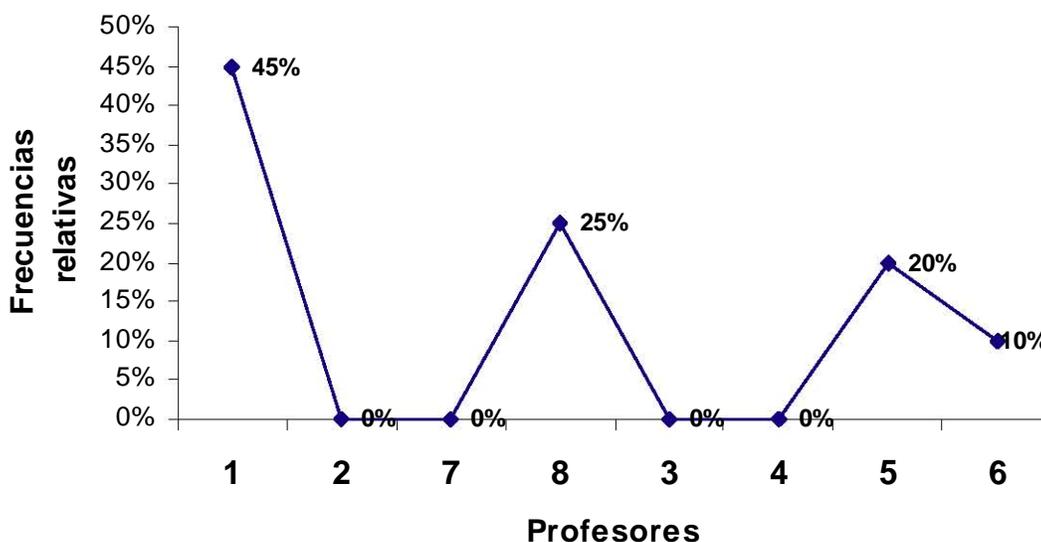


* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias señaladas en esta gráfica.

En términos de nivel de logro, las profesoras de escuelas altas obtuvieron un 58% en comparación con un 42% de los profesores de escuelas bajas. Sin embargo, nuevamente, la variabilidad individual impidió una conclusión determinante como la anterior.

La cuarta y última estrategia particular, “El profesor pregunta al término de cada actividad si hay dudas”, sólo tuvo impacto en cuatro profesoras. Esto es debido a que fueran las únicas que pusieron atención en preguntar a sus alumnos, de forma reiterativa, si tenían alguna duda o pregunta al respecto de la temática. En este sentido, la profesora #1 (45%) empleó esta estrategia de forma frecuente, seguida de la profesora #8 (25%), la #5 (20%) y la #6 (10%). Es importante mencionar que este tipo de cuestionamiento fue crucial, ya que denotó ampliamente el tipo de discurso didáctico que tuvo cada profesor. En este tenor, las profesoras #1 y #8 se caracterizaron por tener un mayor nivel de interacción con sus alumnos, lo que las llevó, en repetidas ocasiones, a realizar cuestionamientos directos sobre la comprensión de los mismos. Por su parte, las profesoras #3 y #4 realizaron un mayor número de actividades focales, por lo que la interacción se vio mediatizada por este elemento. A continuación se muestra una gráfica con los porcentajes antes descritos.

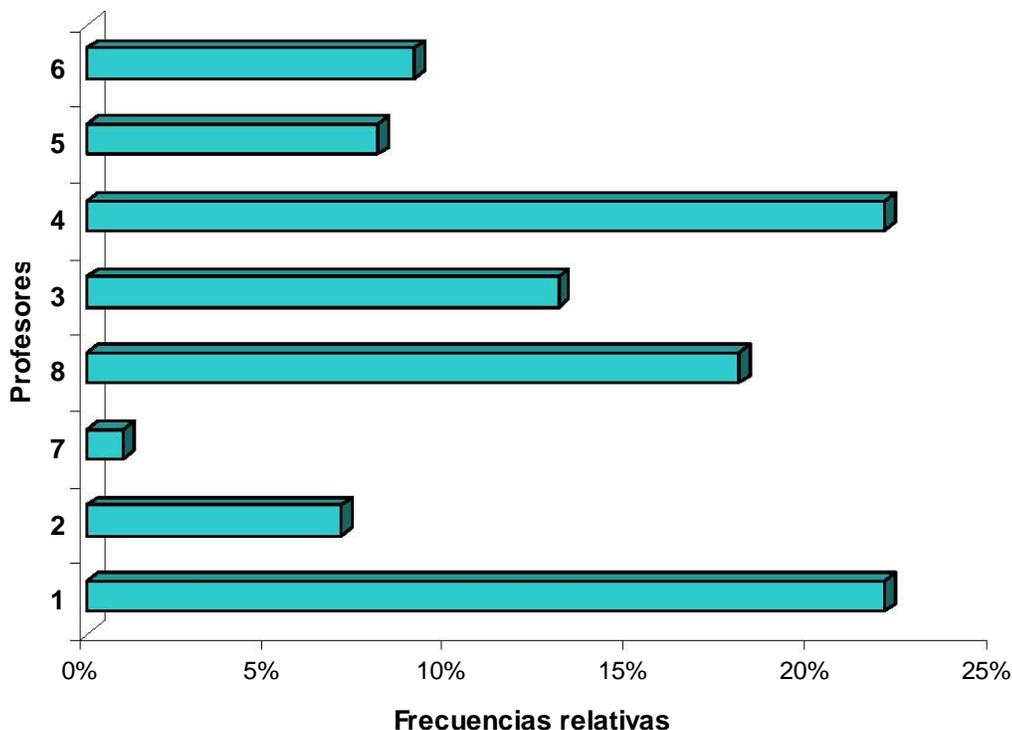
Figura 5.18. *El profesor pregunta al término de cada actividad si hay dudas (CP)*



En términos de nivel de logro, los profesores de escuelas bajas obtuvieron un mayor porcentaje que las de escuelas altas. Esto es, un 70% contra un 30%. Sin embargo, aún con porcentajes tan opuestos, la variabilidad individual impidió concluir a favor de los profesores de escuelas bajas.

Finalmente y de forma muy general, esto es, tomando en cuenta todas las estrategias particulares que se detallaron por medio de la estrategia “supervisar la comprensión”, las profesoras #1 y #4 (22%) obtuvieron el mayor porcentaje, seguidas de la profesora #8 (18%), la profesora #3 (13%), la #6 (9%), la #5 (8%), la #2 (7%) y el profesor #7 con una unidad porcentual. A continuación se muestra una gráfica que detalla la conclusión anterior.

Figura 5.19. Supervisar la comprensión (CP)

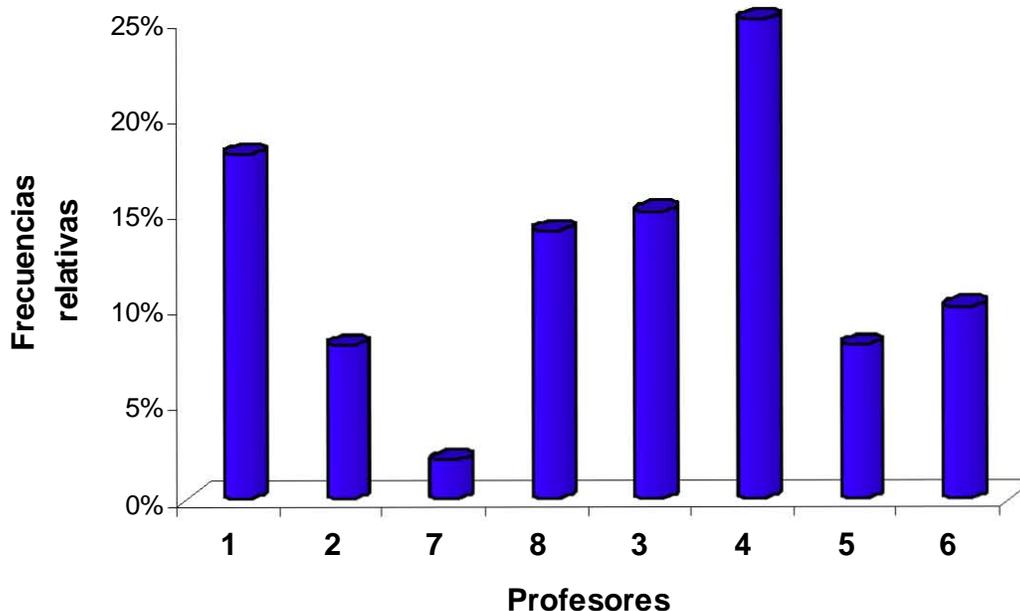


Es importante mencionar que dicha variabilidad en términos de nivel de logro en la estrategia general “supervisar la comprensión”, no permitió, aun cuando las profesoras de escuelas altas obtuvieron un 52% en comparación con un 48% de los profesores de escuelas bajas, contar con suficiente evidencia en apoyo a dichas aseveraciones.

2.1) Resultados integradores: Actividades de la clase principal

El mayor uso general de las estrategias pedagógicas, esto es, tomando cada una de ellas de forma global, fue de la profesora #4 (25%) en comparación con el resto de los profesores. En seguida, la profesora #1 (18%), la #3 (15%), la #8 (14%), la #6 (10%), las profesoras #2 y #5 (8% c/u) y por último, el profesor #7 (2%). A continuación se muestra una gráfica ilustrativa de los porcentajes individuales anteriormente descritos.

**Figura 5.20. Estrategias pedagógicas en la lectura:
Actividades de la clase principal**



Esta tendencia altamente variable no permitió concluir que las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto utilizaran con mayor frecuencia estrategias pedagógicas mientras trabajaban lectura. Sin embargo, al considerar a los profesores por grupo, aquellas ubicadas en escuelas altas alcanzaron el 58% en comparación con el 42% de los profesores de escuelas bajas.

Esto se explica debido a que la profesora #4 puntuó más alto que el resto en casi todas las estrategias, con excepción: 1) del número de actividades focales propuesto para después de la lectura, 2) de detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF, ya que se ubicó en el tercer lugar en relación con el resto de los profesores y, 3) de preguntar al término de cada actividad si hubo dudas. Justo en estos rubros, la profesora #1 puntuó bastante alto, lo que le permitió ubicarse en el segundo lugar de la tabla en relación con el uso de las estrategias pedagógicas. Sin embargo, el uso frecuente de las otras estrategias como intención de actividad, explicación por parte del profesor, etc. por parte de la profesora #4, la colocó como la mejor profesora en esta estructura de actividad particular. El resto de los profesores puntuaron bajo, de forma lineal y sistemática, en las estrategias pedagógicas de grandes rubros y estrategias particulares.

Para mayor detalle de lo antes descrito se presenta la **tabla 5.15. Porcentajes globales: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las Actividades de la clase principal.**

Tabla 5.15. Porcentajes globales: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las Actividades de la clase principal

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS																	
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)		PROFESORES DE ESCUELAS DE															
		NIVEL DE LOGRO BAJO							NIVEL DE LOGRO ALTO								
		1		2		7		8		3		4		5		6	
		H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
1) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.																	
b. Intención de la actividad.		6%		12%		6%		12%		15%		28%		9%		12%	
c. Uso de señalizaciones por parte del profesor al texto: en recuadro, párrafo o toda la lectura.		15%		0%		0%		12%		8%		42%		8%		15%	
d. Explicaciones por parte del profesor.		19%		6%		6%		6%		19%		27%		8%		9%	
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.																	
a. Actividades focales de la clase principal que refuercen la semántica, sintáctica y pragmática del texto.		21%		5%		0%		16%		5%		16%		5%		32%	
b. Respuesta del profesor a una pregunta del alumno.		2.5%		27.5%		0%		2.5%		20%		27.5%		15%		5%	
c. Supervisar la comprensión.	c.1. Revisión de las actividades focales de la CP.	0%		0%		0%		8%		17%		33%		0%		42%	
	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF enunciadas por el profesor.	24%		6%		2%		20%		12%		17%		11%		8%	
	c.3. Corrección de errores.	19%		8%		0%		15%		16%		32%		2%		8%	
	c.4. El profesor pregunta al término de cada actividad si hay dudas.	45%		0%		0%		25%		0%		0%		20%		10%	
		22%		7%		1%		18%		13%		22%		8%		9%	
TOTALES CP		H V		H V		H V		H V		H V		H V		H V		H V	
Se integran todas las Estrategias pedagógicas.		18%		8%		2%		14%		15%		25%		8%		10%	
Por Profesor																	
Por Nivel		42%							58%								

5.2.1.3.2. El trabajo docente

A continuación se presentan los resultados que cada profesor obtuvo al tomar en cuenta su desempeño en ambas estructuras de actividad: actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal. Es importante analizar el trabajo integral de los profesores, ya que las tendencias señaladas por estructura de actividad cambiaron cuando el trabajo se conjugó. Para ello, se mencionan los siguientes puntos que describen los cambios suscitados.

Para fines prácticos se comparan los porcentajes obtenidos por parte de los profesores en la estructura “actividades de la clase principal” con los porcentajes que se obtuvieron como totales al contemplar el trabajo en la estructura “actividades generadoras de conocimiento previo”. Es conveniente observar, para mayor claridad en esta forma de analizar los datos, la **tabla 5.16. Porcentajes globales: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo y las Actividades de la clase principal**, la cual se presenta a la mitad de este apartado. A continuación se mencionan las comparaciones antes señaladas.

- a) *Uso de señalizaciones por parte del profesor al texto, explicación por parte del profesor, respuesta del profesor debido a una pregunta del alumno y el profesor pregunta al término de la actividad si hay dudas* fueron estrategias pedagógicas que sólo figuraron en la estructura “actividades de la clase principal”, por lo que los porcentajes se mantuvieron. Por lo tanto, las estrategias siguientes que a continuación se mencionan en esta sección, sólo fueron aquellas que produjeron cambios en las frecuencias relativas por profesor.
- b) *Intención de la actividad*: No hubo grandes cambios. Las profesoras ubicadas en escuelas altas continuaron con los porcentajes más altos. En este sentido, la profesora #3 subió de un 15% a un 32% al contemplar ambas estructuras en comparación con el resto de los profesores. Lo anterior implicó que la profesora #4 disminuyera su porcentaje, de 28% a 24%, colocándose en segundo lugar en vez del primero con respecto a los ocho profesores. El resto de los profesores mantuvieron las mismas proporciones.
- c) *Actividades focales*: El mayor número de actividades fueron incorporadas por tres de las profesoras ubicadas en escuelas altas (#3, #4 y #6). De hecho, la profesora #3 tuvo una mejoría significativa, del 5% al 28%, mientras que la profesora #6 disminuyó del 32%,

porcentaje que la ubicó en el primer sitio, al 25%, lo que la colocó en el segundo sitio después de la profesora #3. Por su parte, la profesora #5 aumentó su bajo porcentaje en una sola unidad. Lo anterior afectó notoriamente el alto porcentaje de la profesora #1 (21%), ya que disminuyó en ocho puntos porcentuales (13%) al igual que la profesora #8. El resto de los profesores de escuelas bajas se mantuvieron en porcentajes por abajo del 5%.

d) ***Evaluación diagnóstica-Supervisar la comprensión:*** Si bien este gran rubro abarcó varias estrategias particulares, que en seguida se detallarán, la tendencia fue la siguiente: La profesora #3 aumentó su porcentaje del 13% al 28%, lo que implicó que ocupara el primer puesto en comparación con el resto de los profesores, seguida de la profesora #4 quien descendió del primero al segundo lugar (22% al 18%). Por su parte, la profesora #1 y la profesora #8 disminuyeron sus porcentajes en 5 y 3 unidades porcentuales respectivamente, lo cual las ubicó en la tercera y cuarta posición. Esto en lugar del primero y segundo lugar con respecto al resto. A continuación se presenta un panorama detallado de estos rubros:

a. ***Revisión de las actividades focales:*** Las profesoras de escuelas altas, con excepción de la profesora #5 e incluyendo a la profesora #8 con el 6%, realizaron esta estrategia. Es importante mencionar que debido a que la profesora #3 realizó 8 actividades focales generadoras de conocimiento previo fue la única que las revisó, por lo que obtuvo el 100% en esta estrategia. Esto implicó que su porcentaje ascendiera del 17% al 38%, lo que repercutió en la disminución de los porcentajes en las otras dos profesoras de escuelas altas.

b. ***Detectar conocimiento por medio de secuencias IRF:*** En esta estrategia hubo implicaciones que impactaron en el mejor posicionamiento de las profesoras de escuelas altas. En este sentido, la profesora #3 ascendió del 12% al 27%, lo que la colocó en la primera posición en vez de la cuarta. Por su parte, la profesora #1 disminuyó sustancialmente su porcentaje del 24% al 18%, lo que la colocó en el segundo puesto en vez del primero. El resto de los profesores mantuvieron sus proporciones.

- c. ***Corrección de errores:*** La mayoría de los profesores mantuvieron las proporciones. Sin embargo, la profesora #3 aumentó notoriamente del 13% al 28%, lo que implicó que se posicionara en la tabla. Esto repercutió en la disminución de 4 unidades porcentuales en el trabajo de la profesora #4, la cual descendió del primer puesto al segundo.

Es conveniente señalar que la tendencia de las frecuencias relativas de aquellas estrategias protagónicas, en ambas estructuras de actividad, fue beneficiar el trabajo de las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto y disminuir, en ocasiones hasta 8 puntos porcentuales, los porcentajes obtenidos en la clase principal por parte de los profesores ubicados en escuelas de nivel de logro bajo.

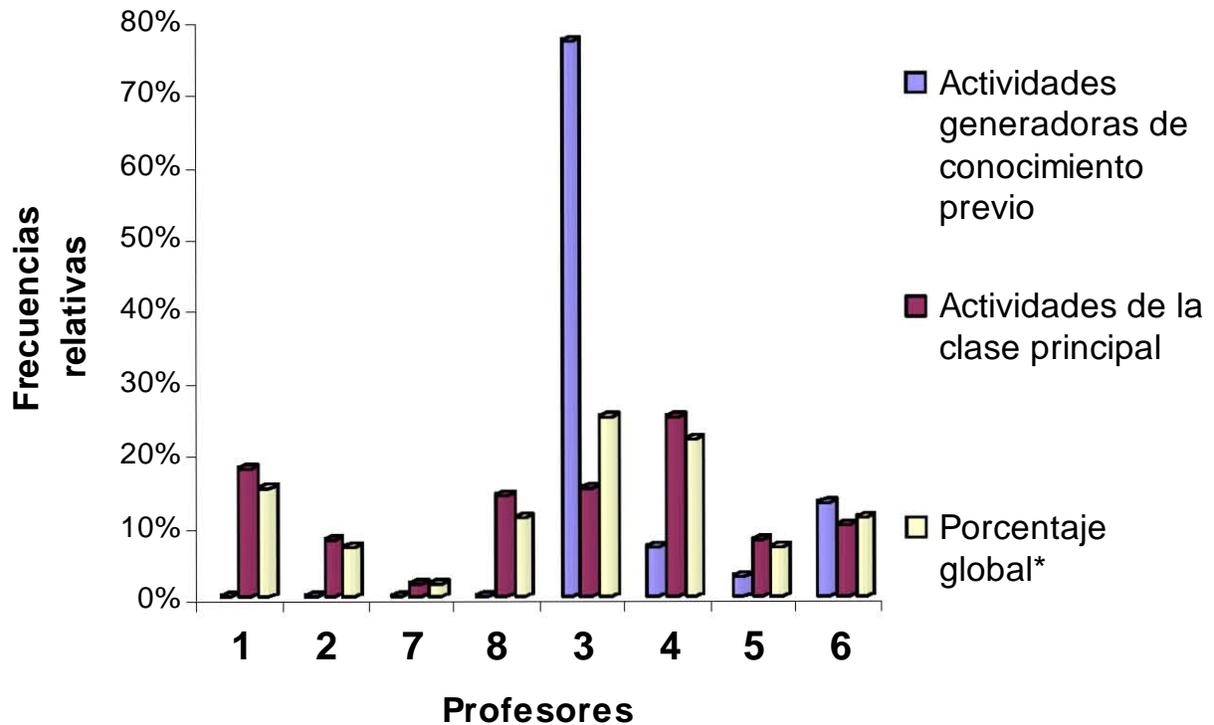
Para poder observar de forma global los cambios producidos se presenta la **tabla 5.16**. *Porcentajes globales: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo y las Actividades de la clase principal.*

Tabla 5.16. Porcentajes globales: Estrategias pedagógicas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo y las Actividades de la clase principal

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS																		
GRANDES TOTALES (GCP + CP) POR ESTRATEGIA.			PROFESORES DE ESCUELAS DE															
			NIVEL DE LOGRO BAJO				NIVEL DE LOGRO ALTO											
			1		2		7		8		3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V		
a. Intención de la actividad.	CP		6%		12%		6%		12%		15%		28%		9%		12%	
	GCP		0%		0%		0%		0%		64%		18%		6%		12%	
	TOTALES PROFESOR		4%		8%		4%		8%		32%		24%		8%		12%	
b. Uso de señalizaciones por parte del profesor al texto:recuadro, etc.	TOTALES PROFESOR		15%		0%		0%		12%		8%		42%		8%		15%	
	CP																	
c. Explicación por parte del profesor.	TOTALES PROFESOR		19%		6%		6%		6%		19%		27%		8%		9%	
	CP																	
d. Actividades focales.	CP		21%		5%		0%		16%		5%		16%		5%		32%	
	GCP		0%		0%		0%		0%		62%		15%		8%		15%	
	TOTALES PROFESOR		13%		3%		0%		9%		28%		16%		6%		25%	
e. Respuesta del profesor debido a una pregunta del alumno.	TOTALES PROFESOR		2.5%		27.5%		0%		2.5%		20%		27.5%		15%		5%	
	CP																	
f. Evaluación diagnóstica (GCP) - Supervisar la comprensión (CP)	f.1. Revisión de las actividades focales.	CP		0%		0%		0%		8%		17%		33%		0%		42%
		GCP		0%		0%		0%		0%		100%		0%		0%		0%
		TOTALES PROFESOR		0%		0%		0%		6%		38%		25%		0%		31%
	f.2. Detectar conocimiento por medio de secuencias IRF.	CP		24%		6%		2%		20%		12%		17%		11%		8%
		GCP		0%		0%		0%		0%		78%		6%		1%		15%
		TOTALES PROFESOR		18%		5%		2%		15%		27%		15%		8%		10%
	f.3. Corrección de errores.	CP		19%		8%		0%		15%		16%		32%		2%		8%
		GCP		0%		0%		0%		0%		91%		0%		0%		9%
		TOTALES PROFESOR		16%		6%		0%		13%		29%		26%		2%		8%
	f.4. Preguntar si hay dudas.	TOTALES PROFESOR		45%		0%		0%		25%		0%		0%		20%		10%
		CP																
		GCP		22%		7%		1%		18%		13%		22%		8%		9%
TOTALES PROFESOR			0%		0%		0%		0%		82%		4%		1%		13%	
TOTALES PROFESOR			17%		5%		1%		15%		28%		18%		6%		10%	
TOTALES GCP + CP Se integran todas las Estrategias pedagógicas.			1		2		7		8		3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
			18%		8%		2%		14%		15%		25%		8%		10%	
			0%		0%		0%		0%		77%		7%		3%		13%	
			15%		7%		2%		11%		25%		22%		7%		11%	
			35%				65%											

La siguiente gráfica presenta los resultados descritos con anterioridad.

Figura 5.21. Estrategias pedagógicas en la lectura



* Porcentaje que incluye el uso de las estrategias en ambas estructuras de actividad señaladas en esta gráfica.

A partir de esta gráfica y de los porcentajes de la **tabla 5.16** se observó lo siguiente:

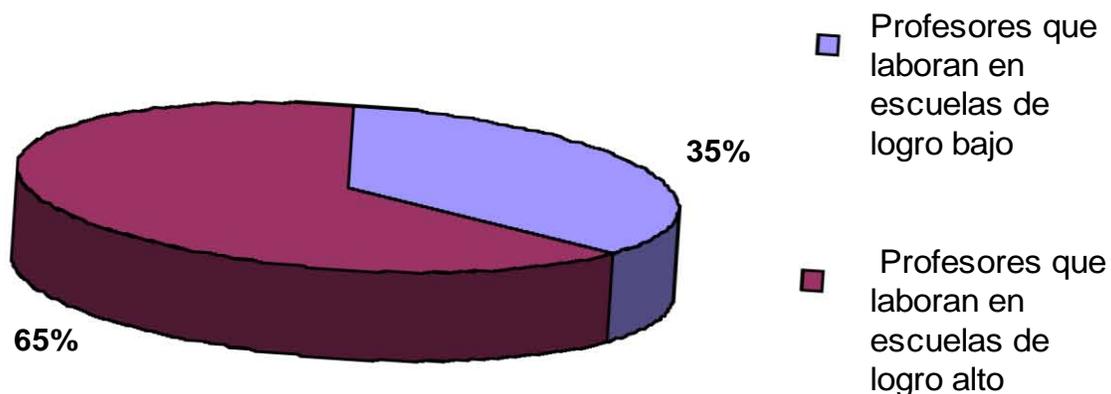
- El notorio reposicionamiento de la profesora #3 (25%). Esto es, del tercer al primer puesto con respecto al resto de las profesoras. Lo anterior, gracias al trabajo que realizó durante las actividades generadoras de conocimiento previo.
- Debido a lo anterior, la profesora #4 disminuyó del 25% al 22%, lo que implicó que descendiera del primero al segundo puesto en su trabajo global. Lo anterior, en comparación con los profesores participantes en esta investigación.
- Si bien la profesora #1 disminuyó en 3 puntos porcentuales hizo un mejor trabajo que las profesoras #5 y #6 de escuelas de nivel de logro alto, lo cual la ubicó en tercer lugar de la tabla.

- d) En este mismo sentido, la profesora #8 con respecto a la profesora #6 y la profesora #2 en relación a la profesora #5 se ubicaron en un mismo nivel de trabajo. Esto colocó a las primeras en el cuarto lugar con 11% y a las segunda en el quinto lugar con 7%.
- e) Por último, el profesor #7 nunca figuró en relación con el resto de las profesoras.

Los resultados anteriores siguieron impidiendo otorgar conclusiones por nivel de logro. Esto es debido a que dos de las profesoras ubicadas en escuelas bajas (#1 y #8) tuvieron mayor uso de las estrategias pedagógicas mientras se trabajó lectura en comparación con dos profesoras (#5 y #6) ubicadas en escuelas de nivel de logro alto. Sin embargo, es conveniente resaltar que las mejores profesoras resultaron la #3 y #4 de escuelas altas, mientras que los dos profesores peor ubicados fueron el profesor #7 y la profesora #2 de escuelas bajas.

Aún con esta restricción, el grupo de los profesores ubicados en escuelas de nivel de logro bajo obtuvieron un 35%, mientras que el grupo de las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto un 65%. Este dato sería valioso en el caso de que los porcentajes hubieran sido contundentes a favor de las profesoras de nivel de logro alto. Sin embargo, este hecho no ocurrió. A continuación se muestra una gráfica con tales porcentajes por nivel de logro.

Figura 5.22. *Estrategias pedagógicas en la lectura por nivel de logro*



5.2.1.4. Estrategias discursivas en la lectura

El análisis de las estrategias discursivas empleadas por los ocho profesores al trabajar lectura fueron enunciadas por Mercer (1997) y Lemke (1990). Es conveniente recordar que dichas estrategias fueron analizadas bajo el contexto pedagógico proporcionado por el “Sistema de Análisis de Estrategias Pedagógicas en la Lectura” propuesto en la presente investigación. Lo anterior, específicamente en los rubros de “supervisar la comprensión” y “explicaciones por parte del profesor”. Esto es debido a que involucraron directamente el discurso como herramienta mediadora.

En este sentido, los resultados están organizados en las mismas dos secciones que el análisis de las estrategias pedagógicas. Esto es, en la primera sección se hizo el análisis de las estrategias discursivas retomando los rubros pedagógicos antes mencionados y respetando la estructura de actividad: actividades generadoras de conocimiento previo (GCP) y actividades de la clase principal (CP). En la misma línea que el aparatado anterior, no se incluyó el análisis de las estrategias discursivas por cada profesor, aun cuando se realizó, debido a que el trabajo individual se vislumbra de forma detallada cuando se presenta el análisis comparativo. En la segunda sección se agruparon los porcentajes obtenidos en ambas estructuras de actividad por estrategia discursiva. Para el análisis en general se elaboraron tablas explicativas de frecuencias absolutas y frecuencias relativas que mostraron el desempeño de cada profesor con respecto al resto.

