

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY
UNIVERSIDAD VIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY**

Análisis del Modelo Interactivo de Lectura como estrategia de enseñanza en la lectura de comprensión y desarrollo del pensamiento en el primer semestre de preparatoria

TESIS PRESENTADO

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTOR(A): Karla María Vidrio Montes 353566

ASESOR TITULAR: Dra. Danitza Elfi Montalvo Apolín

ASESOR TUTOR: Mtra. Julieta Flores Michel

ANÁLISIS DEL MODELO INTERACTIVO DE LECTURA COMO
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LA LECTURA DE COMPRESIÓN Y
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN EL PRIMER SEMESTRE DE
PREPARATORIA

Tesis presentada

por

Karla María Vidrio Montes

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

ENERO/2009

RESUMEN

La investigación parte del objetivo principal de analizar, si la aplicación del Modelo Interactivo de Lectura (MIL) como estrategia para la enseñanza de la lectura, es una opción para desarrollar habilidades de comprensión y pensamiento en estudiantes de primer semestre de preparatoria, que ingresan al Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara. Se inicia el proceso de investigación con la indagación de diferentes estudios que abordaban problemáticas afines sobre la enseñanza de la lectura enfocada a la comprensión, dando una perspectiva de sus sustentos teóricos, metodología y resultados obtenidos contenidos en el Marco Teórico. Así mismo, contiene la explicación de los principales conceptos que soportan esta investigación. De esta forma se dispuso el establecimiento de la metodología cualitativa; así como del método y las técnicas de investigación como: la entrevista, en la que participaron 4 profesoras que laboran en el departamento de Lenguaje y Humanidades de la preparatoria; y la observación, en la que participó una profesora y un grupo de primer semestre del programa bilingüe de preparatoria compuesto por 32 estudiantes. En el análisis de contenido se procedió a la delimitación de información obtenida de la entrevista a profesores de la que se obtuvo datos como: habilidades lectoras de alumnos de nuevo ingreso, estrategia y técnicas didácticas enseñanza para la lectura y conocimiento del MIL, todo a través de una matriz de datos. En el caso de la observación del grupo se trabajó con una rejilla de análisis (Giroux y Tremblay, 2003) para la detección de habilidades de comprensión y pensamiento derivadas de la aplicación del MIL en clase. La línea de investigación se centró en la educación de competencias; en este caso de la lectura, buscando con ello el mejoramiento académico. Los resultados obtenidos demostraron el crecimiento lector de los estudiantes, los cuales mostraron mayor desenvolvimiento en habilidades de comprensión lectora y de pensamiento. Las conclusiones determinaron finalmente que el Modelo Interactivo de Lectura puede funcionar como instrumento diagnóstico de deficiencias lectoras, como también de vehículo de desarrollo programando actividades a lo largo del semestre. Como propuesta se sugiere una investigación profunda de las características del pensamiento adolescente para enriquecer con nuevas estrategias de enseñanza más eficaces para la comprensión lectora.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	III
ÍNDICE DE TABLAS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
INTRODUCCIÓN GENERAL	X
CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Contexto.....	2
1.2 Definición del problema.....	3
1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema.....	4
1.2.2 Preguntas de Investigación.....	6
1.3 Supuestos de trabajo.....	8
1.4 Objetivos de la investigación.....	8
1.5 Justificación.....	9
1.6 Beneficios esperados.....	10
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	11
1.7.1. Delimitaciones.....	11
1.7.2. Limitaciones.....	11
CAPÍTULO 2 MARCO REFERENCIAL	
2.1 Antecedentes.....	13
2.2 Marco teórico.....	22
2.2.1 Modelos de Lectura: texto versus lector	23
2.2.1.1 Dinámica del Modelo Interactivo de Lectura.....	24
2.2.1.2 MIL como estrategia didáctica.....	24
2.2.1.3 Técnicas didácticas más utilizadas en el MIL.....	27

2.2.2 Distinción de la lectura por la comprensión.....	29
2.2.2.1 Concepto de lectura.....	30
2.2.2.2 Características de la lectura de comprensión.....	30
2.2.2.3 Habilidades de la lectura de comprensión.....	32
2.2.3 Características del desarrollo del pensamiento adolescente.....	32
2.2.3.1 El pensamiento.....	33
2.2.3.2 Pensamiento adolescente.....	34
2.3 Teoría educativa sustentante.....	36
2.4 Discusión.....	38

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA

3.1 Enfoque metodológico.....	41
3.2 Línea de investigación.....	42
3.3 Método de recolección de datos.....	43
3.3.1 Métodos seleccionados para la investigación.....	43
3.3.2 Técnicas de investigación.....	44
3.3.2.1 La observación.....	44
3.3.2.1.1 Instrumento de recolección en la observación.....	45
3.3.2.2 La entrevista.....	46
3.3.2.2.1 Instrumento de recolección en la entrevista.....	46
3.3.2.3 Análisis de contenido.....	47
3.3.2.3.1 Instrumento para el análisis de contenido.....	48
3.3.3 Triangulación de métodos y técnicas elegidos.....	49
3.4 Procedimiento de investigación.....	49
3.5 El universo de investigación.....	50
3.5.1 Participantes.....	50
3.5.2 Criterios de selección.....	50

CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Resultados obtenidos de la entrevista aplicada a profesores.....	52
4.1.1 De las profesoras entrevistadas.....	52
4.1.2 Comprensión lectora de alumnos de nuevo ingreso.....	53
4.1.3 Técnicas utilizadas en el aula a partir de la aplicación del MIL.....	54
4.1.4 Habilidades desarrolladas con el MIL.....	58
4.1.5 Ventajas y desventajas de la aplicación del MIL.....	60
4.2 Resultados obtenidos de la observación de clases.....	62
4.2.1 Primera observación “Escalofriante”.....	62
4.2.2 Segunda observación “Patio de tarde”.....	64
4.2.3 Tercera observación “Planeta negro”.....	66
4.3 Triangulación de datos generales.....	68
4.3.1 Técnicas utilizadas en el MIL.....	68
4.3.2 Eficacia en la aplicación del MIL.....	69
4.3.3 Viabilidad en la aplicación del MIL.....	70

CAPÍTULO V CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones.....	71
5.1.1 Conclusiones entorno a las preguntas de investigación.....	71
5.1.2 Conclusiones entorno a los objetivos de investigación.....	73
5.1.3 Conclusiones entorno a los supuestos de investigación.....	74
5.2 Recomendaciones.....	75
5.2.1 En lo académico.....	75
5.2.2 En lo práctico.....	77
5.2.3 En lo teórico.....	77
GLOSARIO	79
REFERENCIAS	80
ANEXOS	82

CURRÍCULUM VITAE..... 119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Información profesional de los profesores entrevistados.....	53
Tabla 2: Técnicas más utilizadas del paso 1 conocimiento previo en el MIL.....	55
Tabla 3: Técnicas más utilizadas del paso 2 y 3 expectativas de lectura y planteamiento de hipótesis en el MIL.....	56
Tabla 4: Técnicas más utilizadas del paso 4 decodificación del texto en el MIL.....	57
Tabla 5: Técnicas más utilizadas del paso 5 verificación de hipótesis en el MIL.....	57
Tabla 6: Técnicas más utilizadas del paso 6 representación mental del texto en el MIL.	58
Tabla 7: Habilidades adquiridas.....	59
Tabla 8: Ventajas del MIL.....	60
Tabla 9: Desventajas del MIL.....	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fenómeno y determinante de la investigación.....	6
Figura 2: Modelo Interactivo de Lectura.....	27
Figura 3: Procedimiento de la investigación.....	49

Introducción General

El objetivo principal de esta investigación es analizar cómo se favorece la enseñanza de algunas habilidades de comprensión y del pensamiento en estudiantes del primer año de preparatoria en la materia de Lengua española I del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara, mediante la aplicación del Modelo Interactivo de Lectura (MIL) como estrategia para la enseñanza.

El cuerpo de este trabajo se estructura en cinco capítulos más un apartado de anexos que se describen a continuación:

El capítulo 1 atiende el planteamiento del problema que contiene los siguientes puntos a tratar: Marco Contextual en el que se describe el espacio físico, socio-cultural y normativo donde sucede la problemática; la Definición del Problema donde se establece su diagnóstico y se plantean las preguntas de investigación; los Supuestos del Trabajo que aparecen enumerados a razón de lo que se desea conseguir con este estudio; los Objetivos de la Investigación asociados a las preguntas de investigación; la Justificación de la Investigación donde se hace una valoración de la realización de la investigación y su relevancia; los Beneficios esperados sobre las aportaciones significativas de este estudio; y por último la Delimitación específica en el campo de acción y Limitaciones que plantean los obstáculos que interfirieron para la realización de esta investigación.

El capítulo 2 se hace una revisión de la literatura en relación a diferentes estudios relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora; esta lectura sirve como establecimiento de los antecedentes del problema. Este capítulo se relaciona, además, con la descripción teórica de cada una de las variables de investigación con todas sus partes, que en este caso específico fueron: el Modelo Interactivo de Lectura y las técnicas didácticas que se aplican en cada uno de sus pasos, las características y habilidades de la comprensión lectora y del pensamiento adolescente, así como de los principales rasgos de la teoría educativa en la que se sustenta la investigación y su relación con la enseñanza de la lectura. El capítulo cierra con la discusión de

cada una de estas variantes mostrando la relación que guardan entre sí y que convergen en el planteamiento de la problemática de investigación.

En el capítulo 3 delimita el enfoque metodológico que respalda este estudio, se describe también la línea de investigación, los métodos de recolección de datos y las técnicas de investigación (entrevista y observación) y cómo se realizará el análisis de información que sea recabada. Se detalla entre otros puntos el proceso que seguirá la investigación en cada uno de sus pasos y el universo de participantes y su selección.

El capítulo 4 que corresponde al análisis de la información, presenta los resultados obtenidos de la aplicación de la entrevista y la observación. El capítulo cierra con la triangulación de la información recabada para validar los resultados y compararlos con los supuestos definidos en el primer capítulo y los referentes teóricos establecidos en el capítulo 2.

Para finalizar, el capítulo 5 se establece la comprobación de la pregunta, los objetivos planteados y los supuestos de investigación; se enumeran además una serie de recomendaciones que abarcan los rubros de lo académico, práctico y teórico.

El documento concluye con la relación de fuentes consultadas y el apartado de anexos que contiene entre otras cosas información adicional que complementa esta investigación, así como de los instrumentos utilizados. Finalmente se integra al cuerpo del trabajo, el currículum vitae de la investigadora.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del problema

La Real Academia de la Lengua (2001) define el término *competencia* a partir de los sustantivos “pericia, aptitud e idoneidad”; cualidades que persigue el ser humano para el logro de diversos objetivos.

Las competencias a lo largo de la historia del hombre se han concebido de acuerdo a las necesidades sociales. Yolanda Argudín (2005) toma por ejemplo a los griegos, quienes percibían en un principio a las competencias dentro del ámbito atlético; y posteriormente, se inclinaron hacia el campo de la intelectualidad y el cúmulo de conocimientos. En la “modernidad y la industrialización”, la autora comenta que las competencias se enfocan hacia “la ciencia y la tecnología”.

Hoy, se cuestiona sobre el significado que deben tener las competencias, según las exigencias de la dinámica social. Como ejemplo, la UNESCO define a la competencia como: “El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.” (Argudín, 2005, p. 12)

Tomando en cuenta la definición anterior, muchas instituciones educativas enfocan sus esfuerzos por centrar la educación a diferentes competencias o como se les denominan “saberes en ejecución” (Argudín, 2005, p. 14). La educación busca con esto que el estudiante adquiera conocimientos, pero que éstos puedan dinamizarse (destrezas) y ser visibles y útiles para la sociedad (Boyatzis, citado por Argudín, 2005, p. 14).

Entre las competencias que la escuela promueve en su currículum, está aquella que se relaciona con las capacidades lectoras.

El arte de la comprensión lectora no ha sido del todo desarrollado, dado por el enfoque de la educación, al enseñar habilidades muy básicas en la lectura (Cassani, 2007) y por si fuera poco los jóvenes estudiantes se alejan cada vez más de ella; que al respecto León (2003) menciona como responsables la cultura icónica o hábitos de ocio:

La incidencia de estos factores culturales de carácter icónico está afectando a otros de carácter cognitivo y cuyo déficit produce efectos tales como un esfuerzo desmedido al leer o una incapacidad de concentración [...] El problema en el que cristaliza este lento trasvase

de hábitos de ocio es que se acaba constituyendo un círculo vicioso en el que se produce un abandono progresivo de la lectura como consecuencia de un menor entrenamiento lector y de un aumento de la dificultad comprensiva.

El abandono a la lectura en el que se sume el estudiante se liga indiscutiblemente a un pobre proceso cognoscitivo fundamental, el pensamiento. Esto se convierte en un círculo continuo que va en detrimento de la comprensión y el pensamiento a la vez.

De esta forma hay que entender a la comprensión lectora y el pensamiento como una unidad acción-reacción, que se complementan y que favorecen al aprendizaje. Para justificar esta relación Felipe Garrido en su libro *La necesidad de entender* (2005), precisa el acto de comprender como: "Atribuir sentido y significado a un signo. El sentido es eminentemente emotivo, apela a los sentimientos, a lo irracional, lo instintivo, las connotaciones y la intuición; el significado es cosa del intelecto, la razón, los datos duros, la información" (21).

Es por esto que el mayor reto que tiene la educación en relación a la competencia de la lectura, no es sólo acrecentar el hábito de leer, sino de leer correctamente y que esto lleve a procesos más complejos que requieran de habilidades del pensamiento, para la comprensión de lo que se leer. De esta forma se estaría hablando de un desarrollo real de la competencia.

Para que la temática se clarifique, en el presente capítulo se establecerá la definición del problema que es la parte medular de este trabajo. Toda investigación debe partir de un cuestionamiento, que le permita conocer la naturaleza de un fenómeno observado, sus características y los motivos para llevar a cabo su estudio.

Además del planteamiento de la problemática a investigar, se dará a conocer el contexto que la rodea, compartiendo de forma breve información recabada de diversas fuentes, a manera de antecedentes y que servirá para la misma delimitación del problema.

Otros apartados que se desarrollarán, serán los objetivos generales y particulares que definirán la línea de investigación y los logros por conseguir. Se podrá encontrar también las justificaciones que enmarquen la importancia de estudiar esta problemática.

1.1 Contexto

El escenario donde está inmerso el problema de investigación está ubicado en el campo de la educación, en el nivel medio superior (bachillerato).

El estudio se llevó a cabo en la preparatoria del Tecnológico de Monterrey, perteneciente al campus Guadalajara. La institución está ubicada en el municipio de Zapopan, Jalisco.

Dicha institución se sitúa en una zona donde convergen en buena parte la actividad industrial y comercial. Las colonias aledañas que circundan la zona poseen diversas características socioculturales y económicas; mientras se rodea de colonias populares como Nuevo México y Sta. Margarita; hay colonias exclusivas como Valle real, Jardín Real, entre otras.

La preparatoria a la que se hace alusión es una institución privada. Su alumnado está compuesto básicamente por jóvenes de entre 15 y 18 años y que gozan de solvencia económica.

El programa curricular de la preparatoria se divide en dos: bilingüe y bicultural, que difieren por la enseñanza o especialización de diferentes idiomas (inglés, francés o mandarín).

La vida institucional y académica se rige por la Misión establecida para el 2015 que dicta lo siguiente:

Es misión del Tecnológico de Monterrey formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitiva internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales.

Actualmente la preparatoria está llevando a cabo la implementación de nuevos programas de estudio, que entraron en vigor desde agosto-diciembre del 2007. Los alumnos que cursan los nuevos programas son de primero y segundo semestre.

La institución a parte de que cuenta con el apoyo de los departamentos académicos (Ciencias Naturales, Matemáticas e informática, Idiomas, Desarrollo Humano y Lenguaje y Humanidades), es apoyada por el Centro de Éxito Estudiantil (CE²).

1.2 Definición del problema

Para definir el problema de esta investigación, se hará una breve descripción de la panorámica de la competencia lectora dentro del campo educativo. Se planteará también lo respectivo al pensamiento y sus características como proceso cognoscitivo del aprendizaje.

Con la definición de estas dos variables se espera comprenda su relación, para establecer la pregunta de investigación que reflejará el objetivo de este trabajo.

1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema

La elección a esta problemática de estudio, tiene como origen principal la experiencia docente en el aula. No es raro encontrarse semestre tras semestre con jóvenes adolescentes que presentan deficiencias en la lectura por la falta de desarrollo de esta competencia. El alumno de hoy en día tiene problemas para entender, desde una simple instrucción en un libro de texto u examen, hasta para establecer una evaluación crítica de un escrito literario, científico o periodístico.

La lectura es un aprendizaje vital en la sociedad presente, es el vínculo que crea un puente entre el individuo y la realidad para apropiarse de ella, comprenderla, analizarla, evaluarla o si quiera reproducirla; requiere del manejo óptimo de esta habilidad. Cassany, Luna y Sanz (2007) comentan la imposibilidad de sobrevivir en el siglo XX entre la basta selva de papel, a la que se podría agregar el creciente alud de información electrónica.

El analfabetismo en el mundo es todavía una realidad y es una situación preocupante; pero lo que interesa a este estudio es otro escenario, que en proporciones del analfabetismo es más preocupante: Cassany (2007, p. 194) lo define como el analfabetismo funcional, que no es otra cosa que “personas que a pesar de haber aprendido a leer y escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria”.

¿Qué desventajas tiene aquél que no acrecienta esta capacidad?, la definición de la comprensión lectora, por parte del estudio PISA por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment) (2006) puede dar una idea de sus implicaciones: “La *competencia lectora* es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”.

Absolutamente todas las implicaciones que un individuo pueda tener con su mundo, dependerá en gran medida de su competencia lectora: “Porque estamos hechos de palabras [...] Son palabras las ideas, las creencias, los sentimientos y los pensamientos” (Garrido 2005, p.12).

La crisis que se vive en la educación tiene su principal motivo, en la apreciación de las habilidades que debe poseer un lector y cómo se debería de aprovechar la lectura. La institución educativa se enfoca a la creación de *lectores perezosos* (León 1996 citado en Sánchez, 2004): “Capaz de descifrar pero no de leer, capaz de memorizar, pero incapaz de comprender”.