5.2.1.4.1. Trabajo comparativo

En esta sección se presenta el trabajo de cada profesor en comparación con el resto por estrategia discursiva y por estructura de actividad. Para ello, se analizó el producto de la suma del trabajo realizado en los dos textos: “Las Hormigas” y “La Viruela” debido a que el fin de la investigación fue el trabajo de cada profesor en relación a la lectura y no de su desempeño particular en cada texto. En este sentido, se tomó en cuenta la estructura de actividad, las frecuencias absolutas y los porcentajes que obtuvo cada profesor en cada estrategia. Estos últimos revelaron el trabajo de cada profesor en comparación con los demás, lo cual no permitió subestimar o sobreestimar el trabajo realizado por cada uno de ellos. De igual forma se hizo un análisis comparativo por estrategia discursiva en relación al nivel de logro de los profesores. Para mayor detalle y claridad sobre lo que a continuación se expone se sugiere revisar las tablas de *Frecuencias absolutas: Estrategias discursivas en la lectura tanto durante las Actividades generadoras de conocimiento previo* (ANEXO 13) como *Actividades de la clase principal* (ANEXO 14) y de *Frecuencias relativas:*

Estrategias discursivas en la lectura tanto durante las Actividades generadoras de conocimiento previo (ANEXO 15) como Actividades de la clase principal (ANEXO 16).

1) Actividades generadoras de conocimiento previo (GCP)

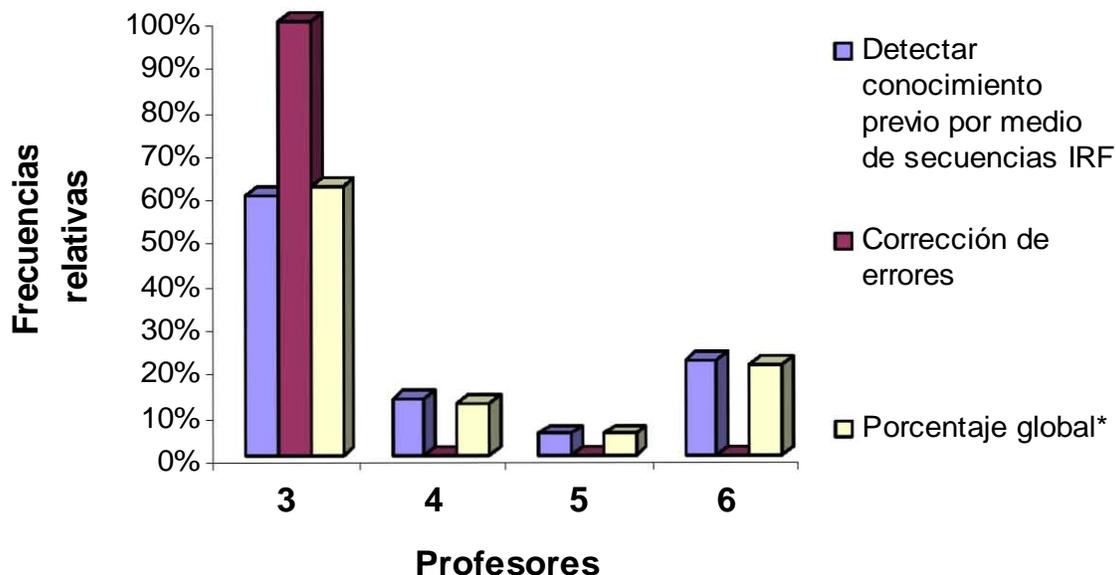
A continuación se muestran los resultados que las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto obtuvieron durante la estructura de actividad: actividades generadoras de conocimiento previo. Es importante recordar que el trabajo de lectura realizado por los profesores ubicados en escuelas bajas no figuró o figuró efímeramente dentro de esta estructura de actividad, por lo que no fue analizado en esta investigación.

a) Repeticiones

Las profesoras utilizaron las repeticiones como evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo en dos situaciones: 1) Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF que se generaron a partir de una discusión guiada y centradas en información declarativa y, 2) Corregir errores de los alumnos. En la primera situación, la profesora #3 (60%) fue la que incorporó en mayor medida la estrategia a su discurso. En seguida, la profesora #6 (22%), la #4 (13%) y la #5 (5%). En general, las profesoras hicieron mayor uso de esta estrategia cuando las preguntas efectuadas se centraban en información declarativa. En la segunda situación, únicamente la profesora #3 empleó las repeticiones para corregir errores de sus alumnos.

En función de las tendencias generadas por los resultados anteriores, la profesora #3 (62%) empleó en mayor medida las repeticiones durante esta estructura de actividad, seguida por la profesora #6 (21%), la #4 (12%) y finalmente, la profesora #5 (5%). A continuación se muestra una tabla que detalla lo anteriormente expuesto.

Figura 5.23. Repeticiones (GCP)



* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias pedagógicas señaladas en esta gráfica en relación con la estrategia discursiva.

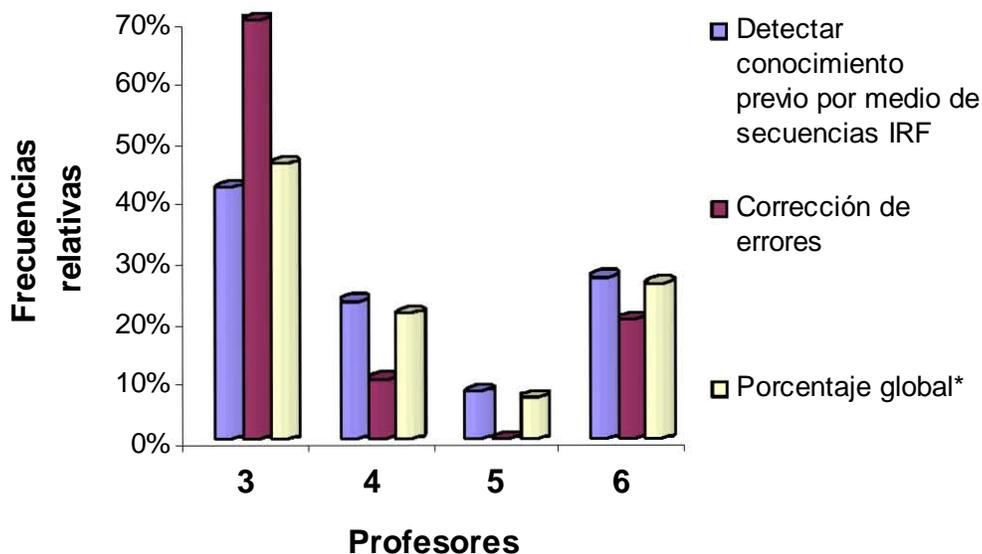
b) Confirmaciones

Las profesoras hicieron uso de las confirmaciones como estrategia discursiva para evaluar de forma diagnóstica a sus alumnos durante la generación de conocimiento previo. Esto en las mismas situaciones que cuando emplearon repeticiones. Esto es, para: 1) Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF que se generaron a partir de una discusión guiada y centradas en información declarativa y, 2) Corregir errores de los alumnos. En el primer caso, la profesora #3 (46%), de nuevo, obtuvo el mayor porcentaje en el uso de la estrategia, seguida de la profesora #6 (27%), la #4 (23%) y la #5 (8%). En este sentido hubo un uso más o menos parejo de las confirmaciones por parte de las profesoras cuando éstas se originaban a partir de una pregunta centrada en información declarativa más que cuando surgían a raíz de una discusión guiada. En el segundo caso, sólo tres profesoras emplearon las confirmaciones para corregir errores: la profesora #3 lo hizo en un 70%, seguida de la profesora #6 con un 20% y por último, la profesora #4 (10%).

En términos generales, la tendencia por contexto pedagógico se extrapoló a un contexto más global, por lo que la profesora #3 (46%) obtuvo el porcentaje más alto. En seguida, la profesora #6 (26%), la #4 (21%) y finalmente, la profesora #5 (7%). Esta última con el menor empleo de las

confirmaciones en comparación con el resto de las profesoras. A continuación se muestra una gráfica que detalla lo anterior.

Figura 5.24. Confirmaciones (GCP)



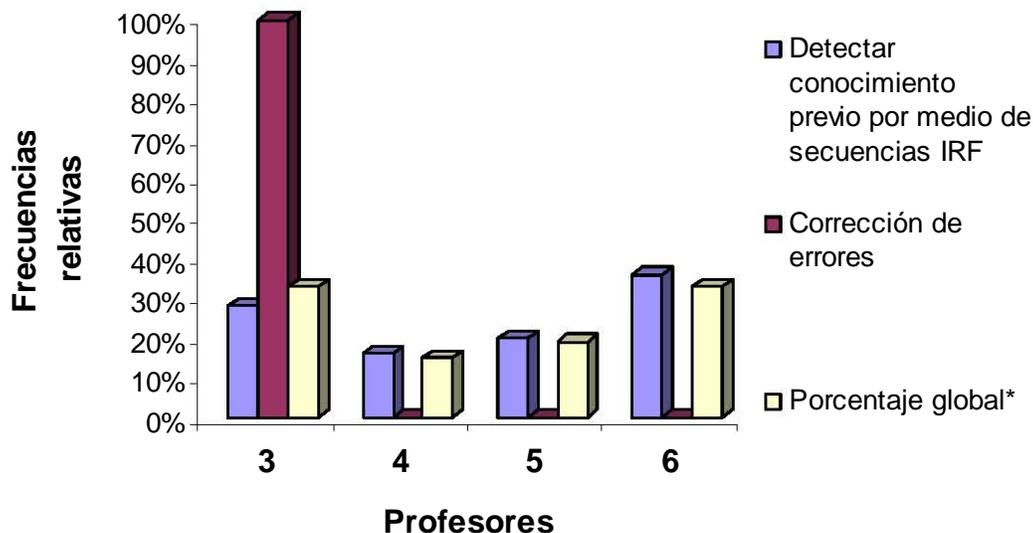
* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias pedagógicas señaladas en esta gráfica en relación con la estrategia discursiva.

c) Reformulaciones

Las profesoras hicieron uso de las reformulaciones como estrategia discursiva, principalmente, para contribuir en la evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo. Esto lo realizaron en las mismas situaciones que las estrategias discursivas antes descritas: 1) Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF que se generaron a partir de una discusión guiada y centradas en información declarativa y, 2) Corregir errores de los alumnos. En la primera situación, la profesora #6 (36%) usó un mayor número de reformulaciones en comparación con el resto de las profesoras. En seguida, la profesora #3 (28%), la #5 ((20%) y la #4 (16%). En este sentido, el empleo de la estrategia se efectuó de forma más o menos parejo, tanto cuando las preguntas surgieron de una discusión guiada que cuando estaban centradas en información declarativa. En la segunda situación, al igual que en las repeticiones, la profesora #3 (100%) fue la única que empleó reformulaciones para corregir errores de los alumnos.

En términos generales, la tendencia cambió relativamente con respecto a las estrategias anteriores. Esto es, las profesoras #3 y #6 (33% c/u) obtuvieron el porcentaje más alto en el uso de las reformulaciones durante su discurso, seguida de la profesora #5 (19%) y la #4 (15%). A continuación se muestra una gráfica que detalla lo anteriormente expuesto.

Figura 5.25. Reformulaciones (GCP)

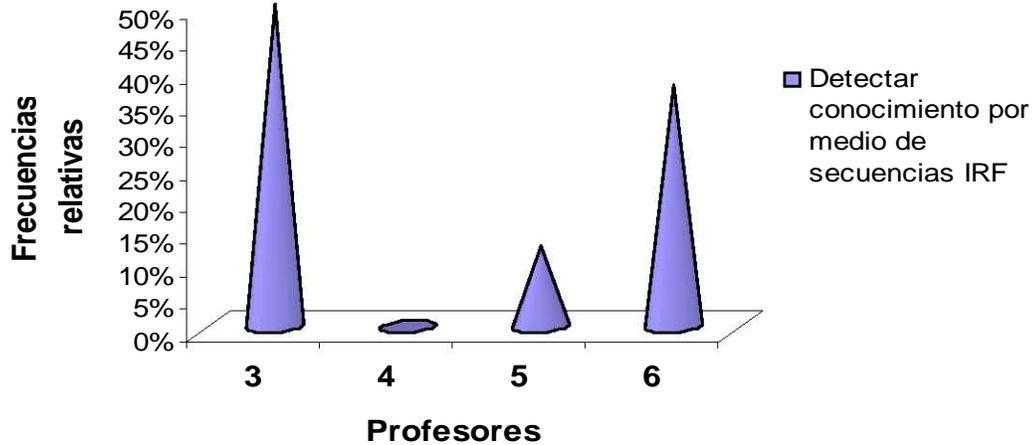


* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias pedagógicas señaladas en esta gráfica en relación con la estrategia discursiva.

d) Elaboraciones

Las profesoras emplearon las elaboraciones como estrategia discursiva para evaluar de forma diagnóstica durante la generación de conocimiento previo mientras detectaban tal conocimiento por medio de secuencias IRF. Estas últimas surgieron a raíz de una discusión guiada o de preguntas centradas en información declarativa. En este sentido, la profesora que más uso hizo de las elaboraciones fue la profesora #3 (50%). En seguida, la profesora #6 (37.5%) y la #5 (12.5%). Por su parte, la profesora #4 no empleó bajo ninguna circunstancia la elaboración como herramienta de apoyo a su discurso. Es conveniente mencionar que en términos generales, la mayor parte de las elaboraciones fueron utilizadas a partir de discusiones guiadas. A continuación se presenta una gráfica que ilustra lo anterior.

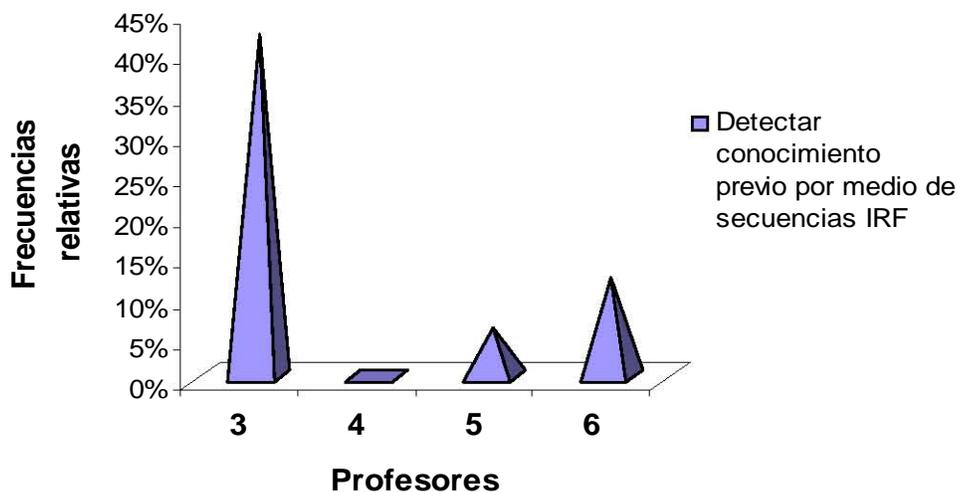
Figura 5.26. Elaboraciones (GCP)



e) Recapitulaciones

Las profesoras emplearon recapitulaciones como estrategia discursiva para evaluar de forma diagnóstica la generación de conocimiento previo en la misma situación que para el caso de las elaboraciones. Esto es, detectar el conocimiento previo por medio de secuencias IRF, las cuales surgieron a raíz de una discusión guiada o de preguntas centradas en información declarativa. En este sentido, la profesora #3 utilizó las recapitulaciones en un 42%, seguida de la profesora #6 (12%) y la profesora #5 (6%). De nuevo, la profesora #4 no empleó las recapitulaciones para su discurso en esta estructura de actividad. En general, el empleo de esta estrategia fue más o menos parejo, tanto cuando las preguntas estaban centradas en información declarativa como cuando se originaron por discusiones guiadas. A continuación se muestra una gráfica explicativa.

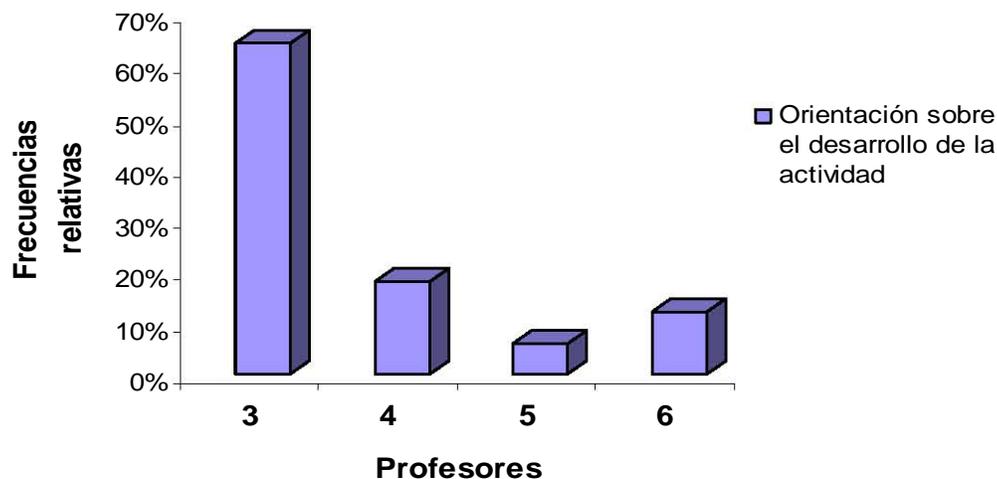
Figura 5.27. Recapitulaciones (GCP)



f) Exposición lógica

Las profesoras hicieron uso de la exposición lógica como estrategia discursiva, en esta estructura de actividad, únicamente para orientar a los alumnos al inicio de cada actividad. En este sentido, la profesora #3 (64%) fue la que de forma más recurrente explicaba la actividad previa a su desarrollo. En seguida, la profesora #4 (18%), la #6 (12%) y finalmente, la profesora #5 (6%). A continuación se muestra una gráfica que detalla lo anterior.

Figura 5.28. Exposición lógica (GCP)



1.1) Resultados integradores: Actividades generadoras de conocimiento previo

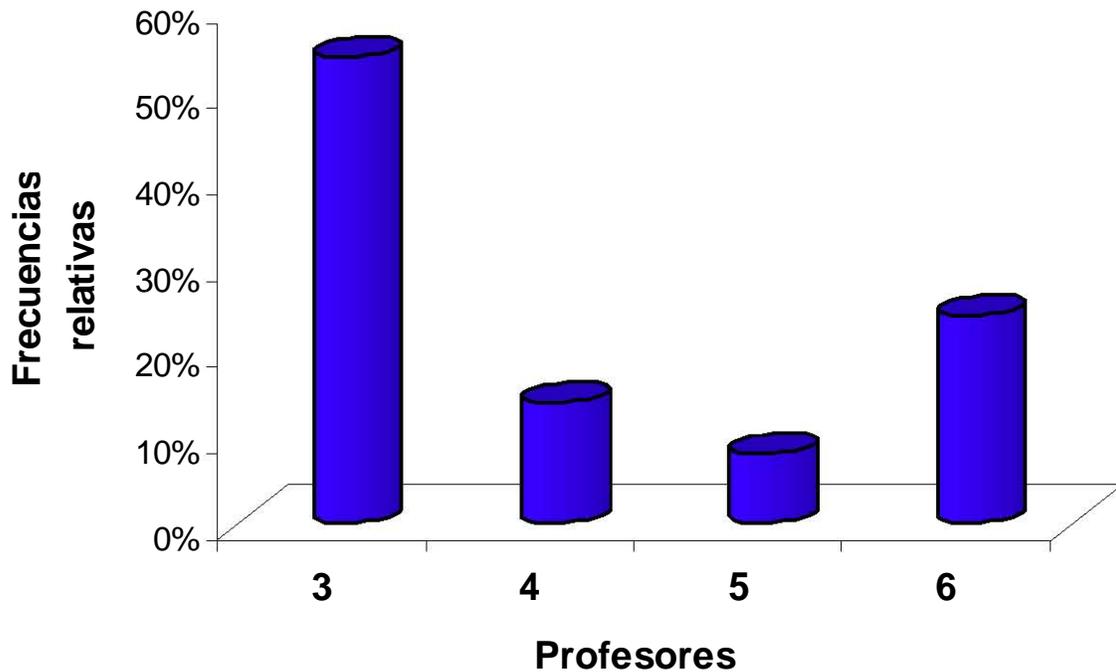
A continuación se presenta una tabla de porcentajes que integra el trabajo realizado por parte de las profesoras ubicadas en escuelas altas en esta estructura de actividad.

Tabla 5.17. Porcentajes globales: Estrategias discursivas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS																	
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)		PROFESORES DE ESCUELAS DE															
		NIVEL DE LOGRO BAJO				NIVEL DE LOGRO ALTO											
		1		2		7		8		3		4		5		6	
		H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
REPETICIONES		0%	0%	0%	0%	0%	0%	62%	12%	5%	21%						
CONFIRMACIONES		0%	0%	0%	0%	46%	21%	7%	26%								
REFORMULACIONES		0%	0%	0%	0%	33%	15%	19%	33%								
ELABORACIONES		0%	0%	0%	0%	50%	0%	12.5%	37.5%								
RECAPITULACIONES		0%	0%	0%	0%	42%	0%	6%	12%								
EXPOSICIÓN LÓGICA		0%	0%	0%	0%	64%	18%	6%	12%								
TOTALES GCP Se integran todas las Estrategias discursivas.	TOTALES PROFESOR TOTALES por NIVEL	H		V		H		V		H		V		H		V	
		0%		0%		0%		0%		54%		14%		8%		24%	
		0%								100%							

La tabla anterior permite observar de forma determinante que sólo las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto incorporaron dichas estrategias durante su discurso al trabajar lectura. En este sentido, la profesora #3 (54%) fue quien empleó sistemática y con mayor frecuencia las estrategias discursivas señaladas por Mercer (1997). En seguida, la profesora #6 (24%) con un trabajo menos frecuente pero sistemático al incorporar en su discurso las seis estrategias. Por su parte, la profesora #4 (14%) obtuvo un porcentaje mayor a la de la profesora #5 (8%). Esto aun sin incorporar elaboraciones y recapitulaciones a su discurso. Lo anterior se explica ya que hizo un uso muy frecuente del resto de las estrategias, lo que compensó que no empleara las estrategias antes mencionadas. Finalmente, la profesora #5 (8%) fue quien, de las seis estrategias, hizo un uso menos frecuente y sistemático en comparación con el resto de las profesoras. A continuación se muestra una gráfica explicativa.

Figura 5.29. *Estrategias discursivas en la lectura:
Actividades generadoras de conocimiento previo*



2) Actividades de la clase principal (CP)

El análisis de la presente sección tiene el objetivo de contrastar el trabajo en función del uso de estrategias discursivas por parte de los profesores en la estructura: actividades de la clase principal. Es conveniente mencionar que no se analizó al nivel de detalle pedagógico en que se presentaron los resultados del apartado: estrategias pedagógicas en la lectura. Esto es debido a que sólo los grandes rubros de estrategias pedagógicas fueron analizados. Lo anterior, con excepción de algunos casos en que el análisis lo ameritó.

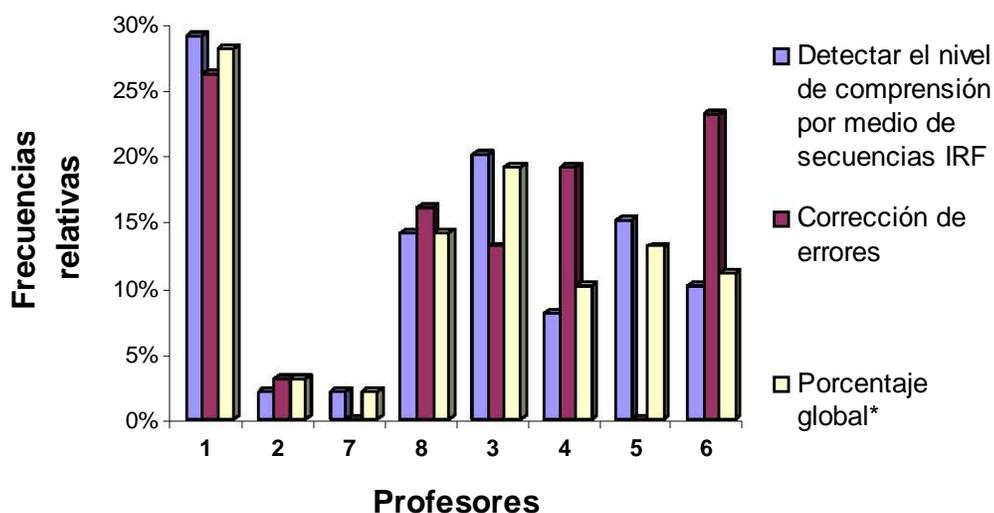
a) Repeticiones

Las repeticiones fueron estrategias discursivas que se utilizaron en mayor medida para supervisar la comprensión cuando: 1) Los profesores pretendieron detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF, las cuales surgieron a partir de: una discusión guiada, información explícita del texto, información no presente pero sugerida en el texto o información que integre todo el texto y 2) Los profesores corregían algún error cometido por parte de los alumnos.

En el primer caso, la profesora #1 (29%) fue la que empleó más las repeticiones. En seguida, la profesora #3 (20%) y el resto de los profesores con porcentajes iguales o superiores al 8%. Esto con excepción de los profesores #7 y #2 (2% c/u). Es conveniente mencionar que las dos profesoras con mayor porcentaje hicieron uso de la estrategia discursiva en las cuatro modalidades pedagógicas arriba descritas, mientras el resto de los profesores lo hicieron de forma variable y en ocasiones inexistente. Lo anterior, con excepción de las preguntas que solicitaban información explícita, ya que todos los profesores incorporaron las repeticiones en este sentido. En el segundo caso, los hallazgos fueron los mismos. La profesora #1 (26%) hizo más uso de las repeticiones para corregir errores, seguida de la profesora #3 (19%). De igual forma el resto de los profesores, con excepción de los profesores #2 y #7 (3% y 2% respectivamente), obtuvieron un porcentaje igual o superior al 10%.

En términos generales y por razones ya descritas, la profesora #1 (28%) fue la que en mayor medida utilizó las repeticiones durante su discurso. En seguida, la profesora #3 (19%), la #8 (14%), la #5 (13%), la #6 (11%) y la #4 (10%). Por su parte, el profesor #7 y la profesora #2 fueron los que emplearon las repeticiones con menor frecuencia (2% c/u) que el resto de los profesores. A continuación se presenta una gráfica explicativa.

Figura 5.30. Repeticiones (CP)



* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias pedagógicas señaladas en esta gráfica en relación con la estrategia discursiva.

Profesor	1	3	8	5	6	4	2	7
En orden decreciente*	28%	19%	14%	13%	11%	10%	3%	2%

* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en la gráfica anterior.

Por último, en términos de nivel de logro, las profesoras ubicadas en escuelas altas obtuvieron un 53% en el uso de las repeticiones, mientras que los profesores de escuelas bajas un 47%. Sin embargo, no se pudo concluir a favor de las profesoras de escuelas altas debido a que dos profesoras de escuela bajas obtuvieron porcentajes superiores a la mayoría de las profesoras de escuelas altas.

b) Confirmaciones

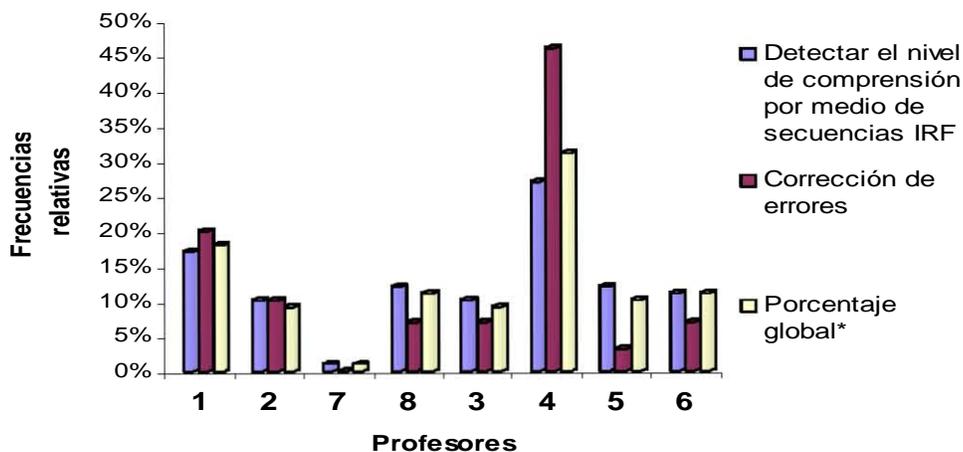
Las confirmaciones fueron estrategias discursivas que emplearon los profesores en los mismos contextos pedagógicos que cuando utilizaron repeticiones. Esto es, para: 1) Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF, las cuales surgieron a partir de: una discusión guiada, información explícita del texto, información no presente pero sugerida en el texto o información que integre todo el texto. A diferencia de la estrategia discursiva anterior, también pretendieron detectar el nivel de comprensión con preguntas que solicitaron que se valorara el texto en términos del

interés, veracidad y complejidad del mismo y 2) Corregir algún error cometido por parte de los alumnos.