Y es que la lectura debe de ir más allá y dominar la complejidad que encierra esta competencia. Lo interesante es que llevada a la práctica, su desarrollo es inminente, es un proceso continuo de crecimiento. El conocimiento de las bondades lectoras y la redirección de los objetivos en su enseñanza pueden garantizar el éxito no sólo académico del estudiante, sino en cualquier ámbito personal.

Así pues la lectura involucra procesos muy importantes como los son los cognitivos; dichos procesos abarcan procesos básicos (percepción, atención-concentración y memoria) y complejos (pensamiento y lenguaje). A razón de esto León (2004) comenta al respecto:

La lectura es un proceso cognitivo enormemente complejo: se incluyen la discriminación perceptual, la intervención de la memoria operativa, la codificación en orden serial, la localización y dirección de la atención, así como un importante número de procesos de comprensión del lenguaje entre los que se incluyen la recuperación e integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias anafóricas y diversos análisis de la estructura del discurso”.

De los procesos cognoscitivos enlistados, el del pensamiento es el que se ve más favorecido por la lectura. El pensamiento como un proceso complejo, supone en el individuo dominar otros aspectos cognitivos (básicos) y dadas sus características su objetivo fundamental es el de la resolución de problemas y el razonamiento (RENa, Red Nacional Escolar). Este proceso cognoscitivo se denomina por su importancia para el aprendizaje, por lo que su desarrollo en los individuos es indispensable para la apropiación del conocimiento y comprensión de la realidad.

Es por esto que en este trabajo de investigación, se establece una estrecha relación entre comprensión lectora y pensamiento:

Más recientemente, se sabe que el conocimiento del que parte el lector se muestra aún más clave en el proceso lector, pues pone en marcha la realización de inferencias, gracias a las cuales podemos desvelar la información no explicitada en el texto y cuya función se está considerando como el proceso central de la comprensión (León, 2004).

En la explicación entre la correspondencia de estas dos variables, se puede encontrar uno de los factores para el desarrollo del aprendizaje.

Esta investigación establece por ende como problema de investigación la búsqueda de una estrategia que favorezca la enseñanza de lectura, enfocada más que nada lograr desarrollar habilidades de comprensión y de pensamiento. Para ser más específicos en relación a lo anterior, se enmarca el Modelo Interactivo de Lectura (MIL) como la estrategia idónea, que llevada a la práctica

en el salón de clases, logra resultados favorables para el perfeccionamiento del aprendizaje de la lectura de comprensión.

1.2.2 Pregunta de investigación

A continuación se dirigirán los esfuerzos por plantear la pregunta principal que fue el eje motor de esta investigación:

a. La pregunta principal.

Después del diagnóstico del problema a tratar, cabe definir las variables que entrarán en juego estableciendo la pregunta principal de investigación.

Las variables se distinguirán en dos: el fenómeno y el determinante. Para Giroux y Tremblay (2004) el fenómeno será aquella manifestación de la realidad a investigar que llama la atención del investigador y que se ve afectada por una serie de determinantes, es decir, factores que inciden sobre el fenómeno. El fenómeno en esta investigación es la competencia lectora, más específicamente las habilidades de comprensión, y también algunas habilidades de pensamiento.

Por otro lado el determinante en esta investigación será aquél que influya sobre el fenómeno afectándolo ya sea positiva o negativamente (Giroux y Tremblay 2004, p. 18). El determinante será entonces el Modelo Interactivo de Lectura (MIL) como la estrategia de enseñanza.

Lo que se intenta formular como problema de investigación es si la aplicación del MIL marca una diferencia en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y pensamiento, ayudando con ello al desarrollo de la lectura.

La representación gráfica de fenómeno y determinante se muestra de la siguiente manera en la Figura 1.

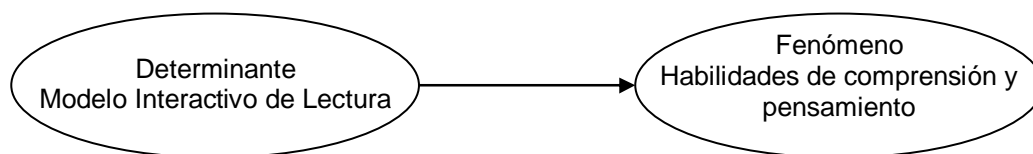


Figura 1. Fenómeno y determinante de la investigación.

Todo lo anterior es un planteamiento enfocado a jóvenes adolescentes de preparatoria, donde el desarrollo de la lectura de comprensión y el pensamiento es fundamental, pues se inician entre otras etapas, las correspondientes a aprendizajes cada vez más abstractos y complejos. Cabe también definir que se trabajará con alumnos de primer semestre de preparatoria que cursan la materia de Lengua española I. La elección a esta asignatura y grado es a razón de: 1) esta materia provee de habilidades básicas requeridas en otras asignaturas a lo largo de toda su preparatoria, como lo es la lectura; y 2) es precisamente en el primer semestre donde se enfatiza la lectura de comprensión.

Es por esto que se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se favorece el desarrollo de algunas habilidades de comprensión y del pensamiento en estudiantes del primer ingreso de preparatoria en la materia de Lengua española I mediante la aplicación del Modelo Interactivo de Lectura (MIL) como estrategia para la enseñanza de la lectura?

b. Las preguntas subordinadas.

La respuesta a la interrogante anterior, requerirá de llegar a la resolución de otros cuestionamientos considerados subordinados, que en pequeñas fracciones aportarán información relevante; así pues se deberá responder también a:

- ¿Qué problemáticas en la comprensión lectora tienen los estudiantes de primer semestre de preparatoria cuando ingresan a la preparatoria del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara?
- ¿Qué tipo de técnicas utilizan los profesores bajo el Modelo Interactivo de Lectura (MIL) para desarrollar las habilidades de comprensión lectora y de pensamiento en alumnos de primer semestre de preparatoria de la materia de Lengua española I?
- ¿Cómo se debe trabajar con diferentes técnicas bajo el Modelo Interactivo de Lectura (MIL) para desarrollar las habilidades lectura de comprensión y de pensamiento en los alumnos de primer semestre de preparatoria de la materia de Lengua española I?

1.3 Supuestos de trabajo

Los supuestos de esta investigación se enumeran a continuación de acuerdo a lo planteado en la pregunta de investigación:

- El Modelo Interactivo de Lectura (MIL) es una estrategia efectiva para la enseñanza de la lectura de comprensión.
- Por medio de diferentes técnicas didácticas bajo el Modelo Interactivo de Lectura (MIL) pueden desarrollar habilidades de comprensión en estudiantes de primer semestre de preparatoria como la identificación, descripción, explicación y reconstrucción.
- Por medio de diferentes técnicas didácticas bajo el Modelo Interactivo de Lectura (MIL) pueden desarrollar habilidades de pensamiento en estudiantes de primer semestre de preparatoria como la reconstrucción, el análisis, la crítica, valoración o la argumentación.

1.4 Objetivos de la investigación

Para el desarrollo ordenado de este estudio y el alcance de resultados, se presentan a continuación los objetivos a perseguir:

a. Objetivo general

Analizar cómo se favorece el desarrollo de algunas habilidades de comprensión y del pensamiento en estudiantes del primer ingreso de preparatoria en la materia de Lengua española I, mediante la aplicación del Modelo Interactivo de Lectura (MIL) como estrategia para la enseñanza de la lectura.

b. Objetivos específicos

- Identificar las problemáticas en la comprensión lectora que tienen los estudiantes de primer semestre de la preparatoria cuando ingresan a la preparatoria del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara.
- Identificar el tipo de técnicas que utilizan los profesores bajo el Modelo Interactivo de Lectura (MIL) para desarrollar las habilidades de comprensión lectora y de pensamiento en alumnos de primer semestre de preparatoria de la materia de Lengua española I.

- Analizar cómo se debe trabajar con diferentes técnicas bajo el Modelo Interactivo de Lectura (MIL) para desarrollar las habilidades lectura de comprensión y de pensamiento en los alumnos de primer semestre de preparatoria de la materia de Lengua española I.

1.5 Justificación

La conveniencia de esta investigación estuvo en ampliar el campo de conocimiento que se tiene del proceso de la lectura; ya que se entendió de mejor manera que para llevar a cabo esta competencia, no se requiere únicamente de que el lector sea instruido en las microhabilidades más simples de la lectura como las enumera Cassany (2007, p. 194): “Discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, etc.” o como identifica León (2004), “la lectura ya no se identifica tanto con la decodificación del material escrito y su comprensión literal”; sino que entendió dónde radica su complejidad y los elementos que convergen para que se lleve a cabo. Sobre todo se hubo que tomar en cuenta cuál es el papel de la lectura en el aprendizaje.

Los individuos deben estar preparados para enfrentarse a las exigencias de la sociedad, entre ellas que pueda desenvolverse por sí solos en ella. Para poder lograrlo se necesita que el individuo tenga la capacidad de reconstruir su entorno y analizarlo para lograr aprendizajes que derivarán a su integración social. La comprensión lectora deberá ser una de las principales herramientas para lograrlo, Garrido (2005, p. 12) comenta que: “Un solo instrumento, el lenguaje, nos da la conciencia y el conocimiento del mundo”. Así pues entender la implicación que tiene ésta en el aprendizaje, es un paso que garantiza del mejor desenvolvimiento del individuo. La escuela necesita evolucionar en la enseñanza de la lectura, dejar de lado aquella en donde ésta se convierte en un acto mecánico.

Con los resultados derivados de este estudio se pretendió abrir las consideraciones de inclinarse hacia el desarrollo de la comprensión. Deberá no sólo hacer conciencia de su importancia, sino de los beneficios para el estudiante. Es necesario que esta actividad no sea exclusiva del área de Lenguaje, sino que diferentes disciplinas (historia, biología, filosofía, química, etc.) se enfoquen a ello. Si se pretende conseguir alumnos con habilidades en la identificación, el análisis y evaluación

de los fenómenos naturales y sociales; es a través de la lectura de comprensión que se puede lograr.

Este estudio por ende ofreció en su contenido, no sólo el conocimiento de qué y para qué de la lectura de comprensión, sino también del cómo.

Se han hecho muchos estudios referentes a la lectura, pero en estos tiempos está cobrando especial relevancia en el campo educativo, debido a que la educación se enfoca cada vez más en dirigir el aprendizaje del alumno en competencias.

El valor teórico que supone este trabajo tiene su mayor peso en el aprendizaje del individuo y en aportar metodología por medio de la lectura de comprensión, para acrecentar dicho aprendizaje y perfeccionarlo.

Por último es importante destacar, que metodológicamente se abrió un espacio para la realización de un estudio cualitativo a través de la observación, donde es importante tener un seguimiento del desenvolvimiento del estudiante durante el proceso de aprendizaje.

1.6 Beneficios esperados

El conocimiento que se derivó de esta investigación abrió una puerta, que condujo a mejorar las competencias lectoras de los jóvenes, especialmente de aquellos que iniciando su carrera de bachillerato se enfrentan a nuevos retos cognitivos. En este caso especial el estudio se enfocó a los estudiantes que cursan el primer semestre de la preparatoria del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara.

Dichos adolescentes vieron la lectura de otra manera, no sólo como sonidos e imágenes que llaman la atención, sino que el contenido fue concretándose en ideas. Hay que entender que para el adolescente es indispensable el manejo de una lectura cada vez más crítica, en donde están implicadas complejas funciones de reflexión, es prepararlo para los retos de niveles superiores.

De esta forma, se esperó que el incremento de las habilidades lectoras en estos adolescentes, hayan facilitado su vida académica dentro de la preparatoria.

Es por esto que las aportaciones de la investigación al campo de estudio, aplicadas en la institución educativa y reflejadas hacia la sociedad; estuvieron orientadas al planteamiento de estrategias lectoras.

1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación

En este apartado se definirá las cuestiones implicadas con lo que conforma la investigación en sí, además de aquéllos factores que impidieron su realización.

1.7.1 Delimitaciones

La institución que participó en este estudio es la Preparatoria del Tecnológico del Monterrey, campus Guadalajara. Los sujetos participantes fueron estudiantes adolescentes, pertenecientes a la Preparatoria del Tecnológico de Monterrey, entre los 15 y 16 años de edad de ambos sexos. Actualmente cursan el primer semestre del bachillerato del programa bilingüe.

Se aprovechó la asignatura de Lengua española I para la realización del estudio donde se trabaja el análisis de textos periodísticos, científicos y literarios; esto facilitó el análisis de los procesos en la lectura de comprensión y su relación con el aprendizaje.

La investigación estuvo programada para su realización en el semestre agosto-diciembre de 2008.

Para la obtención de información se requirió entre otras cosas la vigilancia de los procesos en el aula, donde se observaron actividades que implicaron la comprensión lectora. Se requirió de la entrevista de los profesores que imparten esta materia en cuanto a su percepción del problema y de las estrategias seguidas en aula, además su experiencia propia.

1.7.2 Limitaciones

Entre las limitaciones para el estudio se pueden destacar las siguientes:

- La organización de tiempo: los periodos semestrales son muy cortos y se necesitó de un cronograma para su cumplimiento estricto.

- La disponibilidad de tiempo de los profesores para la realización de entrevistas debido a la cantidad de actividades académicas que debieron cumplir.
- Este estudio se enfocó únicamente a un Modelo Interactivo de Lectura (MIL), para lo cual cabría en futuras investigaciones, hacer un estudio que implique a otros modelos existentes.
- La investigación sólo estuvo enfocada a los alumnos de primer ingreso de preparatoria, sería enriquecedor, hacer un seguimiento de la lectura de comprensión en todos los semestres.

Capítulo 2

Marco Referencial

En este capítulo están contenidos los apartados referentes a los antecedentes y marco teórico de la problemática de investigación. En el primer apartado se dará a conocer un breve recuento de los resultados de diferentes investigaciones, que tienen como eje central la lectura de comprensión. Algunas de ellas exponen problemáticas relacionadas con hábitos lectores de los jóvenes y otras proponen estrategias para la enseñanza de la lectura en el aula.

En el segundo apartado se desarrollarán los principales conceptos que giran alrededor de las variables independientes (modelo interactivo y lectura de comprensión) y dependiente (pensamiento) con la finalidad de fundamentar teóricamente el problema de investigación.

2.1 Antecedentes

En la institución educativa recae la responsabilidad de la enseñanza de la lectura; primero acercando al alumno hacia el conocimiento de las letras, después hacia el fomento de su práctica y por último acrecentando las habilidades para desarrollar una lectura enfocada al análisis y la reflexión.

Lo preocupante en la actualidad es ver cómo las problemáticas relacionadas con la lectura se diversifican. Por mencionar algunas:

- Entre la población letrada es más común ver el fenómeno del analfabetismo funcional; hay que recordar que este tipo de individuos a pesar de tener habilidades básicas en la lectura, les es de enorme dificultad hacer uso de ésta para un desenvolvimiento eficiente dentro de la sociedad (Cassany, 2007, p. 164).
- La apatía de los alumnos a la lectura, su experiencia con los libros en ocasiones es casi nula. Su visión por la lectura es de obligación más que de placer.
- Las generaciones de niños y jóvenes tienen preferencia por otro tipo de actividades: “hábitos de ocio como videojuegos, Internet o televisión”, cuestión que los aleja de la lectura (León, 2004).

- La visión de la lectura y su tratamiento en las instituciones no es la adecuada: “Cómo la valoran los equipos de profesores, el papel que ocupa en el proyecto curricular, los medios para arbitrarla y las metodologías que adoptan para enseñarlas” (Solé, 2001, p. 28).

Massone y González (2005) investigaron sobre la comprensión y la retención de información de estudiantes que recién ingresan al nivel profesional, con la finalidad de tener una percepción del nivel de las capacidades en estos dos rubros. Para estas autoras la lectura es “una acción intelectual de alto grado de complejidad”, que pocos alumnos logran obtener en su carrera por la preparatoria y que posteriormente se convierte en un obstáculo para el nivel superior. Ciertamente establecen que la lectura es una actividad cognitiva y coinciden con muchos autores en la idea de que la lectura no es una mera decodificación de signos lingüísticos, sino la reconstrucción de significados por parte del lector y del autor.

En su estudio participaron 178 egresados de Polimodal, de Mar de Plata en Argentina. Los jóvenes (de ambos sexos) pertenecían tanto a instituciones públicas como privadas y de diferentes turnos (matutino y vespertino). Los instrumentos utilizados fueron dos textos diferentes: narrativo, para medir su comprensión en relación al argumento de la historia; y expositivo, para medir su capacidad de identificación de ideas y descripciones en el texto.

Los resultados obtenidos llamaron la atención de estas autoras, ya que encontraron cifras poco comunes, sin embargo obtuvieron otros datos de importancia que se derivaron indirectamente de la investigación.

Primero que nada, encontraron que la mayoría de los alumnos tenían una excelente capacidad de retención (7.36 puntos sobre un puntaje máximo de 10 puntos), pero muy mal nivel de comprensión (4.77 puntos sobre un máximo de 10 puntos). Las autoras comprueban la poca relación que hay entre retención y comprensión, demuestran que no hay dependencia de la segunda sobre la primera, puesto que no se necesita tener una buena retención, que el hecho de tener esta capacidad no significa que el estudiante comprenda en su totalidad el texto. Entienden por ende que: “Desde el punto de vista cognoscitivo, la comprensión implica un proceso cognitivo de elaboración o profundo (macroproceso), mientras que la retención sólo requiere un proceso superficial (microproceso)” (Massone y González, 2005).

Segundo, el estudio viene a evidenciar el pobre desarrollo que los alumnos tienen al ingresar al campo profesional y esta información profetiza los problemas que más adelante presentarán estos estudiantes cuando estén frente a un texto de contenido estructuralmente más complejo. Por último, las autoras exhortan al desarrollo de la investigación, manifestando que sólo a través de la detección de deficiencias lectoras y sus razones, se pueden diseñar estrategias de enseñanza para la intervención de las problemáticas lectoras.

Arrieta y Meza (2005) encaminados también a definir las deficiencias lectoras en los estudiantes adolescentes que ingresan a la universidad, exponen en su artículo “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios” los niveles de deficiencia en estas habilidades. Este estudio se centró además en proponer estrategias para el desarrollo de esta competencia.