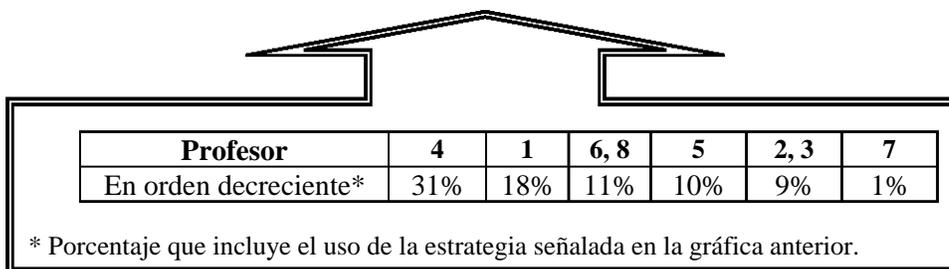
En la primera situación, la profesora #4 (27%) fue la que más uso hizo de las confirmaciones. En seguida, la profesora #1 con 17 puntos porcentuales. El resto de los profesores figuraron entre el 12% y 10%, con excepción del profesor #7 (1%). Lo anterior aun cuando la profesora #1 se colocó en segundo lugar de la tabla, ya que fue la única que utilizó esta estrategia en todas las modalidades pedagógicas antes mencionadas. Además, es conveniente señalar que todos los profesores usaron esta estrategia cuando se trató de preguntas que solicitaban información explícita en el texto. En relación al resto de las estrategias particulares hubo mucha variabilidad. En la segunda situación se presentaron proporciones similares por profesor. La profesora #4 (46%) obtuvo el porcentaje más alto. En seguida, la profesora #1 (20%) con 26 puntos porcentuales menos que la profesora anterior. El resto de los profesores tuvieron un porcentaje igual o menor al 10%. Lo anterior, con excepción del profesor #7 quien no hizo uso de esta herramienta. En términos generales, la tendencia fue la misma, la profesora #4 (31%) fue la que utilizó más las confirmaciones como estrategia discursiva. En seguida, la profesora #1 (18%), las profesoras #8 y #6 (11% c/u), las profesoras #2 y #3 (9% c/u) y el profesor #7 (1%) con un uso efímero de la misma.

En términos de nivel de logro, las profesoras ubicadas en escuelas altas obtuvieron un 61% en el uso de las confirmaciones, mientras que los profesores de escuelas bajas un 39%. Sin embargo, no se pudo concluir determinadamente a favor de las profesoras de escuelas altas debido a la variabilidad de los resultados individuales. A continuación se presenta una gráfica que detalla lo anterior.

Figura 5.31. Confirmaciones (CP)



* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias pedagógicas señaladas en esta gráfica en relación con la estrategia discursiva.



Profesor	4	1	6, 8	5	2, 3	7
En orden decreciente*	31%	18%	11%	10%	9%	1%

* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en la gráfica anterior.

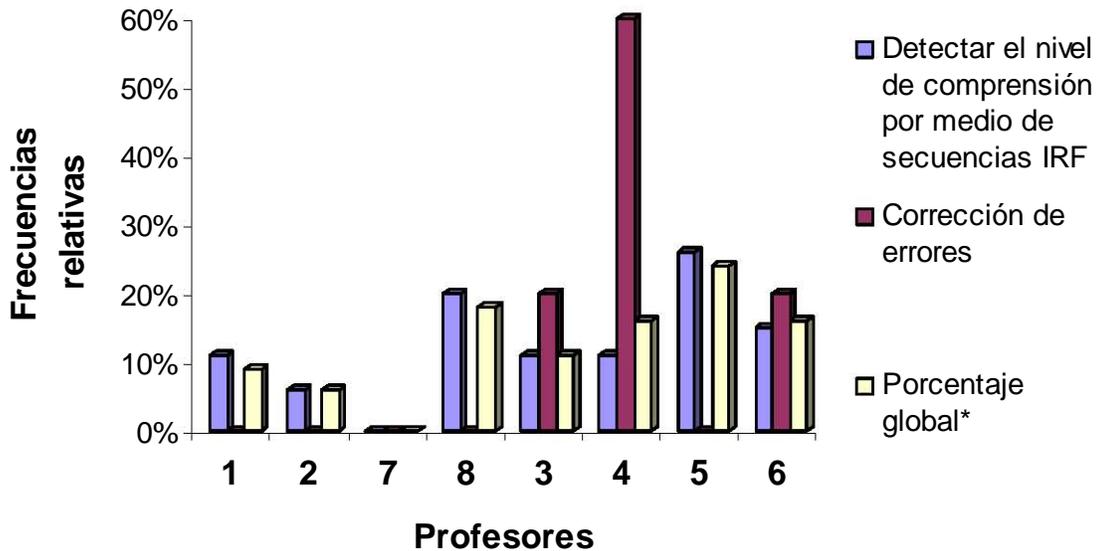
c) Reformulaciones

Las reformulaciones fueron utilizadas por los profesores para supervisar comprensión cuando pretendieron: 1) Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF que se generaron a partir de una discusión guiada y de información explícita del texto y 2) Corregir algún error cometido por parte de los alumnos. Por lo mismo, esta estrategia discursiva no se empleó en el resto de las modalidades pedagógicas.

En el primer caso, la profesora #5 (26%) fue la que más uso hizo de esta estrategia. Lo anterior, sobre todo, en preguntas que surgieron a partir de una discusión guiada. En seguida, la profesora #8 (20%) y el resto de los profesores entre 15% y 11%. Esto con excepción del profesor #7 quien no empleó la estrategia en su discurso. En general, la estrategia fue más utilizada cuando fueron preguntas centradas en información explícita que cuando se originaron a raíz de una discusión guiada. En el segundo caso fue la profesora #4 (60%) quien utilizó en mayor proporción las reformulaciones, seguida únicamente de las profesoras #3 y #6 (20% c/u). En este sentido, el resto de los profesores no incorporaron las reformulaciones como herramienta discursiva con la finalidad de corregir los errores de sus alumnos.

En términos generales, la profesora #5 (24%) fue la que más utilizó las reformulaciones. En seguida, la profesora #8 (18%), las profesoras #4 y #6 (16% c/u), la profesora #3 (11%), la #1 (9%), la #2 (6%) y el profesor #7 con una nula participación. En relación a los niveles de logro, las profesoras ubicadas en escuelas altas obtuvieron un 67% en el uso de las reformulaciones, mientras que los profesores de escuelas bajas un 33%. Sin embargo, no se pudo concluir determinadamente a favor de las profesoras de escuelas altas debido a que una profesora ubicada en escuela baja obtuvo mejor porcentaje que tres de las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto. A continuación se muestra una gráfica.

Figura 5.32. Reformulaciones (CP)



* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias pedagógicas señaladas en esta gráfica en relación con la estrategia discursiva.

Profesor	5	8	6, 4	3	1	2	7
En orden decreciente*	24%	18%	16%	11%	9%	6%	0%

* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en la gráfica anterior.

d) Elaboraciones

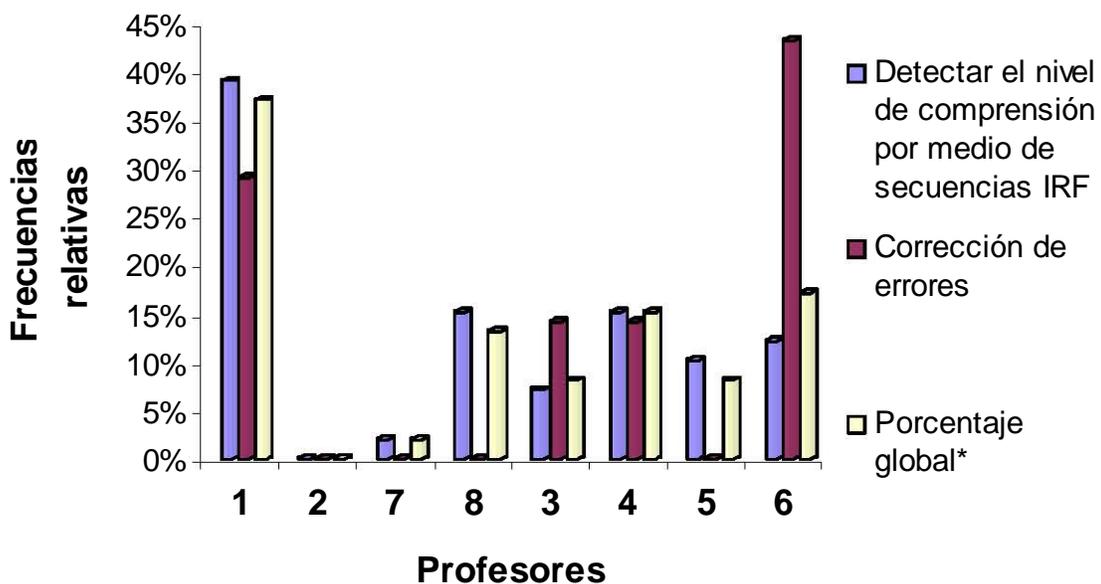
Las elaboraciones fueron utilizadas por los profesores bajo los mismos contextos pedagógicos que las reformulaciones. Esto es, para: 1) Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF que surgieron a partir de: una discusión guiada y de información explícita del texto y 2) Corregir algún error cometido por parte de los alumnos. Por lo mismo, no se utilizaron en el resto de las modalidades pedagógicas. En la primera situación, la profesora #1 (39%) usó más elaboraciones que el resto de los profesores. En seguida, en términos de frecuencia de uso de la estrategia, las profesoras #8 y #4 (15% c/u) y las profesoras #3, #5 y #6 entre un 7% y 12%. Finalmente, los dos profesores restantes (#2 y #7) emplearon la estrategia con una muy baja o nula proporción. En este sentido, el uso de las elaboraciones fue más o menos parejo cuando surgieron de discusiones guiadas

que cuando se generaron a partir de preguntas centradas en información explícita. En la segunda situación, la profesora #6 (43%) utilizó más la estrategia. En seguida, la profesora #1 (29%) y las profesoras #3 y #4 con 14 puntos porcentuales cada una. Con respecto al resto de los profesores, esta estrategia particular no figuró en su discurso.

En términos generales, la profesora #1 (37%) fue la que obtuvo el mayor porcentaje en el empleo de las elaboraciones. En seguida, la profesora #6 (17%), la #4 (15%), la #8 (13%), las profesoras #3 y #5 (8% c/u), la profesora #2 (2%) y por último, el profesor #7 con un nulo empleo de la estrategia.

En relación a los niveles de logro, las profesoras ubicadas en escuelas altas obtuvieron un 48% en el uso de las elaboraciones, mientras que los profesores de escuelas bajas un 52%. Sin embargo, no se pudo concluir a favor de los profesores de escuelas bajas. Esto es debido a que el porcentaje estuvo sobreestimado por el trabajo mayoritario de la profesora #1 en relación a esta estrategia. A continuación se muestra una gráfica que detalla lo anteriormente expuesto.

Figura 5.33. Elaboraciones (CP)



* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias pedagógicas señaladas en esta gráfica en relación con la estrategia discursiva.

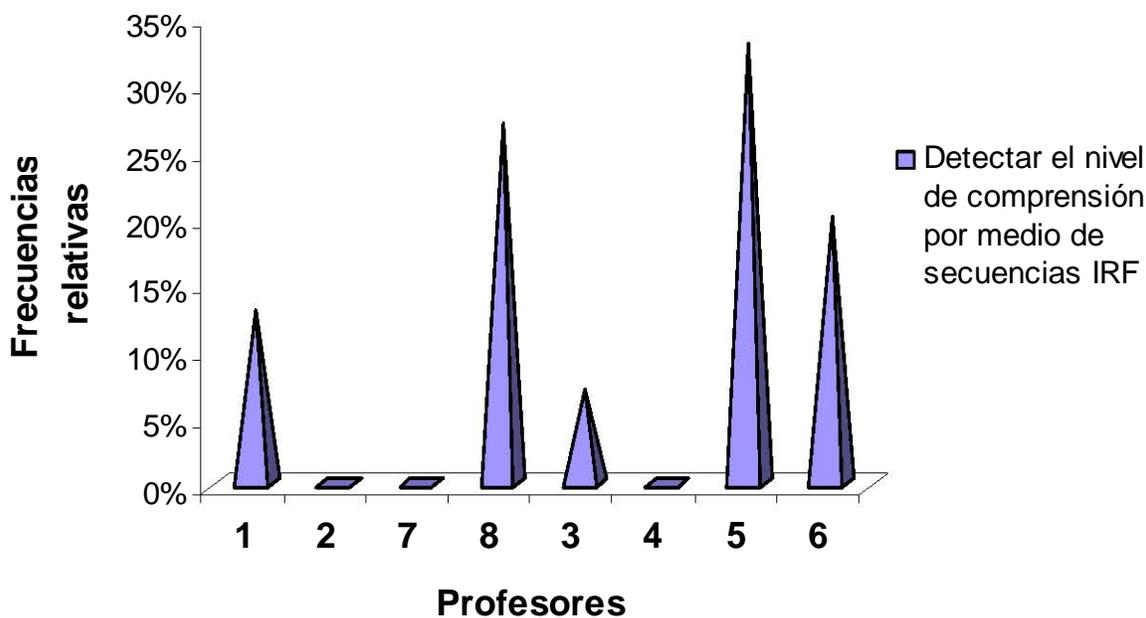
Profesor	1	6	4	8	3, 5	7	2
En orden decreciente*	37%	17%	15%	13%	8%	2%	0%

* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en la gráfica anterior.

e) Recapitulaciones

Los profesores utilizaron las recapitulaciones como estrategia discursiva para supervisar la comprensión por medio de secuencias IRF que se generaron a partir de una discusión guiada y de información explícita del texto. Esto indicó que el resto de las modalidades pedagógicas no se utilizaron, ni hubo intención por corregir errores por medio de esta estrategia como en la mayoría de las estrategias anteriores. En este sentido, la profesora #5 (33%) fue quien empleó con mayor frecuencia las recapitulaciones. En seguida, la profesora #8 (27%), también, con un porcentaje alto, la profesora #6 (20%), la #1 (13%), la #3 (7%) y el resto de los profesores con un nulo empleo de la estrategia. En general hubo mayor uso de la estrategia cuando las preguntas se generaron a partir de una discusión guiada. A continuación se muestra una gráfica que detalla lo anterior.

Figura 5.34. Recapitulaciones (CP)



Profesor	5	8	6	1	3	4, 2, 7
En orden decreciente*	33%	27%	20%	13%	7%	0%

* Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en la gráfica anterior.

En términos de nivel de logro, las profesoras ubicadas en escuelas altas obtuvieron un 60% en el uso de recapitulaciones, mientras que los profesores de escuelas bajas un 40%. Sin embargo, no se pudo concluir determinadamente a favor de las profesoras de escuelas altas debido a la variabilidad de los resultados individuales.

f) Exposición lógica

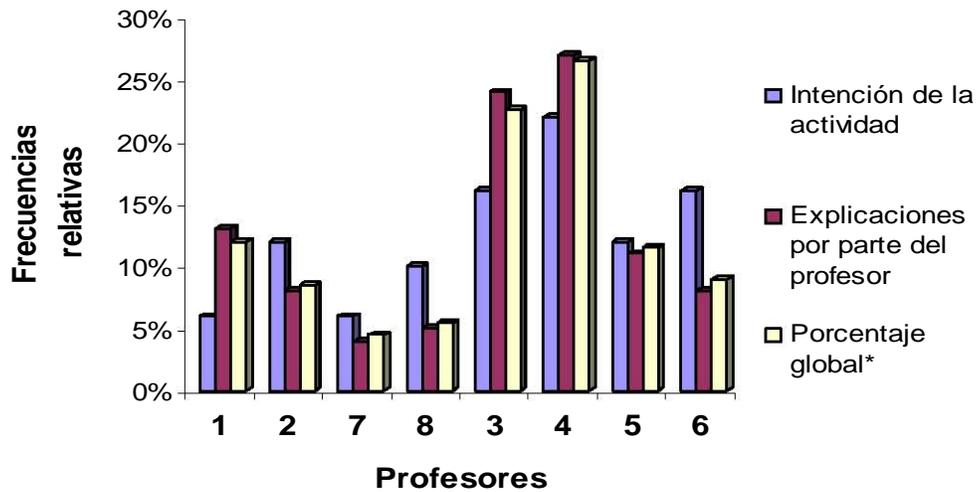
La exposición lógica fue una estrategia discursiva que usaron los profesores con el objetivo de dar: 1) A conocer la intención de la actividad a desarrollar como la lectura designada por “la actividad con sentido” o alguna otra anterior o posterior a la misma y 2) Dar explicaciones durante la impartición de su clase.

En el primer caso, la profesora #4 (22%) hizo mayor uso de la estrategia en ambas situaciones. En seguida, las profesoras #3 y #6 (16% c/u), las profesoras #2 y #5 (12% (c/u), la profesora #8 (10%) y finalmente, los profesores #1 y #7 (6% c/u). Es importante mencionar que todos los profesores usaron por igual la exposición lógica con el objetivo de explicar brevemente que se leería una lectura. Sin embargo, cuando se trató de orientar sobre la actividad a desarrollar, la profesora #4 la empleó en mayor medida. En el segundo caso, de nuevo la profesora #4 (27%) obtuvo el porcentaje más alto en términos de explicaciones dadas, seguida por la profesora #3 (24%) y el resto de los profesores con porcentajes menores al 15%.

En términos generales, las tendencias arriba descritas se mantuvieron, lo que generó que la profesora #4 (26.5%) obtuviera el mayor porcentaje en el uso de la exposición lógica. En seguida, la profesora #3 (22.5%), la #1 (12%), la #5 (11.5%), la #6 (9%), la #2 (8.5%), la #8 (5.5%) y el profesor #7 (4.5%).

Con respecto a los niveles de logro, las profesoras ubicadas en escuelas altas obtuvieron un 69.5% en el uso de exposiciones lógicas, mientras que los profesores de escuelas bajas un 30.5%. En este sentido hubo una fuerte tendencia a favor de las profesoras de escuelas altas. Sin embargo, el porcentaje obtenido por la profesora #1 no permitió una conclusión determinante en este sentido. A continuación se presenta una gráfica que detalla lo anterior.

Figura 5.35. Exposición lógica (CP)



* Porcentaje que incluye el uso de todas las estrategias pedagógicas señaladas en esta gráfica en relación con la estrategia discursiva.

Profesor	4	3	1	5	6	2	8	7
En orden decreciente*	26.5%	22.5%	12%	11.5%	9%	8.5%	5.5%	4.5%

*Porcentaje que incluye el uso de la estrategia señalada en la gráfica anterior.

2.1) Resultados integradores: Actividades de la clase principal

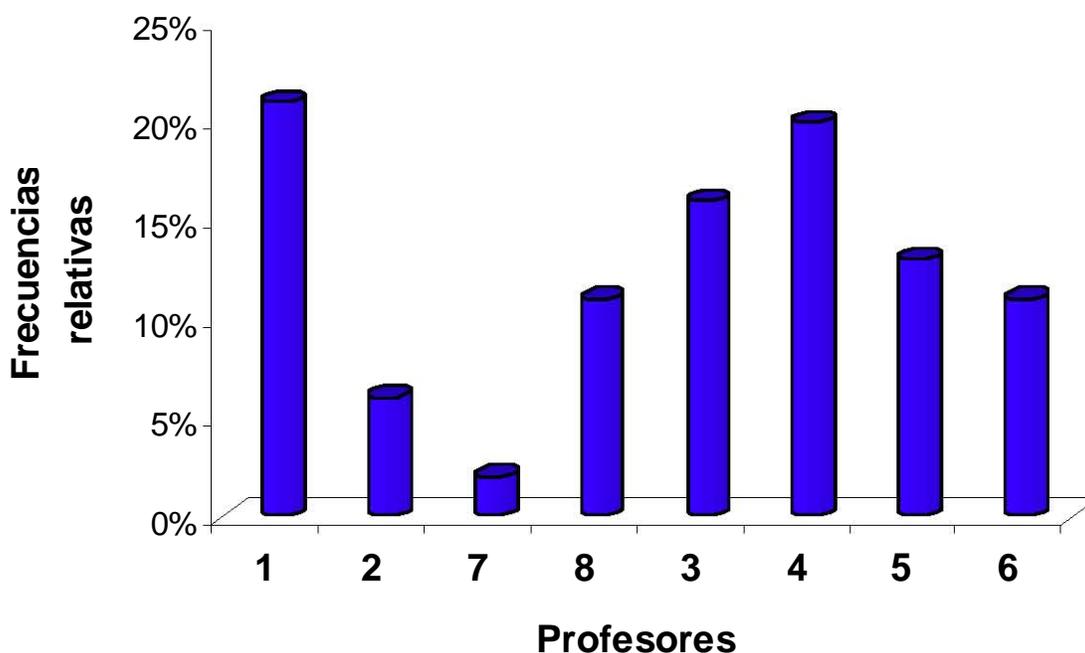
Como apoyo para visualizar los resultados globales anteriores se presenta la siguiente tabla.

Tabla 5.18. Porcentajes globales: Estrategias discursivas en la lectura durante las Actividades de la clase principal

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS																	
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)		PROFESORES DE ESCUELAS DE															
		NIVEL DE LOGRO BAJO						NIVEL DE LOGRO ALTO									
		1		2		7		8		3		4		5		6	
		H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
REPETICIONES		28%	3%	2%	14%	19%	10%	13%	11%								
CONFIRMACIONES		18%	9%	1%	11%	9%	31%	10%	11%								
REFORMULACIONES		9%	6%	0%	18%	11%	16%	24%	16%								
ELABORACIONES		37%	0%	2%	13%	8%	15%	8%	17%								
RECAPITULACIONES		13%	0%	0%	27%	7%	0%	33%	20%								
EXPOSICIÓN LÓGICA		12%	8.5%	4.5%	5.5%	22.5%	26.5%	11.5%	9%								
TOTALES CP Se integran todas las Estrategias discursivas.	TOTALES PROFESOR TOTALES por NIVEL	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
		21%	6%	2%	11%	16%	20%	13%	11%								
		40%						60%									

A partir de esta tabla, que integra las seis estrategias discursivas como un todo, se puede observar que la profesora que obtuvo el porcentaje más alto en el uso de estrategias discursivas durante la estructura: actividades de la clase principal fue la profesora #1 (21%). En seguida, la profesora #4 (20%) con un porcentaje muy similar. Después, la profesora #3 (16%), la #5 (13%), las profesoras #8 y #6 (11% c/u), la profesora #2 (6%) y finalmente, el profesor #7 (2%). Es importante mencionar que, en general, estos últimos dos profesores utilizaron en una muy baja proporción las estrategias discursivas. A continuación se muestra una gráfica que detalla lo anteriormente descrito.

**Figura 5.36. Estrategias discursivas en la lectura:
Actividades de la clase principal**



En relación con los niveles de logro se observó una tendencia de uso preponderante y sistemático por parte de las profesoras ubicadas en escuelas de logro alto. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar que la profesora #1 ubicada en escuela baja obtuvo el porcentaje más alto en comparación con el resto, además, la profesora #8, también ubicada en escuela baja, obtuvo un porcentaje similar a la profesora de escuela alta con el menor porcentaje de su grupo. Lo anterior debido a que tanto la profesora #1 como la #4 puntuaron más o menos alto en todas las estrategias discursivas, ya que las incorporaron con mayor frecuencia a su discurso. Sin embargo, la profesora #4 no incorporó recapitulaciones como herramienta, lo que influyó para que se colocara en la segunda posición de la tabla.

En general, como ya se había mencionado, las profesoras de escuelas altas obtuvieron porcentajes, junto con el de la profesora #8 y #1, sistemáticos y superiores al 5%. Al tomar en cuenta lo anterior así como el grupo de clasificación original, las profesoras ubicadas en escuelas altas obtuvieron el 60% en comparación con el 40% de los profesores de escuelas bajas. Sin embargo, debido a la variabilidad al interior de los grupos no se pudo concluir a favor de ninguno.

5.2.1.4.2. El trabajo docente

A continuación se presentan los resultados que cada profesor obtuvo al tomar en cuenta su desempeño en ambas estructuras de actividad: actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal. Es importante analizar el trabajo integral de los profesores debido a que las tendencias señaladas por estructura de actividad cambian cuando el trabajo se conjuga. Para ello, se mencionan los siguientes puntos que describen los cambios suscitados. Para fines prácticos se compararon los porcentajes obtenidos por parte de los profesores en la estructura “actividades de la clase principal” con los porcentajes que se obtuvieron como totales al contemplar el trabajo en la estructura “actividades generadoras de conocimiento previo”. Para mayor claridad en estos resultados es conveniente observar la **tabla 5.19. Porcentajes globales: Estrategias discursivas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo y las Actividades de la clase principal**, la cual se presenta a la mitad de este apartado.

- 1) En relación con las **repeticiones**, cuando se tomó en cuenta el trabajo realizado por parte de las profesoras de escuelas altas en la estructura de actividad generadora de conocimiento previo, el uso de la estrategia cambió a favor de estas últimas. Sin embargo, aún sin esta intervención, la profesora #1 mantuvo un 18% superior en comparación con tres de las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto. Esto colocó a la profesora en el segundo lugar de mayor empleo de la estrategia. Lo anterior no permitió concluir, más que parcialmente, a favor de las profesoras de escuelas altas. En este sentido, la profesora #3 obtuvo un 35%. En seguida, la profesora #1 (18%) y las demás profesoras de escuelas altas entre un 10% y 15%. Por su parte, el resto de los profesores de escuelas bajas disminuyeron sus porcentajes hasta en 5 unidades porcentuales.

- 2) Con respecto a las **confirmaciones**, en general, los porcentajes de todos los profesores disminuyeron cuando se incorporó el trabajo de la estructura de actividad generadora de conocimiento previo. Lo anterior, con excepción de la profesora #3 quien incrementó de 9% a un 20%. Esto la colocó de un quinto a un segundo lugar, lo cual, obviamente, repercutió en el trabajo del resto de los profesores. En este sentido, la profesora #4 se mantuvo en el primer lugar con un 28% en vez de un 31%, mientras la profesora #1 descendió del segundo al cuarto, esto es, del 18% al 13%. Lo anterior favoreció que se concluyera de la misma manera que en la estrategia anterior. Esto es, un mayor uso de la estrategia por parte de las profesoras ubicadas en escuelas altas así como de la profesora #1 ubicada en escuela baja. Por su parte, el profesor #7 continuó sin figurar.

- 3) En función de las **reformulaciones** se observó que al incluir la estructura de actividad generadora de conocimiento previo, las profesoras de escuelas altas continuaron con los porcentajes más altos de empleo de la estrategia. Lo anterior fue perjudicial para las profesoras de escuelas bajas sobre todo de la profesora #8, la cual se colocó con un 18% en la primera posición durante la clase principal y descendió a la quinta posición con un 12% al incorporar los resultados de la actividad generadora de conocimiento previo. Lo anterior, por debajo de todas las profesoras de alto y como mejor posicionada de los profesores de escuelas bajas. Finalmente señalar que los porcentajes de las profesoras de alto oscilaron entre el 22% y el 15%, mientras el resto de los profesores muy por debajo de dichos porcentajes. En este sentido, las mejores posicionadas fueron las profesoras #5 y #6 (22% c/u). Por su parte, el profesor #7 no figuró en uso de las reformulaciones.

- 4) En relación a las **elaboraciones** hubo ligeros cambios en las proporciones. La profesora #1 disminuyó del 37% al 32% pero no fue suficiente para perder el primer puesto. En seguida, la profesora #6 aumentó del 17% al 20%. En el siguiente peldaño, la profesora #3 aumentó casi la mitad de los puntos porcentuales, esto es, del 8% al 14%, lo que repercutió en su ascenso del quinto al tercer sitio. Después, la profesora #4 (12%), la #8 (11%), la #5 (9%) y finalmente, el resto de los profesores por debajo del 3%. Esto implicó una variación en una o dos posiciones. En función de lo anterior, los trabajos de las profesoras #1 y #8 se intercalaron con el de las profesoras de escuelas altas, por lo que no se pudo concluir a favor

de estas últimas pero si reiterar el bajo rendimiento por parte de los profesores #2 y #7 en el uso de esta estrategia discursiva.

- 5) Con respecto a las **recapitulaciones**, en general, el uso de las mismas fue bastante bajo. Cuando se incorporó el trabajo de la estructura de actividad generadora de conocimiento previo hubo un cambio drástico a favor de las profesoras de alto. Esto se efectuó con excepción de la profesora #4, la cual no incorporó a su discurso este tipo de estrategia. Lo anterior repercutió sobre todo en el trabajo de la profesora #8 quien de obtener un 27%, en relación al resto de los profesores, disminuyó en 15 unidades porcentuales (12%). Esta situación la colocó en la cuarta posición por debajo de tres de las cuatro profesoras de escuelas altas. Esto favoreció a la profesora #3, la cual ascendió de un 7% a un 26%. Este ascenso implicó un uso superior de la estrategia cuando esta profesora trabajó conocimiento previo, a diferencia de su labor en la clase principal. Por otra parte, de nuevo, los profesores de bajo #2 y #7 no figuraron en el uso de dicha estrategia.

- 6) En función de las **exposiciones lógicas**, prácticamente las proporciones se mantuvieron igual al incorporar el uso de estrategias durante la estructura de actividad generadora de conocimiento previo. La única gran diferencia fue que, de nuevo, la profesora #3 ascendió al primer peldaño con un 26%, por lo que igualó el trabajo de la profesora #4. Por su parte, la profesora #1 de escuela baja se colocó en el segundo lugar a la par de la profesora #5 (11%) de escuela alta. Lo anterior no permitió concluir a favor de las profesoras de escuelas altas en relación a un mayor uso de la exposición lógica. Sin embargo, si se observó que el resto de los tres profesores de escuelas bajas (#2, #7 y #8) se ubicaron muy por debajo de las profesoras antes mencionadas.

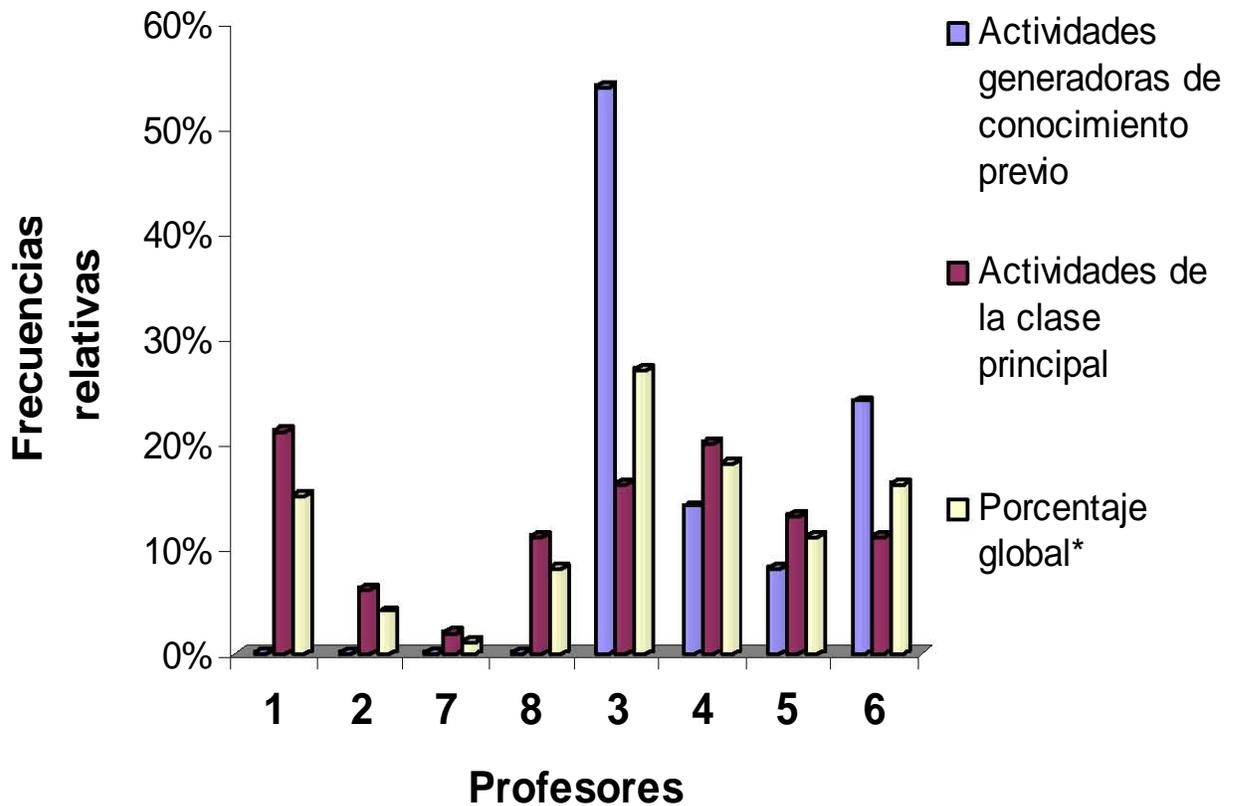
En términos generales, las frecuencias relativas de las seis estrategias discursivas analizadas siempre fueron en ascenso, sobre todo en el trabajo de las profesoras ubicadas en escuelas altas. Lo anterior, a diferencia de los profesores de escuelas bajas en donde los porcentajes disminuyeron hasta en un 6%. A continuación, en la **tabla 5.19. Porcentajes globales: Estrategias discursivas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo y las Actividades de la clase principal** se pueden observar de forma global los cambios producidos y reportados con anterioridad.

Tabla 5.19. Porcentajes globales: Estrategias discursivas en la lectura durante las Actividades generadoras de conocimiento previo y las Actividades de la clase principal

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS GRANDES TOTALES (GCP + CP) POR ESTRATEGIA		PROFESORES DE ESCUELAS DE NIVEL DE LOGRO BAJO				PROFESORES DE ESCUELAS DE NIVEL DE LOGRO ALTO											
		1		2		7		8		3		4		5		6	
		H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
REPETICIONES	GCP	0%	0%	0%	0%	62%	12%	5%	21%								
	CP	28%	3%	2%	14%	19%	10%	13%	11%								
	TOTALES por PROFESOR	18%	2%	1%	9%	35%	10%	10%	15%								
CONFIRMACIONES	GCP	0%	0%	0%	0%	46%	21%	7%	26%								
	CP	18%	9%	1%	11%	9%	31%	10%	11%								
	TOTALES por PROFESOR	13%	7%	0%	8%	20%	28%	9%	15%								
REFORMULACIONES	GCP	0%	0%	0%	0%	33%	15%	19%	33%								
	CP	9%	6%	0%	18%	11%	16%	24%	16%								
	TOTALES por PROFESOR	6%	4%	0%	12%	19%	15%	22%	22%								
ELABORACIONES	GCP	0%	0%	0%	0%	50%	0%	12.5%	37.5%								
	CP	37%	0%	2%	13%	8%	15%	8%	17%								
	TOTALES por PROFESOR	32%	0%	2%	11%	14%	12%	9%	20%								
RECAPITULACIONES	GCP	0%	0%	0%	0%	42%	0%	6%	12%								
	CP	13%	0%	0%	27%	7%	0%	33%	20%								
	TOTALES por PROFESOR	6%	0%	0%	12%	26%	0%	30%	26%								
EXPOSICIÓN LÓGICA	GCP	0%	0%	0%	0%	64%	18%	6%	12%								
	CP	12%	8.5%	4.5%	5.5%	22.5%	26.5%	11.5%	9%								
	TOTALES por PROFESOR	11%	8%	4%	5%	26%	26%	11%	9%								
TOTALES GCP + CP Se integran todas las Estrategias discursivas.	TOTALES por PROFESOR TOTALES por NIVEL	1	2	7	8	3	4	5	6								
		H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V				
		0%	0%	0%	0%	54%	14%	8%	24%								
		21%	6%	2%	11%	16%	20%	13%	11%								
		15%	4%	1%	8%	27%	18%	11%	16%								
28%					72%												

En la gráfica siguiente se presentan los resultados que integran la tabla anterior.

Figura 5.37. Estrategias discursivas durante la lectura



* Porcentaje que incluye el uso de las estrategias en ambas estructuras de actividad señaladas en esta gráfica.

A partir de esta gráfica y de los porcentajes de la **tabla 5.19** se observó lo siguiente:

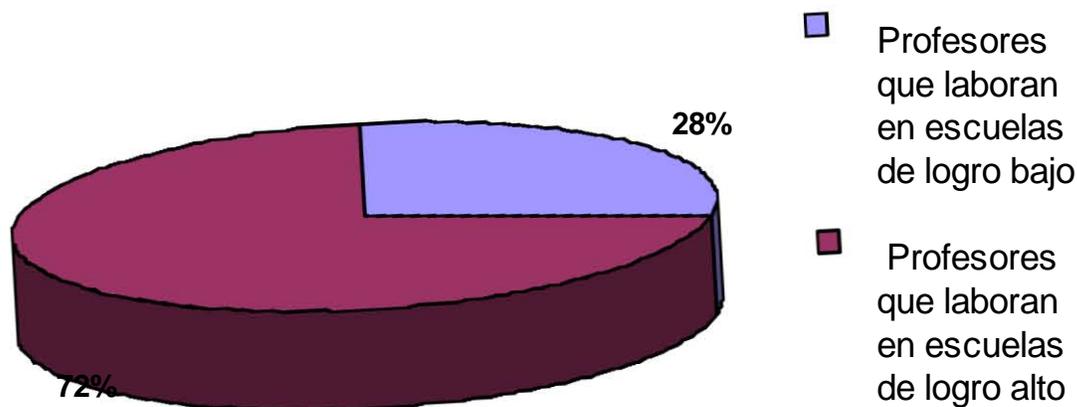
- a) El notorio reposicionamiento de la profesora #3 (27%), lo cual implicó pasar del tercer al primer puesto en comparación con el resto de los profesores. Lo anterior debido a su sistemático y frecuente trabajo realizado durante las actividades generadoras de conocimiento previo.
- b) Como consecuencia de lo antes expuesto, la profesora #4 disminuyó del 20% al 18%, lo que implicó mantenerse en el segundo lugar de la tabla. Lo anterior debido a la disminución porcentual por parte de la profesora #1.

- c) Por su parte, la profesora #6 aumentó en 5 unidades porcentuales. Lo anterior debido a su excelente trabajo discursivo realizado durante la estructura de la actividad generadora de conocimiento previo. Esto le permitió, con 16%, ubicarse en el tercer lugar de la tabla.
- d) La profesora #1 disminuyó en 6 puntos porcentuales. Esto es, del 21% al 15%, lo que implicó que descendiera del primero al cuarto peldaño. Sin embargo, continuó ubicándose ligeramente mejor que la profesora #5 de escuela alta.
- e) En un principio, la profesora #5 (11%) se ubicó en un quinto lugar. Sin embargo, descendió al cuarto lugar debido al trabajo de la profesora #3. Aun con lo anterior, se ubicó muy por encima del resto de los profesores de escuelas bajas, con excepción de la profesora #1, como ya se mencionó anteriormente.
- f) En seguida, la profesora #8 (8%) descendió del quinto al sexto lugar. Finalmente, los profesores de bajo #2 y #7 mantuvieron una posición por debajo del 5%, lo cual los ubicó en los dos últimos lugares de la tabla.

Los resultados anteriores no permitieron otorgar conclusiones contundentes por nivel de logro. Sin embargo, esto se debió únicamente al buen trabajo discursivo de la profesora #1, ya que el resto de los profesores de escuelas bajas figuraron muy por debajo de las profesoras de escuelas altas. Por lo tanto, es conveniente resaltar que las profesoras que más estrategias discursivas incorporaron cuando trabajaron lectura fueron las profesoras #3, #4 y #6, seguida de la profesora #1 y finalmente, los tres profesores que menos emplearon dichas estrategias fueron los profesores #8, #2 y #7 de escuelas bajas.

Aún con esta restricción, la tabla de porcentajes mostró la frecuencia relativa por nivel. En este sentido, el grupo de los profesores ubicados en escuelas de nivel de logro bajo obtuvieron un 28%, mientras que el grupo de las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto un 72%. Este dato sería valioso en el caso de que los porcentajes hubieran sido contundentes a favor de las profesoras de nivel de logro alto. Sin embargo, este hecho no ocurrió. A continuación se muestra una gráfica con tales porcentajes por nivel de logro.

Figura 5.38. *Estrategias discursivas en la lectura por nivel de logro*



5.2.1.5. Integración del análisis de la propuesta

El discurso didáctico por parte de los profesores estuvo caracterizado por la manera en como organizaron su trabajo de lectura, el uso de estrategias pedagógicas y estrategias discursivas. En términos generales, el análisis se efectuó en dos de las estructuras de actividad más características del trabajo docente: actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal. Si bien fue de forma diferenciada, al final de cada apartado, se hizo un análisis general, esto es, integrando ambas estructuras de actividad. Es importante recordar que las profesoras que laboraron en escuelas altas privilegiaron el tiempo dedicado a las sesiones de lectura tanto de las actividades generadoras de conocimiento previo como las actividades de la clase principal, mientras que los profesores que laboraron en escuelas bajas se enfocaron únicamente a las actividades de la clase principal.

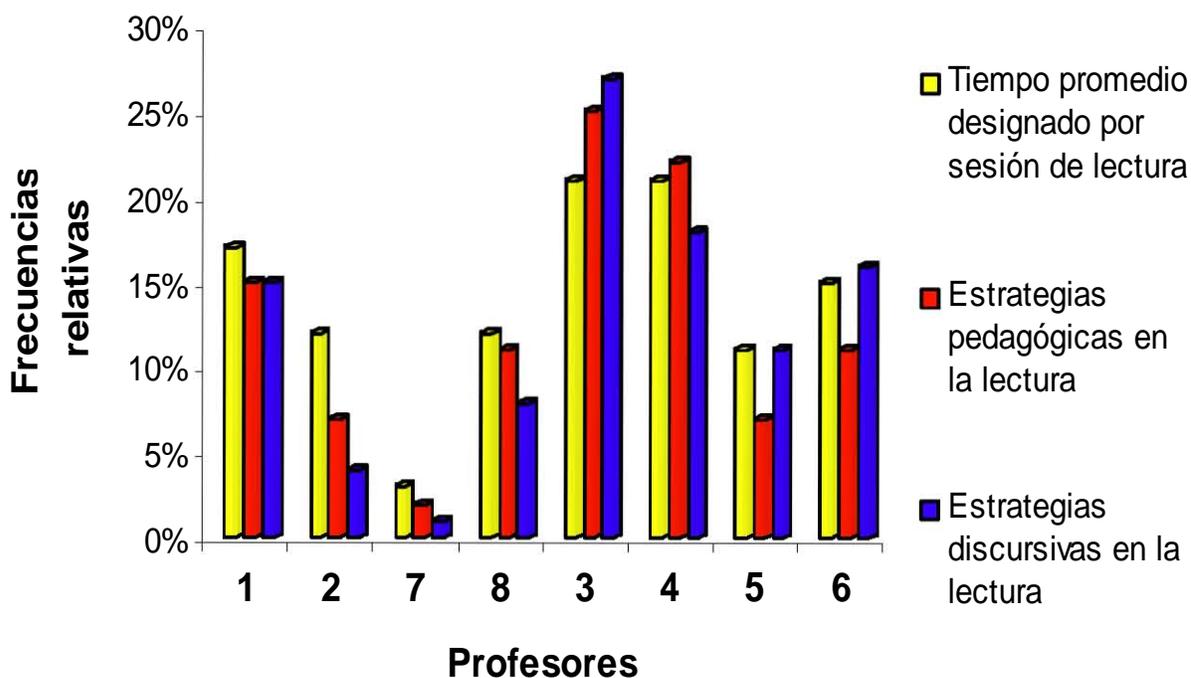
En este sentido, se muestran a continuación los resultados tomando en cuenta ambas estructuras de actividad así como los porcentajes obtenidos en las estrategias más generales tanto pedagógicas como discursivas.

Particularizando, en términos de estrategias pedagógicas y discursivas, la profesora #3 (25% y 27% respectivamente) ubicada en escuela de nivel de logro alto fue la que obtuvo mayor porcentaje de uso de estrategias en comparación con el resto de los profesores. En seguida, la profesora #4 (22% y 18% respectivamente) de escuela alta, la cual se ubicó en el segundo lugar en relación al uso

de ambas estrategias. En el tercer sitio se ubicó la profesora #1 (15%) de escuela baja, en lo concerniente a estrategias pedagógicas y en el terreno discursivo, la profesora #6 (16%) de escuela alta.

En el cuarto sitio, en relación al ámbito pedagógico, se ubicaron las profesoras #6 de escuela alta y la profesora #8 de escuela baja. Lo anterior debido a que obtuvieron un mismo porcentaje (11% c/u). Con relación a lo discursivo, la profesora #1 de escuela baja se ubicó en el cuarto sitio con un 15%. En el quinto sitio se ubicó, en relación a las estrategias pedagógicas, las profesoras #5 de escuela alta y la profesora #2 de escuela baja, ambas con el 7% en el uso de las estrategias. En función del ámbito discursivo, sólo la profesora #5 (11%) se ubicó en el quinto sitio. Finalmente, en el último sitio del ámbito pedagógico se ubicó el profesor #7 con un 2% y en relación a lo discursivo, tanto la profesora #2 (4%) como el profesor #7 con apenas el 1% cada uno de uso de las estrategias. A continuación se muestra una gráfica que ilustra lo antes descrito.

Figura 5.39. Discurso didáctico



Lo anterior permitió vislumbrar que existió sistematicidad en el trabajo y en los porcentajes obtenidos por parte de los profesores a lo largo del análisis de la *propuesta metodológica: análisis del discurso didáctico*. En este sentido, el uso más frecuente de ambas estrategias fue por parte de las profesoras #3 y #4, además, tuvieron la mayor duración en las sesiones de lectura por texto. En

seguida, la profesora #6 de escuela alta y las profesoras #1 y #8 de escuelas bajas se ubicaron con los segundos mejores resultados así como un tiempo intermedio dedicado a las sesiones por texto. Lo anterior en comparación con las profesoras mejor ubicadas. Sin embargo, la profesora #1 tuvo un trabajo mucho más sistemático e integrado, seguido de la profesora #6. Cabe mencionar que el trabajo, sobre todo, de la profesora #1 pero también de la #8, en el terreno de lo pedagógico, no permitió generalizar a favor de las profesoras de escuelas altas ni menospreciar el desempeño realizado por estas dos profesores que laboraron en escuelas de nivel de logro bajo. Por lo mismo, es importante recalcar la necesidad de estudiar el trabajo del docente sin adjudicar “títulos nobiliarios” por medio de, únicamente, el desempeño de los alumnos en lectura.

En relación con lo anterior, la profesora #5 se ubicó en un punto intermedio de uso de las estrategias. Por su parte, los profesores con el menor uso de estas estrategias así como del tiempo designado a cada sesión de “la actividad con sentido” fueron los profesores #7 y #2, ambos ubicados en escuelas bajas.

Finalmente es importante señalar que las profesoras de escuelas de nivel de logro alto tuvieron mayor uso de las estrategias, por lo que los profesores de escuelas bajas lo hicieron con menos frecuencia. Cabe mencionar que lo anterior no permitió apoyar cualitativamente que el nivel de logro por escuela dado por el INEE implicara forzosamente el nivel de dominio de estrategias tanto pedagógicas como discursivas de los profesores que en ella laboraron. Lo anterior, específicamente en el ámbito de lectura. Sin embargo, *si permitió observar ciertas tendencias a este respecto. A continuación se muestra un cuadro comparativo que describe lo antes mencionado.*

Tabla 5.20. Comparaciones entre profesores de escuelas altas y bajas

	Profesores que laboran en escuelas de nivel de logro bajo	Profesores que laboran en escuelas de nivel de logro alto
<i>En relación a la estructura de actividad se privilegiaron:</i>	Las actividades de la clase principal.	Las actividades generadoras de conocimiento previo y las actividades de la clase principal.
<i>Las explicaciones otorgadas durante “la actividad con sentido” se realizaron en relación:</i>	Al contenido del texto abordado durante la sesión.	Al contenido del texto pero añadiendo conocimiento u otros explicativos como el uso de analogías en su discurso.

<i>Al corregir errores se privilegió:</i>	Otorgar la repuesta.	Detectar omisión de información en las respuestas y después solicitar precisión mientras otorgaron palabras clave.
<i>Al realizar secuencias IRF se emplearon mayoritariamente aquellas que promovieron:</i>	Las habilidades de menor exigencia cognoscitiva: 1) discusión guiada enfocada principalmente a experiencias personales o información adicional al tema y, 2) preguntas centradas en información explícita del texto tanto a nivel enunciado como léxico.	Las habilidades con mayor exigencia cognoscitiva: 1) preguntas que solicitan se valore el texto en términos del interés, veracidad y complejidad del mismo, 2) información no presente pero sugerida en el texto e 3) integración de información de todo el texto.
<i>En el terreno discursivo:</i>	No emplearon las estrategias para corregir errores cometidos por sus alumnos.	Emplearon las estrategias para corregir errores cometidos por sus alumnos.
	Hicieron uso mínimo de las estrategias discursivas de baja y alta elaboración. Esto exceptuando a la profesora #1, la cual tuvo una frecuencia de empleo al mismo nivel que las profesoras de escuelas altas. Esta profesora sobresalió en el uso frecuente de las elaboraciones.	Mayor uso de todas las estrategias discursivas de baja y alta elaboración, con excepción de la profesora #4. Lo anterior debido a que no empleó las recapitulaciones.

5.2.2. Análisis cuantitativo del trabajo de los profesores

Este apartado presenta los estudios complementarios que tuvieron como finalidad dar respuesta a los objetivos de carácter secundario perseguidos en la presente investigación. En primer lugar, conocer si el desempeño de los alumnos de 5to. grado en las pruebas de lectura, las cuales fueron aplicadas después del trabajo realizado por parte de sus respectivos profesores en “la actividad con sentido”, y la calificación promedio que obtuvieron en español durante el ciclo escolar 2003-2004 permitieron establecer diferencias (alto o bajo) entre la labor docente de los ocho profesores al trabajar lectura y, de esta manera, complementar los resultados encontrados a partir de la propuesta analizada en la presente investigación. En segundo lugar, se buscó conocer si existió relación entre el nivel de logro atribuido a cada profesor (alto o bajo), a partir de la ubicación que efectuó el INEE

(2003a) de las escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala según el rendimiento de sus alumnos en lectura tanto con las calificaciones de español de los alumnos de 5to. grado dadas por cada profesor de la muestra como con los resultados obtenidos por los alumnos al momento de contestar los cuestionarios de lectura aplicados en la presente investigación.

5.2.2.1. Evaluación del docente a partir del aprendizaje de sus alumnos

5.2.2.1.1. Nivel de logro atribuido al profesor vs las pruebas de lectura

Se analizó si los profesores diferían significativamente en promedio de los puntajes que sus alumnos obtuvieron tanto en la prueba de “Las Hormigas” como de “La Viruela”. Esta estrategia de evaluación hacia el profesor se realizó debido a que suele ser la forma común y directa de evaluar al docente. Un ejemplo claro es la prueba de Factor de Aprovechamiento Escolar (FAE) dirigido por la SEP que evalúa a los alumnos de los profesores que están inscritos en el Programa de Carrera Magisterial y en función de los resultados obtenidos y de otros factores de carácter más administrativo se otorgan los apoyos económicos. Para ello, se decidió hacer un ANOVA (análisis de varianza) de un solo factor empleando el promedio que los alumnos por profesor obtuvieron en ambas pruebas de lectura (Hernández et al., 2000). Esto se hizo con la finalidad de mantener una ilación en relación con la manera en que se analizó cualitativamente el trabajo de los profesores, ya que se contempló su desempeño pedagógico y discursivo en ambas lecturas de forma indistinta. Se hizo este análisis con el objetivo de contemplar la variabilidad al interior y entre los grupos para establecer comparaciones entre los profesores y no generar conclusiones únicamente a partir de medidas de tendencia central (medias).

En este sentido, se obtuvieron, en primer lugar, los descriptivos para la variable dependiente **prom.hor-vir** (puntaje promedio en base 10 obtenido en el cuestionario de “Las Hormigas” y “La Viruela” por alumno). La tabla correspondiente se muestra a continuación.

Tabla 5.21. Descriptivos de la variable *prom.hor-vir*
Descriptivos

prom.hor-vir								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	31	4,34018	2,038258	,366082	3,59254	5,08782	1,010	7,980
2	28	4,47677	1,810532	,342158	3,77472	5,17882	2,063	8,706
3	32	6,15372	1,602311	,283251	5,57603	6,73142	1,818	8,535
4	36	5,86279	2,014073	,335679	5,18133	6,54426	1,818	9,091
5	24	6,35522	2,057714	,420029	5,48632	7,22412	1,919	10,000
6	18	6,20651	1,775079	,418390	5,32378	7,08924	3,384	10,000
7	6	3,97306	1,345622	,549348	2,56092	5,38521	2,475	5,960
8	31	4,38254	1,488812	,267399	3,83643	4,92864	1,364	8,535
Total	206	5,30007	2,002005	,139486	5,02506	5,57508	1,010	10,000

En esta tabla se observaron principalmente las medias o promedios que obtuvo cada profesor en ambas lecturas así como los intervalos de confianza para esta medida. La profesora #5 obtuvo el promedio más alto (6.35522), mientras el profesor #7 obtuvo el promedio más bajo (3.97305). Los intervalos de confianza al 95% para el promedio de cada profesor permitieron vislumbrar que hubo solapamiento entre el desempeño de los alumnos por profesor (no diferencias entre algunos de ellos). Sin embargo, para poder concluir lo anterior se requirió una prueba estadística ANOVA.

En segundo lugar, se verificó que los grupos de 5to. grado por profesor tuvieran varianzas homogéneas. Esto se hizo como supuesto básico para poder emplear un ANOVA. La prueba de homogeneidad de varianza arrojó el siguiente resultado.

Tabla 5.22. Prueba de homogeneidad de varianzas (*prom.hor-vir*)
Prueba de homogeneidad de varianzas

prom.hor-vir			
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,308	7	198	,248

El nivel de significancia descriptivo de 0.248 ($\alpha = 0.05$) permitió no rechazar la hipótesis nula que enuncia la igualdad de varianzas entre los ocho profesores, por lo que fue adecuado el uso de la prueba estadística ANOVA con un solo criterio (el profesor). A partir del no rechazo de este supuesto se realizó un ANOVA con un $\alpha = 0.05$ y se obtuvo lo siguiente.

Tabla 5.23. Resultados ANOVA (prom.hor-vir)

prom.hor-vir					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	160,434	7	22,919	6,863	,000
Intra-grupos	661,210	198	3,339		
Total	821,645	205			

El nivel de significancia observado de 0.00 permitió rechazar la hipótesis nula que enuncia la igualdad entre el promedio de las calificaciones de los ocho profesores al existir al menos un profesor que no es igual a los demás. Lo anterior, con un 5% de riesgo. Para conocer estas diferencias, se realizó una prueba de comparaciones múltiples post- hoc de Tukey obteniendo lo siguiente.

Tabla 5.24. Comparaciones múltiples (prom.hor-vir)

Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8
1		1	.003**	.018**	.002**	.016**	1	1
2	1		.011**	.058	.007**	.041**	.999	1
3	.003**	.011**		.998	1	1	.134	.004**
4	.018**	.058	.998		.971	.998	.275	.024**
5	.002**	.007**	1	.971		1	.088	.003**
6	.016**	.041**	1	.998	1		.165	.020**
7	1	.999	.134	.275	.088	.165		1
8	1	1	.004**	.024**	.003**	.020**	1	

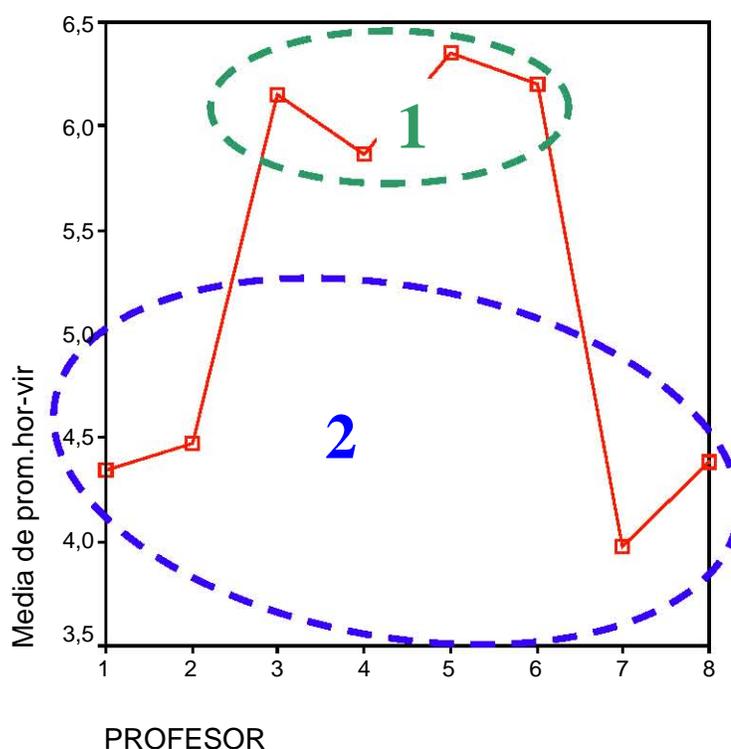
** La diferencia entre las medias es significativa a un nivel de significancia de 0.05.