Por medio de una encuesta y de algunas actividades de lectura de comprensión, se trabajó con 24 alumnos de nuevo ingreso al nivel superior. El instrumento utilizado en este estudio fue un texto (aunque no se especifica qué tipo) en el cual identificaron y reescribieron ideas principales, redactaron un resumen, escribieron una ampliación del texto, escribieron una composición, leyeron en voz alta y se armó una discusión de lo leído.

Por medio de las actividades anteriormente descritas, los investigadores pudieron detectar que los estudiantes mismos no se percataban de sus propias deficiencias en la lectura, que no poseían las destrezas para el manejo de un diccionario y por lo mismo no valoraban su uso por lo que muchos no lo utilizaron; los que sí lo hicieron no contextualizaban las palabras que buscaban y se conformaban con las primeras acepciones que encontraban y por último se percataron que los estudiantes tenían problemas para el seguimiento de instrucciones escritas. En pocas palabras se reveló un alto grado de analfabetismo funcional que minaba el crecimiento académico de los jóvenes: “De los 24 estudiantes encuestados, 13 (el 54.16%) mostraron una comprensión lectora catalogada como buena; 6 estudiante (el 25%) obtuvieron la calificación de regular; y 5 estudiantes (el 20.83%) presentaron una comprensión lectora deficiente” (Arrieta y Meza, 2005).

Con base a la investigación estos autores sugieren que, para frenar las deficiencias comprensivas, el alumno debe practicar las siguientes estrategias: “Determinación del propósito de la lectura” y la “Disposición del ambiente para la lectura”. El primero se refiere a que el lector como preparación para la lectura, necesita plantear sus necesidades respecto del texto, es decir, qué es lo

que se busca. El segundo plantea las condiciones materiales (iluminación, ventilación y muebles adecuados) y condiciones psicológicas (ánimo, atención y tensiones físicas).

Hay que señalar que las estrategias propuestas por los dos investigadores fueron puestas en práctica por los estudiantes asiduos al estudio, mostrando progresos significativos en sus habilidades lectoras de comprensión.

Por otro lado, en un estudio más dedicado a jóvenes de nuevo ingreso a la universidad, Rojas y Yáñez (2003), exponen que uno de los principales problemas por el que los alumnos tienen problemas de comprensión es por su pobre acervo de conocimientos “culturalmente analfabetos”, situación que repercute en el proceso lector, puesto que el lector carece de un conocimiento previo, que le permita hacer inferencias del contenido del texto.

Según Rojas y Yáñez (2003) una opción para salvar esta problemática, es centrarse en los procesos de recuperación de información; es decir, el lector con un mínimo de pistas o claves de tipo verbal contextualizada, puede recuperar información de tipo semántica y/o episódica, puesto que se logra la activación de la memoria a largo plazo y corto plazo para la asociación del contenido, favoreciendo con ello la comprensión.

La población que participó en el estudio fueron 12 secciones de la asignatura “Venezuela en el siglo XXI” de estudiantes que ingresaron a la Universidad Simón Bolívar, tomadas al azar. Con un total de 432 alumnos, la muestra fue dividida en tres grupos a los cuales se les aplicó como instrumento de medición una lista de 132 ítems de Burhans con contenido de las Ciencias Sociales. A cada grupo se le dio un juego de estos 132 ítems, con la diferencia de que al grupo A se le aplicó la lista desprovista de contextualización –espacial o temporal- y ordenada al azar; y al grupo B y C se les aplicó la lista con algunas pistas verbales de contextualización facilitando el reconocimiento.

Los resultados arrojaron lo esperado, puesto que el grupo A obtuvo puntuaciones muy bajas de reconocimiento, la recuperación de información fue difícil o nula. Los grupos B y C por otro lado con ayuda de las pistas contextuales lograron activar sus esquemas cognitivos obteniendo con esto puntuaciones favorables.

De esta manera Rojas y Yáñez (2003) concluyeron que en el proceso interactivo de la lectura, la contextualización se convierte en un elemento indispensable para la comprensión, puesto

que aunque el alumno esté en posición del conocimiento previo, éste no podrá hacer uso de él, sin la debida habilidad de reconocimiento para el procesamiento del texto.

Problemáticas como las anteriores implican llevar a la lectura al terreno de la investigación. El conocimiento del complejo mecanismo de este proceso hace necesaria la realización de numerosos estudios que respondan a la pregunta: ¿qué modelo de enseñanza y qué estrategias se pueden seguir para que los alumnos tengan éxito como lectores?

Daniel Cassany (2005) respondió a esta cuestión en su artículo titulado “Los significados de la comprensión crítica”, aportando las características debería adoptar el aspecto crítico de la lectura, más que denominarle lectura crítica, Cassany toma el término “la nueva literacidad”.

Haciendo un recorrido sobre diferentes corrientes como la escuela de Frankfurt, Freire, la pedagogía crítica, Foucault y estudios más contemporáneos; establece las características del enfoque de la literacidad crítica y del tipo de comprensión que se desprende de la lectura, la comprensión crítica.

Esta autora propone enseñar la lectura bajo una visión diferente que tiene que ver con el conocimiento que se desprende del discurso (entiéndase la información que se obtiene del contenido de un texto) y las características del lector.

En primer lugar un texto está “situado socioculturalmente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político y cultural” (Cassany, 2005). Según esta idea el discurso contenido en su haber, está influenciado por las circunstancias de su creación, es decir, está cargado de información del medio. El conocimiento que el texto comunique al lector invariablemente ejercerá una influencia sobre él.

En cuanto al lector “no es neutro o desinteresado, es integrante de una comunidad, con intereses” (Cassany, 2005). El lector tiene motivos para establecer una conexión con el contenido del texto, desde el comienzo se ha fijado objetivos por alcanzar. Además a esto se le suma que el individuo ya está cargado también de información cultural que le permitirá hacer una determinada interpretación del texto.

Por lo anterior la autora afirma que en la dinámica de literacidad crítica es importante tomar en cuenta la realidad que se presenta en el discurso (realidad del autor) y la realidad del lector, para hacer una evaluación más crítica del conocimiento.

Ciertos puntos que no se deben perder de vista en relación a la comprensión crítica, que es viendo a la lectura desde esta perspectiva:

- El conocimiento no es absoluto, se relativiza por la percepción del texto y lector y su conjunción.
- La cultura aporta un cristal distinto de análisis.
- Las interpretaciones pueden ser múltiples.

Para cerrar la aportación de esta especialista, es necesario enmarcar la representación social que tiene el acto de leer, de esta manera la lectura no se convierte en un acto estéril:

Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones del aprendiz. No leemos texto ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida (Cassany, 2005)

Karina Echeverría (2006) por su parte en “Una visión constructivista de la lectura en los adolescentes”, primero se plantea la interrogante sobre si los adolescentes gustan leer o no y que tipo de estrategias son las más adecuadas para fomentar la lectura. En una breve encuesta aplicada a 257 adolescentes de entre 12 y 18 años, se les cuestionó sobre sus hábitos lectores.

Los resultados fueron alentadores puesto que el 38% de los encuestados contestaron que sí les gustaba leer, un 14% dijo que no y un 50% contestó que más o menos. Los materiales preferidos para leer fueron los libros (77%), en orden descendente se comentaron como medios de lectura: revistas, mails, páginas web, cartas, mensajes de texto y diarios.

Otros datos importantes de la investigación de Echeverría (2006) fueron los motivos por los cuales se lee, el 57% contestó que lo hacía por placer, un 47% por obligación y un 46% por curiosidad. Además se cuestionó por los factores influyentes que motivaban este hábito, entre los que se señalaron los padres (59%), los profesores (40%) y los amigos (37%).

Sintéticamente la autora comprueba que los “adolescentes sí leen”, lo practican en el hogar y en la escuela, leen en silencio con o sin compañía. Es un hecho que los jóvenes no están alejados de la lectura, sin embargo la autora pone sobre la mesa la pregunta, ¿qué es lo logra que los jóvenes lean? La respuesta: la motivación fomentada por medio de estrategias constructivas de lectura.

Como primera recomendación propone dejar que los alumnos elijan qué es lo que quieren leer, esto permite que los chicos tengan un acercamiento a la lectura por convicción: “La elección fomenta la sensación de autonomía [...], que es funcional para el desarrollo de los procesos de autorregulación implicados en la orientación motivacional hacia el aprendizaje” (Huertas, 2004 citado por Echeverría 2006).

Una segunda recomendación es elegir aquellas lecturas que vayan de acuerdo con la edad y nivel educativo del estudiante, la planeación por parte del profesor es muy importante, cualquier plan de lectura que se establezca tiene que tener una relación con lo que se aprende y aprenderá en un futuro: “El itinerario lector que planea el docente debe tener un punto de partida real y debe ir apilándose con ofertas de lectura que muestren una coherencia entre sí y un nivel de dificultad creciente, pero no abrupto” (Echeverría, 2006).

Otra invitación para el profesor es la de transmitir a los alumnos el valor que puede tener la lectura, en qué les puede ser útil y para qué: “No debe responder a una necesidad utilitaria, pero sí debe responder a una necesidad cultural” (Echeverría, 2006).

Finalmente, la autora coloca en un lugar especial el trabajo cooperativo, actividad que promueve la motivación en los alumnos: “Favorecer el intercambio entre ellos a través de clubes de lectura o grupos de discusión [...], resulta motivador y generador de nuevas lecturas” (Echeverría, 2006).

Ana Tabeada presenta por otro lado en su artículo “La generación de preguntas y la comprensión lectora”, la estrategia de generación de preguntas para el apoyo a la comprensión lectora. Hecho que ya ha sido comprobado por un estudio realizado por la Nacional Reading Panel (2000 citado por Tabeada 2006).

Como resultado de la investigación Tabeada examinó la relación entre el conocimiento previo, la generación de preguntas y la comprensión lectora. En el estudio participaron alumnos de 3ero. y 4to. año de primaria a los que se les sometió a la lectura de textos sobre ecología y vida animal y vegetal no escolares, que contaban con distintos recursos para la predicción: títulos, subtítulos, imágenes y diagramas. El proceso en consecución principió invitando a los estudiantes a la escritura de breves composiciones sobre el tema, esto para activar el conocimiento previo, como

segundo paso se dejó a los alumnos hojear los textos por unos minutos y por último se les invitó a formular preguntas para la obtención de información.

Como resultado se obtuvo que la generación de preguntas contribuía a la comprensión lectora, esto sin importar si el alumno poseía conocimientos profundos o no del tema. Tabeada estableció que la formulación de preguntas regula el aprendizaje, ayuda a la centralización de objetivos, pone en marcha el conocimiento previo y enlace para la adquisición de nueva información y sirven para focalizar la atención por obtener respuestas.

Lo más significativo derivado de esta investigación fue la detección de diferentes tipos de preguntas formuladas por los alumnos y que sirvieron para establecer una escala de preguntas aplicada a textos científicos y de divulgación:

- Nivel 1: preguntas que requieren por respuesta hechos, cuantificación, respuesta sí-no.
- Nivel 2: preguntas que requieren definición de conceptos.
- Nivel 3: preguntas que requieren definición de conceptos de forma específica.
- Nivel 4: preguntas que establecen interrelación entre conceptos.

Tabeada (2006) recomienda al final de su estudio aplicar esta estrategia en cualquier momento de la lectura (antes, durante o final).

Peredo (2008) en un estudio orientado a la localización de información en textos argumentativos demuestra que los jóvenes de bachillerato utilizan estrategias para la lectura, lo cuestionable es que utilizan la herramienta, pero no se dan cuenta de ello o la aplican de manera errónea. Es por esto que el autor, comenta:

Lo importante es anticipar, utilizar y reportar una estrategia porque esto, precisamente, constituye el acto de monitorear la comprensión al establecer la relación entre lo que se hace y lo que se reporta haber hecho, lo cual teóricamente es importante ya que nos habla de la pertinencia de la intención en el uso de una estrategia con relación al objetivo del lector.

La propuesta de Peredo (2008) es buscar estrategias en donde el lector interactúe mejor con el texto, pero sobre todo concienciar al estudiante de las formas de como abordar el contenido de un texto para la obtención de información. Esta autora pone en escena al resumen y lo posiciona como un proceso complejo más de lo que se cree.

Para realizar el estudio se hizo uso de los siguientes instrumentos: de un resumen (como instrumento de comprensión) y un cuestionario de preguntas abiertas (para la medición de la comprensión). Posteriormente y para conocer el uso de las estrategias que usaron los estudiantes y las experiencias de aprendizaje vividas se aplicó una entrevista individual. Los participantes fueron 234 mexicanos, de tres regiones diferentes: región centro de Jalisco, México (dentro del país), inmigrantes de Laredo, Estados Unidos (fuera del País) y de Tijuana Baja California, México (zona fronteriza). La autora aclara que para tener el menor número de afectaciones en la muestra se controló las variables del nivel escolar y la ocupación de los padres.

Los resultados arrojaron que la gran mayoría de estudiantes obtuvieron una puntuación baja en la contestación del cuestionario (230 estudiantes de 5.7 de 12 puntos). Pero los resultados más esclarecedores de la problemática surgieron de las entrevistas individualizadas.

Los que se detectó fue lo siguiente, resultante de la aplicación del cuestionario:

- El recurso utilizado para responder el cuestionario fue la memoria, Peredo (2008) identifica la problemática en su uso: “El problema es cuando los lectores la utilizan como única herramienta para responder, sin intentar comprender y recordar la información integrada lógicamente”.
- Otra estrategia fue la relectura, que se utilizó para guardar en la memoria más cantidad de información. Lo que demostró que en algunos casos no fue suficiente.
- Sólo algunos releieron la respuesta de la pregunta, que Pereda identifica como una habilidad superior en los lectores, que denomina como autoevaluación: “Releer selectivamente el texto es una estrategia de lectura si se utiliza para identificar información ausente o para elaborar inferencias” (Peredo, 2008).
- Por último, otra estrategia utilizada fue la copia, aunque los estudiantes mostraron dificultades cuando se toparon con preguntas donde se necesitaba que encontraran información implícita y donde tuvieron que dar su opinión.

A continuación se presenta lo detectado con la aplicación del resumen:

- Se demuestra que el alumno no alcanza a recuperar lo esencial del texto.
- Los estudiantes armaron un texto con una ilación pobre de ideas.

Aunque sí se reporta el uso de estrategias para la lectura de comprensión, la autora cierra afirmando que en la educación formal no se le enseña a los estudiantes técnicas más certeras para las inferencias y localización de ideas. Sobre todo enmarca la importancia de que el alumno haga patente la autorregulación que sepa que estrategias utilizar y en qué momento éstas le pueden ser de utilidad: “En síntesis, los bajos resultados que estos estudiantes obtuvieron, probablemente se deben a una enseñanza insuficiente para formar lectores estratégicos” (Peredo, 2008).

Así también se pudo comprobar que la habilidad visible en el estudiante es “la de localizar información explícita”, y que aún es de gran complejidad localizar “inferencias o argumentos”; por lo que Peredo (2008) afirma: “Si un lector no es capaz de identificar la información implícita, elaborar inferencias, utilizar la base de organización del texto y apoyarse con la imaginación mental, muy probablemente no pueda autocontrolar su comprensión.”

Hasta aquí se han mostrado diferentes resultados que ponen de manifiesto no sólo las problemáticas con las que se enfrenta el profesorado en el aula, sino también el reto que se le presenta en el diseño de estrategias de lectura susceptibles al tipo de alumno, nivel académico, contexto social, objetivos, etc. Hoy en día el éxito en la comprensión de la lectura de texto se encuentra supedita a la elección y uso correcto de estrategias de aplicación.

Como se ha podido apreciar, la lectura y sus efectos repercuten seriamente en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, de aquí que la investigación sea abundante en este campo de estudio.

2.2 Marco Teórico

A continuación se presentarán los referentes teóricos que darán sustento al desarrollo de esta investigación. Su conformación gira entorno de los aspectos educativos: teorías, modelos, estrategias, técnicas etc., de la enseñanza de la lectura.

2.2.1 Modelos de Lectura: texto versus lector

La enseñanza de la comprensión lectora puede ser vista bajo diferentes enfoques; originando con esto la aparición de modelos, los cuales:

Nos proporcionan una representación simplificada de un tipo de fenómeno particular con vistas a facilitar su comprensión [...] la modelización consiste en destacar, entre los diversos elementos vinculados a un fenómeno, aquellos que lo caracterizan mejor, para luego proceder a establecer los lazos dinámicos que los unen (Ramírez, 2007).

De esta forma los modelos existentes en la lectura, representan el complicado proceso que se lleva a cabo para el entendimiento del código escrito. Entre los modelos más característicos podemos contar con: los modelos jerárquicos ascendente (bottom up), descendente (top down) y el interactivo de lectura.

Según Solé (2001) el modelo ascendente (bottom up) consiste en la decodificación de un texto, partiendo desde sus componentes más simples (letras), hasta lograr descifrar ideas más estructuradas (enunciados complejos), llegando así a la comprensión de un texto. La observación más significativa que hace esta autora a dicho modelo, es el hecho de que a un individuo se le considere capaz de decodificar la totalidad de un escrito y que se deje a un lado la idea de la inferencia:

Es un modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones [...] y aun el que podamos comprender un texto sin necesidades de entender en su totalidad cada uno de sus componentes (Solé, 2001, p. 19).

Castelló (citada por Monereo 2000, p. 187) hace alusión a este modelo como una decodificación jerárquica, desde las unidades menores, hasta estructuras más complejas llegando con esto a la comprensión. Y al igual que Solé, esta autora denota la imposibilidad del modelo para explicar, porque las personas cuando leen no detectan errores tipográficos o que entendamos el sentido del texto cuando no conocemos el significado de una palabra.

En relación al modelo descendente (top down), Solé comenta (2001, p.19): "El lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas". Así el lector necesitará tener un bagaje de conocimientos y experiencias para la mejor comprensión. Al igual que el anterior modelo, éste también es como indica Solé (2001), "secuencial y jerárquico", sólo que de

manera inversa: el lector establecerá una hipótesis de probable contenido, para después verificarlo a través de la lectura, sólo que forma descendente (de lo más complejo a lo más simple).

El modelo interactivo de lectura, por otro lado, es más destacable de los tres modelos, y éste se describirá a detalle en siguiente apartado. Se ha hecho una breve descripción de los otros modelos para partir de una referencia comparativa y que se valoren las ventajas que ofrece esta última perspectiva.