Esta tabla mostró las diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño de los alumnos de los ocho profesores en las pruebas de lectura contempladas en “la actividad con sentido”. En este sentido, las profesoras #1 y #8 difirieron estadísticamente de las profesoras #3, #4, #5 y #6, lo cual permitió mantener una homogeneidad con los profesores #2 y #7. Por su parte, la profesora #2 difirió del trabajo de los profesores #3, #5, #6 y, con ciertas restricciones estadísticas, de la profesora #4. Por lo mismo, no difirió del desempeño de los alumnos de los profesores #1, #7 y #8. En relación con las profesoras # 3, #5 y #6, estas difirieron con respecto a los profesores #1, #2 y #8, mientras la profesora #4 difirió en relación a las profesoras #1, #8 y, con ciertas restricciones estadísticas, de la profesora #2. Por su parte, el profesor #7 no difirió significativamente de ninguno de los siete profesores restantes, por lo que se consideró que el desempeño de sus alumnos fue igual que el del resto de los profesores. Sin embargo, fue el que obtuvo el menor promedio así como el

que contó con el grupo de menor cuantía (6 alumnos), por lo que se consideró que no hay evidencia para establecer diferencias ni sostener la conclusión de igualdad antes mencionada.

Con lo anterior se apoyó estadísticamente que el desempeño de los alumnos en las pruebas de lectura aplicadas posteriormente al trabajo del profesor permitió establecer diferencias significativas entre los grupos de profesores, lo cual favoreció la formación de dos subconjuntos homogéneos: El primero conformado por las profesoras #3, #4, #5 y #6 con un nivel de significancia observado de 0.991 ($\alpha = 0.05$) y el segundo, por las profesoras #1, #2, #7 y #8 con un nivel de significancia observado de 0.990 ($\alpha = 0.05$). En este sentido, el profesor #7 quedó dentro del segundo grupo. A continuación se muestra la gráfica de medias.

Figura 5.40. Gráfica de medias por grupo de alumnos de cada profesor (prom.hor-vir)



Finalmente cabe decir que el análisis anterior permitió *corroborar el nivel de logro en el cual estaban ubicadas las escuelas* con el nivel atribuido a los profesores que en ellas laboraron. Lo anterior, después de que el profesor trabajó el texto bajo “la actividad con sentido”. En este sentido, se obtuvo que el primer grupo (1) estuvo compuesto por las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto y el segundo (2) conformado por los profesores ubicados en escuelas de nivel de logro

bajo. Por ello, es importante recordar que este indicador se estableció a partir del desempeño de los alumnos de cada profesor en cada escuela, por lo que coincidió con lo establecido por el INEE (2003a) y que fue atribuido a cada profesor. Sin embargo, fue un lineamiento vago para establecer comparaciones uno a uno entre la labor realizada por los profesores durante “la actividad con sentido”, por lo que fue fundamental el análisis cualitativo generado a partir de la *propuesta metodológica: análisis del discurso didáctico*. Además, se hizo patente la necesidad de establecer un estudio directamente relacionado con la labor del profesor cuando trabaja lectura y no únicamente analizarlo a partir de los aprendizajes de los alumnos, como generalmente suele efectuarse por medio de las instancias educativas mexicanas.

5.2.2.1.2. Nivel de logro atribuido al profesor vs el promedio en español

Se analizó en primera instancia si existían diferencias significativas entre los ocho profesores en función de las calificaciones que obtuvieron sus alumnos en la materia de español durante el ciclo escolar 2003-2004. Lo anterior, en base a sus propios criterios de evaluación. En este sentido, se realizó nuevamente un ANOVA (análisis de varianza) con un solo criterio (el profesor) con el objetivo de contemplar la variabilidad al interior y entre los grupos por profesor a partir del promedio en español. Por lo mismo, en un principio, se obtuvieron los descriptivos para la variable dependiente **ESPAÑOL** (promedio en base 10 obtenido durante el ciclo 2003-2004 en la materia de español por alumno). La tabla correspondiente se muestra a continuación.

Tabla 5.25. Descriptivos de la variable ESPAÑOL
Descriptivos

ESPAÑOL									
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
1	31	7,0139	1,08629	,19510	6,6154	7,4123	5,77	9,44	
2	28	8,1246	,97191	,18367	7,7478	8,5015	6,50	10,00	
3	32	8,7188	,86077	,15216	8,4084	9,0291	7,00	10,00	
4	36	8,2367	,96115	,16019	7,9115	8,5619	6,66	9,66	
5	24	7,7604	,96256	,19648	7,3540	8,1669	6,00	9,75	
6	18	7,7772	,68861	,16231	7,4348	8,1197	6,75	9,33	
7	6	7,7083	,24580	,10035	7,4504	7,9663	7,50	8,00	
8	31	7,3871	1,20104	,21571	6,9466	7,8276	5,80	9,60	
Total	206	7,8734	1,10301	,07685	7,7219	8,0250	5,77	10,00	

En esta tabla se observaron principalmente las medias o promedios que obtuvo cada profesor por grupo en la materia de español. Los promedios oscilaron entre el 7.0139 y el 8.7188. La profesora #3 obtuvo el promedio más alto, mientras la profesora #1 el promedio más bajo. Los intervalos de confianza al 95% para el promedio de cada profesor permitieron vislumbrar que hubo solapamiento entre dichos promedios (no diferencias entre algunos de ellos). Para poder concluir lo antes mencionado se requirió de una prueba estadística ANOVA. Sin embargo, este análisis no pudo efectuarse debido a que los datos proporcionados para esta variable arrojaron una significancia observada del 0.007 con un $\alpha = 0.05$ en la prueba de homogeneidad de varianzas. Esto quiere decir que se rechazó la hipótesis nula, por lo que no hay homogeneidad de varianzas entre los grupos de los profesores. En este sentido, no es factible realizar un ANOVA, por lo que se efectuaron transformaciones bajo el programa JMP. Sin embargo, no se consiguió, exitosamente, que se pudiera rechazar la heterogeneidad en la variabilidad de los grupos.

Por lo anterior, de forma alternativa, se realizaron pruebas no paramétricas basadas en la medida de tendencia central “mediana²” que permitieron afirmar que existían diferencias entre los profesores en función de esta variable. A continuación se muestran los resultados obtenidos que permitieron afirmar lo anterior.

² Se define como la observación (calificación promedio de la materia de español) que cae en el centro cuando las observaciones de los 206 alumnos se ordenan en orden creciente. Si el número de observaciones es par, se escoge como mediana al valor medio entre las dos observaciones (Mendenhall & Reinmuth, 1990).

Tabla 5.26. Estadísticos de contraste (ESPAÑOL)

	ESPAÑOL
Tamaño de muestra	206 alumnos
Mediana	7.7500
Ji cuadrada	28.323
Grados de libertad	7
Significancia	.000

Esta tabla permitió observar que la mediana de la variable ESPAÑOL fue de 7.75, por lo que al emplear una prueba ji cuadrada ³ y obtener un valor observado de 28.323 se rechazó la igualdad entre las medianas de los ocho profesores. Lo anterior con un nivel de significancia observado de 0.000 ($\alpha = 0.05$). En este sentido, los datos arrojados por este análisis permitieron rechazar la hipótesis nula y establecer que hay diferencias significativas entre las calificaciones promedio en la materia de español y los ocho profesores. Estas diferencias se visualizaron a partir del número de alumnos por profesor que obtuvo una calificación promedio en la materia de español superior (>Median) a la mediana de la población (7.75) y aquellos con una mediana igual o menor a la poblacional (<=Median), así como la observación de la variabilidad intragrupo. Esto se ilustra en la tabla siguiente.

Tabla 5.27. Frecuencias de alumnos en función de la mediana (ESPAÑOL)

		PROFESORES							
		1	2	3	4	5	6	7	8
ESPAÑOL	>Median*	8	14	25	24	12	7	2	9
	<=Median**	23	14	7	12	12	11	4	22
	Mediana***	6.55	7.875	8.875	8.165	7.875	7.5	7.625	7

* Alumnos que obtuvieron una mediana superior a la mediana poblacional.

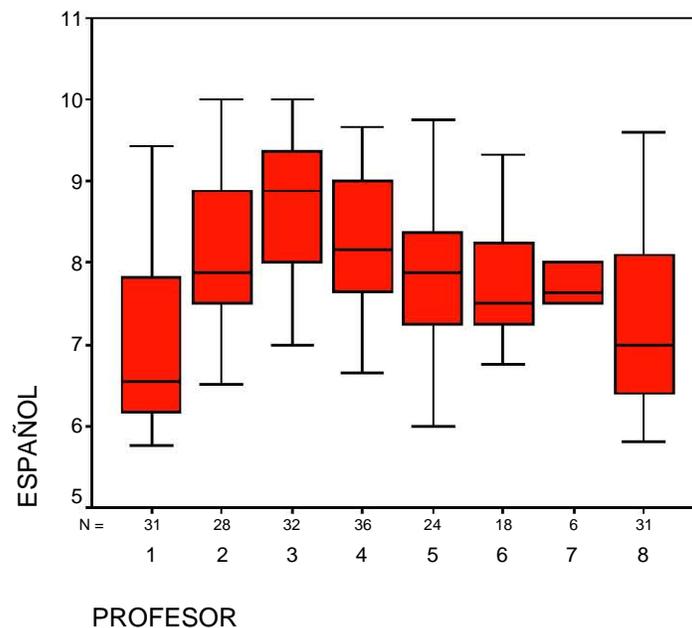
** Alumnos que obtuvieron una mediana igual o menor a la mediana poblacional.

*** Mediana por profesor en función de las calificaciones promedio de la materia de español obtenida por sus alumnos en el ciclo escolar 2003-2004.

³ Es una comparación entre la tabla de frecuencias observadas y la de esperadas, la cual se esperaría encontrar si las variables no tuvieran relación. Por lo tanto, es un prueba para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables (Hernández et al., 2000).

Lo anterior permitió visualizar que sólo la profesora #2 y la profesora #5 obtuvieron simetría en las calificaciones promedio en términos del número de sus alumnos. Las profesoras #3 y #4 presentaron una mayor cantidad de alumnos con calificaciones promedios superiores a la mediana y el resto de los profesores con una mayor cantidad de alumnos con calificaciones promedio iguales o menores a la mediana poblacional. En la siguiente gráfica se muestra con mayor claridad lo descrito en la tabla anterior en relación con la mediana por grupo de alumnos de cada profesor.

Figura 5.41. *Gráfica de medianas por grupo de alumnos de cada profesor (ESPAÑOL)*



En este sentido, el primer grupo formado por la profesora #3 junto con las profesoras #4 y #6 fueron las que obtuvieron la calificación promedio mayor que cayó en el centro de la distribución de la mediana en comparación con el resto de los profesores. Además, un promedio de variabilidad menor entre sus alumnos. Lo anterior en contraste con el grupo de las profesoras #1 y #8, las cuales obtuvieron el menor valor de la calificación promedio que cayó en el centro de la distribución. Además, este grupo obtuvo la mayor variabilidad intragrupo.

Finalmente cabe señalar que, en términos generales, el análisis anterior permitió de forma contundente establecer que hay diferencias entre los grupos de profesores a partir de las calificaciones en la materia de español por parte de los alumnos. Sin embargo, por la misma

naturaleza de la prueba no se pudo establecer la conformación determinante de grupos, lo cual era, finalmente, lo que se buscaba como objetivo de investigación.

Por lo anterior, fue fundamental utilizar la variable **calif.diabin** (calificación en base 10 obtenido en el cuestionario de “La Diabetes” por alumno utilizada como evaluación inicial) para intentar corroborar la ubicación de los profesores en función del nivel de logro en comprensión lectora de la escuela en la que laboraban. Esta prueba se aplicó en la presente investigación como evaluación inicial con la finalidad de generar datos prospectivos sobre el nivel de lectura de los alumnos incluidos en la muestra con los mismos lineamientos realizados por el INEE (2003a). Esto se realizó, sobretodo, por la noción de que se trabajó con alumnos de 5to. grado durante el ciclo escolar 2003-2004, los cuales fueron evaluados cuando se encontraban un año escolar anterior. En este sentido, en primer lugar, se obtuvieron los descriptivos para la variable dependiente **calif.diabin**. La tabla correspondiente se muestra a continuación.

Tabla 5.28. Descriptivos de la variable *calif.diabin*

calif.diabin	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
					1	31		
2	28	3,79121	1,974288	,373105	3,02566	4,55676	,000	8,462
3	32	6,27404	1,252741	,221455	5,82238	6,72570	3,846	8,462
4	36	4,48718	1,319597	,219933	4,04069	4,93367	2,308	7,692
5	24	5,51282	1,865929	,380881	4,72491	6,30073	2,308	9,231
6	18	5,21368	1,659399	,391124	4,38848	6,03888	3,077	8,462
7	6	4,61538	2,527950	1,032031	1,96246	7,26831	1,538	8,462
8	31	4,51613	1,739912	,312497	3,87792	5,15433	1,538	8,462
Total	206	4,75728	1,891096	,131759	4,49751	5,01706	,000	9,231

En esta tabla se observaron principalmente las medias o promedios que obtuvo cada profesor en la evaluación inicial “La Diabetes” así como los intervalos de confianza para esta medida. La profesora #3 obtuvo el promedio más alto (6.27404), mientras la profesora #2 obtuvo el promedio más bajo (3.79121). Los intervalos de confianza al 95% para el promedio de cada profesor permitieron vislumbrar que hubo solapamiento entre el desempeño de los alumnos por profesor (no diferencias entre algunos de ellos). Sin embargo, para poder concluir lo anterior, se requirió nuevamente de una prueba estadística ANOVA.

En segundo lugar, se verificó que los grupos de 5to. grado por profesor tuvieran varianzas homogéneas en relación a esta variable. Lo anterior como supuesto básico para poder emplear un ANOVA. La prueba de homogeneidad de varianza arrojó el siguiente resultado.

Tabla 5.29. Prueba de homogeneidad de varianzas (*calif.diabin*)

calif.diabin

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,535	7	198	,157

El nivel de significancia observado de 0.157 ($\alpha = 0.05$) permitió no rechazar la hipótesis nula que enuncia la igualdad de varianzas entre los ocho profesores, por lo que fue adecuado el uso de la prueba estadística ANOVA con un solo criterio (el profesor). A partir del no rechazó de este supuesto se realizó un ANOVA con un $\alpha = 0.05$ y se obtuvo lo siguiente.

Tabla 5.30. Resultados de ANOVA (*calif.diabin*)

calif.diabin

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	150,364	7	21,481	7,298	,000
Intra-grupos	582,766	198	2,943		
Total	733,130	205			

El nivel de significancia observado de 0.000 permitió rechazar la hipótesis nula que enuncia la igualdad entre el promedio de los puntajes obtenidos en la evaluación inicial por parte de los alumnos de los ocho profesores, ya que existe al menos un profesor que no es igual a los demás. Lo anterior asumiendo un 5% de riesgo. Para conocer estas diferencias se realizó una prueba de comparaciones múltiples post- hoc de Tukey obteniendo lo siguiente.

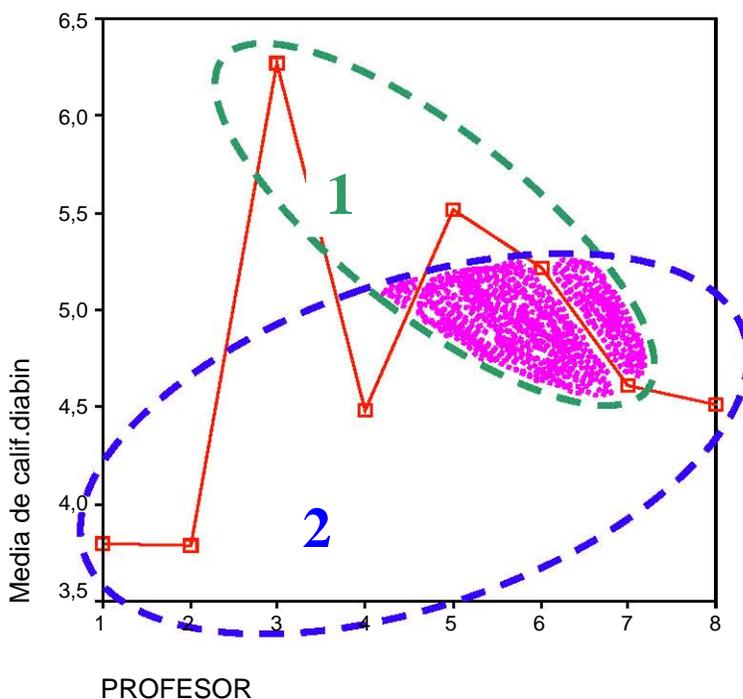
Tabla 5.31. Comparaciones múltiples (*calif.diabin*)

Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8
1		1	.000**	.724	.007**	.104	.962	.718
2	1		.000**	.744	.009**	.116	.963	.737
3	.000**	.000**		.001**	.723	.420	.373	.002**
4	.724	.744	.001**		.316	.824	1	1
5	.007**	.009**	.723	.316		.999	.946	.395
6	.104	.116	.42	.824	.999		.996	.869
7	.962	.963	.373	1	.946	.996		1
8	.718	.737	.002**	1	.395	.869	1	

** La diferencia entre las medias es significativa a un nivel de significancia de 0.05.

Esta tabla muestra las diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de las calificaciones que obtuvieron los alumnos por profesor en la evaluación inicial “La Diabetes”. En este sentido, las profesoras #1 y #2 difirieron estadísticamente de las profesoras #3 y #5, manteniendo una homogeneidad con los profesores #4, #6 #7 y #8. Por su parte, la profesora #3 difirió del trabajo de los profesores #1, #2, #4 y #8, por lo que no difirió con respecto a las calificaciones de los profesores #5, #6 y #7. Las profesoras #4 y #8 difirieron significativamente de la profesora #3, mientras que la profesora #5 lo hizo con las profesoras #1 y #2. Finalmente, los profesores #6 y #7 no difirieron significativamente de ninguno de los seis profesores restantes, por lo que se consideró que el desempeño de sus alumnos fue igual que el del resto. Sin embargo, en el caso del profesor #7 no hubo evidencia para establecer diferencias debido al bajo número de alumnos con el cual se efectuó su análisis comparativo, mientras que con la profesora #6, en este mismo sentido, sí se le atribuyó esta similitud estadística con el resto de las calificaciones de los profesores. Lo anterior se explica, con mayor claridad, al observar la intersección producida por estos dos profesores y que se representa en la gráfica de medias que a continuación se detalla.

Figura 5.42. Gráfica de medias por grupo de alumnos de cada profesor
(*calif.diabin*)



Con lo anterior se apoyó estadísticamente que las calificaciones obtenidas por parte de los alumnos a partir de la prueba “La Diabetes” permitió, hasta cierto punto y no en todos los casos, corroborar la formación de dos grupos en función del nivel de logro en comprensión lectora atribuido a los profesores: El primer grupo (1) conformado por las profesoras #3 y #5 con un nivel de significancia observado de 0.064 ($\alpha = 0.05$) y el segundo grupo (2) formado por las profesoras #1, #2, #4 y #8 con un nivel de significancia observado de 0.181 ($\alpha = 0.05$). Es importante mencionar que se generó una intersección entre los dos grupos formados, en la cual se encontraron los profesores #6 y #7 (●).

Por último, es importante comentar que si bien el primer grupo se formó por los alumnos de las profesoras que laboraron en escuelas de nivel de logro alto y el segundo mayoritariamente por los alumnos de los profesores que laboraron en escuelas de nivel de logro bajo, la presencia de los dos profesores en la intersección de estos dos grupos así como la inclusión de la profesora #4 en el segundo grupo, siendo sus alumnos ubicados en escuela alta, no permitió concluir de forma tan contundente como se hizo con la variable **prom.hor-vir**. Lo anterior, en relación al apoyo a la designación hecha por el INEE (2003a) y que fue atribuido a los profesores. Sin embargo, este

análisis sí permitió de forma somera la diferenciación entre los profesores en relación al nivel de comprensión lectora de sus alumnos, el cual fue atribuido a cada profesor previo a este estudio, y confirmar en cinco casos lo establecido por el INEE.

5.2.2.2. Correlaciones entre variables

En un principio sólo se pretendía correlacionar dos variables: el promedio en la materia de español y lo obtenido en la evaluación inicial “La Diabetes”. Sin embargo, los resultados estadísticos obtenidos para la variable **prom-hor-vir** sugirieron conocer su relación con estas dos variables anteriormente mencionadas. Por ello, para medir el grado de relación entre las tres variables se realizó un estudio correlacional para saber cómo podría darse el comportamiento de estas tres variables en estudios posteriores más profundos. A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de este análisis.

Tabla 5.32. Correlaciones entre las variables
Correlaciones

		ESPAÑOL	prom.hor-vir	calif.diabin
ESPAÑOL	Correlación de Pearson	1	,600**	,539**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,000
	N	206	206	206
prom.hor-vir	Correlación de Pearson	,600**	1	,608**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,000
	N	206	206	206
calif.diabin	Correlación de Pearson	,539**	,608**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,
	N	206	206	206

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla anterior permitió vislumbrar: Por un lado, que existe una correlación positiva (0.539) entre las calificaciones promedio en la materia de español de los alumnos de 5to. grado de los ocho profesores (**ESPAÑOL**) y las calificaciones de la evaluación inicial (**calif.diabin**). Esto es, a medida que el alumno reflejó un promedio alto o bajo obtuvo una calificación alta o baja en la prueba de “La Diabetes” y viceversa. Por otro lado, se estableció entre los promedios de la materia de español (**ESPAÑOL**) y los puntajes promedio obtenidos en las pruebas de “Las Hormigas” y “La Viruela” (**prom.hor-vir**) una correlación positiva (0.60). Por lo tanto, a medida que los alumnos reflejaron

una calificación alta o baja en dichas pruebas obtuvieron un promedio alto o bajo en la materia de español y viceversa. Por último, se estableció una correlación positiva (0.608) entre la prueba aplicada como evaluación inicial (**calif.diabin**) y los puntajes que obtuvieron los alumnos en las pruebas de lectura aplicadas después del trabajo de los profesores con dichos textos (**prom.hor-vir**). Esto quiere decir que a medida que el alumno reflejó un puntaje alto o bajo en “La Diabetes”, también obtuvo un puntaje alto o bajo al promediar sus puntajes tanto en la prueba de lectura de “Las Hormigas” como de “La Viruela” y viceversa.

Definitivamente estos hallazgos permitirán el desarrollo de un mayor número de investigaciones sobre el funcionamiento asociativo del aprovechamiento escolar con las pruebas de lectura sugeridas en esta investigación.

Capítulo 6: CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan la discusión y las principales conclusiones que se derivan del estudio realizado. El hilo conductor lo constituyen los objetivos que se persiguieron en el presente trabajo así como los fundamentos teóricos sobre los cuales se cimentaron.

A lo largo de la investigación se ha enfatizado la importancia de estudiar al docente directamente en vez de únicamente centralizar las fortalezas o debilidades de su labor a partir de los resultados, conocimientos y/o aprendizajes de sus alumnos. En este sentido, se ha demostrado que si bien existe una relación entre el pensamiento de los profesores, las acciones que éstos llevan a cabo en las aulas y la influencia de éstas en el rendimiento que alcanzan los propios alumnos (Pérez y Gimeno, 1988) no se puede reducir únicamente a esto la calidad de su formación. Esta situación se vuelve aún más delicada y de mayor seriedad al efectuarse en los terrenos de la comprensión lectora. Esto es debido a que si los profesores no cuentan con los conocimientos y competencias (habilidades y estrategias psicolingüísticas) necesarias para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando trabajan lectura, los alumnos verán disminuidas habilidades como: pensamiento crítico, capacidad para argumentar en diversas situaciones, trabajo en equipo, no alcanzar el límite superior de ejecución, mínimo desarrollo de capacidades para interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, etcétera. Por lo tanto, no es factible concebir de manera adecuada a la enseñanza de la lectura sin la evaluación o estudio de los protagonistas directamente involucrados.

En este sentido, surgieron una serie de preguntas dirigidas a fortalecer el terreno tan poco indagado del estudio del docente cuando trabaja lectura en el aula. Específicamente se estudiaron ocho profesores que laboraron en escuelas primarias rurales del estado de Tlaxcala por ser, según el INEE (2003a), la entidad que durante el ciclo escolar 2002-2003 obtuvo los mejores resultados en lectura en este contexto desfavorecido. Por lo tanto, el objetivo medular del presente trabajo de investigación recayó en una propuesta metodológica que constituyó un acercamiento al problema de la práctica docente.

La propuesta misma estuvo dividida en tres análisis de diferente nivel que constituyeron los elementos medulares de la labor docente: estructura de la clase, estrategias pedagógicas y estrategias discursivas. Los datos que se presentaron y que a continuación se mencionan fueron una muestra de que es posible abordar el análisis de la práctica educativa desde una perspectiva

integradora. La caracterización que se hizo del discurso didáctico del docente no intentó reducir a una serie de categorías rígidas la riqueza de la vida en las aulas. Por el contrario, representó un intento por sistematizar este análisis y retomar la urgencia de estudiar directamente la práctica docente.

Si bien la parte principal del presente trabajo fue el análisis cualitativo, como se mencionó líneas arriba, antes de iniciar el análisis de la propuesta se contó con *datos estadísticamente significativos* que: a) en primer lugar, corroboraron la designación del nivel de logro efectuada por el INEE (op. cit.) a las escuelas en la muestra, a partir de los conocimientos de los alumnos, y el cual fue atribuido a los profesores de cada una de estas escuelas. Esto se realizó a partir de los puntajes obtenidos por parte de los alumnos en las pruebas de lectura que incorporó “la actividad con sentido” y las calificaciones promedio por alumno en la materia de español obtenidas durante el ciclo escolar 2003-2004 y b) en segundo lugar, evaluaron el alcance de los mismos para lograr una diferenciación entre los ocho profesores.

En el primer sentido, se pudo reiterar la designación efectuada en términos del nivel de logro por parte del INEE a cada una de las escuelas de la muestra y el cual fue atribuido a cada profesor a partir del promedio obtenido por parte de los alumnos en los cuestionarios aplicados después del trabajo del profesor con cada texto. También, los puntajes de la evaluación inicial “La Diabetes” permitieron un avance en relación a este objetivo, aunque no tan contundente como el caso anterior. Esto quiere decir que se corroboró que los profesores que laboraron en escuelas de nivel de logro alto formaron parte de un mismo grupo, mientras que los profesores de escuelas de nivel de logro bajo constituyeron otro grupo. Es importante mencionar que en esta misma línea de análisis, el promedio de español, como variable, únicamente permitió corroborar la existencia de diferencias entre los grupos de alumnos de cada profesor pero no una distinción clara entre ellos, aun cuando ésta mantuvo una correlación alta con los puntajes obtenidos en las tres pruebas de lectura.

En el segundo sentido, los resultados de las pruebas de lectura por parte de los alumnos así como su promedio en español no fueron elementos contundentes que permitieran una mayor diferenciación entre los ocho profesores. Por lo tanto, se reiteró la importancia del análisis cualitativo para establecer a profundidad estas diferencias y particularidades de su labor, así como la necesidad de un estudio directo de la misma y no únicamente a través de los resultados de los alumnos.

En función de atender la necesidad antes expuesta, en términos de la propuesta misma, *el análisis macroestructural* permitió identificar un patrón característico en relación con la manera en

cómo organizaron la clase cuando trabajaron lectura tanto los profesores que laboraron en escuelas primarias rurales de nivel de logro alto como de bajo. A raíz de este análisis se establecieron comparaciones entre ambos profesores de una manera global pero necesaria para el inicio de un estudio más detallado del discurso docente. Por lo mismo, se identificó que las profesoras que laboraron en escuelas ubicadas en nivel de logro alto por parte del INEE tuvieron en común dos actividades diferenciadas en relación con la organización de sus clases: actividades generadoras de conocimiento previo y actividades de la clase principal. Este hecho reveló la preocupación de estas profesoras por promover conocimientos previos antes de iniciar el trabajo con el texto. Posteriormente, se buscó establecer enlaces con los conocimientos nuevos por aprender a través de la construcción de un puente entre la información familiar para el alumno y las nuevas habilidades necesarias en cierta situación (Rogoff, 1993). En cambio, los profesores que laboraron en escuelas de nivel de logro bajo tuvieron en común dos estructuras de actividad: actividades de la clase principal y cierre. Esto quiere decir que los ocho profesores incorporaron, como era de esperarse, la actividad de la clase principal como unidad fundamental de su clase.

En este sentido, el cierre no figuró en el presente análisis debido a que esta estructura se constituyó a partir de la reflexión por parte de los profesores con respecto al cuestionario que se aplicó a los alumnos posteriormente de su trabajo con los textos. Sin embargo, las actividades generadoras de conocimiento previo sí se incorporaron debido al tiempo significativo designado dentro de las secuencias didácticas por parte de las profesoras de escuelas altas.

A partir de este análisis, se vislumbró una diferenciación entre la organización de clase así como el tiempo designado para las sesiones de la profesora #1 con respecto al del profesor #7, ambos laborando en escuelas bajas y de la profesora #5 con respecto al resto de las profesoras de escuelas de nivel de logro alto. Esto evidenció, desde un principio que, aún reafirmando las designaciones del nivel de logro dado por el INEE a partir del análisis cuantitativo, la variabilidad entre las prácticas docentes sería más evidente con el análisis cualitativo, ya que genera datos más precisos y específicos. En este sentido, la tendencia observada y descrita líneas arriba fue corroborada en los análisis posteriores.

A raíz de este primer análisis, que permitió una ubicación del trabajo de los profesores y una primera categorización de su labor, se requirió de un segundo análisis (*pedagógico*) y uno tercero (*discursivo*) más detallado que permitió de forma general identificar: a) el empleo de estrategias pedagógicas directamente relacionadas con el ámbito de la lectura, b) la contextualización

pedagógica de las estrategias discursivas propuestas por Mercer (1997) y Lemke (1990) y finalmente, c) una diferenciación integral entre la labor de los docentes incluidos en la muestra al trabajar lectura. Este último inciso fue conformado por ciertas particularidades, las cuales se recrearon en conocer: a) las estrategias pedagógicas y discursivas que los ocho profesores utilizaron indistintamente del nivel de logro de la escuela en la que laboraron así como en función de este nivel, b) los elementos conformadores de la práctica docente de aquellos profesores con un mayor o menor manejo de herramientas educativas para el trabajo de la lectura y c) las especificidades de la práctica de cada profesor con la finalidad de fortalecer su labor discursiva didáctica actual cuando trabaja lectura en el aula.

En relación con lo anterior, se señalan dos puntos a abordar en las siguientes líneas: ***La contextualización pedagógica del discurso y la diferenciación integral entre la labor de los docentes incluidos en la muestra al trabajar lectura, considerando el nivel de logro de la escuela en la que laboraron.***

Lo primero, se discutió en el sentido teórico al decir que las estrategias pedagógicas se orientaron fundamentalmente en lo hecho y dicho por los ocho profesores, mientras que lo discursivo en un análisis más detallado sobre el contexto del mismo. Por lo tanto, la propuesta permitió contextualizar pedagógicamente al discurso. En este sentido, las repeticiones, confirmaciones, reformulaciones se usaron con mayor frecuencia a partir de preguntas centradas en información explícita o declarativa. Las elaboraciones y recapitulaciones se presentaron a partir de preguntas centradas en información explícita o declarativa pero también a partir de una pregunta que generó una discusión guiada por medio de preguntas relacionadas con el tema, experiencias personales o información adicional al tema, en la cual los alumnos fueron los que más intervinieron. Y finalmente, se observaron las exposiciones lógicas empleadas principalmente para orientar al inicio de cada actividad por parte del profesor y para dar explicaciones por parte del mismo.

Lo segundo, se discute en relación a que el nivel de logro en ninguno de los análisis (pedagógico y/o discursivo) generales ni particulares logró establecer conclusiones determinantes a favor de algún grupo de profesores (nivel de logro alto o bajo) como lo hizo en un principio el acercamiento cuantitativo e inclusive de forma general el análisis macroestructural. Por lo anterior, se esperaba encontrar que las profesoras ubicadas en escuelas de nivel de logro alto utilizarían con mayor frecuencia las estrategias pedagógicas y discursivas mientras trabajaban lectura. Sin embargo, la variabilidad en las proporciones obtenidas no favoreció, en general, una ubicación sistemática de los

profesores en función de esta designación. Esto es, se obtuvo que dos de las profesoras de escuelas altas tuvieron la mayor calidad en su trabajo discursivo didáctico mientras que los dos de menor calidad fueron de escuelas de nivel de logro bajo. Por lo mismo, en el punto intermedio las profesoras restantes de nivel de logro bajo obtuvieron una calidad mayor que las dos profesoras de nivel de logro alto.

Algunos elementos constitutivos del porqué no se logró lo anterior circundaron al trabajo realizado por los profesores ubicados en el punto intermedio. La profesora #1 de escuela baja sostuvo durante “la actividad con sentido” un trabajo de mayor calidad en su discurso didáctico que las profesoras #5 y #6 que laboraron en escuelas de logro alto. Además, únicamente en términos de frecuencia de uso de las estrategias discursivas, la profesora #1 lo hizo mayormente que las cuatro profesoras de escuelas altas durante la clase principal y en el caso de las estrategias pedagógicas, sólo mejor que dos (profesora #5 y profesora #6) al conjuntar los porcentajes de las dos estructuras de actividad analizadas. En otro caso, la profesora #8 de escuela baja obtuvo globalmente un trabajo muy similar al nivel de la profesora #5 de escuela alta.

Sin embargo, la riqueza de la propuesta metodológica permitió en primer lugar *vislumbrar generalidades en las prácticas de estos grupos*, es decir, estrategias empleadas al mismo nivel en ambos profesores así como ciertas tendencias a favor de las profesoras de escuelas de nivel de logro alto y otras que caracterizaron a los profesores de escuelas de nivel de logro bajo. Lo anterior se logró en términos de esta aproximación sociocultural del análisis discursivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer sentido, todos los profesores: 1) explicaron brevemente que se leería una lectura, 2) fomentaron la aparición de las secuencias IRF de forma recurrente (Sinclair y Coulthard, 1975) como evaluación diagnóstica o supervisión de la comprensión, lo que enalteció el uso de evaluaciones y pseudoevaluaciones en el discurso didáctico como lo mencionó Santibáñez (2003) y 3) emplearon la instrucción directa como estilo educativo en que basaron su práctica docente, tal y como lo reportaban Colomina et al. (2001). En el segundo sentido, lo que privilegiaron las profesoras de nivel alto fue que: 1) incorporaron actividades generadoras de conocimiento previo a las actividades de la clase principal, 2) las explicaciones que otorgaron no sólo estuvieron relacionadas con el contenido del texto sino también añadieron conocimiento personal o el empleo de recursos explicativos como analogías en su discurso, 3) al corregir errores no otorgaron la respuesta sino que detectaron omisión de información y en seguida, solicitaron precisión a los alumnos por medio de palabras clave, 4) emplearon todas las estrategias discursivas para corregir

estos errores, 5) las secuencias IRF que usaron requirieron habilidades de mayor exigencia cognoscitiva y finalmente, 6) emplearon las estrategias discursivas en mayor medida, sobre todo, las reformulaciones y las recapitulaciones. Lo anterior con la excepción de la profesora #4, la cual no las empleó.

En contraste, los profesores de escuelas de nivel de logro bajo: 1) privilegiaron las actividades de la clase principal, 2) en las explicaciones que otorgaron durante las sesiones estuvieron relacionadas con el contenido del texto que estaban trabajando en ese momento, 3) al corregir errores de sus alumnos otorgaron la respuesta, 4) al momento de elaborar preguntas favorecieron aquellas relacionadas con información explícita del texto tanto a nivel enunciado como léxico, así como al fomentar discusiones guiadas enfocadas principalmente a experiencias personales o información adicional al tema en cuestión y 5) usaron las estrategias discursivas de forma escasa.

En segundo lugar, *la caracterización del trabajo de cada uno de los ocho profesores en comparación con los demás*. Esto permitió explicar el porqué de la no contundencia conclusiva a favor de los profesores de algún nivel de logro.

En este sentido, por un lado, la profesora con el mayor uso de las estrategias así como la mejor organización temporal de sus clases fue la profesora #3, seguida de la profesora #4, ambas ubicadas en escuelas altas. Los elementos que hicieron que estas dos profesoras figuraran mejor que el resto de los profesores fueron: a) en primer lugar, el uso altamente frecuente y sistemático de todas las estrategias tanto pedagógicas como discursivas descritas en la propuesta, en ambas estructuras de actividad, b) en segundo lugar, la incorporación de actividades generadoras de conocimiento previo y todo lo que con ello aconteció en términos de trabajo, lo cual favoreció directamente la calidad de su discurso didáctico y c) en tercer lugar, la dedicación de un tiempo holgado a las actividades de la clase principal.

Este mismo análisis permitió obtener características muy particulares de estas dos profesoras en relación a su discurso didáctico cuando trabajaron lectura, lo que dio pie al reconocimiento de su excelente labor. En el caso de la **profesora #3** favoreció mayoritariamente el uso de explicaciones con fines disciplinares. En este sentido, fue la profesora que mayor y mejor uso hizo de las estrategias analizadas a partir de la propuesta metodológica pero también la que dedicó un tiempo bastante amplio para lograr un *orden rígido* dentro del salón de clase.

En el caso de la **profesora #4** empleó, en mayor medida, las exposiciones lógicas como estrategia discursiva predominante y en el terreno pedagógico se pudo discernir que estas

explicaciones estaban centradas en aspectos lingüísticos. Además, fue una profesora que privilegió el uso único y sistemático de las preguntas centradas en información explícita del texto así como aquellas encaminadas a integrar la información de todo el texto, principalmente, para solicitar a los alumnos la identificación de la idea principal y secundaria de cada párrafo o el enunciado temático. Estos hallazgos se relacionaron, fuertemente, con el tipo de actividades focales de carácter sintáctico que la profesora privilegió antes y después de la lectura de los textos en comparación con los demás profesores. Todo lo anterior permitió concluir que fue la profesora que más encaminó la comprensión lectora al estudio lingüístico de la misma y no estableció un equilibrio con elementos semánticos y pragmáticos cuando trabajó lectura.

En este mismo sentido, la **profesora #1** de escuela de nivel de logro bajo fue la profesora que: a) en mayor medida preguntó de forma más insistente a sus alumnos si tuvieron dudas al término de la sesión, lo cual benefició el diálogo profesor-alumnos, b) supervisó la comprensión de forma más sistemática e innovadora durante la clase principal y 3) con gran frecuencia empleó estrategias discursivas desde las repeticiones hasta las elaboraciones. Estos tres elementos estuvieron carentes en los profesores restantes de escuelas de nivel de logro bajo y la calidad de esta profesora estuvo por arriba del nivel de la tercera mejor profesora de escuela alta (profesora #6). Sin embargo, no alcanzó la calidad del discurso didáctico realizado por la profesora #3 y la profesora #4 debido a que en su trabajo de lectura no incorporó actividades generadoras de conocimiento previo al nivel que trabajó estrategias pedagógicas y discursivas en la actividad de la clase principal. Sin embargo, lo anterior permitió reconocer que la profesora #1, la cual laboró en escuela ubicada en nivel de logro bajo, tuvo un uso muy superior de las estrategias en comparación con los profesores de escuelas bajas.

Otra situación destacable fue en relación con las **profesoras #6** (alto) y **#8** (bajo), ya que su labor se estableció en un punto intermedio del trabajo realizado por los ocho profesores. La profesora #6 como cuarta mejor posicionada después de la profesora #1, mientras que la profesora #8 como quinta a la par del trabajo realizado por la profesora #5, como ya se había mencionado con anterioridad. Esto fue debido a la nula incorporación, en el caso de la profesora #8, o la necesidad de aumento de frecuencia, en el caso de la profesora #6, del uso de las estrategias tanto pedagógicas como discursivas en la estructura de actividad: actividades generadoras de conocimiento previo, así como una frecuencia mucho mayor y variable durante la clase principal.

En este tenor, la **profesora #5** (alta) tuvo un bajo uso de las estrategias en relación con el resto de sus compañeras ubicadas en escuelas altas. En el caso de la profesora #5 no mantuvo el nivel establecido por parte del INEE hacia la escuela en la que laboró debido a que en comparación con las profesoras de escuelas de nivel de logro alto: a) faltó mayor sistematicidad en su trabajo: orientación, desarrollo de la actividad y revisión de las actividades, b) aun cuando empleó una gran variedad de estrategias, la frecuencia de uso de las mismas fue deficiente tanto pedagógica como discursivamente e c) hizo mínimo uso de las estrategias discursivas de menor y mayor elaboración: repeticiones, confirmaciones así como recapitulaciones durante las actividades generadoras de conocimiento previo.

Por otro lado, los **profesores #2 y #7**, ambos ubicados en escuelas de nivel de logro bajo, fueron los que emplearon en menor medida las estrategias discursivas y pedagógicas en relación con el resto. Esto fue debido a que: a) no apoyaron su labor en el uso de señalizaciones textuales al momento de leer el texto frente a grupo, b) no incorporaron actividades focales adicionales a las solicitadas por parte de “la actividad con sentido” y c) no utilizaron la estrategia “detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF enunciadas por el profesor” como la columna vertebral pedagógica constitutiva de su trabajo de lectura.

A raíz de lo anterior, los resultados arrojados y analizados por este estudio permitieron generar diversas implicaciones educativas: En primer lugar, se resaltó la necesidad de incorporar al estudio del discurso didáctico tres niveles necesarios de análisis: macroestructural, las estrategias pedagógicas y las estrategias discursivas como elementos básicos del estudio de la práctica docente, ya que permitieron caracterizar discursivamente cuando se trabajó lectura. En segundo lugar, se promovió el estudio directo del docente por medio de una propuesta fiable y prometedora que permitió conocer a profundidad su labor cuando trabajó lectura a partir de una orientación sociocultural y, según Díaz Barriga y Rigo (2000), con aproximación contextualizada, formativa y nuclear-periférica. En tercer lugar, el trabajo permitió contribuir a la cultura del análisis continuo de los actores educativos, en especial, de uno poco atendido: el docente. Así, se logró la disminución de la resistencia del magisterio hacia este tipo de acciones al otorgarles, a partir de este trabajo, la posibilidad de replantearse cómo están trabajando discursivamente la lectura en sus aulas. En cuarto lugar, el trabajo permitió ampliar la evidencia de la incidencia de la labor del profesor al obtener resultados exitosos aún trabajando con una población vulnerable económica y socioculturalmente (como es el caso de las escuelas rurales).

En este mismo sentido, la presente investigación así como la propuesta misma cumplieron con tres finalidades: 1) la primera fue enaltecer la tendencia de conjuntar el estudio *cuantitativo con el cualitativo*. Esto se logró desde el momento de dar origen a una propuesta metodológica a partir de resultados obtenidos de evaluaciones a gran escala. Además, se vislumbró el propósito de integrar en los propios resultados de este trabajo ambos paradigmas, aun cuando lo rico del análisis del presente proyecto se debió a la profundidad otorgada por el acercamiento cualitativo, lo cual permitió una apreciación detallada de lo que aconteció con respecto a la educación en México al interior del aula rural, 2) la segunda se refirió a atender un *contexto desfavorecido* poco indagado por parte de la investigación educativa. Por lo mismo, a partir de este trabajo se enfatiza la necesidad de reivindicar a las escuelas rurales como recintos del saber y lograr que sean equiparables con las escuelas de la urbe en términos de rendimiento escolar y recursos educativos y, 3) la tercera al generar una propuesta que demostró la gran importancia que tiene la preparación del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como enaltecer la necesidad de seguir perfeccionando *propuestas* que recaigan directamente en la formación docente.

Finalmente es importante enfatizar que, después de los hallazgos de los cuales dio cuenta la investigación, se hacen recomendaciones para futuros estudios empíricos del discurso en el aula. En este sentido, es necesario considerar: En primer lugar, que *los estudios de corte transversal, retrospectivo parcial, observacional y comparativo* no permiten de antemano conocer la evolución del fenómeno. Sin embargo, el presente estudio es una base sólida para la planeación de próximas investigaciones de corte longitudinal. En segundo lugar, que *el tamaño reducido de la muestra* fue representativo y suficiente, ya que permitió corroborar que el análisis de los profesores es un fenómeno necesario para alcanzar niveles de rendimiento alto en lectura más no es suficiente para ello. En tercer lugar, que *la nula comunicación directa con los profesores* se dio debido a la falta de servicio telefónico, lo cual retrasó en algunos casos la aplicación de “la actividad con sentido” en horario y fechas previamente establecidos. Sin embargo, se debe siempre reconocer la buena y constante disposición por parte de directivos, profesores y alumnos de las distintas comunidades rurales, los cuales facilitaron el desarrollo integro de las actividades. En cuarto lugar, que *la propuesta metodológica: análisis del discurso didáctico*, la cual da nombre a la presente investigación, resultó un trabajo muy detallado y profundo de la labor docente. Lo anterior permitirá ser el andamio principal de la construcción futura: 1) de un instrumento de evaluación aplicable a

gran escala de la labor docente en general y del profesor rural de escuelas primarias y 2) de materiales que promuevan y guíen al docente en la evaluación del aula cuando se trabaja lectura así como de su labor en general. Lo anterior, ya que se demostró en el presente trabajo que estos recursos no están desarrollados, específicamente a nivel de la primaria, por parte de la Secretaría de Educación Pública. En quinto lugar, que sería importante incorporar a esta propuesta el análisis de otro tipo de discursos igualmente importantes para la formación integral, como el relacional (afectivo) y el valórico, así como su empleo en alguna otra área del conocimiento y su desarrollo con alumnos que estudian en otro tipo de contexto: escuelas urbanas públicas, urbanas privadas, indígenas o inclusive con alumnos con necesidades educativas especiales. En sexto lugar, que el análisis únicamente del **discurso del profesor** a partir de esta propuesta favorecerá la futura creación de investigaciones que integren colegiadamente la participación de actores educativos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, del profesor en interacción con sus alumnos.

REFERENCIAS

- Arbesú, M. (2000). Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular. En M. Rueda & F. Díaz Barriga (Eds.). *Evaluación de la docencia* (pp.231-254). México: Paidós.
- Ardoino, J. (1999). Consideraciones teóricas sobre la evaluación de la educación. En M. Rueda & F. Díaz Barriga (Eds.). *Evaluación de la docencia*. (pp. 23-37). México: Paidós.
- Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M., Castorina, J.A. & Litwin, E. (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bernárdez, M. (2003). ¿Para qué leer? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 125-128.
- Braslavsky, B. (1983). *La lectura en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive, control, self- regulation another more mysterious mechanisms. En F. E. Wienert & R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L., Palinscar, A. S. & Ambruster, B. B. (1984). Inducing comprehension-fostering-activities in interactive learning situations. En H. Mandley, N. Stein & Trabaos (Eds.). *Learning and comprehension of texts* (pp. 255-287). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Carrasco, A. (2003a). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 129-142.
- Carrasco, A. (2003b). Lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 7-11.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España: Edelvives.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología* (69), 153- 178, Universitat de Barcelona.

Coll, C. (2001a). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, M. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación: Vol.2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, España: Alianza.

Coll, C. (2001b). Psicología y Educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En C. Coll, M. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación: Vol.2. Psicología de la educación escolar* (pp.15-30). Madrid, España: Alianza.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Cochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal & M.A. Melero (Eds.). *La interacción social en contextos educativos* (pp. 194-326). Madrid, España: Siglo XXI.

Coll, C. & Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes en el marco de la reforma: una perspectiva de conjunto. *Signos*, 18, 64- 77.

Coll, C. & Onrubia, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1 (2), 241-259.

Coll, C. & Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), C. Gotzens, C. Monreo, J. Onrubia, J. I. Pozo & A. Tapia. *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp.141-168). Barcelona, España: Horsori.

Colomina, R., Onrubia, J. & Cochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, M. Palacios & A. Marchesi (Eds.). (2001). *Desarrollo psicológico y educación: Vol.2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, España: Alianza.

Contreras, L. A. (2000). *Desarrollo y pilotaje de un examen de español para la educación primaria en Baja California*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Baja California, México.

Crispín, M. L., Romay, M. & Moyo, C. (2000). Vinculación de procesos evaluativos a la formación de docentes universitarios. En M. Rueda & F. Díaz Barriga (Eds.). *Evaluación de la docencia* (pp. 341-364). México: Paidós.

Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y educación*, 14, 81-97.

Del Valle, S. (2005, 2 de enero). Llamam a combatir rezago educativo. *Reforma*. Recuperado el 5 de Enero de 2005, de <http://www.reforma.com>

Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias para la comprensión y producción de textos* (2ª. ed.). México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F. & Rigo, M. (2000). El análisis de la práctica educativa como instrumento de la reflexión en un proceso de formación docente en el bachillerato. En M. Rueda & F. Díaz Barriga (Eds.). *Evaluación de la docencia* (pp. 309-338). México: Paidós.

Dieterich, H. (1999). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Ariel.

Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona, España: Paidós.

Ferreres, V. (1996). Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional docente. En (Comp.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp.155-170). Bilbao, España: I.C.E., Universidad de Deusto.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. U.S.A: Reading, Mass; Addison- Wesley.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Chicago, E.U.A.: Teacher College Press.

García, B., Secundino, N. & Navarro, F. (2000). El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas. En M. Rueda & F. Díaz Barriga (Eds.). *Evaluación de la docencia* (pp.179-208). México: Paidós.

García, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En M. Rueda & F. Díaz Barriga (Eds.). *Evaluación de la docencia* (pp.41-62). México: Paidós.

Glaser, R. (1990). Toward new models for assessment. *International Journal of Educational Research*, 14, 475-483.

Green, J. L. (1983). Research on teaching as a linguistic process: a state of the art. *Review of Research in Education*, 10, 151- 252.

Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *International Journal of Educational Research*, 15 (5), 5-12.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación* (2ª. ed.). México: McGraw-Hill.

Ibarra, I. & Guzmán, K. (2003). *Desarrollo de estrategias de colaboración y comprensión de cuentos dentro de una innovación educativa*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (1990). *Censo nacional de población y vivienda*. Recuperado el 13 de Enero de 2006, de la base de datos en línea del INEGI, de <http://www.inegi.gob.mx>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2000). *Censo nacional de población y vivienda*. Recuperado el 10 de Enero de 2006, de la base de datos en línea del INEGI, de <http://www.inegi.gob.mx>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2005). *Cartografía: Mapa del estado de Tlaxcala*. Recuperado el 23 de Enero de 2006, de la base de datos en línea del INEGI, de <http://www.inegi.gob.mx>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2003a). *La calidad de la educación básica en México*. Primer Informe Anual 2003. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2003b). *Informe de Resultados de las Pruebas Nacionales*. México.

International Reading Association [IRA] (1996). *Standards for the English language arts, a project of international reading association*. E.U.A.: National Council of Teachers of English.

Jackobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, España: Ariel, Colección Letras e Ideas.

Kaufman, A. & Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F. & Zimny, S. (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language*, 29, 133- 159.

Lemke, J.L. (1990). *Talking science: language, learning, and values*. Norwood, N. J.: Ablex.

Lerner, D. (1997). *Lengua*. Documento de trabajo No.4. (Actualización curricular). Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General del Planteamiento.

López, M. (1999). *Evaluación educativa*. México: Trillas.

López Bonilla, G. & Rodríguez, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafío para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 67-98.

Marcelo, C. (1996). Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa. En (Comp.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, España: I.C.E., Universidad de Deusto.

Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, España: Alianza.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Mendenhall, W. & Reinmuth, J. (1990). *Estadística para administración y economía* (3ª.ed.). México: Grupo Editorial Iberoamericano.

Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L. & Sosa, C. (2004). *El protocolo de investigación: lineamientos para su elaboración y análisis*. (2ª. ed.). México: Trillas.

Mercer, N. (1996). *The analysis of talk as data in educational settings*. Manuscrito presentado para su publicación.

Mercer, N (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. México: Paidós.

Miras, M., Solé, I. & Castells, N. (2000). La evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. *Lectura y Vida*, 21 (6).

Morales, S. & Romero, A. (2002). *La construcción social del significado, a través de un estudio de la microgénesis del habla exploratoria*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Nunally, J. (1991). *Teoría Psicométrica*. México: Trillas.

Onrubia, J. (1998). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Graó.

Padilla, A. (2004). *Rafael Ramírez, la educación rural y la configuración del nuevo estado nacional posrevolucionario*. Recuperado el 15 de Agosto de 2005, de <http://www.cueyatl.uam.mx/~cuaree/no31/cinco/doctrina.html>

Peon, M. (1986). *Efectos de la complejidad sintáctica en el proceso de comprensión de lectura*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Peon, M. (1992). *Efectos de la inducción de estrategias generales y específicas de uso del lenguaje en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria*. Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Peon, M. (2004). *Habilidades argumentativas en alumnos de primaria y su fortalecimiento*. Tesis de Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Peon, M., Zamudio, M., Chiu, Y. & Berumen, G. (2002). *Estándares nacionales de español: fundamentos teóricos que subyacen a la evaluación de comprensión de lectura*. Manuscrito no publicado, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

Pérez, Ma. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, España: Marcea.

Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.

Posner, M. I. & Zinder, C. R. R. (1974). Attention and cognitive. En R. L. Solso (Ed.). The Loyola Symposium, Potomac, MD: *Information processing and cognition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje. La teoría del aprendizaje de Vigotsky* (3ª.ed.). Madrid, España: Morata.

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA] (2000). *Estadísticas*. Recuperado el 26 de Febrero de 2004 de la base de datos en línea del Proyecto PISA, de <http://www.pisa.oecd.org>

Real Academia de la Lengua Española. (1995). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Barcelona, España: Océano de México.

Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, D.C: National Academy Press.

Rodríguez, B., Berumen, G., Chiu, Y., Peon, M. & Zamudio, C. (2001). *Comprensión lectora: niveles de desempeño y estándares para primaria y secundaria*. Manuscrito no publicado, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.

Rojas-Drummond, S. (1998). *Documento base: experiencias en la implantación del proyecto Quinta Dimensión en México* (Informe técnico). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rojas-Drummond, S. & Gómez, L. (1995). *Uso funcional del discurso: Teoría, investigación y aplicaciones educativas. Lectura y lenguaje: implicaciones en la enseñanza universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rojas-Drummond, S., Peña, L., Peon, M., Rizo, M. & Alatorre, J. (1992). Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, (1).

San Fabián, J. L. (1996). *Diseño de evaluaciones de programas formativos*. En (Comp.). Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Bilbao, España: I.C.E., Universidad de Deusto.

Sánchez, E., Rosales, J. & Cañedo, I. (1996). La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta? *Infancia y Aprendizaje*, 74, 119- 137.

Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I. & Conde, P. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 67, 51- 74.

Santibáñez, E. (2003). *Psicolingüística de la interacción educativa*. España: Universidad de Navarra.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (1993). *Planes y programas de estudio de 1993*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (1997-1998). *Avance programático. Quinto grado*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2000). *Planes y programas de estudio de español: Educación primaria*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2002). *Español quinto grado*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2003). *Fichero actividades didácticas de español: Quinto grado*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2004a). *Política Nacional de Evaluación de la Educación* (Versión electrónica), SEP. Recuperado el 23 de Marzo de 2005, de <http://www.sep.org>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2004b). *Programas Educativos* (Versión electrónica), SEP. Recuperado el 24 de Marzo de 2005, de <http://www.sep.org>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2005). *Atlas de México: El mapa de mi tierra*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing. Perceptual Learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.

Solé, I. (1991). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 21 (4), 6-17.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

- Suárez, R. (2004). *Historia de Tlaxcala: Dr. Andrés Angulo Ramírez*. México: TRLS Ediciones.
- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Vaca, J. (2003). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 99-124.
- Van Dijk, T. (1979). Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, 113-126.
- Van Dijk, T. (1990). *From text grammar to interdisciplinary discourse studies*. Documento presentado en La Jolla conference on cognitive science, University of California, San Diego, E.U.A.
- Van Dijk, T. & Kintsh, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vizcarro, C. (1998). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y alternativa. En C. Vizcarro, & J. León (Eds.). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-160). Madrid, España: Pirámide.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Winograd, T. & Bridge, C.A. (1990). La comprensión de la información importante en prosa. En J. F. Baumann (Ed.). *La comprensión lectora: Cómo trabajar la idea principal en el aula* (pp.29-53). Madrid, España: Visor.

ANEXOS

ANEXO 1

DOCUMENTO DE AVISO PARA EL PROFESOR:

México D.F. en el mes de Abril de 2004

Estimado Profesor (a).

El propósito del estudio es conocer a fondo y con detalle la forma en como los profesores de quinto año de primaria de escuelas rurales interactúan con sus alumnos al trabajar lectura en el salón de clase. A continuación se presentan las actividades que se pretenden realizar durante la investigación.