2.2.1.1 Dinámica del Modelo Interactivo de Lectura

El proceso que se desarrolla en este modelo, “no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector” (Solé, 2001, p.19). La información que ofrece el texto a diferentes niveles interactúa a la vez con las expectativas del lector, así como de sus conocimientos previos; y esta interacción es de ida y vuelta:

Para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión [...] el lector es un procesador activo del texto, y la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto (Solé, 2001, p. 20).

Al entender el modelo interactivo de lectura, hace posible advertir que la lectura tiene por cualidad cierto dinamismo, Castello (citada por Monereo 2000, p. 188) advierte: “El lector genera unas anticipaciones, pero el texto también impone unas restricciones y, a medida que vamos procesando frases y las vamos integrando en nuestras expectativas, éstas también se van modificando”. Ninguno texto o lector tiene un papel pasivo o activo, ambos comparten información para la confirmación de un mensaje. El texto con los significados de cada una de sus palabras, sintaxis y otros recursos; y el lector con sus expectativas, experiencias, conocimientos y capacidad de decodificación.

2.2.1.2 Modelo Interactivo de Lectura como estrategia didáctica

Se entiende por estrategia según Coll (1987, p. 89 citado por Solé 2001, p. 58) como: “Un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”. La aplicación de las estrategias permite regular una actividad dada, lograr que una consecución de acciones llegue a un término favorable. Valls (1990, citado por Solé 2001, p. 59) establece que “en la medida de su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir, o abandonar determinadas acciones para conseguir la meta”. En este sentido el Modelo Interactivo de Lectura debe

considerarse una estrategia que analiza y da soluciones al proceso de enseñanza de la lectura. Solé (2001, p 62) propone lo siguiente:

Las estrategias a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación –motivación, disponibilidad- ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Las estrategias a enseñar según Solé (2001, p. 64) estarían enfocadas a todo el proceso de lectura, cuestión a la que está enfocado precisamente el MIL, ya que éste sigue un proceso de 6 pasos que aplicados, no meramente con un orden determinado, se logra resultados favorables, ya que:

- Dota de objetivos de lectura y actualiza los conocimientos previos. Esto es antes de leer.
- Sirve para formular inferencias y que llevan a la comprobación y corrección de la comprensión mientras se lee. Esto es durante la lectura.
- Sirve para la síntesis del contenido, la estructuración mental del texto o la obtención de nueva información (conocimiento). Esto es después de la lectura.

Cassany (2007, p. 203) ofrece un esquema gráfico para la comprensión del proceso de comprensión lectora en el modelo interactivo, el que se describirá paso a paso a continuación (Cassany, 2007. pp. 204-206):

- Paso 1: El mecanismo de lectura comienza en el momento mismo en que el lector se pregunta por tema que se abordará, el tipo de texto que leerá, el nivel de la lengua, etc. La experiencia de lectura se pone en función, en este sentido se activa el mecanismo de la Memoria de Largo Plazo (MLP); éste se compone de dos elementos: *de los esquemas de conocimiento, el sistema de la lengua y los conocimientos previos.*
- Paso 2: Con la información previa, el lector es capaz de establecer el contenido probable del texto, es decir, “formula una hipótesis del texto” (Cassany, 2007, p. 204).

- Paso 3: Previo a la lectura también se esbozan los objetivos de lectura: lo que busca el lector, la razón de ser de su lectura. Dependiendo de los objetivos que cada lector posea, se tendrá por ende un determinado tipo de lectura.
- Paso 4: Comienza el acto de leer expresamente, el lector posa su vista en el texto y comienza a decodificar la información. Cabe señalar que este modelo establece que el lector no fija su atención en cada una de las palabras del texto. Durante este paso entra en función la Memoria a Corto Plazo (MCP); con ella el lector puede recordar información que va leyendo y le permite procesarla. Si no funciona correctamente la MCP y durante la lectura se ha perdido algún punto importante, el lector deberá releer para entender lo que viene a continuación. Es indispensable la MCP, sin ella no es posible retener las primeras ideas, para la comprensión de las siguientes.
- Paso 5: El momento más importante de la lectura llega, cuando el lector comienza a asimilar la información que le proporciona el texto; con ello se puede corroborar la hipótesis planteada en un principio o se puede rectificar. Este es un proceso continuo durante toda la lectura. Cassany (2001, p. 205) asegura que: “El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto”. Durante este paso se hacen visibles tres microhabilidades básicas: la anticipación, la predicción y la inferencia.
- Paso 6: Se da por terminado el proceso de lectura interactivo, cuando el lector ha cumplido con el objetivo de su lectura. El lector puede ser capaz de representar mentalmente el texto, puesto que se ha apropiado del contenido.

Al final de la lectura que se ha hecho a través de este modelo el lector ha hecho posible estructurar el texto mentalmente, al respecto Cassany (2007, p. 206) comenta: “El lector trabajará hasta construir un significado completo y estructurado que será como un espejo o copia mental del texto leído”. A continuación se presenta de forma gráfica cada uno de los seis pasos que componen el modelo interactivo de lectura (Cassany, 2007, p. 203, Figura 2).

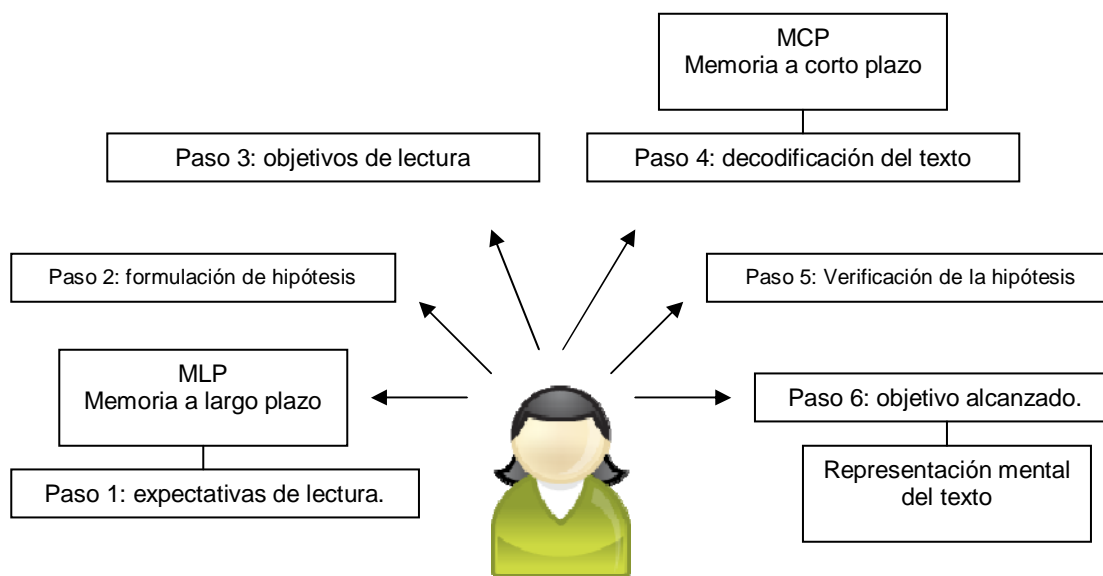


Figura 2. Modelo Interactivo de Lectura

Lo importante de la enseñanza de las estrategias de lectura es no pensarse que éste sea el fin último de la lectura, el caso no es enseñar sólo un listado de fórmulas su compaginación con la habilidad será primordial. Enseñar estrategias de lectura a los estudiantes es con el fin de que estos, se conviertan de lectores capaces de resolver cualquier deficiencia que se les presente en el camino de la lectura, convirtiéndolos así en lectores independientes.

2.2.1.3 Técnicas didácticas más utilizadas en el Modelo Interactivo de Lectura

Como se estableció en el apartado anterior el MIL posee seis diferentes etapas de desarrollo en la lectura, estos pueden seguirse en el orden presentado o no, aunque sí se recomienda que cada uno de estos pasos sea llevado a cabo para así completar ciclo que requiere poder llevar a la comprensión lectora.

Ahora bien, en cada uno de los pasos en los que se divide el MIL, se pueden poner en práctica una serie de técnicas didácticas para el logro del objetivo que cada paso requiere. Estas pueden ser variables.

Antes que nada hay que aclarar que el MIL es la estrategia que marca la pauta para la enseñanza de la lectura (esto no se debe olvidar) y que las técnicas vienen a proporcionar al Modelo

una gama de matices para el trabajo de la lectura en cada paso. Tomando en cuenta lo que comenta Valls (1990, citado por Solé 2007, p. 59) al respecto del MIL y las técnicas: “Las estrategias se sitúan en el polo extremo de un continuo cuyo polo opuesto daría cabida a los procedimientos más específicos, aquellos cuya realización es automática y no requiere del control y planificación previa que caracteriza a las primeras”. Esto es, las técnicas son acciones concretas con carácter complementativo de lo que se pretende lograr en su totalidad con la aplicación del MIL.

A continuación se enlistan algunas de las técnicas didácticas que se pueden llevar a cabo en cada uno de los pasos del MIL:

- Paso 1: Conocimiento previo:
 - a. Discusión sobre el tema. El profesor pone sobre la mesa el tema a tratar de un texto, para que entre todo el grupo comparta lo que conoce al respecto.
 - b. Anecdótico. El profesor invita a los alumnos a compartir experiencias sobre un hecho determinado para abordar el tema a tratar de un texto. El mismo profesor puede compartir su propia anécdota.
- Paso 2: Formulación de una hipótesis
 - a. Títulos y subtítulos. Con estas partes del texto se invita a los estudiantes a comentar del probable contenido del texto.
 - b. Lectura de la primera oración de cada párrafo. La primera línea de un párrafo puede proporcionar al alumno de pistas para que planté de qué tratará el texto.
 - c. Listado de temas o preguntas probables. Tomando en cuenta las técnicas anteriores se puede invitar al grupo a hacer un listado de los temas de los que se abordarán en el texto o se puede ir más allá estableciendo preguntas que al final de la lectura pueden ser contestadas para corroborar su validez.
 - d. Estructura de un texto. La observación de la distribución de títulos, subtítulos, párrafos, columnas, imágenes o diagramas, además de tipografía; pueden ser un apoyo para la predicción del contenido.

- Paso 3: Objetivos de lectura:
 - a. Establecidos por el profesor, el cual busca guiar el aprendizaje del alumno, ya sea que el profesor deje que el alumno o grupo tome la batuta con sugerencias sobre el fin del texto.
- Paso 4: Decodificación del texto:
 - a. Definición del vocabulario. Subrayando las palabras de difícil comprensión. El profesor puede dar las definiciones de los términos o los estudiantes consultar su diccionario.
 - b. Subrayando de ideas principales. La ideas central de cada párrafo.
 - c. Recapitulaciones. Pedir que un alumno después de leído cada uno de los párrafos o subsecciones de un texto, comente al grupo de qué trata el contenido hasta el momento.
 - d. Cuestionario. Se puede establecer un listado de preguntas que se contesten a lo largo de la lectura del texto.
- Paso 5: Verificación de la hipótesis:
 - a. Corroborar por medio de listado de temas o preguntas si la expectativa del contenido del texto es la correcta.
 - b. Título y subtítulos. Después de leído el texto se puede hacer una comparación entre el contenido y los títulos y subtítulos que lo acompañan.
- Paso 6: Representación mental del texto:
 - a. Elaboración de Resúmenes, Paráfrasis o síntesis.
 - b. Diseño de diagramas. Entre los más usados están los cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mapas mentales.
 - c. Cuestionario. Respuesta a preguntas preestablecidas por el profesor o alumnos.

2.2.2 Distinción de la lectura por la comprensión

La competencia lectora tiene su distinción en el complejo mecanismo que encierra la comprensión. Quizás el aspecto que más defina al acto de la lectura sea la aprehensión de significados que después se transformen en conocimiento y habilidades para el lector. Para entender más este proceso se explica a continuación este aspecto distintivo de la lectura.

2.2.2.1 Concepto de lectura

La lectura se define por su complejidad, poco son los que se pueden apreciar como lectores expertos. Para poder llegar a la práctica desenvuelta de esta competencia, el individuo deberá haber pasado por un cúmulo de experiencias y haber aprendido otro tanto de conocimientos, para que en su conjunto pueda decirse que lee.

Leer debe ser un acto consciente de la persona que lo practica, es decir, quien lo realiza tiene un objetivo que lo mueve, por muy sencillo que éste sea: “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (Solé, 2001, p. 17). El lector busca obtener cierto beneficio de esta acción: información, conocimiento, placer, etc.

Quien lee se relaciona con el mensaje codificado de un texto estructurado y necesitará desplegar un sinnúmero de habilidades para lograr arrancar la información que requiere de ese escrito. Primeramente tener un conocimiento básico de la lengua, implica esto tener un bagaje más o menos rico del vocabulario, tener en cuenta sus relaciones sintácticas y manejar cierto grado de las reglas ortográficas. En segundo lugar deberá tener conocimientos previos que le permitan relacionar el contenido del texto con la realidad y las experiencias que entran también como material útil. Y en tercer lugar (y parte importante) deberá poner práctica la lectura, puesto que sin la posesión del hábito difícilmente logrará su objetivo, por lo menos el mínimo que es entender un texto.

Es preciso señalar que el proceso de lectura no siempre es el mismo, trátase de un individuo o de individuos entre sí. Leer (Solé, 2001, p.18) no es reproducir con exactitud el contenido de un texto: “El significado del texto se construye por parte del lector”. Para llegar a esa construcción, el lector necesita poner en marcha el mecanismo de la comprensión. “Leer es comprender”, ya lo han establecido muchos autores en la tarea misma por definir lo que es la lectura: “Leamos como leamos [...] lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (Cassany, 2007, p. 197).

2.2.2.2 Características de la lectura de comprensión

Garrido (2004, p. 11) abre la discusión sobre el tema asegurando: “Los mecanismos de lectura son los mismos sea cual fuera la competencia de cada persona”. Tomando en cuenta esta

afirmación y la aseveración del anterior apartado sobre que “leer es comprender”, se tendrían por sentado que quien lee comprende. Si se sigue un mismo proceso para la lectura, si el mismo acto en sí no puede desligarse de la comprensión, entonces en todo acto de leer se lleva a cabo la lectura de comprensión.

Desafortunadamente no todo el que se dice estar leyendo puede estarlo haciendo, si no se comprende simplemente no se lee. Garrido (2004) identifica cuatro niveles de lectores con diferentes niveles de comprensión:

- Nivel 1. El recién instruido, apenas alfabetizado y puede decodificar algunos signos y leer textos sencillos como: avisos, carteles o señales. Este nivel es llamado *elemental*, la comprensión es casi nula.
- Nivel 2. La gran mayoría posee este grado de lectura y lo utiliza para su vida diaria, su uso es meramente informativo. Se le llama *Instrumental, utilitario o útil*, la comprensión de un básica.
- Nivel 3. Son las personas que leen por voluntad propia y lo hacen por el mero gusto de hacerlo. Leen todo tipo de textos, es decir, por su temática, por desarrollo y nivel de complejidad. Se le llama a este nivel *autónomo*, y la comprensión es indispensable ya que sin ella la lectura no produce gusto por sí misma.
- Nivel 4. Los que pertenecen a este grupo están plenamente identificados con la escritura, son capaces de: entender, traducir, comentar, resumir, discriminar o comparar el contenido de un texto. Se les llama *letrados*, la comprensión para ellos es algo natural, por eso se les puede denominar lectores natos.

No importa en qué nivel se ubique la persona es una ganancia en sí que se tenga un mínimo de comprensión en la lectura. Conforme se siga leyendo éste se irá desarrollado: “La comprensión es un proceso, se construye y se reconstruye, crece con nosotros” (Garrido, 2005, p. 20).

En los párrafos finales del apartado anterior se trataba de definir a la lectura con base en una acción, “la construcción”. Así pues también la comprensión se define de la misma manera, ya que lectura y comprensión son parte indivisible del proceso.

2.2.2.3 Habilidades de la lectura de comprensión

Para lograr una lectura de calidad, diferentes autores han definido una diversidad de habilidades dependiendo el modelo de lectura del cual se parta. Entre las habilidades que sobresalen al modelo interactivo de lectura, Garrido (2004, p. 103) las define como “Mecanismos de lectura”:

- Muestrear: su propósito es determinar el tipo de texto que se pretende leer y con ello regular la lectura misma.
- Memorizar: poner en función la Memoria a Corto Plazo (MCP), que ayudará a la aprehensión de los significados por unidades de comprensión. Poco a poco y conforme se lee el texto, el lector almacena en su MCP, dichas unidades de comprensión para entender el texto.
- Predecir o anticipar: acciones que el lector realiza durante todo el proceso de lectura. Aquí se establecen las primeras hipótesis sobre el tratamiento del texto, se hacen preguntas sobre el contenido probable del texto.
- Inferir o deducir: indispensable para que el lector pueda sacar conclusiones con la información que se desprende del texto. Es de gran ayuda para encontrar significados ocultos en las palabras.
- Confirmar y corregir: en esta parte el lector verifica sus hipótesis planteadas al principio o durante la lectura. Si encuentra que son verdaderas podrá confirmar su acierto, de lo contrario tendrá que replantearlas y compaginarlas con el contenido del texto. Es a través de este mecanismo que en el lector se desarrolla la autocorrección y se suma que durante todo el proceso de lectura el individuo refuerza su atención.
- Aprovechamiento de la información no sensorial: es la información que tiene que ver con: conocimiento del mundo, lecturas previas, experiencias vividas, etc. Ingrediente que no puede faltar para la comprensión de un texto.

2.2.3 Características del desarrollo del pensamiento adolescente

Durante la adolescencia es fácil reconocer cambios intelectuales, hasta llegar a etapas adultas. Partes primordiales del cerebro, que juegan un papel importante en las acciones del

pensamiento entran en un proceso de desarrollo (Giedd, et. al., 1999^a; Sowell y Jeringan, 1988; Walter, 2002; citados por Ormrod, 2005). Pedagogos de renombre en la materia han visto la trascendencia de esta etapa en el ser humano, establecido teorías para explicar las características esenciales.

A continuación se detallarán aspectos del pensamiento en el adolescente para entender los mecanismos de su desarrollo, pero sobre todo para establecer las bases para la acción de la enseñanza en este período.