ESQUEMA GENERAL DE ACTIVIDADES

Sesión 1a	Sesión 1b	Sesión 2a	Sesión 2b
1) Evaluación inicial con el texto de “La Diabetes” .	1) Clase impartida por el profesor trabajando el texto de “Las Hormigas” .	1) Clase impartida por el profesor trabajando el texto de “La Viruela” .	1) Clase impartida por el profesor trabajando el texto de “La Diabetes” .
2) Obtención de las calificaciones escolares de los alumnos que conformaron la muestra.	2) Los alumnos contestaron el cuestionario sobre el texto “Las Hormigas” .	2) Los alumnos contestaron el cuestionario sobre el texto “La Viruela” .	
<i>Entrevista al director de la escuela</i>		<i>Encuesta aplicada al docente</i>	

SESIÓN 1a:

1. Se le entregará a los alumnos una prueba de lectura que consta de un texto y una serie de preguntas. La lectura y las preguntas tienen la misma estructura de las pruebas que aplica el INEE año con año. El tiempo aproximado de respuesta es de 45 min. La intención de esta prueba es tener una idea de cómo están los alumnos en comprensión lectora.
2. Se solicita al profesor las calificaciones en la materia de español de los alumnos hasta el mes de Mayo. Esto para poder establecer relaciones entre la calificación que ellos obtuvieron en el ciclo escolar y la calificación que obtuvieron en la prueba de lectura.

SESIÓN 1b:

1. El profesor impartirá una clase como suele hacerlo al trabajar comprensión de lectura en el aula. Para ello, se le entregará el texto con el que se trabajará. El profesor contará con el texto un día antes de esta actividad. La consigna de trabajo será: *“Trabaje la siguiente lectura con su grupo de la forma en como usted habitualmente lo hace”*.
2. Después de que el profesor termine la actividad, los alumnos responderán unas preguntas sobre la lectura. Podrán contar con el texto al momento de responder. El tiempo aproximado de la actividad es de 60 a 90 min.

SESIÓN 2a:

1. El profesor trabajará de la misma forma como en la sesión anterior sólo que con otro texto. El texto se entregará un día antes y la consigna de trabajo será la misma. El tiempo aproximado de la actividad es de 60 a 90 min.
2. De igual forma, los alumnos contestarán una serie de preguntas sobre la lectura.

SESIÓN 2b:

1. El profesor trabajará de la misma forma como en la sesión anterior sólo que con otro texto. El texto se entregará un día antes y la consigna de trabajo será la misma.

PLÁTICAS: Conversaciones con el director y aplicación de algunos cuestionarios al profesor de grupo para conocer su percepción sobre el funcionamiento académico de la escuela.

En general, estas son las actividades que se realizarán a lo largo de la investigación. En suma, una investigación que tiene como objetivo conocer de manera detallada cómo es que los profesores de quinto año de las escuelas rurales de Tlaxcala suelen trabajar comprensión lectora en el aula.

Usted participará directamente en las sesiones 1b, 2a y 2b. Es importante que sepa que la primera sesión (1a) sólo requiere de 45 min. del tiempo de su clase para la aplicación de la prueba de lectura (texto y preguntas). Es importante hacer notar que tanto las sesiones 1b, 2a y 2b serán videograbadas. La intención es contar con testimonios del proceso de la clase para un análisis detallado del mismo. En este sentido, la aplicación se llevará a cabo en las siguientes fechas según su consentimiento:

CALENDARIO DE APLICACIÓN

NONBRE DE LA ESCUELA: _____

NOMBRE DEL PROFESOR: _____

SEMANA DEL _____ AL _____ DE _____ DE 2004

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8-10					
10:30 – 12: 30					
		ENTREVISTA		ENTREVSITA	

Después de un análisis de los datos obtenidos a lo largo de la investigación, se le entregará un documento con los resultados y conclusiones del presente estudio. De igual forma se le dará retroalimentación sobre su trabajo a raíz de lo encontrado en la investigación, con el objetivo de fortalecer las estrategias y habilidades de su discurso didáctico cuando trabaja comprensión de textos. Lo anterior para garantizar una mejora en la calidad de sus clases.

Sin más por el momento me despido, agradeciendo sus atenciones y esperando contar con su apoyo.

Atentamente,

Valentina Jiménez Franco

ANEXO 2

DOCUMENTO DE AVISO PARA EL DIRECTOR:

México D.F. en el mes de Abril de 2004

Estimado Director.

Por medio de la presente me dirijo a usted para solicitar su apoyo así como del cuerpo docente de quinto año de primaria para llevar a cabo una investigación en esta escuela.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aplica cada año pruebas en el área de habilidades matemáticas y comprensión lectora. En estas pruebas, las escuelas rurales de Tlaxcala obtuvieron un buen aprovechamiento, sobre todo en el área de lectura. Resulta muy interesante para el INEE conocer más de cerca lo que ocurre en las aulas de las escuelas que fueron evaluadas.

El propósito del estudio es conocer a fondo y con detalle la forma en como los profesores de quinto año de primaria de escuelas rurales interactúan discursivamente con sus alumnos al trabajar lectura en el salón de clase. Esta investigación los beneficiaría en: 1) entender el proceso de cómo se da la comprensión lectora en el estado (Tlaxcala) que obtuvo en 2003 los mejores resultados en comprensión lectora a nivel primaria en el contexto rural. Esto al integrar los resultados cuantitativos que obtuvo el INEE con el trabajo de campo de la presente investigación, 2) conocer cómo interactúa el profesor de quinto año con sus alumnos al trabajar comprensión de lectura en el aula y 3) fortalecer en los profesores de quinto año, las estrategias y habilidades que emplean en la comprensión de textos.

Para este estudio necesitamos del apoyo de los profesores de quinto año para realizar actividades dentro del aula. Las fechas de la realización del estudio serán entre el 17 de Mayo y el 4 de Junio del presente año. Los días precisos de aplicación se definirán con cada profesor de acuerdo a sus planes de trabajo.

Sin más por el momento me despido, agradeciendo sus atenciones y esperando contar con su apoyo.

Atentamente,

Valentina Jiménez Franco

ANEXO 3

TEXTO Y CUESTIONARIO “LA DIABETES”:

–Buenas tardes. ¿Me das dos tlacoyos de requesón, mmm... dos tacos de lengua en trozo, una quesadilla de huitlacoche con queso y... dos gorditas de chicharrón Paisa, por favor?

–Ah, ¿con todo güero?

–Sí, sí con cilantro y todo, Paisa.

–¿Y de tomar?

–Un refresco de dieta, por favor.

Cuidarte es cuidarte. La diabetes es una de las principales causas de muerte en México. Para prevenirla balancea tu alimentación, haz ejercicio y visita a tu médico si tienes más de 90 cm. de cintura.

**Contigo es posible.
Secretaría de Salud.**

¿SABÍAS QUE...?

Desde hace mucho tiempo los emperadores aztecas y también los chinos sabían que la hora de la comida debía ser uno de los momentos más agradables del día. Sin embargo, no sabían porqué. Ahora, gracias a las investigaciones en medicina, ya es posible darle una explicación científica a esto que se intuía.

El doctor Canon, un inglés al que se le llamó “el poeta del shock”, empezó a experimentar amenazando a unos gatos mientras comían en su jaula, acercando unos mastines enfurecidos. Aunque los mastines no tocaban a los gatos, éstos morían después, sin causa aparente. Finalmente se descubrió, que los gatos morían por la tensión provocada durante el tiempo en que ingerían sus alimentos. Hace algunas décadas Hans Selye, otro investigador, encontró que muchas personas viven sufriendo angustia, coraje, miedo o

preocupaciones; a esto le llamó “síndrome general de adaptación” o *estrés*. Selye descubrió que quienes padecen estrés, al paso de los años, desarrollan enfermedades como arteriosclerosis (endurecimiento de las arterias) e hipertensión.

Cuando estás creciendo, en tu torrente sanguíneo está presente la hormona del crecimiento, llamada somatotropina. Por otro lado, cuando haces un coraje o estás angustiado, tu cuerpo segrega adrenalina, la hormona que se produce cuando experimentas emociones.

Pues bien, estas dos hormonas, cuando se juntan, son un peligro, en especial cuando tu cuerpo está transformando el alimento para degradarlo. Para aprovechar y asimilar los alimentos nuestro cuerpo los degrada, esto es, los convierte en azúcares y otras sustancias. Estas al combinarse con la hormona del

crecimiento que produce tu cuerpo y la adrenalina segregada a causa de una emoción fuerte (un coraje, por ejemplo) forman una unión tóxica de sustancias que, al paso del tiempo, dañan una zona del páncreas llamada islote beta. En el islote beta está nuestra fábrica de insulina, hormona necesaria para procesar los azúcares de tal modo que los pueda aprovechar el organismo. Si se ataca esta pequeña fábrica, la producción de insulina disminuye y cuando esto sucede, se tiene una enfermedad llamada diabetes juvenil.

Ya lo sabes puedes pedir a tus papás: “no me regañen cuando estoy comiendo”. Pero también sabes que no debes hacer algo que motive el regaño, pues ellos también están expuestos a sufrir problemas como el estrés. Ahora, sólo hay que pedir... ¡paz en la mesa!

Diabetes Mellitus, enfermedad causada por un daño en el páncreas humano. El páncreas segrega una hormona llamada *insulina*, la cual facilita la entrada de la *glucosa* en los tejidos del cuerpo, dando energía para las actividades corporales. Cuando el páncreas está dañado, la producción de insulina es deficiente, por lo que el azúcar no entra a los tejidos, se queda en la sangre y es excretada en la orina. La diabetes con el tiempo puede dañar los ojos, los riñones y el corazón. Se considera que la diabetes tiene muchas causas, una de ellas es la herencia. Sin embargo, un tratamiento adecuado con base en el control de la alimentación, el ejercicio y medicamentos, puede minimizar **estas complicaciones**.



Nombre: _____ Fecha: _____

LEE CON ATENCIÓN EL TEXTO QUE SE TE ENTREGÓ Y DESPUÉS CONTESTA LAS PREGUNTAS QUE SE PRESENTAN A CONTINUACIÓN MARCANDO CON UNA “X” LA RESPUESTA QUE CONSIDERES CORRECTA.

1. De acuerdo al texto “¿Sabías que...?”, ¿qué puede ocurrir si tenemos emociones fuertes durante la comida?

- Podemos morir igual que los gatos.
- Se produce más hormona del crecimiento.
- Podemos desarrollar una enfermedad grave.
- Se degradan los alimentos más rápidamente.

2. ¿Qué es el *estrés*?

- Tensión provocada por el miedo o coraje.
- Tensión provocada por ingerir alimentos.
- Síndrome general que sufren los gatos.
- Endurecimiento de las arterias.

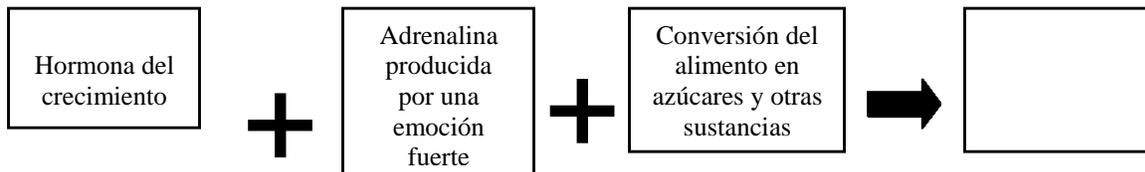
3. ¿Qué son los *mastines*?

- Perros pequeños.
- Gatos pequeños.
- Perros grandes.
- Gatos grandes.

4. ¿Qué hormona produces cuando estás enojado?

- Insulina
- Diabetes
- Adrenalina
- Somatotropina

5. Elige la opción, que de acuerdo al texto, complete la secuencia de cuadros.



- Síndrome general de adaptación.
- Endurecimiento de las arterias.
- Angustia, coraje y miedo.
- Daño en el páncreas.

6. ¿Cuál es la causa directa de la diabetes juvenil?

- La unión tóxica entre las hormonas insulina y adrenalina.
- La unión tóxica entre las hormonas insulina y somatotropina.
- La incapacidad de producir la insulina que necesita el cuerpo.
- La incapacidad de producir la adrenalina que necesita el cuerpo.

7. *¿De qué trató **todo** el texto?*
- De cómo los estados de estrés durante la comida pueden provocar la diabetes juvenil.
 - De cómo mueren los gatos si son expuestos a mastines enfurecidos mientras comen.
 - Del tipo de hormonas que producimos cuando crecemos o cuando nos enojamos.
 - De las investigaciones del doctor Canon sobre la diabetes y de Hans Selye sobre el estrés.
8. *¿Dónde pudo aparecer el texto del recuadro amarillo?*
- En un anuncio.
 - En una novela.
 - En un periódico.
 - En una enciclopedia.
9. *Lee el último enunciado que aparece en el texto del recuadro amarillo, donde se encuentra el siguiente fragmento: "...la alimentación, el ejercicio y medicamentos, pueden minimizar **estas complicaciones.**" En el fragmento anterior la expresión **estas complicaciones** se refiere a*
- que se dañe gran parte del páncreas.
 - que haya azúcar en la sangre y en la orina.
 - que el azúcar entre en los tejidos del cuerpo.
 - que se dañen los ojos, los riñones y el corazón.
10. *¿Cuál es el propósito del anuncio que aparece en verde?*
- Hacer reír a las personas.
 - Hacer reflexionar a la gente.
 - Hacerle publicidad a los tlacoyos y tacos.
 - Promover la comida de los puestos de la calle.
11. *¿Quién mandó poner el anuncio?*
- El Paisa.
 - La Secretaría de Salud.
 - Los vendedores de tacos.
 - Los médicos que curan la diabetes.
12. *¿Cuál **no** es una causa de la diabetes?*
- Los enojos.
 - La gordura.
 - La herencia.
 - Las hormonas.
13. *De acuerdo a los tres textos que leíste, ¿qué persona tiene **menos** probabilidades de enfermarse de diabetes?*
- A Pedro le gusta correr todas las mañanas en el parque, su papá es diabético.
 - Juan tiene 99 cm. de cintura, tiene muy buen carácter, se ríe todo el tiempo.
 - Guadalupe tiene 60 cm. de cintura, es muy buena en baloncesto, se lleva bien con su equipo.
 - Liliana come muchas frutas y verduras, sus padres le reclaman todo el tiempo por su forma de ser.

ANEXO 4

TEXTO Y CUESTIONARIO

“LAS HORMIGAS”:

¿SABÍAS QUE...?



La mayoría de nosotros sabemos que dentro de un hormiguero, cada hormiga hace una cosa diferente. Hay una reina, que es la única que puede poner huevos y tener crías. Hay varios miles de hormigas obreras que cuidan de sus huevos y de sus crías; otras hormigas obreras buscan alimentos, otras más cavan con la boca las galerías del hormiguero y las mantienen limpias. Unas hormigas más fuertes que las demás, son soldados y se ocupan de defender al hormiguero.

Pero pocos de nosotros sabemos de otras labores que hacen las hormigas y que parecen sacadas de un cuento. Por ejemplo, ¿sabías que hay hormigas agricultoras? Pues sí las hay. Estas hormigas utilizan galerías especiales, y en ellas forman camas con pedacitos de hojas para cultivar hongos. Otras hormigas son ganaderas: cuidan pulgones, que son bichitos que viven chupando la savia de las plantas. Cuando una hormiga ganadera “ordeña” a un pulgón, le acaricia el abdomen con las patas, entonces el pulgón suelta una gotita de líquido que en seguida es devorada por la “lechera”. En algunos hormigueros, a ciertas hormigas obreras se les transforma en toneles vivientes: las atiborran de miel hasta que se redondean como un garbanzo. Cuando más adelante una hormiga quiere miel, cosquillea a uno de aquellos barrilitos con patas y le hace regurgitar un poco del dulce jugo. Otras hormigas son esclavistas, ya que capturan hormigas más débiles y las hacen trabajar para ellas. Algunas esclavistas son tan comodonas, que no pueden vivir sin sus esclavas.

Hormigas guerreras.- nombre de un tipo especial de hormigas que tienen unas enormes mandíbulas con forma de gancho. Estas hormigas capturan y desgarran a sus presas, en especial a animales domésticos que se encuentran dentro de un corral.

UNA EXPERIENCIA ATERRADORA

No puedo imaginar nada más feroz, devastador e irresistible que una horda de hormigas guerreras. Recuerdo que en una ocasión nos invadió un ejército de esas hormigas. Teníamos un foso donde alimentábamos víboras cuyo veneno se empleaba para la fabricación de sueros para el tratamiento de mordeduras de serpiente. Cuando vimos que llegaban las hormigas guerreras, hicimos lo que pudimos para detenerlas, sin conseguirlo. Las hormigas invadieron nuestro foso de serpientes y sólo dejaron una triste colección de esqueletos.

Nombre: _____ Fecha: _____

CONTESTA LAS PREGUNTAS QUE SE PRESENTAN A CONTINUACIÓN MARCANDO CON UNA “X” LA RESPUESTA QUE CONSIDERES CORRECTA. PUEDES VOLVER A CONSULTAR EL TEXTO QUE SE TE ENTREGÓ.

1. *El propósito de la lectura ¿Sabías que....? es*
 - convencer a los lectores sobre los beneficios de las hormigas.
 - describir a las hormigas guerreras y lo peligrosas que pueden ser.
 - contar una historia que les pasó a unas personas con las hormigas.
 - informar sobre aspectos que desconocemos sobre las hormigas.

2. *¿Qué cultivan las hormigas agricultoras?*
 - Hojas
 - Plantas
 - Hongos
 - Garbanzos

3. *El texto dice que hay hormigas ganaderas porque*
 - ordeñan a los pulgones y obtienen verdadera leche.
 - acarician el abdomen de una vaca y obtienen leche.
 - cuidan una granja con todo tipo de bichitos.
 - cuidan pulgones y extraen líquido de ellos.

4. *¿Qué son los “barrilitos con patas”?*
 - Hormigas obreras atiborradas de miel.
 - Garbanzos redondos rellenos de miel.
 - Pulgones rellenos de la savia de las plantas.
 - Toneles cualquiera donde se guardan alimentos.

5. *¿Qué significa “regurgitar”?*
 - Echar por la boca sustancias contenidas en el esófago o en el estómago.
 - Hacer gorgoritos con la miel y después dar el dulce jugo a una hormiga.
 - Soltar una gotita de miel por el abdomen para que lo tome una hormiga.
 - Atiborrarse de miel y después sudarla para que lo tomen sus compañeras.

6. *¿Qué es una hormiga esclavista?*
 - La hormiga que sólo está viendo trabajar a las obreras.
 - La que captura a otra más débil y la pone a su servicio.
 - La que hace regurgitar a otra para quedarse con su miel.
 - La hormiga comodona que le gusta pasársela sin trabajar.

7. El texto “*¿Sabías que...?*” se trata de
- las maneras tan ingeniosas que tienen las hormigas para obtener sus alimentos.
 - la forma en que las hormigas capturan a otras más débiles y las hacen trabajar.
 - las actividades poco conocidas que las hormigas son capaces de realizar.
 - las hormigas obreras que se ocupan de mantener limpio el hormiguero.
8. El título más informativo del texto *¿Sabías que...?* es
- El maravilloso mundo del hormiguero.
 - Maravillas del mundo de los insectos.
 - Trabajos sorprendentes de las hormigas.
 - Hormigas y pulgones: relación sorprendente.
9. ¿Cuál es el propósito del texto “*Una experiencia aterradora*”?
- Enseñar cómo se fabrican los sueros contra mordeduras de serpiente.
 - Narrar un hecho interesante que ocurrió con las hormigas guerreras.
 - Describir cómo unas personas detuvieron a las hormigas guerreras.
 - Explicar cómo puedes convertir a las serpientes en tristes esqueletos.
10. ¿En qué consistió la experiencia aterradora?
- Ver como las hormigas devoraban a las serpientes.
 - Ver como las serpientes devoraban a las hormigas.
 - Detener a todo un ejército de hormigas guerreras.
 - Tener un foso de serpientes muy venenosas.
11. ¿Dónde podrías encontrar el texto que empieza con las palabras “*Hormigas guerreras*”?
- En una novela.
 - En una noticia.
 - En un instructivo.
 - En una enciclopedia.

ANEXO 5

TEXTO Y CUESTIONARIO “LA VIRUELA”:

¿SABÍAS QUE...?

Cuando los conquistadores españoles llegaron a nuestro país, venían entre ellos un soldado que se estaba recuperando de viruela, una enfermedad muy contagiosa que los antiguos pobladores de México no conocían. Esta enfermedad ayudó a los españoles en su conquista porque **desencadenó una tremenda epidemia** entre los nativos. Muchísimos guerreros y jefes del ejército mexicana enfermaron y murieron de viruela. Entre sus principales víctimas estuvo el emperador Cuitláhuac, sucesor de Moctezuma. Desde entonces, y durante casi 400 años, la viruela causó la muerte de miles y miles de pobladores, no sólo en México sino en toda América.

La gente enfermaba de viruela cuando entraba en contacto directo con el virus que la produce. Sin embargo, los habitantes de América eran los que generalmente se enfermaban y morían mientras que los españoles se salvaban. Esto se debía a que sus organismos estaban mejor protegidos. Las personas se hacen resistentes contra algunas enfermedades cuando estaban expuestas habitualmente a los microorganismos que las causan. En Europa habían ocurrido varias epidemias de viruela, por lo que Cortés y sus hombres, como la mayoría de los europeos de aquel tiempo, estuvieron expuestos a este virus durante su niñez y sus organismos produjeron anticuerpos, que son sustancias especializadas que atacan directamente al virus. En cambio los indígenas no contaban con esta protección porque en América nunca se había presentado esta enfermedad antes de la llegada de los españoles.

La viruela comenzaba con fiebre muy alta, dolor de cabeza y de espalda. Algunos días después, aparecían en el cuerpo pequeñas manchas de color rojo oscuro, **éstas se llenaban de líquido** y se convertían en ampollas. Al paso de los días, el líquido se convertía en pus y la piel quedaba con cicatrices muy visibles. Las personas que no morían mostraban muchas señales de haber sufrido la enfermedad; se podía observar infinidad de pequeños hoyos en su cara y en su cuerpo.

En 1804 el Dr. Francisco Balmis introdujo en México la vacuna contra la viruela que ayuda al organismo a generar anticuerpos. Con esta vacuna se pudo prevenir la enfermedad. La Constitución de 1917 **estableció que ésta fuera obligatoria**, desde entonces los casos de viruela disminuyeron en nuestro país. Actualmente ya casi nadie enferma de viruela.

Nombre: _____ Fecha: _____

CONTESTA LAS PREGUNTAS QUE SE PRESENTAN A CONTINUACIÓN MARCANDO CON UNA “X” LA RESPUESTA QUE CONSIDERES CORRECTA. PUEDES VOLVER A CONSULTAR EL TEXTO QUE SE TE ENTREGÓ.

1. *¿De qué trató todo el texto?*
 - De cómo los conquistadores utilizaron intencionalmente a la viruela para vencer al ejército mexicana.
 - De cómo la Constitución de 1917 estableció que se disminuyeran los casos de viruela en nuestro país.
 - De cómo los mexicas que habían tenido viruela mostraban muchas señales de sufrimiento que todos podían observar.
 - De cómo y por qué atacó la viruela a la población mexicana, cómo era esta enfermedad y qué se ha hecho para prevenirla.

2. *De acuerdo con el texto, ¿qué significa la expresión “...desencadenó una tremenda epidemia...”?*
 - El contagio de la viruela fue masivo e infectó a mucha gente.
 - La viruela sólo contagió a algunos soldados del ejército mexicana.
 - La viruela fue muy grave pero sólo algunas personas enfermaron y murieron.
 - La viruela se extendió sólo entre los miembros de la familia del emperador.

3. *¿Qué significa **virus**?*
 - Microbio del tamaño de una pulga totalmente inofensivo.
 - Organismo muy pequeño, no visible con el microscopio, que da vida.
 - Organismo muy pequeño, no visible con el microscopio, que provoca enfermedades.
 - Microbio peligroso, pero que se puede aplastar con un dedo y así ya no produce enfermedades.

4. *Lee el tercer párrafo del texto donde se encuentra el siguiente fragmento: “...éstas se llenaban de líquido...” En el fragmento anterior, la palabra **éstas** se refiere a las*
 - vacunas
 - ampollas
 - manchas
 - cicatrices

5. *Lee el cuarto párrafo del texto donde se encuentra el siguiente fragmento: “...estableció que ésta fuera obligatoria,...”. En el fragmento anterior, la palabra **ésta** se refiere a la*
 - Constitución
 - vacuna
 - viruela
 - ayuda

6. *La viruela ayudó a los conquistadores españoles porque muchos*
- guerreros del ejército mexica murieron al contraerla.
 - hombres de los invasores murieron al contagiarse.
 - pobladores del resto de América murieron al contraerla.
 - soldados de los dos ejércitos murieron al contagiarse.
7. *Los indígenas enfermaban más fácilmente de viruela que los españoles porque*
- los indígenas habían estado expuestos al virus por más tiempo.
 - los indígenas eran más débiles y enfermizos que los españoles.
 - los españoles tenían anticuerpos contra la enfermedad y los indígenas no.
 - los españoles tenían más conocimientos de medicina y se protegían.
8. *¿Qué les pasaba a los enfermos de viruela?*
- Por lo general sobrevivían.
 - Se morían todos inmediatamente.
 - Si se salvaban quedaban muy marcados.
 - Si se salvaban quedaban igual que antes.
9. *En México ya casi nadie enferma de viruela porque*
- ya no hay virus de viruela.
 - la población se vacuna contra ella.
 - se promulgó la Constitución de 1917.
 - el Dr. Francisco Balmis investigó la viruela.

ANEXO 6

CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES:

INSTRUCCIONES: Conteste las siguientes preguntas de la manera más honesta posible.

Nombre del Profesor (a): _____ **Edad:** _____

1. *Escolaridad:*

- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato
- Licenciatura
- Posgrado

2. *Ocupación:*

- Estudiante
- Profesor
- Comerciante
- Obrero
- Otros _____

3. *¿Cuánto tiempo lleva siendo profesor?*

- Menos de 1 año
- 1 a 5 años
- 6 a 10 años
- Más de 10 años

4. *¿Cuántas veces ha impartido el 5to grado primaria?*

- 1 a 3 veces
- 4 a 6 veces
- 7 a 10 veces
- Más de 10 veces

5. *¿Qué cursos ha tomado para actualizar su labor docente? Especifique el nombre del curso e institución que lo impartió.*

Nombre	Institución
a)	
b)	
c)	
d)	

6. *¿Cuáles son las estrategias que usted empleó para enseñar comprensión lectora? (Llene el siguiente cuadro por favor)*

Técnicas o estrategias	Razones del porqué las empleó
a)	
b)	
c)	
d)	

7. *¿Cómo suele evaluar comprensión lectora en clase? ¿Qué tipo de materiales emplea?*

8. ¿Cómo sabe que sus alumnos comprenden la lectura? _____

9. Ser maestro es para usted: (Escoja tres opciones que lo describan)

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Gratificante | <input type="checkbox"/> Estresante |
| <input type="checkbox"/> Aburrido | <input type="checkbox"/> Entretenido |
| <input type="checkbox"/> Interesante | <input type="checkbox"/> Desalentador |
| <input type="checkbox"/> Rutinario | <input type="checkbox"/> Estimulante |
| <input type="checkbox"/> Innovador | <input type="checkbox"/> Frustrante |

10. Favor de proporcionar comentarios sobre las lecturas empleadas durante las sesiones de trabajo:

- a. “Las Hormigas” (Sesión 1b): _____

- b. “La Viruela” (Sesión 2a): _____

- c. “La Diabetes” (Sesión 2b): _____

11. ¿Sabía usted que Tlaxcala se ubica entre los mejores lugares a nivel nacional en el área de comprensión lectora en el contexto rural?

- SI
 NO

12. ¿A qué le atribuye este hecho? _____

13. Enliste cinco cosas buenas de la escuela en la que trabaja.

- a. _____
b. _____
c. _____
d. _____
e. _____

14. ¿Qué es lo malo de la escuela en la que trabaja?