2.2.3.1 El pensamiento

Componente del los procesos cognitivos, el pensamiento se sitúa como uno de los procesos más complejos y encierra a otros que lo complementan, es decir: “El pensamiento implica una actividad global del sistema cognitivo con intervención de los mecanismos de memoria, atención, procesos de comprensión, aprendizaje, etc.” (Conde, 2002).

A partir del pensamiento, el ser humano es capaz de obtener información nueva, de descubrir su mundo. Siegler (1998 citado por Santrock 2003, p. 95) establece que “pensar es procesar información [...] cuando los adolescentes perciben, codifican representan y almacenan información procedente del mundo, están pensando”.

Para entender mejor el proceso del pensamiento cabe definir algunos de los procesos inferiores cognitivos que se relacionan con éste, por ejemplo la percepción. Bajo las acciones de este proceso es posible contextualizar al individuo con el medio circundante: los objetos y las sensaciones que estos producen: “En cierto modo, la percepción es una interpretación de lo desconocido, ésta le sirve al ser humano para su desenvolvimiento en el mundo, con el que se encuentra en íntima comunicación” (ReNa). Elementos indispensables en la percepción, son (ReNa): la recepción sensorial (captación de información a través de los sentidos), estructuración simbólica (representaciones abstractas) y los elementos emocionales (sentimientos y emociones).

Otro proceso es la atención, que se define como “la concentración y focalización del esfuerzo mental” (Santrock, 2003, p. 96). Este proceso permite al ser humano enfocarse en la realización de una tarea determinada, con ayuda de la selectividad (Santrock, 2003) que gracias a este componente de la atención es posible discernir lo que es importante. Ante un fallo de la

selectividad se puede estar dando prioridad a cuestiones menos intrascendentes desviándose así del objetivo propuesto.

Y por último, otro proceso inferior es la memoria, sin ésta no es posible llevar a cabo el proceso de información, ya que es “la retención de la información a lo largo del tiempo” (Santrock, 2003, p. 96). La memoria puede dividirse en tres:

- A corto plazo: la información que se asimila es poca y durante un corto período de tiempo.
- De trabajo: relacionada con el funcionamiento de la memoria a corto plazo, trabaja como un banco de datos.
- A largo plazo: puede almacenar grandes cantidades de información, por un período más largo de tiempo. Este constituye el almacén de conocimiento y experiencias a lo largo de la vida.

Hay que considerar que el procesamiento de información que realiza el pensamiento se desarrolla por diferentes factores como la edad, el sexo, la educación, el contacto cultural, etc. Para ello se desarrollan teorías que dan explicación a los cambios producidos en el pensamiento del ser humano y que se explicarán en el apartado siguiente.

2.2.3.2 Pensamiento adolescente

Si bien el desarrollo del pensamiento es una constante del crecimiento humano, especialmente en el periodo adolescente los cambios cognitivos que se presentan poseen sofisticaciones significativas para su entrada en el mundo adulto (Santrock, 2003, p. 21): “Los cambios que tienen lugar en el pensamiento adolescente no sólo les permite resolver problemas difíciles en áreas académicas [...] sino también modificar la forma en que analizan su vida social”.

A continuación se mostrarán de forma sintética tres de las teorías que explican los cambios que se presentan en el pensamiento.

Una de estas teorías está basada en el procesamiento de información, Siegler (1998, citado por Santrock 2003, p. 95) comenta que los cambios en el pensamiento pueden estar precedidos por cuatro mecanismos, que son: La codificación, que es el almacenamiento de información en la memoria; la automatización, que tiene que ver en la eficacia con el procesamiento de información; la construcción de estrategias, en las que el individuo se da a la tarea de encontrar nuevas formas de

procesar la información; y por último, la automodificación, que es el ajuste del conocimiento adquirido para el ensanchamiento del aprendizaje.

Las otras dos son las teorías relacionadas con el desarrollo del pensamiento: La teoría de Jean Piaget (1952) y la de Lev Vygotsky (1933).

En su teoría del desarrollo cognitivo, Piaget estaba convencido de los adolescentes eran capaces de “organizar sus experiencias, [...] conectar ideas entre sí, [...] adaptar su forma de pensar para incluir nuevas ideas” (Santrock, 2003, p. 82). Todo lo anterior es posible, dado que el adolescente posee una construcción activa de la comprensión a través de esquemas (Santrock, 2003). Establecía también (Piaget, 1952 citado por Santrock 2003, p. 83) que los adolescentes eran capaces de dar uso y adaptar sus esquemas, a través de la asimilación y la acomodación. La primera se refiere a la obtención de conocimiento nuevo para incluirlo en su esquema, sin que este cambie; y el segundo tienen que ver con el cambio del esquema cuando ya se ha ajustado lo nuevo con lo ya establecido.

La teoría de de Piaget (1952) se desarrolla en cuatro estadios o etapas de pensamiento: la sensoriomotor, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales. Cuando un individuo pasa de un estadio a otro es indispensable pasar por un mecanismo, que implica “un conflicto cognitivo o un desequilibrio al intentar entender el mundo [...] el adolescente resuelve el conflicto y alcanza un nuevo equilibrio cognitivo” (Santrock, 2003, p. 83).

El adolescente se ubica en la transición de los dos últimos estadios (Santrock, 2003):

- Pensamiento operacional concreto que va de los 7 años a los 11 años, los niños tienen la capacidad de realizar operaciones. Despierta el pensamiento lógico y es necesario para su comprensión el uso de ejemplos concretos y específicos, puesto que en este estadio aún no se ha desarrollado el pensamiento abstracto.
- Pensamiento operacional formal que va de los 11 años a los 15 años, los adolescente desarrollan el pensamiento abstracto más que el concreto. Son capaces de resolver problemas con base en situaciones hipotéticas, dicha solución puede estar acompañada por solo el uso del lenguaje. Se caracteriza además por la resolución variada a un mismo problema a lo que llamó Piaget razonamiento hipotético-deductivo. Broughton (1983, citado por Santrock 2003, p. 86) considera que este estadio está dividido en dos subperíodos: el

temprano y el tardío. En el primero el adolescente tiende a un pensamiento más idealista; y en el segundo, los pensamientos se ponen a prueba con la experiencia, consolidándose así esta etapa del desarrollo cognitivo.

Aunque no es creencia de Piaget el que exista un quinto estadio, algunos lo han llamado Pensamiento postformal, y está más enfocado a adultos jóvenes, los cuales tienen por característica poseer un pensamiento abstracto, realista y pragmático.

En cuanto a la teoría de Vygotsky (1933) el desarrollo del pensamiento no está dividido en estadio o etapas, está más bien relacionado con la relación social y el uso del lenguaje.

Uno de los conceptos más importantes de este autor es la *Zona de desarrollo próximo* ZDP (Santrock, 2003), que consiste en que un individuo es capaz de realizar tareas complejas siempre y cuando tenga por guía a alguien más capacitado. El desarrollo del pensamiento adolescente en este sentido, depende de la ayuda prestada para pasar a otro nivel más complejo de pensamiento.

La idea de Vygotsky sobre el crecimiento de las áreas cognitivas tenía que ver en gran parte con el contacto cultural que el adolescente tuviera con su medio circundante: “El desarrollo intelectual del adolescente se puede mejorar desarrollando entornos que sea cognitivamente más estimulantes y centrándose más en el papel que desempeñan los factores sociales del desarrollo cognitivo” (Brown, Metz y Campione, 1996 citados por Santrock, 2003, p. 90).

A pesar de que en ambas teorías hay elementos excluyentes, explican en buena medida dando respuesta a procesos complicados e intrincados del desarrollo cognitivo. En su comparación es significativo apreciar que ambas teorías se desarrollan en un contexto constructivista, rechazando la idea de que los adolescentes sólo asimilan la información, por el contrario están convencidas que el adolescente se hace cargo de su propio conocimiento a través de la exploración y el pensamiento crítico (Perkins, 1999 citado por Santrock 2003, p. 92).

2.3 Teoría educativa sustentante

La lectura como cualquier otra habilidad, requiere de las estrategias idóneas para su desarrollo y manejo eficaz. Según Cerrillo, Larrañaga y Santiago (2002) la lengua es una habilidad con la que todo ser humano nace; la motivación y el perfeccionamiento de su práctica requiere de

las herramientas apropiadas para lograrlo: “El desarrollo de lectura y de escritura necesitan de un adecuado proceso de aprendizaje” (p. 46).

En relación a la teoría educativa sustentante es el constructivismo el que mejor se aplica al proceso de enseñanza que ofrece el MIL. El constructivismo parte de la idea de que el individuo está implicado directamente en el proceso de su propio aprendizaje, ya que el aprendizaje es: “La construcción de un conocimiento, y no tanto la absorción de una información” (Ormrod, 2005, p. 206).

Aunque es posible explicar la enseñanza de la lectura bajo teorías con otro corte psicopedagógico, es a través del constructivismo que el hábito de la lectura se convierte en un acto más significativo y racional. Ya que el individuo se involucra de manera más conciente y activa en el proceso de aprendizaje. De forma sintetizada Bisquerra (2001, p. 551), menciona las características en las que se centra esta teoría del aprendizaje y que se compararán con las características que tiene el MIL:

- El alumno es el principal responsable de su aprendizaje. Esta característica en el MIL está presente, ya que este modelo dota al alumno de una personalidad independiente, es el principal actor durante todo el proceso de lectura. Cada paso del que está compuesto este modelo, incluye actividades en el que el estudiante se implica directamente, lo ausenta de una participación pasiva durante la lectura.
- Tomando en cuenta la característica constructivista anterior, nadie puede llevar a cabo la construcción del conocimiento del alumno, en él se centra esta acción. Aunque las primeras actividades en las que se aplique el MIL sea el profesor el que guíe el proceso, esté será sólo para que los alumnos vayan adecuándose a cada uno de los pasos. La estructura del MIL facilita su manejo por parte del alumno después de haber sido llevado con regularidad a la práctica.
- Durante el proceso de aprendizaje, el individuo confronta la nueva información con la que ya posee (conocimiento previo). Sólo así es posible edificar el conocimiento. Un paso muy importante en el MIL, es que el alumno haga uso de su memoria a largo plazo donde tiene encerrado el conocimiento adquirido. Desde este punto se pone en marcha la lectura, mucha antes aun que el alumno tenga contacto con el texto. Este paso en el

modelo es indispensable para tener un contacto más certero con la información que está a punto de procesarse.

- El proceso de aprendizaje es personal, a éste se le imprime las características propias de cada individuo. El MIL permite al estudiante adecuarse de la mejor manera para llevar el proceso de lectura. Desde el establecimiento de expectativas con el texto, establecimiento del objetivo de lectura, la formulación de la hipótesis; el lector traza su punto de partida y dirección hacia la lectura del texto.
- Para la construcción del conocimiento se manifiesta el “andamiaje”, es decir, el soporte de otros individuos capacitados que facilitan el proceso (por ejemplo: los profesores). El papel del profesor no es el centro del aprendizaje, este debe actuar como un guía. La participación inicial del profesor en la aplicación del MIL, se adecua al concepto del “andamiaje”. El profesor modela en las primeras ocasiones cada uno de los pasos del MIL y prácticas algunas de las técnicas didácticas inmersas en el modelo. Pero el verdadero papel del educador es el verificar que el alumno comprende el modelo y que lo lleva a su término con éxito.

Como se puede apreciar el Modelo Interactivo de Lectura, rompe con el rol pasivo de la enseñanza de la lectura. Promueve en los estudiantes el acercamiento a la lectura, bajo su propio ritmo, con sus propios fines, utilizando las técnicas a las que mejor se adapte con el fin de lograr una mejor comprensión.

2.4 Discusión

La lectura es una de las preocupaciones número uno en la educación, ya que se ha ganado la consideración de ser “uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes” (Solé, 2001, p. 31). Y esto se sabe muy bien, pues gran parte de las interacciones que los individuos tienen con su mundo es por medio del lenguaje escrito.

Formar lectores es entonces el objetivo de la escuela, lectores activos que gusten de leer por placer, adentrándose a diferentes fuentes de información; pero también que recurran a la lectura para encontrar la solución a diversos problemas que se les plantean en el camino.

Es verdad que los profesores a lo largo de su enseñanza han aplicado en el aula un sin fin de estrategias buscando con esto el desarrollo de la lectura en sus estudiantes, en ocasiones con éxito, en otras sin resultado alguno. Cabría preguntarse: ¿qué tipo de técnicas utilizan? ¿Bajo que enfoque de lectura están planteadas? ¿Son estas estrategias adecuadas al nivel educativo del estudiante? ¿La enseñanza de las estrategias es eso, sólo enseñanza, o se trabajan activamente en el aula?

No existen fórmulas infalibles en la enseñanza de la lectura, lo que lo hace ser interesante, pues pone en marcha la creatividad para la creación de nuevas formas de enseñanza, tomando en cuenta también que el medio se transforma y el individuo con él.

Lo cierto es que al pensar enseñar estrategias para la lectura es necesario considerar si, dichas estrategias tienen cualidades de efectividad y eficiencia como lo plantea Argudín y Luna (1995, p. 18): “El término efectivo significa que las estrategias permiten alcanzar con seguridad los objetivos planteados. El término eficiente significa que los objetivos son alcanzados con economía de recursos y tiempo”.

En este sentido se cree que la estrategia que se desprenden de un método interactivo son efectivas y eficaces simplemente por el enfoque dialéctico que se observa en la lectura. Es decir, que la interacción entre lector y texto es activa; ambos cuando comienza el proceso de lectura se envían un cúmulo de informaciones:

El lector genera unas anticipaciones, pero el texto también impone unas restricciones y, a medida que vamos procesando frases y las vamos integrando en nuestras expectativas, éstas también se van modificando, de tal manera que el significado se va construyendo teniendo en cuenta estas dos fuentes de información (Monereo 2000, p. 188).

La lectura interactiva nos da por resultado alumnos más concientes de su proceso lector, al involucrarse de lleno con un texto. Hay que enseñarle al alumno a tener expectativas de lo que va a leer, apoyarlo a formular sus objetivos de lectura, motivarlo para que explore el texto en su estructura y contenido, guiarlo a través de la comprensión de las ideas, y finalmente invitarlo a reflexionar el contenido y hacerse de lo significativo en él. Este proceso completo no deja de lado la idea que leer no inicia desde que el lector comienza con la decodificación de los signos lingüísticos, sino desde que se ha propuesto el simple hecho de leer. Pero lo más importante es convencerlo que

la retroalimentación final es el principal indicador de que ha logrado sus objetivos de lectura y que ha alcanzado el grado de la comprensión.

¿Y por qué aplicar el MIL como estrategia de enseñanza? Sí, para lograr la comprensión, es cierto. Pero un objetivo más que se pretende alcanzar es desarrollar la competencia lectora para que el estudiante despliegue su pensamiento. En este sentido la lectura es vista como el vehículo para que el estudiante (en este caso adolescente) desarrolle este proceso cognitivo: “La lectura es el instrumento más eficaz para aprender a organizar la información y el conocimiento de manera útil para resolver problemas cotidianos (Anderson, Wilson, Fielding, citados por Garrido 2004, p. 14).

El adolescente se encuentra en una etapa de formación de pensamiento, se mueve hacia ideas más abstractas. Enfrentarse a esta nueva situación, puede llegar a resultarle una tarea difícil de sortear. Entre sus cambios físicos, emocionales, psicológicos, se encuentran los cognitivos y es indispensable buscar las herramientas que le permitan no sólo sobre llevarlos, sino acrecentarlos y llevarlos a su máximo potencial.

Desarrollar un pensamiento crítico es la meta, que implique “pensar de forma reflexiva y productiva, evaluando distintas opciones disponibles (Santrock, 2003, p. 99). La adolescencia es el mejor momento para desarrollar este tipo de pensamiento, pues se presentan una serie de cambios que así lo permiten, por ejemplo: “Incrementa la velocidad de los procesos de automatización y capacidad de procesamiento, existe mayor amplitud de conocimiento, habilidad para construir nuevas combinaciones de conocimiento y variedad y uso espontáneo de estrategias o procedimientos para aplicar u obtener conocimiento” (Santrock, 2003, p. 99).

Enseñar estrategias de lectura, para fomentar la lectura de comprensión en sí es un paso a lograr el desenvolvimiento del pensamiento de los estudiantes. Hay que trabajar las formas de cómo mejorar los procesos lectores:

Leer a veces es aprender, incorporar a nuestra consciencia, hasta apropiarnos de ella, la información del material leído. Y otras veces es formarse, compartir las ideas o los sentimientos del autor y dar al espíritu propio la forma intelectual o emotiva de aquello que se lee. Leer puede ser afirmarse, definir también la personalidad propia ante opiniones de las que discrepamos (Entralgo citado por Garrido 2004, p. 27).

Es por esto que se apuesta por el modelo interactivo de lectura para lograr con ello procesos más eficaces en la enseñanza de la lectura; y por consiguiente, la promoción de una lectura de calidad lleva a eso, a la formación de individuos más capaces y despiertos.

CAPÍTULO 3

Metodología

En el presente capítulo de investigación se hará mención del proceso metodológico que se desarrollará para la obtención de información del fenómeno a estudiar, con miras a dar respuesta al problema de investigación planteado en el capítulo uno.

Se describirá entre otros asuntos el método evaluativo de información, los instrumentos que se aplicarán para recabar datos y su descripción, el método de análisis de contenidos con su respectivo instrumento. Se definirá también el universo del estudio y las características de los participantes, incluyendo los criterios de selección.

El desarrollo de este apartado facilitará una visión de los procesos que se desarrollarán el estudio, de aquí la relevancia de su presentación.

3.1 Enfoque Metodológico

La definición del enfoque metodológico permite tener una visión clara del encauzamiento de una investigación científica. Distingue la orientación que llevan los esfuerzos por llegar a dilucidar lo que hay detrás de un fenómeno que puede ser de corte natural o social. Es por esto, que este apartado está encaminado a justificar la utilización del método aplicado a esta investigación.

El enfoque metodológico que soporta este trabajo es el enfoque cualitativo. La distinción de este sustento se basa en las siguientes características enumeradas por Ruiz (2003, p. 23) que son:

1. Se recurre a la interpretación personal, el investigador es un observador de la realidad que busca entender el escenario en el que suceden los acontecimientos.
2. Todo aquello que sea susceptible de interpretarse es material para la investigación, nada es desechado: "Si algo caracteriza a la investigación cualitativa, es la insistencia en utilizar múltiples fuentes de datos más que su dependencia de una sola fuente" (Maanen citado por Ruiz, 2003).
3. Se busca captar el significado, ir más allá que simple descripción es decir, hacer la recolección de "procesos, comportamientos y actos".

4. Se destaca por un lenguaje que hace uso de: "...conceptos y metáforas [...] viñetas, narraciones y descripciones". Esto le permite ser más explícito y tener mayor libertad de configurar el fenómeno y lo que lo rodea.
5. La captación de la información es por medio de la observación y la entrevista, instrumentos que le permiten tener cierta "flexibilidad", esto es, tener la libertad de hacer cambios y modificaciones a favor de capturar los datos requeridos.
6. El procedimiento aplicado es de corte inductivo; la metodología cualitativa tiene la preferencia de "reconstruir el mundo". No parte de una idea preestablecida.
7. Si se topa con un fenómeno determinado, analiza todo aquello que tenga relación con él, pues su visión es "holística y concretizadora", es decir, toma en cuenta todo aquello que afecta al fenómeno e intenta ver cada caso como único y especial.

Con base en la naturaleza del objetivo que se persigue en esta investigación es determinante el uso de este enfoque metodológico, que es detectar si la aplicación de estrategias bajo un enfoque interactivo permite el desarrollo de la comprensión favoreciendo así el pensamiento en estudiantes del primer año de preparatoria en la materia de Lengua española I.

En primer lugar, este método presumiblemente a través de sus dos instrumentos (observación y entrevista) proveerá de los pormenores de los procesos de lectura y sus resultados en los sujetos participantes (alumnos). En segundo lugar, la proximidad que ofrece permitirá recoger información de primera mano, además de acercarse al escenario donde suceden los comportamientos sociales, en su rutina educativa habitual. Por último, el mismo método ofrece tener un análisis de datos con mayor riqueza de información que puede ser vista desde diferentes ángulos con mayor rango de interpretación alejando a la análisis de los números y más acercados a los fenómenos y sus características.

3.2 Línea de investigación

La línea de investigación se orienta hacia los niveles básico y superior bajo la iniciativa de crear cambios significativos en el aprendizaje por medio de la enseñanza basada competencias y que encierra todos aquellos esfuerzos por la mejora en la calidad educativa, pero sobre todo en su

adaptación y progreso en un mundo cambiante en el que las necesidades del estudiante se presentan cada vez más complejas.

Esta investigación bajo esta línea se ha propuesto buscar la estrategia que mejore los procesos de lectura logrando con ello, sujetos con una habilidad de comprensión y pensamiento más desarrolladas.

De los objetivos propuestos en esta línea de investigación se ha tomado el siguiente:

- Mejorar el aprovechamiento académico en los distintos niveles escolares a través de propuestas educativas basadas en planteamientos teóricos.

Del objetivo planteado se resaltan dos aspectos en este trabajo de investigación: explicar el objetivo en relación al objetivo de investigación.

3.3 Métodos de recolección de datos

En este apartado se describirá entre otras cosas, el método evaluativo con el que se realizará el diseño de evaluación de este estudio. Se definirán las técnicas cualitativas para la recolección de información, así como la descripción de los instrumentos que se aplicarán. Para complementar este apartado, se dará a conocer también el proceso de análisis de información y los instrumentos para hacerlo, así como la triangulación que permitirá correlacionar los métodos y las técnicas de recolección de datos.

3.3.1 Métodos seleccionados para la investigación

El método evaluativo a utilizar en esta investigación será “no experimental” y al cual Weiss (1990) denomina “Un proyecto antes y después” y que describe de la siguiente manera: en su diseño no se circunscribe a la toma de medidas antes de la aplicación del proyecto de investigación ni después, sino que la serie de medidas a los participantes ocurre conforme es puesto en marcha el programa en cuestión:

Si la organización se interesa en obtener información de su eficiencia por lo que respecta a entregar servicios [...] la evaluación puede estudiar los procesos de ejecución del programa y descubrir el grado en que dicho programa está produciendo la cantidad, la calidad y la extensión de servicios que se quieren conseguir (Weiss, 1990, p. 95).

Weiss (1990) observa a su vez que este tipo de método evaluativo puede entrar en consonancia con un análisis cualitativo del proceso que sigue la aplicación del programa y de esta forma determinar los resultados entre el funcionamiento del programa y lo que éste ofrece y los progresos que manifiestan los participantes del estudio.

3.3.2 Las técnicas de investigación

A continuación se describirán las técnicas de investigación que le serán útiles a este estudio. De la misma manera se presentarán las características de los instrumentos con los que se hará la recogida de información.

3.3.2.1 La Observación

La observación es la técnica de investigación para la recogida de información que posee ventajas que la hacen ser adecuada para este estudio. Aunque parezca que en esta técnica sólo está presente el sentido de la vista, entran en consonancia todos los demás sentidos: “La observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes” (Adler 1998 citado por Álvarez y Jurgenson, 2003, p. 104).

Entre otras de sus características, Ruiz (2003) menciona la “no injerencia”, que explica a través del comportamiento del observador-investigador al observar el fenómeno social tal cual es, sin que se manipule en ningún sentido: “La observación prima la *naturalidad y la inmediatez* (con toda su complejidad) sobre la claridad y la manipulación (con toda su artificialidad simplificadora) (Ruiz, 2003, p.128). La observación permitirá que la espontaneidad se presente en el proceso.

Para este estudio será necesario observar tanto al profesor como a los alumnos en clase durante las actividades de lectura que impliquen estrategias del modelo interactivo. La observación se centrará en la descripción de las acciones del profesor en la aplicación de estrategias lectoras y las reacciones de los alumnos a dichas estrategias y su acercamiento a la lectura de comprensión y desarrollo del pensamiento.

El tipo de observación que se realizará en este estudio será participante completo (Álvarez y Jurgenson, 2003): “Este papel de investigación implica que el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos” (p. 105).

Para efectos de esta investigación, el observador-investigador, será el sujeto a observar, puesto que será éste el que interactúe con el grupo de alumnos con los que trabajará las estrategias de lectura y llevará a cabo todo el proceso de enseñanza. De esta manera la observación también tendrá tintes de una autoobservación, donde se tiene la ventaja. "...de que el propio investigador podría conocer de este modo, de primera mano el contenido y el significado de tales experiencias" (Ruiz, 2003, p. 133).

Otra característica que destacará esta investigación será la de una observación selectiva: "Obliga por su mismo carácter a concentrar la atención del observador en aspectos concretos" (Ruiz, 2003, p. 137).

Los sujetos que estarán bajo la observación serán:

- El profesor, del que se pondrá especial énfasis en la manera de aplicar la estrategia interactiva de lectura y su seguimiento.
- Los alumnos, quienes trabajarán bajo el modelo interactivo de lectura. Se observará especialmente sus habilidades lectoras como: recuperación de información, asimilación, análisis y crítica.

3.3.2.1.1 Instrumento de recolección en la observación.

La información que se obtenga de las observaciones, será a través de reportes de observación para el profesor y el alumno (véase anexo A). En estos reportes se hará la transcripción de lo observado en el aula, apoyado fuertemente con audiograbaciones de la sesión.

El reporte de observación del profesor y los alumnos contiene tres apartados: en el primero se especifican los datos generales (grupo, número de sesión, materia, inicio y fin de la observación, etc.). Estos datos podrán clasificar y tener en orden las observaciones que se practiquen. En el segundo apartado, se especifica la estrategia que se aplicará y los materiales con los que se contará. En esta parte se detallará el proceso y las actividades con las que el profesor y alumnos trabajarán. Por último en la tercera parte se describe cada uno de los pasos en los que se lleva a cabo el modelo interactivo de lectura; desde la inducción, los 6 pasos del modelo, la evaluación de la comprensión y desarrollo del pensamiento, además del cierre. Hay que tener en cuenta que en un proceso de lectura los 6 pasos del modelo interactivo integran un proceso global de lectura. Los

pasos no aparecen en orden ni aislados entre sí. Para los fines de este estudio se han desglosado para entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las observaciones se llevarán a cabo durante el primer mes comenzado el semestre. Cada actividad se destinará a tres sesiones. Por lo que se tendrán cuatro observaciones en ese mes. Los textos con los que se trabajará la lectura y el método serán: dos literarios (cuentos cortos y un periodístico (editorial); con el fin de que el estudiante se enfrente a diferentes tipos de textos. La sesión de la materia de Lengua española I tiene duración de 80 minutos; dependiendo del texto y su extensión se tomará o no la totalidad de la clase para su realización.

3.3.2.2 *La Entrevista*

Álvarez y Jurgenson (2003) definen el objetivo de la entrevista como: "Entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias" (p. 109).

La entrevista en este estudio dotará de información (significados) y será una entrevista en profundidad no estructurada, que tendrá las siguientes características, según Ruiz (2003):

- Individual: la conversación se desarrollará entre entrevistador y entrevistado.
- Holística: el entrevistador tiene como finalidad obtener toda la información posible del tema abordado en la entrevista.
- No directiva: se debe llevar a cabo bajo el control y la dirección del entrevistador, aunque queda abierta la flexibilidad de la misma.

A través de este tipo de entrevista se espera obtener información valiosa de las experiencias de los profesores con la aplicación de modelo interactivo de lectura y de los resultados obtenidos y vistos en el desarrollo de las habilidades lectoras de sus estudiantes.

3.3.2.2.1 *Instrumento de recolección en la entrevista.*

La entrevista que se utilizará como instrumento de recolección de datos constará de las siguientes partes: la primera sección que contendrá los principales datos del entrevistado lo que dotará de validez y confiabilidad a la información que se extraiga de ella; la segunda sección tendrá un apartado donde se especificarán los objetivos y fines de la entrevista; así como de un espacio con los compromisos éticos del responsable de la entrevista y para la firma de consentimiento del entrevistado; por último, en la tercera sección, se muestra una tabla de dos columnas, en la primera

columna se especifica la referencia de la pregunta y en la segunda columna, las preguntas relacionadas con dicha referencia (véase anexo C).

La entrevista se aplicará a profesores de Lengua española I que cumplan con los requisitos que se detallan más adelante en el apartado de “participantes”. La invitación para la entrevista será por medio de una carta (vía electrónica), donde se explicarán los objetivos de la investigación y sus fines. A los profesores se les citará en la sala de juntas del tercer piso del aula V, donde se localiza el departamento de Lenguaje y Humanidades. El período de realización de las entrevistas será en vacaciones. Para la entrevista está previsto llevar una computadora personal en la que el entrevistador tome notas de la contestación de l entrevistado. La sala de juntas será acondicionada para comodidad del entrevistado, al que se sumará un pequeño refrigerio.

Antes de comenzar la entrevista se le explicará de forma detallada el motivo de la entrevista, aunque ya se haya hecho mención de estos en la carta (invitación). Se le pedirá el consentimiento al entrevistado para hacer uso de la información que nos proporcione, el cual debe quedar por escrito y firmarse. Está previsto que la entrevista tenga una duración de una hora como máximo.

3.3.2.3 Análisis de contenido

Después de la aplicación de las entrevistas a las profesoras que imparten la materia de Lengua española I, se procedió a la lectura de sus repuestas para obtener información relevante sobre:

- Las características de los alumnos que ingresan a la preparatoria.
- Estrategia y técnicas que utilizan en el aula para la enseñanza de la lectura de comprensión.
- Las habilidades que desarrollan sus alumnos con dicha estrategia y técnicas.
- Su conocimiento del Modelo Interactivo de Lectura.
- Y las ventajas y desventajas que consideran poseen del Modelo Interactivo de Lectura.

En el caso de la observación se procedió a delimitar las habilidades mostradas por los estudiantes durante la aplicación de las actividades de lectura relacionadas con el MIL. Más que nada se pretendió buscar delimitar como la aplicación del MIL utilizado como estrategia por el profesor verdaderamente denotó en la respuesta de los alumnos habilidades como: la descripción, identificación, explicación, reconstrucción, análisis, crítica, valoración y argumentación; y con esto

verificar la efectividad del MIL en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de pensamiento en el adolescente.

3.3.2.3.1 Instrumento para el análisis de contenido.

Después de haber capturado (trascrito) la información de los reportes de observación y la entrevista, se efectúa su análisis de contenido, el cual se trabajará a través de una rejilla. Las partes de las que está compuesta son cuatro y se describen a continuación:

La primera parte comprende la descripción de todos los comportamientos que se deberán observar, así como los códigos que se utilizarán para registrarlos [...] La segunda parte comprende los nombres de las personas observadas o lista de criterios relativos a las personas observadas [...] Las partes tercera y cuarta de la rejilla de observación indican las situaciones que el investigador escoge observar. (Giroux y Tremblay, 2003, p. 185 y 186).

A esta rejilla se ha diseñado para obtener información de un reporte realizado. Sólo que a través de ésta pasa por un filtro y clasificación de acuerdo a lo que el investigador necesita sobresaltar de la observación que en esta cuestión es identificar el desarrollo de habilidades de lectura de comprensión y de pensamiento.

La cualidad de este instrumento radica en que por medio de él se pueden entre otras cosas “registrar no sólo los tipos de comportamientos, sino también los momentos en los cuales se manifiestan esos comportamientos, así como muchos otros factores” (Giroux y Tremblay, 2003, p. 187). Para clarificar la constitución de la rejilla, véase Anexo E. Su estructura corresponde al ejemplo proporcionado en la obra de Giroux y Tremblay (2003, p. 188), pero al cual se le han hecho algunas modificaciones para su adaptación a este estudio. En esta rejilla se podrán delimitar las situaciones donde los estudiantes denotan trabajar con una habilidad específica de la comprensión y el pensamiento, y cuáles de estas se repiten durante el proceso de lectura; de esta manera se puede determinar si el ejercicio sirve más para la simple comprensión o si es adecuado para el trabajo de habilidades de pensamiento.

En el caso de la entrevista será aplicada una matriz de datos en la que variarán los códigos en que se clasificará la información. Véase anexo G y I, se incluyen dos matrices una para las técnicas que los profesores trabajan en el aula y otra donde se marcan los objetivos de lectura, habilidades que se obtienen con el Método Interactivo, así como las ventajas y desventajas que el mismo produce.

3.3.3. Triangulación de métodos y técnicas elegidos

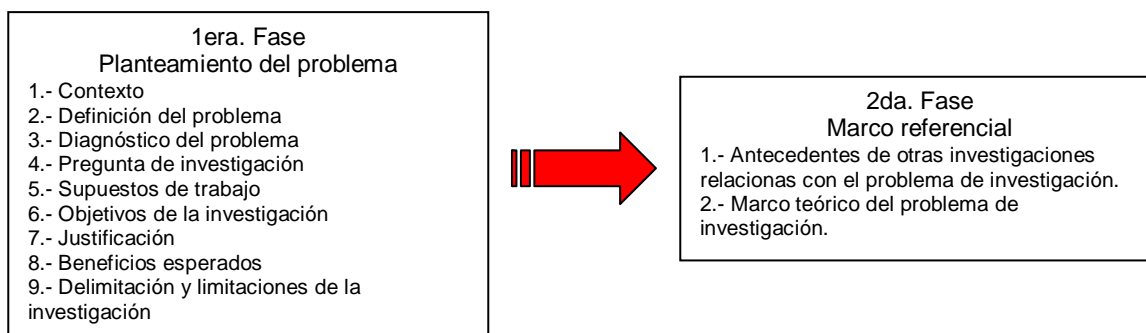
La técnica de la entrevista proveyó de información valiosa sobre las experiencias de diferentes profesores en cuanto al uso de las estrategias bajo el modelo interactivo de lectura en sus grupos.

La técnica de la observación se llevó a cabo desde el comienzo del semestre donde se pretendió obtener información relevante sobre la aplicación de estrategias basadas en el modelo interactivo de lectura. Cuando se refiere a la aplicación, se entiende que la observación se centró en dos rubros: cómo el profesor hace el manejo de las diferentes actividades y si las estrategias son propicias para el desarrollo de las habilidades de comprensión en los estudiantes.

La información que se confrontó de las entrevistas hechas a los profesores y de la observación al grupo fue el tipo de técnicas utilizadas para la lectura de comprensión: Primero, que las técnicas que se aplican son las idóneas para la trabajar la lectura de comprensión y que están dentro del Modelo del MIL. También, la eficacia del MIL: que efectivamente desarrolle habilidades de comprensión y de pensamiento en el alumno. Y por último, la viabilidad en la aplicación del MIL: que este modelo puedan ser llevados a la práctica dentro del aula.

3.4 Procedimiento de investigación

A continuación se presentarán a manera de esquema, cada uno de los pasos que componen el procedimiento que se siguió en esta investigación en la siguiente Figura 3:



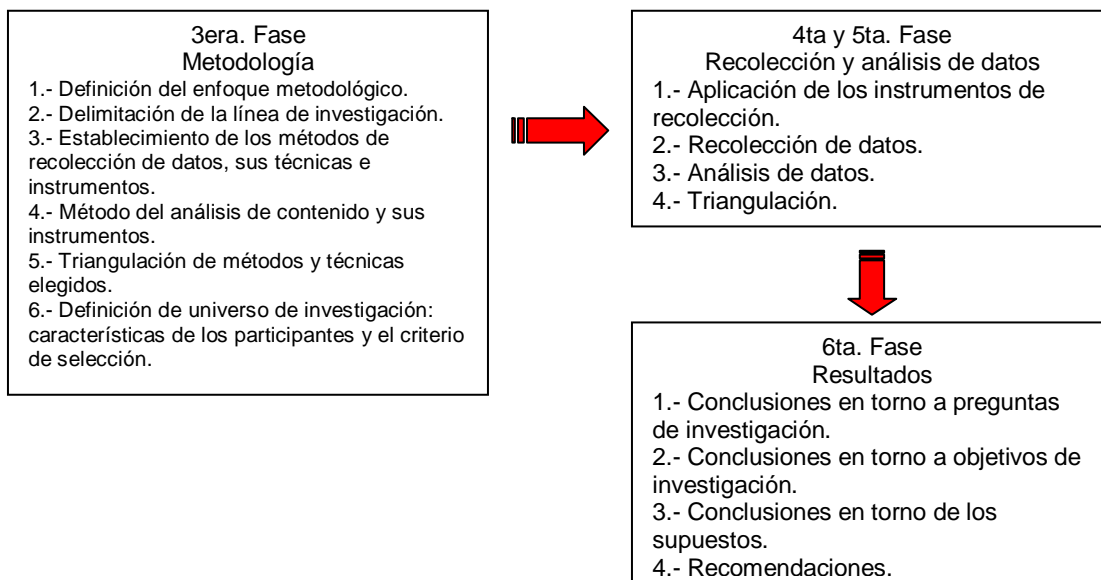


Figura 3. Procedimiento de la investigación.