- a. _____
b. _____
c. _____
d. _____
e. _____

Observaciones:

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 7

OBSERVACIONES ETNOGRÁFICAS:

FORMATO

Nombre del profesor ():	Nombre de la escuela:
Sesión # : _____ Lectura: _____	Hora de inicio: _____ Hora de término: _____
<i>OBSERVACIONES SOBRE LA LABOR DOCENTE</i>	
<i>OBSERVACIONES SOBRE EL TRABAJO DE LOS ALUMNOS</i>	a) Anotar el tiempo aproximado que tardaron en contestar los alumnos la prueba: _____

ANEXO 8

ENTREVISTA DE PERCEPCIÓN:

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DIRECTORES

1. Nombre: _____
2. ¿Cuánto tiempo lleva siendo director de esta escuela?
3. ¿Cuántas veces ha impartido clases como profesor?
4. ¿A qué le atribuye que su escuela esté ubicada en un nivel de aprovechamiento alto o bajo en comprensión lectora en el estado de Tlaxcala?
5. ¿Reciben algún tipo de apoyo económico, de material didáctico, de despensa, etc.? ¿De qué tipo y quién se los proporciona?
6. ¿La escuela pertenece a algún programa de calidad educativa? Especifique ¿cuál?

ANEXO 9

FRECUENCIAS ABSOLUTAS: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LA LECTURA DURANTE LAS ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS				PROFESORAS DE ESCUELAS DE NIVEL DE LOGRO ALTO								
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)				3		4		5		6		
1) Estrategias pedagógicas para activar (o generar) conocimientos previos.				H	V	H	V	H	V	H	V	
a. Orientación de inicio de cada actividad por parte del profesor.				5	6	1	2	1	0	2	0	
				11		3		1		2		
b. Actividades focales generadoras de información previa: lluvia de ideas, construcción de imágenes y conceptos con o sin apoyo visual.				3	5	1	1	1	0	2	0	
				8		2		1		2		
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.1. Revisión de las actividades generadoras de información previa.			1	3	0	0	0	0	0	0	
					4		0		0		0	
	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación:	c.2.1.1. Al tema.		10	23	2	1	1	0	2	1
						33		3		1		3
		c.2.1.2. A experiencias		0	4	0	0	0	0	0	2	

		personales o información adicional al tema.								
			4		0		0		2	
			37		3		1		5	
	c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.		5	10	1	0	0	0	1	4
			15		1		0		5	
			52		4		1		10	
c.3. Corrección de errores.	c.3.1. El profesor pide que los alumnos se autocorrijan al repetir la pregunta o la palabra incorrecta, parafrasear la pregunta o plantear una nueva.		0	3	0	0	0	0	0	1
			3		0		0		1	
	c.3.2. El profesor detecta omisión de información en las respuestas y pide precisión otorgando palabras clave.		7	10	0	0	0	0	1	0
			17		0		0		1	
			20		0		0		2	
			76		4		1		12	
			95		9		3		16	
							123			

ANEXO 10

***FRECUENCIAS ABSOLUTAS: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LA
LECTURA DURANTE LAS ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL***

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS				PROFESORES DE ESCUELAS DE															
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)				NIVEL DE LOGRO BAJO								NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.				1		2		7		8		3		4		5		6	
				H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
a. ¿Cómo se lee el texto en el aula?	a.1. Lectura por parte del profesor.							1	1										
	a.2. Lectura por parte de los alumnos.					1	1			1						1		1	
	a.3. Lectura compartida.											1		1					
	a.4. Lectura compartida con preguntas intercaladas del profesor.			2						1	1		1			1	1		
b. Intención de la actividad.	b.1. El profesor explica brevemente que se leerá una lectura.			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
				2		2		2		2		2		2		2		2	
	b.2. El profesor orienta sobre la actividad a desarrollar.			0	0	2	0	0	0	1	1	1	2	6	1	1	0	1	1
				0		2		0		2		3		7		1		2	
				2		4		2		4		5		9		3		4	
c. Uso de señalizaciones por parte del profesor al texto: en recuadro, párrafo o toda la lectura.				4	0	0	0	0	0	2	1	0	2	10	1	1	1	3	1
				4		0		0		3		2		11		2		4	
d. Explicaciones por parte del profesor.	d.1. Sobre el contenido.			1	5	0	0	3	2	1	1	0	0	3	2	4	3	0	4
				6		0		5		2		0		5		7		4	
	d.2. Sobre el contenido añadiendo su conocimiento propio u otros recursos explicativos (analogías).			2	3	1	1	1	1	3	1	0	0	2	0	1	0	1	1
				5		2		2		4		0		2		1		2	
d.3. Sobre aspectos			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	3	1	0	1	0	

	lingüísticos.			0	0	0	0	0	0	0	0	22	1	1					
	d.4. Sobre fines disciplinares.			10	1	1	4	0	0	0	1	14	8	3	0	0	1	3	1
				11		5		0		1		22		3		1		4	
				22		7		7		7		22		32		10		11	
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.																			
a. Actividades focales de la clase principal que refuerzan la semántica, sintáctica y pragmática del texto.				4	0	1	0	0	0	2	1	1	0	3	0	0	1	4	2
				4				0		3		1		3		1		6	
b. Respuesta del profesor debido a una pregunta del alumno.	b.1. El profesor responde.			0	1	4	5	0	0	1	0	3	1	11	0	1	2	1	0
				1		9		0		1		4		11		3		1	
	b.2. El profesor pide que contesten los propios alumnos.			0	0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	0	1	2	1	0
				0		2		0		0		4		0		3		1	
				1		11		0		1		8		11		6		2	
c. Supervisar la comprensión.	c.1. Revisión de las actividades focales de la clase principal.			0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	4	0	0	0	0	5
				0		0		0		1		2		4		0		5	
	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más	c.2.1.1. Al tema.	4	1	5	1	0	0	3	2	2	1	4	2	3	7	0	1

	intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación:																	
			5	6	0	0	0	0	8	9	3	1	0	0	10	1	3	0
	c.2.1.2. A experiencias personales o información adicional al tema.		5	6	0	0	0	0	8	9	3	1	0	0	10	1	3	0
			11	0	0	0	0	17	4	0	0	0	0	1	3	0	0	
			16	6	0	0	0	22	7	6	0	0	0	11	4	0	0	
	c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	c.2.2.1. Nivel enunciado: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	10	6	4	2	4	1	6	6	7	2	5	0	4	3	8	1
			16	6	6	5	5	5	12	9	9	5	5	7	9	9	9	0
		c.2.2.2. Nivel léxico: conocer el significado de alguna palabra (referencia).	3	3	1	0	0	0	7	0	1	0	0	0	1	1	2	0
			6	3	1	0	0	0	7	0	1	0	0	0	2	2	2	0
		c.2.2.3. Nivel de aspectos lingüísticos del texto.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0
			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0
			22	7	7	5	5	5	19	10	10	9	9	9	9	11	11	0
	c.2.3. Las preguntas solicitan información		5	2	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	0	1	0	1

no presente pero sugerida en el texto.																	
		7		0	0	0	0	1		3		1		1		1	
c.2.4. Las preguntas piden que se integre la información de todo el texto. Esto puede ser mediante:	c.2.4.1. Resúmenes, folletos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadro C-Q-A: ¿qué sé?, ¿qué quiero saber?, ¿qué aprendí? o exposiciones de los alumnos.	0	0	1	0	0	0	0	1	2	1	5	2	0	0	1	0
		0				0		1		3		7		0		1	
	c.2.4.2. La identificación de la idea principal y secundaria de cada párrafo o el enunciado temático.	5	2	0	0	0	0	0	0	2	0	11	5	1	1	0	0
		7		0		0		0		2		16		2		0	
		7		1		0		1		5		23		2		1	
c.2.5. Las preguntas solicitan que se valore el texto en términos del interés, veracidad y complejidad		0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	2	0

del mismo.																	
		1		0		0		2		1		0		1		2	
		53		14		5		45		26		39		24		19	
c.3. Corrección de errores.	c.3.1. El profesor pide que los alumnos se autocorrijan al repetir la pregunta o la palabra incorrecta, parafrasear la pregunta o plantear una nueva.	8	5	0	6	0	0	2	6	2	9	9	7	0	0	0	1
		13		6		0		8		11		16		0		1	
	c.3.2. El profesor corrige dando la respuesta a partir de que los alumnos contestan mal.	4	2	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		6		2		0		2		0		0		0		0	
c.3.3. El profesor detecta omisión de información en las respuestas y pide precisión otorgando palabras clave.		0	1	0	0	0	0	4	2	2	4	6	8	0	1	3	3
		1		0		0		6		6		14		1		6	
c.3.4. Por medio de		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	1	0

	relectura total o por párrafos con sentido.																		
				0	0	0	0	0	0	4	1	1							
		21	8	0	0	0	0	16	17	34	2	8							
c.4. El profesor pregunta al término de cada actividad si hay dudas.		5	4	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	3	1	1	1	1
		9	0	0	0	5	0	0	0	4	2								
		73	22	5	62	45	73	25	31										
		107	45	14	80	83	143	48	59										
				246						333									

FRECUENCIAS RELATIVAS: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LA LECTURA DURANTE LAS ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS											
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)				PROFESORAS DE ESCUELAS DE NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias pedagógicas para activar (o generar) conocimientos previos.				3		4		5		6	
				H	V	H	V	H	V	H	V
a. Orientación de inicio de cada actividad por parte del profesor.				64%		18%		6%		12%	
b. Actividades focales generadoras de información previa: lluvia de ideas, construcción de imágenes y conceptos con o sin apoyo visual.				62%		15%		8%		15%	
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.1. Revisión de las actividades generadoras de información previa.			100%		0%		0%		0%	
	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación:	c.2.1.1. Al tema.	82.5%		7.5%		2.5%		7.5%	
			c.2.1.2. A experiencias personales o	67%		0%		0%		33%	

		información adicional al tema.				
			80%	7%	2%	11%
	c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.		71%	5%	0%	24%
			78%	6%	1%	15%
c.3. Corrección de errores.	c.3.1. El profesor pide que los alumnos se autocorrijan al repetir la pregunta o la palabra incorrecta, parafrasear la pregunta o plantear una nueva.		75%	0%	0%	25%
	c.3.2. El profesor detecta omisión de información en las respuestas y pide precisión otorgando palabras clave.		94%	0%	0%	6%
			91%	0%	0%	9%
			82%	4%	1%	13%
			77%	7%	3%	13%
				100%		

ANEXO 12

FRECUENCIAS RELATIVAS: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LA LECTURA DURANTE LAS ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS				PROFESORES DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)				NIVEL DE LOGRO BAJO				NIVEL DE LOGRO ALTO			
1) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.				1	2	7	8	3	4	5	6
b. Intención de la actividad.	b.1. El profesor explica brevemente que se leerá una lectura.			12.5%	12.5%	12.5%	12.5%	12.5%	12.5%	12.5%	12.5%
	b.2. El profesor orienta sobre la actividad a desarrollar.			0%	12%	0%	12%	17%	40%	6%	12%
				6%	12%	6%	12%	15%	28%	9%	12%
c. Uso de señalizaciones por parte del profesor al texto: en recuadro, párrafo o toda la lectura.				15%	0%	0%	12%	8%	42%	8%	15%
d. Explicaciones por parte del profesor.	d.1. Sobre el contenido.			21%	0%	17%	7%	0%	17%	24%	14%
	d.2. Sobre el contenido añadiendo su conocimiento propio u otros recursos explicativos (analogías).			28%	11%	11%	22%	0%	11%	6%	11%
	d.3. Sobre aspectos lingüísticos			0%	0%	0%	0%	0%	92%	4%	4%
	d.4. Sobre fines disciplinares.			23%	11%	0%	2%	47%	6%	2%	9%
				19%	6%	6%	6%	19%	27%	8%	9%
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.											
a. Actividades focales de la clase principal que refuerzan la semántica, sintáctica y pragmática del texto.				21%	5%	0%	16%	5%	16%	5%	32%
b. Respuesta del profesor debido a una pregunta del alumno.	b.1. El profesor responde.			3.5%	30%	0%	3%	13%	37%	10%	3.5%
	b.2. El profesor pide que contesten los propios alumnos.			0%	20%	0%	0%	40%	0%	30%	10%
				2.5%	27.5%	0%	2.5%	20%	27.5%	15%	5%
c. Supervisar la comprensión.	c.1. Revisión de las actividades focales de la clase principal.			0%	0%	0%	8%	17%	33%	0%	42%
	c.2. Detectar el nivel de	c.2.1. A partir de una	c.2.1.1. Al tema.	14%	17%	0%	14%	8%	17%	28%	2%

comprensión por medio de secuencias IRF.	pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación:									
		c.2.1.2. A experiencias personales o información adicional al tema.	31%	0%	0%	47%	11%	0%	3%	8%
			22%	8%	0%	31%	10%	8%	15%	6%
	c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	c.2.2.1. Nivel enunciado: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	23%	9%	7%	18%	13%	7%	10%	13%
		c.2.2.2. Nivel léxico: conocer el significado de alguna palabra (referencia).	31%	5%	0%	37%	5%	0%	11%	11%
		c.2.2.3. Nivel de aspectos lingüísticos del texto.	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%
			24%	7%	5%	21%	11%	10%	10%	12%
	c.2.3. Las preguntas solicitan información no presente pero sugerida en el texto.		50%	0%	0%	7%	22%	7%	7%	7%
	c.2.4. Las preguntas piden que se integre la información de todo el texto. Esto puede ser mediante:	c.2.4.1. Resúmenes, folletos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadro C-Q-A: ¿qué sé?, ¿qué quiero saber?, ¿qué aprendí? o exposiciones de los alumnos.	0%	8%	0%	8%	23%	53%	0%	8%
		c.2.4.2. La identificación de la idea principal y secundaria de cada párrafo o el enunciado temático.	26%	0%	0%	0%	7.5%	59%	7.5%	0%
			17.5%	2.5%	0%	2.5%	12.5%	57.5%	5%	2.5%
	c.2.5. Las preguntas solicitan que se valore el texto en términos del interés, veracidad		14%	0%	0%	29%	14%	0%	14%	29%

	y complejidad del mismo.									
			24%	6%	2%	20%	12%	17%	11%	8%
c.3. Corrección de errores.	c.3.1. El profesor pide que los alumnos se autocorrijan al repetir la pregunta o la palabra incorrecta, parafrasear la pregunta o plantear una nueva.		24%	11%	0%	14%	20%	29%	0%	2%
	c.3.2. El profesor corrige dando la respuesta a partir de que los alumnos contestan mal.		60%	20%	0%	20%	0%	0%	0%	0%
	c.3.3. El profesor detecta omisión de información en las respuestas y pide precisión otorgando palabras clave.		2.5%	0%	0%	18%	18%	41%	2.5%	18%
	c.3.4. Por medio de relectura total o por párrafos con sentido.		14%	0%	0%	0%	0%	58%	14%	14%
			19%	8%	0%	15%	16%	32%	2%	8%
c.4. El profesor pregunta al término de cada actividad si hay dudas.			45%	0%	0%	25%	0%	0%	20%	10%
			22%	7%	1%	18%	13%	22%	8%	9%
			18%	8%	2%	14%	15%	25%	8%	10%
				41%					58%	

ANEXO 13

FRECUENCIAS ABSOLUTAS: ESTRATEGIAS DISCURSIVAS EN LA LECTURA DURANTE LAS ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO

ESTRATEGIA DISCURSIVA: REPETICIONES			PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	27	32	9	2	2	0	0	8
			59	11	2	8				
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	7	22	8	0	1	5	16	8
			29	8	6	24				
			88	19	8	32				
	c.3. Corrección de errores.		4	5	0	0	0	0	0	0
			9	0	0	0				
			97	19	8	32				
			156							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: CONFIRMACIONES			PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	5	7	8	4	1	0	0	3
			12		12		1		3	
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	7	11	4	0	4	1	13	3
			18		4		5		16	
			30		16		6		19	
	c.3. Corrección de errores.		2	5	0	1	0	0	1	1
			7		1		0		2	
			37		17		6		21	
			81							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: REFORMULACIONES			PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	2	1	0	2	2	0	0	1
			3		2		2		1	
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	1	3	1	1	2	1	6	2
			4		2		3		8	
			7		4		5		9	
	c.3. Corrección de errores.		1	1	0	0	0	0	0	0
			2		0		0		0	
			9		4		5		9	
			27							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: ELABORACIONES			PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	0	1	0	0	1	0	2	0
			1	0	1	2				
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	0	3	0	0	0	0	0	1
			3	0	0	1				
			4	0	1	3				
			8							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: RECAPITULACIONES			PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	6	0	0	0	2	0	0	2
			6		0		2		2	
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	2	0	0	0	1	2	1	3
			2		0		3		4	
			8	0	0	0	5	0	6	
			19							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: EXPOSICIÓN LÓGICA		PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)		NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.		3		4		5		6	
		H	V	H	V	H	V	H	V
a. Orientación de inicio de cada actividad por parte del profesor.		5	6	1	2	1	0	2	0
		11		3		1		2	
		17							

ANEXO 14

FRECUENCIAS ABSOLUTAS: ESTRATEGIAS DISCURSIVAS EN LA LECTURA DURANTE LAS ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL

ESTRATEGIA DISCURSIVA: REPETICIONES			PROFESORES DE ESCUELAS DE															
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)			NIVEL DE LOGRO BAJO								NIVEL DE LOGRO ALTO							
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			1		2		7		8		3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
c. Supervisar la comprensión.	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	5	8	4	0	0	0	8	9	29	1	5	0	2	19	0	5
			13		4		0		17		30		5		21		5	
		c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	25	13	1	1	3	1	8	6	4	9	3	0	2	7	10	5
			38		2		4		14		13		3		9		15	
			c.2.3. Las preguntas solicitan información no presente pero sugerida en el texto.	5	2	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0
	7			0		0		0		3		0		1		3		
	c.2.4. Las preguntas piden que se integre la información de todo el texto.	8	2	0	0	0	0	2	0	1	0	6	5	4	0	0	0	
		10		0		0		2		1		11		4		0		
		68		6		4		33		47		19		35		23		
	c.3. Corrección de errores.		3	5	0	1	0	0	1	4	3	1	3	3	0	0	0	7
		8		1		0		5		4		6		0		7		
			76		7		4		38		51		25		35		30	
			125								141							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: CONFIRMACIONES			PROFESORES DE ESCUELAS DE															
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)			NIVEL DE LOGRO BAJO								NIVEL DE LOGRO ALTO							
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			1		2		7		8		3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
c. Supervisar la comprensión.	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	4	5	5	1	0	0	5	2	6	0	9	0	1	10	4	1
			9		6		0		7		6		9		11		5	
		c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	9	4	6	3	1	0	8	2	4	2	12	0	2	4	7	5
			13		9		1		10		6		12		6		12	
		c.2.3. Las preguntas solicitan información no presente pero sugerida en el texto.	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0
	3		0		0		0		2		1		1		0			
	c.2.4. Las preguntas piden que se integre la información de todo el texto.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	6	1	0	0	0	
		1		0		0		0		0		20		1		0		
	c.2.5. Las preguntas solicitan que se valore el texto en términos del interés, veracidad y complejidad del mismo.	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
		1		0		0		2		1		0		0		1		
		27		15		1		19		15		42		19		18		
c.3. Corrección de errores.		6	2	0	4	0	0	2	1	0	3	7	12	0	1	1	2	
			8		4		0		3		3		19		1		3	
			35		19		1		22		18		61		20		21	
			77								120							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: REFORMULACIONES			PROFESORES DE ESCUELAS DE															
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)			NIVEL DE LOGRO BAJO								NIVEL DE LOGRO ALTO							
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			1		2		7		8		3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
c. Supervisar la comprensión.	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	2	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	5	0	0
			2	0	0	0	4	0	0	5	0	4	1	2	3	2	5	3
		3	1	1	2	0	0	5	0	4	1	2	3	2	5	3	4	
					0	0	5	0	5	0	5	0	7	0	7			
					5	3	0	9	5	5	5	12	7					
	c.3. Corrección de errores.		0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1		
		0	0	0	0	1	3	0	1									
			5	3	0	9	6	8	12	8								
			17								34							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: ELABORACIONES			PROFESORES DE ESCUELAS DE																
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)			NIVEL DE LOGRO BAJO						NIVEL DE LOGRO ALTO										
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			1		2		7		8		3		4		5		6		
			H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	
c. Supervisar la comprensión.	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	6	2	0	0	0	0	1	1	3	0	2	1	0	3	0	1	
			8		0		0		2		3		3		3		1		
		c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	6	2	0	0	0	1	2	2	0	0	2	1	1	0	4	0	
	8		0		1		4		0		3		1		4				
			16		0		1		6		3		6		4		5		
	c.3. Corrección de errores.			2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	2
				2		0		0		0		1		1		0		3	
			18		0		1		6		4		7		4		8		
			25						23										

ESTRATEGIA DISCURSIVA: RECAPITULACIONES			PROFESORES DE ESCUELAS DE															
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)			NIVEL DE LOGRO BAJO								NIVEL DE LOGRO ALTO							
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			1		2		7		8		3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
c. Supervisar la comprensión.	la	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.															
			c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.															
			1	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	2	1	0	1
			1		0		0		3		1		0		3		1	
			0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1
			1		0		0		1		0		0		2		2	
			2		0		0		4		1		0		5		3	
			6								9							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: EXPOSICIÓN LÓGICA		PROFESORES DE ESCUELAS DE															
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)		NIVEL DE LOGRO BAJO								NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.		1		2		7		8		3		4		5		6	
		H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
b. Intención de la actividad.	b.1. El profesor explica brevemente que se leerá una lectura.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		2		2		2		2		2		2		2		2	
	b.2. El profesor orienta sobre la actividad a desarrollar.	0	0	2	0	0	0	1	0	2	1	4	1	2	0	2	1
		0		2		0		1		3		5		2		3	
		2		4		2		3		5		7		4		5	
d. Explicaciones por parte del profesor.		11	11	5	8	4	3	4	4	21	19	40	6	13	6	6	7
			22		13		7		8		40		46		19		13
		24		17		9		11		45		53		23		18	
		61								139							

ANEXO 15

FRECUENCIAS RELATIVAS: ESTRATEGIAS DISCURSIVAS EN LA LECTURA DURANTE LAS ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO

ESTRATEGIA DISCURSIVA: REPETICIONES			PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	74%		14%		2%		10%	
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuántos?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	43%		12%		9%		36%	
			60%		13%		5%		22%	
	c.3. Corrección de errores.		100%		0%		0%		0%	
			62%		12%		5%		21%	
			100%							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: CONFIRMACIONES			PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	43%		43%		3%		11%	
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	42%		9%		12%		37%	
	c.3. Corrección de errores.		42%		23%		8%		27%	
			70%		10%		0%		20%	
			46%		21%		7%		26%	
			100%							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: REFORMULACIONES			PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	37.5%		25%		25%		12.5%	
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	23%		12%		18%		47%	
		28%		16%		20%		36%		
	c.3. Corrección de errores.	100%		0%		0%		0%		
			33%		15%		19%		33%	
			100%							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: ELABORACIONES			PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	25%		0%		25%		50%	
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	75%		0%		0%		25%	
			50%		0%		12.5%		37.5%	
			100%							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: RECAPITULACIONES			PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)			NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			3		4		5		6	
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Evaluación diagnóstica durante la generación de conocimiento previo.	c.2. Detectar conocimiento previo por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	60%		0%		20%		20%	
		c.2.2 Las preguntas que enuncia el profesor tienen que ver con información declarativa: ¿qué?, ¿cuánto?, ¿cuáles?, ¿dónde?, etc.	22%		0%		33%		45%	
			42%		0%		6%		12%	
			100%							

ESTRATEGIA DISCURSIVA: EXPOSICIÓN LÓGICA		PROFESORAS DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES GENERADORAS DE CONOCIMIENTO PREVIO (GCP)		NIVEL DE LOGRO ALTO							
1) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.		3		4		5		6	
		H	V	H	V	H	V	H	V
a. Orientación de inicio de cada actividad por parte del profesor.		64%		18%		6%		12%	
		100%							

ANEXO 16

FRECUENCIAS RELATIVAS: ESTRATEGIAS DISCURSIVAS EN LA LECTURA DURANTE LAS ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL

ESTRATEGIA DISCURSIVA: REPETICIONES			PROFESORES DE ESCUELAS DE									
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)			NIVEL DE LOGRO BAJO				NIVEL DE LOGRO ALTO					
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			1	2	7	8	3	4	5	6		
			H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
c. Supervisar la comprensión.	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	14%	4%	0%	18%	32%	5%	22%	5%		
		c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	39%	2%	4%	14%	13%	3%	9%	16%		
		c.2.3. Las preguntas solicitan información no presente pero sugerida en el texto.	50%	0%	0%	0%	21.5%	0%	7%	21.5%		
		c.2.4. Las preguntas piden que se integre la información de todo el texto.	36%	0%	0%	7%	4%	39%	14%	0%		
		29%	2%	2%	14%	20%	8%	15%	10%			
	c.3. Corrección de errores.		26%	3%	0%	16%	13%	19%	0%	23%		
			28%	3%	2%	14%	19%	10%	13%	11%		
			47%				53%					

ESTRATEGIA DISCURSIVA: CONFIRMACIONES			PROFESORES DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)			NIVEL DE LOGRO BAJO				NIVEL DE LOGRO ALTO			
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			1	2	7	8	3	4	5	6
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Supervisar la comprensión.	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	17%	11%	0%	13%	11%	17%	21%	10%
		c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	19%	13%	1%	15%	9%	17%	9%	17%
		c.2.3. Las preguntas solicitan información no presente pero sugerida en el texto.	43%	0%	0%	0%	29%	14%	14%	0%
		c.2.4. Las preguntas piden que se integre la información de todo el texto.	5%	0%	0%	0%	0%	91%	5%	0%
		c.2.5. Las preguntas solicitan que se valore el texto en términos del interés, veracidad y complejidad del mismo.	20%	0%	0%	40%	20%	0%	0%	20%
		17%	10%	1%	12%	10%	27%	12%	11%	
	c.3. Corrección de errores.	20%	10%	0%	7%	7%	46%	3%	7%	
			18%	9%	1%	11%	9%	31%	10%	11%
			39%				61%			

ESTRATEGIA DISCURSIVA: REFORMULACIONES			PROFESORES DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)			NIVEL DE LOGRO BAJO				NIVEL DE LOGRO ALTO			
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			1	2	7	8	3	4	5	6
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Supervisar la comprensión.	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	18%	0%	0%	36%	0%	0%	46%	0%
		c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	9%	9%	0%	14%	14%	14%	20%	20%
	c.3. Corrección de errores.		11%	6%	0%	20%	11%	11%	26%	15%
			0%	0%	0%	0%	20%	60%	0%	20%
			9%	6%	0%	18%	11%	16%	24%	16%
			33%				67%			

ESTRATEGIA DISCURSIVA: ELABORACIONES			PROFESORES DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)			NIVEL DE LOGRO BAJO				NIVEL DE LOGRO ALTO			
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			1	2	7	8	3	4	5	6
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Supervisar la comprensión.	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	40%	0%	0%	10%	15%	15%	15%	5%
		c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	38%	0%	5%	19%	0%	14%	5%	19%
		39%	0%	2%	15%	7%	15%	10%	12%	
	c.3. Corrección de errores.	29%	0%	0%	0%	14%	14%	0%	43%	
			37%	0%	2%	13%	8%	15%	8%	17%
			52%				48%			

ESTRATEGIA DISCURSIVA: RECAPITULACIONES			PROFESORES DE ESCUELAS DE							
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)			NIVEL DE LOGRO BAJO				NIVEL DE LOGRO ALTO			
2) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender.			1	2	7	8	3	4	5	6
			H	V	H	V	H	V	H	V
c. Supervisar la comprensión.	c.2. Detectar el nivel de comprensión por medio de secuencias IRF.	c.2.1. A partir de una pregunta se genera una discusión guiada, en la cual los alumnos son los que más intervienen. No se sigue el guión del texto. Las preguntas son en relación al tema, experiencias personales o información adicional al tema.	11%	0%	0%	33.5%	11%	0%	33.5%	11%
		c.2.2. Las preguntas se centran en información explícita del texto.	17%	0%	0%	17%	0%	0%	33%	33%
			13%	0%	0%	27%	7%	0%	33%	20%
			40%				60%			

ESTRATEGIA DISCURSIVA: EXPOSICIÓN LÓGICA		PROFESORES DE ESCUELAS DE															
ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL (CP)		NIVEL DE LOGRO BAJO						NIVEL DE LOGRO ALTO									
1) Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.		1		2		7		8		3		4		5		6	
		H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V
b. Intención de la actividad.	b.1. El profesor explica brevemente que se leerá una lectura.	12.5%		12.5%		12.5%		12.5%		12.5%		12.5%		12.5%		12.5%	
	b.2. El profesor orienta sobre la actividad a desarrollar.	0%		12.5%		0%		6%		19%		31%		12.5%		19%	
		6%		12%		6%		10%		16%		22%		12%		16%	
d. Explicaciones por parte del profesor.		13%		8%		4%		5%		24%		27%		11%		8%	
		12%		8.5%		4.5%		5.5%		22.5%		26.5%		11.5%		9%	
		30.5%						69.5%									