3.5 Universo de la investigación

El estudio se realizará en la preparatoria del Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Guadalajara. El tiempo de período de realización será durante el semestre de agosto-diciembre 2008, en grupos de primer ingreso de la materia de Lengua española I.

3.5.1 Participantes

Los participantes para este estudio serán profesores que laboran en la preparatoria del tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara; y que imparten la materia de Lengua española I y alumnos que estén cursando esta materia en el programa de bilingüe.

3.5.2 Criterios de selección

Para la elección de los participantes se utilizó un muestreo no probabilística que Giroux y Tremblay (2004) definen como: "Técnica de muestreo en la que no todos los elementos de la población de estudio tienen una posibilidad conocida, igual y no nula para formar parte de la muestra constituida" (Giroux y Tremblay, 2004, p. 113). Dentro del muestreo no probabilístico se ha elegido el muestro a juicio donde el investigador escoge a los participantes, porque le parecen que tienen características idóneas para el estudio; "Se basa en el conocimiento que el investigador tiene del

medio y en la confianza que le otorga la población del estudio” (Giroux y Tremblay, 2004, p. 113).

Aunque este tipo de muestreo sea de corte cuantitativo, Ruiz (2003) aconseja su uso:

La primera y más simple constatación que se hace al hacer una observación es la de la imposibilidad física, además de la inutilidad informativa, de observar todos los focos de interés, todos los escenarios y todos los actores sociales que intervienen. Se impone una selección de cada uno de ellos, a la manera como los estudios cuantitativos”. (Ruiz, 2003, p. 154).

De esta manera los individuos participantes que son seleccionados tienen las siguientes características: Los profesores a estudiar se dividirán en dos grupos; en el grupo uno, participarán aquellos profesores que imparten la materia Lengua española I y que tengan como mínimo haber impartido esta materia desde hace un año, contando así con suficiente experiencia en el campo con la aplicación de diversas estrategias de lectura. A estos profesores se les aplicará una entrevista para recuperar sus experiencias didácticas en la enseñanza de la lectura. El segundo grupo estará compuesto por un profesor el cual, al igual que los profesores del primer grupo, deberá contar con 1 año como mínimo en la impartición de la materia. Este profesor deberá impartir la materia en el programa de preparatoria bilingüe, donde se podrán observar las aplicaciones de las estrategias interactivas de lectura.

El grupo estará compuesto por estudiantes de primer ingreso del programa bilingüe a los que se les exige tener promedio de 80 como mínimo y un puntaje en el examen de admisión de 980 puntos. Se ha decidido aplicar el estudio al programa bilingüe, ya que las características académicas en relación a la lectura, presentan mayor porcentaje de deficiencias y que se requiere elevar.

CAPÍTULO 4

Análisis de datos

En el presente capítulo se llevará a cabo una descripción de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos descritos en el capítulo de la metodología. En primer lugar se muestran los resultados emanados de la entrevista a profesores del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara que hacen uso del Modelo Inductivo de Lectura (MIL) y las percepciones que tienen éstos de las técnicas que emplean en él. En segundo lugar, se exponen los productos de la observación de actividades en clase en grupos de primer semestre, analizando la aplicación de este modelo y sus alcances en el desarrollo habilidades de comprensión lectora y de pensamiento en el adolescente.

Los datos procedentes de ambos instrumentos de investigación serán cotejados con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de investigación.

4.1 Resultados obtenidos de la entrevista aplicada a profesores

Con la aplicación del instrumento de la entrevista, a profesores que imparten clases en primer semestre en la materia de Lengua española I; se logró identificar las principales ventajas que posee la aplicación del Método Interactivo de Lectura en alumnos de nuevo ingreso. Se definieron cuáles son las técnicas más recurridas por los profesores para acrecentar el nivel de comprensión lectora aplicadas en el MIL, así como las habilidades que los estudiantes desarrollan en la lectura con dicho modelo. Se analizó además el perfil de los estudiantes al entrar a preparatoria en relación a las habilidades lectoras, sobre todo de las deficiencias que arrastran de anteriores niveles educativos.

4.1.1 De las profesoras entrevistadas

Para esta investigación se entrevistaron a cuatro profesoras que imparten la materia de Lengua española I en primer semestre de preparatoria en el Tecnológico de Monterrey, campus Guadalajara. A cada una de las participantes les fue enviado vía electrónica una invitación para solicitar su participación en la investigación y concertar la fecha y hora de la cita. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 45 minutos y una hora.

Las características de las profesoras se muestran a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. *Información profesional de las profesoras entrevistadas*

Profesor	Edad	Grados obtenidos	Años en la práctica docente	Años laborando en la preparatoria del Tecnológico	Materias impartidas hasta el momento
1.- Profesor "A"	26	Licenciatura en letras Hispánicas	4	3	Lengua española I y II Clásicos de la literatura Literatura Moderna
2.- Profesor "B"	40	Licenciatura en Letras Hispanoamericanas Maestría en Lengua y Literatura Mexicana	20	11	Niveles principiantes, intermedios y avanzados de español para extranjeros (como segunda lengua) Lengua española I y II Clásicos de la literatura Análisis literario.
3.- Profesor "C"	28	Licenciatura en Psicología Licenciatura en Letras Hispánicas	5	1	Clásicos en la Literatura Literatura Moderna
4.- Profesor "D"	37	Licenciada en Ciencias de la Comunicación	9	9	Ciencias del siglo XX Lengua española I, II y II

4.1.2 *Comprensión lectora de alumnos de nuevo ingreso*

La perspectiva general que las profesoras entrevistadas tienen del nivel de lectura con que ingresan los estudiantes a la preparatoria, es de un nivel bajo a un nivel medio. Consideran que un porcentaje minúsculo de la totalidad de la matrícula sabe leer, comprende en gran medida los detalles de un texto, además de tener una práctica habitual de este ejercicio.

La profesora "A" comenta al respecto del nivel de lectura de sus estudiantes: "Generalmente poseen un nivel básico de lectura, donde sólo se decodifica los signos del texto para conocer su significado". Esto es, que los estudiantes ostentan microhabilidades superficiales como es descifrar los signos lingüísticos aislados para conocer su significado y saber su correcta pronunciación. Otras habilidades más complejas quedan descartadas, como por ejemplo: identificar tipos de texto y su estructura para identificar datos específicos, localizar ideas principales de secundarias, conocer el contenido global del texto, etc.

Las habilidades antes mencionadas son consideradas mayores y que requieren de un grado de desarrollo de la comprensión. Estas habilidades se encuentran ausentes en la mayoría de los

casos y las cuales hay que trabajar desde el inicio del semestre para ir las desarrollando paso a paso. En realidad el comienzo del aprendizaje de la lectura de comprensión debe iniciar con la enseñanza de estrategias de predicción, indispensables para que el alumno desarrolle la habilidad de suponer del contenido del texto para adecuarlo a sus objetivos de lectura.

Por otro lado, el nivel lector según la profesora “D” está relacionado por su falta de hábito, ella comenta: “Generalmente su nivel es bajo, porque hay alumnos que nunca han leído un libro completo”. La profesora “B” declara que en relación al nivel lector de los estudiantes su afectación radica en gran medida en “la flojera o apatía [...] La falta de hábito en la lectura”. De aquí que generalmente las actividades que se realizan en el aula no sean bien recibidas. Los alumnos se resisten a leer o a realizar cualquier trabajo que implique hacerlo. La profesora “C” comenta desde su experiencia docente ha tenido casos en los que los estudiantes se rehúsan a la lectura, ya que declaran que “para qué hay que leer si pueden obtener esa misma información por otros medios”.

Cabe resaltar que “la problemática no está directamente hacia la aplicación de alguna estrategia...”, como declara la profesora “A”, “...sino hacia la lectura en general, de la cual suelen tener experiencias negativas”. En efecto la mayoría de los estudiantes que provienen de secundaria, se han tenido que enfrentar a la enseñanza del código, más que a la de ideas, párrafos y textos enteros.

4.1.3 Técnicas utilizadas en el aula a partir de la aplicación del MIL

Aunque tres de las profesoras entrevistadas declararon desconocer el tipo de Modelo de lectura que aplican en sus clases; las técnicas descritas por ellas y el formato de su aplicación, corresponden a tácticas afines al Modelo Interactivo de Lectura que favorecen los seis pasos a trabajar dentro de este proceso.

A continuación se mostrará un análisis de las técnicas que las profesoras utilizan más en el aula, dicho análisis se realizó por cada uno de los momentos en que se aplica el Método Interactivo de Lectura como se observa en la Tabla 2; donde se exponen las técnicas para el paso 1 relacionado con el conocimiento previo.

Tabla 2. *Técnicas más utilizadas del paso conocimiento previo del MIL*

Posibles técnicas utilizadas por el MIL	Técnicas más recurridas por las profesoras
a. Discusión del tema (profesor).	X
b. Discusión del tema (alumnos).	-
c. Anecdótico	-
d. Otros recursos	-

Para activar el conocimiento previo del estudiante, es decir, que recurra a la memoria a largo plazo (MLP) donde se encuentran la información aprendida desde su experiencia y estudios formales; se denota que la técnica que posee más demanda es la relacionada con la discusión del tema central del texto por parte del profesor o de los alumnos. Esto es, que el mismo profesor comente al grupo cuál es el tema a tratar y contextualice a los estudiantes al respecto o que los cuestione para que ellos mismos aporten lo que ya saben. Como ejemplo tenemos que las profesoras recurren a hablar del autor y su vida, sobre todo aspectos relevantes y que pueden ser representativos y visibles en el texto. La conexión entre las vivencias del autor y el contenido de la lectura favorecen su comprensión y motiva a la reflexión. Otro de los ejemplos es recurrir al bagaje literario del alumno (en el caso de este tipo de texto) y preguntar por otros textos que el autor haya escrito. Esto crea una especie de puente de enlace familiarizando al estudiante con la producción literaria del autor, de esta manera está más dispuesto al contenido del texto, recordando entre otras cosas: estilo de escritura, tipo de vocabulario, temática y su tratamiento, estructura del texto, etc.

Un ejemplo más sugerido es el de comentar hechos históricos, políticos, sociales y culturales del texto, abriendo el escenario en el que se desarrollan las ideas o sucesos. Esto provoca en el estudiante una apertura al contenido con el que se enfrentará.

Las profesoras no declararon utilizar el anecdótico, que se refiere a conectar las experiencias cotidianas del alumno con el texto ni mencionaron otros recursos diferentes.

En la siguiente tabla (3) se puede observar qué técnicas son las más recurridas para establecer expectativas del texto o plantear hipótesis (pasos 2 y 3 del modelo). Se eligieron la lectura de títulos y subtítulos, como la principal estrategia, con la cual los alumnos se pueden crear expectativas sobre el contenido del texto. Éste es un recurso muy recurrido que puede variar, ya sea leyendo el título propuesto por el autor o para que los alumnos pongan un título propio.

Otra técnica más relacionada son la identificación de los apoyos visuales y tipográficos del texto, donde los estudiantes clasifican el tipo de texto; pues se fijan en detalles como columnas, párrafos, imágenes y diagramas, tipo de letra, etc. La identificación de la estructura del texto da un apoyo especial al estudiante, para que plante el tipo de discurso que se desarrollará en el escrito.

Una técnica más mencionada es la lectura entera de párrafos, que se refiere a leer el primer párrafo de introducción o primeros párrafos, esto combinándolo con preguntas sobre el contenido probable para plantear una hipótesis.

El listado de temas o posibles preguntas son los menos utilizados por las profesoras, pero se denota que suelen utilizarlas como complemento de las primeras dos estrategias mencionadas arriba (título y subtítulo y estructura del texto).

En cuanto a otros recursos, las profesoras mencionaron como técnica la utilización de una frase del texto, localizada en cualquier parte del texto, pero llamativa para que motive a la discusión sobre el probable contenido. Otro recurso más mencionado fue la utilización de imágenes que tengan relación con el escrito. Las imágenes se muestran antes de la lectura y se motiva al grupo a la discusión. La única técnica no mencionada fue lectura de la primera oración de cada párrafo.

En las descripciones del proceso de lectura las profesoras hacen énfasis de utilizar más de una técnica que cree expectativa y ayude a que el estudiante se prefigure una idea clara del tratamiento del texto.

Tabla 3. *Técnicas más utilizadas en el paso 2 expectativas de lectura y planteamiento de hipótesis del MIL*

Posibles técnicas utilizadas por el MIL	Técnicas más recurridas por las profesoras
a. Títulos y subtítulos	X
b. Lectura la primera oración en los párrafos	-
c. Lectura entera de párrafos	X
d. Estructura del texto	X
e. Listado de temas probables	X
f. Listado de preguntas probables	X
g. Otros recursos mencionados por las profesoras: frase en el texto, imágenes, lectura de la primera oración del párrafo)	X

Relacionado a la decodificación del texto tenemos que también las profesoras hacen mayor énfasis en la práctica de las técnicas para lograr que el estudiante comprenda lo que lee en el momento de la decodificación de las palabras.

Una de las prioridades es la de dar soporte en cuanto a neologismos, palabras de difícil comprensión como cultismos, arcaísmos o tecnicismos. Para lograr esto las profesoras comentan que la principal recomendación a sus alumnos es la utilización del diccionario o la comprensión del término a través del contexto que ofrece el texto, dejando como última instancia la asesoría del profesor.

Tabla 4. *Técnicas más utilizadas en el paso 3 decodificación del texto en el MIL*

Proceso del MIL	Posibles técnicas utilizadas por el MIL	Técnicas más recurridas por las profesoras
Decodificación del texto	a. Definición de vocabulario.	X
	b. Preguntas	X
	c. Ideas principales	X
	d. Resúmenes	X
	e. Otros recursos (uso de diccionario)	X

Para la verificación de la tesis, se pueden utilizar las mismas técnicas que en el paso de las expectativas de lectura y planteamiento de la hipótesis, haciendo uso de los títulos y subtítulos y su correspondencia con el contenido del texto; la lista de temas y preguntas probables igualmente corroborando su relación con la lectura. Las profesoras además de que hacen uso del listado de temas, compartieron otros recursos como el planteamiento de posibles propuestas del texto o la discusión grupal de la idea central.

Por parte de las profesoras no se enfatizó mucho por este paso en el MIL, pero sí en el último que a continuación se describe y que a su consideración, es el paso en que se comprueba de manera más fehaciente la comprensión del estudiante.

Tabla 5. *Técnicas más utilizadas en el paso 5 verificación de la hipótesis en el MIL*

Posibles técnica utilizadas por el MIL	Técnicas más recurridas por las profesoras
a. Título y subtítulos	-
b. Lista de temas probables	X

c. Lista de preguntas probables	-
d. Otros recursos (planteamiento de propuestas del texto y discusión del tema central)	X

Como se puede observar, las técnicas más utilizadas por las profesoras son aquellas habilidades de lecto-escritura más recurridas en el aula: paráfrasis, resumen y síntesis; habilidades que en cuestión requieren de haber comprendido la idea central del texto y de poder localizar en cada uno de los párrafos la idea principal. La reproducción de un texto más compacto es parte de la actividad, puesto que los estudiantes deben tener la capacidad de conectar ideas, reproducir con su vocabulario lo más trascendente de un escrito. En menor grado se trabajan otras técnicas como la elaboración de diagramas (especialmente cuadros sinópticos y mapas conceptuales) y los cuestionarios o preguntas sueltas para la discusión.

Los recursos independientes a los mencionados como comunes del MIL, las profesoras compartieron hacer uso de la lluvia de ideas del contenido, de la discusión grupal de la estructura del texto o de la famosa recapitulación, que es una especie de síntesis del texto.

Tabla 6. *Técnicas más utilizadas en paso 6 Representación mental del texto en el MIL*

Posibles técnicas utilizadas por el MIL	Técnicas más recurridas por las profesoras
a. Paráfrasis	X
b. Resumen	X
c. Síntesis	X
d. Diagramas	X
f. Cuestionario o preguntas sueltas	X
e. Otros recursos (lluvia de ideas, discusión grupal de la estructura del texto, recapitulación)	X

4.1.4 *Habilidades desarrolladas con el MIL.*

Entre las respuestas obtenidas por la entrevista, en relación a las habilidades que los estudiantes obtienen al practicar el Método Interactivo de Lectura se encuentran las siguientes, en la

Tabla 7:

Tabla 7. *Habilidades adquiridas*

Habilidades adquiridas	No mencionadas	Mencionadas	Mencionadas y enfatizadas	Mencionadas, enfatizadas y enumeradas	Mencionadas, enfatizadas, enumeradas y comparadas.
a. Enriquecimiento de vocabulario		X	X		
b. Recapitulación	X				
c. Representación gráfica	X				
d. Comparación o contraste		X			
e. Análisis-crítica		X	X		
f. Justificación			X		
g. Valoración					
h. Transformación		X			
i. Otra habilidad (activación de conocimiento previo, atención, velocidad en la lectura y mejoramiento en la redacción)		X	X	X	

Dos habilidades quedan excluidas en la tabla y son la recapitulación y la representación gráfica, si bien sí son trabajadas como técnicas sobre todo en la Decodificación, verificación de hipótesis y reproducción del texto (pasos 4, 5 y 6 del MIL), no se concentra en ellas.

La profesora "A" explica que la comparación y contraste es visible como destreza, a través de la emisión de nuevas propuestas, por ejemplo, al leerles un cuento los alumnos son capaces de cambiar el desenlace por otras opciones, pueden incluso transformar toda la situación de la historia. Esto es trabajado bajo la frase de: "¿Qué crees que hubiera pasado si el personaje...?"

Por otro lado las habilidades no sólo mencionadas, sino enfatizadas por las profesoras y que consideraron que los estudiantes tienen a desarrollar más son: el enriquecimiento del vocabulario, el análisis y la crítica, así como la justificación. La primera consiste en enriquecer el léxico con términos nuevos para el estudiante, neologismos, palabras cultas, arcaísmos o incluso palabras de la ciencia como tecnicismos. La segunda habilidad se refiere al mecanismo de conocer la estructura de un texto por ejemplo, de los elementos narrativos y de discurso, para después hacer una valoración. Y la tercera y última hace mención a la justificación que es un proceso más complejo que requiere que los estudiantes conjunten sus conocimientos previos con los aprendidos en ese momento para explicar, detallar, ejemplificar, etc. La justificación puede ser también utilizada como complemento de la habilidad anterior (análisis-crítica).

Por último se aluden a la habilidades no enlistadas en la tabla, pero que son muy enfatizadas por las profesoras y éstas son: la activación de conocimientos previos, que afirman que es lo que mejor les funciona para que los alumnos no sólo se motiven a la lectura, sino que reciban y digieran de forma más provechosa las ideas por comprender. Se comenta que los estudiantes en un momento dado son capaces de hacer conexiones con otros textos o situaciones sin la dirección del profesor. Otra es también la atención, es decir, los estudiantes son capaces de mantener por más tiempo su concentración en el texto, y esto es parte importante el la lectura de comprensión. La velocidad es mencionada de igual forma como una habilidad enfatizada que se obtiene por medio de MIL, cada uno de los pasos del Método provee de agilidad para la decodificación de ideas, su retención y comprensión, por lo que es visible que los estudiantes tengan una lectura más rápida.

Para finalizar, la habilidad que más destaca por el método, es la de acrecentar el nivel de redacción y uso de lengua con comentarios más estructurados, pertinentes e inteligentes. Esto denota que la mejora en la lectura de comprensión, es visible a un nivel de producción escrito e incluso perfecciona el nivel oral; donde el estudiante puede reproducir la lengua de la misma manera en la que la percibe estructura en un escrito.

4.1.5 Ventajas y desventajas de la aplicación del MIL

Aunque no son muchas las ventajas y desventajas de la aplicación del MIL enfatizadas por las profesoras resalta en buena medida las siguientes, que se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8. *Ventajas del MIL*

Ventajas	No mencionadas	Mencionadas	Mencionadas y enfatizadas	Mencionadas, enfatizadas y enumeradas	Mencionadas, enfatizadas, enumeradas y comparadas.
a. Interés por la lectura		X			
b. desarrollo de pensamiento				X	
c. Otras ventajas (activación de conocimientos previos)				X	

La ventaja por el interés hacia la lectura es traducida bajo la experiencia de la profesora “C”, al afirmar que los estudiantes, al obtener una mejor comprensión obtienen un genuino gusto por la lectura, de esta forma los estudiantes “incorporan a la lectura en más actividades”. Así también la profesora “D” apoya este punto comentando que el incremento en el volumen de lectura es mayor.

Otra de las ventajas comentadas es la del desarrollo del pensamiento, puesto que se enfatiza y considera de manera trascendental que los estudiantes por medio del MIL, son capaces de entender, la profesora “A” comenta que son más capaces a la “generación de aprendizaje significativo hacia la construcción y desarrollo de la imaginación”.

Por último se hace especial énfasis a la activación de los conocimientos previos, que más arriba se había mencionado como una de las habilidades más fuertes, que según se comentó, son desarrolladas por el MIL.

Tocando el punto de las desventajas y como se muestra en la siguiente tabla 9, son pocas las que se mencionan. Una referida es la aplicación misma del método, pero no tanto por el MIL en sí, sino por la escasa experiencia de los estudiantes a la lectura. La profesora “A” comenta que mucho alumnos se pueden perder en la aplicación del proceso, ya que no tienen suficiente acercamiento a lo escrito y que será de suma importancia no dejar solo al estudiante con las estrategias de MIL, sino establecer un período guiado y otro para el estudiante alcance su independencia lectora.

Por otro lado, la profesora “B”, comenta que el aspecto de la evaluación no ha sido del todo desarrollado en el MIL y que debería estar más remarcado este punto.

Tabla 9. Desventajas en el MIL

Desventajas	No mencionadas	Mencionadas	Mencionadas y enfatizadas	De trascendencia	Indispensables
a. Aplicación		X			
b. Otras desventajas (evaluación no desarrollada)			X		

4.2 Resultados obtenidos de la observación de clases

Las clases observadas y analizadas arrojaron datos sobre la aplicación del Método Interactivo de Lectura en el aula. Se analizarán los efectos de las técnicas utilizadas por el profesor en los estudiantes de un grupo de bilingüe de preparatoria de primer semestre durante la aplicación del MIL.

Se valorará el efecto de las actividades en el trabajo por desarrollar habilidades de comprensión de los textos y que el alumno tenga herramientas para llevar a cabo algunas habilidades que impliquen el desarrollo del pensamiento.

4.2.1 Primera observación “Escalofriante”

La profesora para esta actividad lectora ha optado por un texto literario, un cuento corto del autor Thomas Bailey Aldrich. Promueve entre sus estudiantes la lectura oral, para que alentar su atención y escuchar el contenido del cuento. En su primera actividad que se muestra en el anexo F, se puede observar las técnicas utilizadas en cada uno de los pasos del MIL.

La preparación de la actividad a través de su objetivo de lectura, les pide que se concentren para hacer un trabajo de imaginación y para facilitar el proceso les pide que se alejen de los posibles distractores.

Para el paso 2, trabaja el conocimiento previo, al preguntar por el término “Escalofriante” y su definición, y cómo expectativa y a la vez como planteamiento de hipótesis invita a los estudiantes a concentrar su atención y definir posteriormente si el cuento es escalofriante o no. La activación del conocimiento previo hubiera adquirido mayor afianzamiento si hubiera utilizado la anécdota como recurso, preguntando por cuestiones que a los estudiantes aterra.

En seguida comienza la lectura del cuento e intercala en cada situación que se presenta en la historia, preguntas para empujar al estudiante no sólo a comprender la historia, sino a que trabajen con el pensamiento reconstruyendo la situación en su mente. Esta habilidad ayuda sobre manera a que los alumnos trabajen más con su imaginación para recibir de mejor manera los textos literarios. Muchos estudiantes no comprenden muchos de los textos literarios, porque no han trabajado con esta habilidad y están imposibilitados de recrear las situaciones de lo que ocurre en el texto, a su vez afecta en buena medida su motivación a seguir leyendo.

En el momento de la verificación de la hipótesis se les pregunta si la historia ha sido escalofriante o no. El punto a mejorar en este paso es no sólo cuestionar para obtener un si o no, sino motivar al estudiante a que desarrolle su respuesta, llevándolo así a hacer un análisis de la historia.

Por último y para constatar, el profesor les pregunta por lo que han imaginado, que es una manera de recapitular la historia, se trabaja con la memoria a corto plazo, pero a la vez se trabaja con la reconstrucción porque el alumno aporta elementos nuevos. De esta forma se trabaja la comprensión y la imaginación, estando activo el pensamiento. Para cerrar y no pasar la oportunidad de que los alumnos hagan una crítica del cuento, cuestiona que les ha parecido, buscando una valoración al escrito.

Por otro lado, analizando los comentarios de los estudiantes se denota que la actividad estuvo más orientada a conseguir la comprensión que otras habilidades como la reflexión, la crítica, el análisis, etc. (véase anexo G).

Se observan intervenciones en el grupo que denotan identificación, descripción, explicación y reconstrucción de la historia, por ejemplo una alumna (24), al exponer su percepción de los hechos en el cuento:

Yo... pues me imaginé a la mujer sentada en el suelo (risas del grupo, el profesor interviene para poner orden y pide que continúe), es lo que yo me imaginé. Bueno la mujer está sentada en el suelo y está confundida, no entiende lo que pasa, pero no oye tocar la puerta, o sea... este... lo que pasa es que cree que lo oye, pero no es nadie, o sea... se volvió loca. Esta estudiante no sólo a comprendido la historia, sino incluso sacado sus propias conclusiones de la historia, otorgándole una resolución al cuento y una respuesta lógica.

Otra intervención que denotó las habilidades antes mencionadas fue del estudiante No. 4:

Yo vi a la mujer en su cuarto, sentada en la cama llorando, ¿no? Estaba desesperada, pues no sabía qué hacer... cuando escucha el sonido de la puerta se asusta, pero... eh... este... corre a abrir la puerta, porque tiene esperanza que sea alguien conocido... puede ser Dios.

Al igual que la alumna No.24, el alumno No. 4 no sólo ha hecho una recreación de la historia, sino que la ha dotado de información suficiente para darle un sentido propio, han reproducido una situación que puede ser escalofriante para ellos, después de todo la activación del

conocimiento sí se hizo presente, ya que la respuesta de los estudiantes denota que hicieron uso de su bagaje cultural, emocional, etc., para elaborar bajo su inventiva un cuento diferente.

Una valoración interesante es la del alumno No. 4, cuando advierte las intenciones del autor de hacer una historia que embonara en cada lector, convirtiéndola en una historia diferente: “Cada quien hizo su propio cuento maestra, todos nos imaginamos cosas diferentes”.

Este tipo de reflexiones dota a los estudiantes de un sentido crítico, no sólo comprenden la forma del texto, sino el fondo y los significados ocultos.

4.2.2 Segunda observación “Patio de tarde”

En esta segunda observación la profesora utiliza nuevamente la lectura oral para seguir desarrollando la atención de los estudiantes. Con Método Interactivo de Lectura se trabajará otro texto literario corto.

En el primer paso (objetivo de lectura), les plantea a los estudiantes que harán un ejercicio de imaginación como en la clase anterior, sólo que esta vez no sólo se harán una imagen mental, sino que dibujarán al personaje principal de la historia.

Para esta sesión no se ha contemplado la activación del conocimiento previo, pero siembra expectativa (paso 3) dando el nombre el protagonista (Toby), el cual dibujarán y que servirá como planteamiento de hipótesis, porque aunque los estudiantes le preguntan el aspecto físico del personaje, la profesora sólo les dice que deberán poner atención a la lectura para lograr plasmar su imagen. De esta manera logra que el grupo esté atento y motivado.

Durante la lectura (paso 4) los chicos escuchan atentamente, algunos ya creen haber descifrado la apariencia del personaje y comienzan a dibujar. La profesora deja el cuento sin terminar, para que los alumnos terminen el dibujo. La lectura del párrafo final les dirá a los estudiantes cómo es el protagonista, descifrará el misterio. La motivación es general en todo el grupo, que dibuja y muestra su obra a otros compañeros. La mayoría de los estudiantes está convencida de que el personaje principal es un perro.

Terminado la parte del dibujo, la profesora prepara al grupo para que escuche la parte final de la historia. Este último párrafo funge como la verificación de la hipótesis (paso 5), ya que contiene la información que da a conocer quién es el protagonista. Los estudiantes al escuchar la parte final

del cuento, comprueban con cierta decepción que se han equivocado, comprueban que el personaje no es un perro, sino un hombre. La comprensión en este sentido está presente, ya que han caído en el juego del autor, que ha dejado pistas erróneas para confundir a los lectores.

La profesora pone sobre la mesa una pregunta guía, para que los estudiantes analicen el truco del cuento y comienza otra actividad, la del análisis y la reflexión. La pregunta sobre “qué fue lo que los confundió” tiene respuestas como: “¿Por qué el autor le puso nombre de perro?”, “Me confundió que se quedara quieto y que no le gustara estar en el sol”, “Que sacudió la cabeza”.

Antes de cerrada la discusión, se dio el comentario esperado sobre el análisis del cuento. En la cuestión de habilidades como el análisis, la crítica, la valoración o la argumentación; resalta un comentario de la estudiante No. 10, ya que explica después de un análisis personal, la técnica utilizada para que el autor otorgue el texto literario “Patio de tarde” una función lúdica: “Nos confundió por la manera de utilizar las palabras. Jugo con el sentido de las palabras”. El comentario de la alumna denota además que ha hecho uso de conocimiento de la lengua para distinguir el uso de la polisemia en el juego del cuento.

La evaluación sobre la existencia de la comprensión y el desarrollo del pensamiento se observa en el segundo instrumento de análisis (ver anexo K). La comprensión está presente en la identificación, los estudiantes captan el mensaje del autor sin problemas, absorben los rasgos descritos en el texto que les da el norte para comenzar a dibujar a su protagonista; la intención del autor es confundir al lector poniendo características de un perro mismas que son interpretadas así por los estudiantes, salvo el caso de dos alumnos. En cuestiones de comprensión y manejo del pensamiento la reconstrucción se manifiesta con la elaboración del dibujo. Los estudiantes no sólo dibujan a un perro, los que poseen una habilidad más desarrollada para el dibujo le confieren a “Toby” las características manifiestas: ojos grandes, color avellana, una cola larga y en movimiento (remueve la cola), lo dibujan sentado o recostado. De esta manera los estudiantes han logrado llevar la imagen mental a algo más concreto y gráfico.

En comparación de “Escalofriante”, “Patio de tarde” logra ejercitar más habilidades que requieren no sólo aspectos de comprensión, está más ligada a hacer conexiones con los conocimientos previos de los estudiantes, como lo es nivel de entendimiento de la lengua. La dinámica no está enfocada sólo hacer una imagen mental a través de los hechos que ocurren en la

historia, sino que deben fijar su atención en descifrar los significados y significantes de las palabras para obtener la información que necesitan, es decir, ejercitan el aspecto semántico de las palabras. Además el trabajo de imaginación da un paso más allá, ya que los estudiantes no sólo deben reproducir una imagen mental, sino llevarla al plano de la imagen lo que dificulta la operación, pues comunican de forma concreta algo que es abstracto, se juega con estos dos estados.

4.2.3 Tercera observación “Planeta negro”

Para la tercera actividad de lectura, el profesor ha elegido un texto periodístico de opinión, un artículo. La utilización de este tipo de género periodístico garantiza de por sí, trabajar más con las habilidades de pensamiento. Continúa trabajando la lectura oral, pero con una variante, le entrega a cada estudiante una copia del texto para que siga la lectura. El proceso se puede observar de lleno en el anexo L.

La actividad está constituida al igual que las dos anteriores, en los seis pasos del MIL. En el establecimiento del objetivo la profesora manifiesta al grupo que se enfocarán en buscar la finalidad del autor al escribir este tipo de artículo, la forma en que maneja el tema, para que ellos al final establezcan una valoración de cómo el autor aborda el tema. Las técnicas que utiliza en esta ocasión son: para los pasos 2 y 3 en los conocimientos previos y expectativas de lectura y formulación de la hipótesis, el trabajo con el título del artículo, cuestionó a los alumnos qué les decía “Planeta Negro” e hizo además de la técnica del listado de temas probables, pues anotó en el pizarrón las aportaciones de sus alumnos, mismas que serían verificadas al final de la lectura. Esto ayudó a que los estudiantes fijaran más atención en el contenido de la lectura.

En el la decodificación de la lectura (paso 4) la profesora respondió preguntas del vocabulario o del contenido del texto cuando no quedaba claro, apoyando así a la comprensión.

En la verificación de la hipótesis (paso 5) los estudiantes compararon el listado en relación al contenido de la lectura, la profesora dirigió las aportaciones de cada uno de los estudiantes. También fue recurrente en este momento del MIL, que los alumnos hicieran conexiones con conocimiento previos del tema, compartiendo ejemplos o casos relacionados al tema del artículo.

En el último paso (6 objetivo alcanzado) la profesora por medio de un cuestionario sencillo de tres preguntas, verificó si los alumnos comprendieron las intenciones del autor y la forma de

comunicarlas. En las respuestas se muestra de forma más visible los mecanismos de la comprensión y habilidades del pensamiento (ver anexo M).

Entre las habilidades trabajadas en la comprensión podemos encontrar la identificación (de la intención del autor) y la explicación (para justificar su identificación), encontramos que la totalidad del grupo pudo identificar sin ningún problema la intencionalidad del autor: algunos comentarios al respecto son:

- “El autor quiere hacernos pensar en el futuro. Nos quiere convencer e invitar a que no contaminemos más.” (estudiante No. 25).
- “Enseñarnos lo que hemos hecho y cómo está el planeta ahora. Nos quiere convencer que tenemos que hacer algo para cuidarlo.” (Estudiante No. 11)
- “El objetivo del autor es que veamos la gravedad del asunto, ya que se trata del futuro de los jóvenes de hoy. Nos quiere convencer de que seamos más ecologistas y cuidemos el medio ambiente por nuestro propio bien.” (Estudiante No. 9)
- “Convencernos de tomar conciencia de toda la contaminación que hay y de los problemas que representarán en un futuro.” (Estudiante No. 21)
- “Hacernos concientes de las consecuencias que estamos y estaremos viviendo por nuestra irresponsabilidad. Quiere que tomemos las medidas necesarias para evitar desastres pronto.” (Estudiante No. 1)

Relacionado al análisis que los estudiantes hacen sobre el propósito del autor y si este cumple con ello, podemos encontrar habilidades del pensamiento como: análisis, valoración y argumentación. Las preguntas fueron: ¿Cumple el autor con su propósito? ¿Te persuadió de alguna manera? ¿De qué manera? Algunos comentarios fueron:

- “Sí, ya que había datos que yo no sabía y que en realidad te ponen a pensar sobre todo el problema que estamos viviendo.” (Estudiante No. 5)
- “Sí, sí me hizo pensar en que si no cambiamos nuestra actitud no viviremos por mucho y otros sufrirán.” (Estudiante No. 1)
- “Sí, autor me hizo caer en conciencia, dándome datos reales y alarmantes que incitan a actuar o a irnos despidiendo de lo que queda del mundo.” (Estudiante No. 4)

- “Sí, porque me siento mal a saber lo que está pasando y que nadie hace nada para mejorarlo ni las autoridades ni nadie (no me incluyo).” (Estudiante No. 28)
- “No, porque ya lo sabía, ya he visto muchos de éstos artículos y hasta ellos seguirían igual. Hablan mucho y hacen poco. Como el dicho ese de “Mucho hablar y poco hacer”. En los hechos me baso para que se lo tomen en serio.” (Estudiante No. 32)
- “Sí, el autor sí habló claro de sus propuestas y sí me persuadió, porque en muy poco tiempo se puede acabar el planeta y a la mejor es mínimo lo que tenemos que hacer, pero ayudaría bastante.” (Estudiante No. 30)

Aunque bien o mal todos los alumnos extienden un comentario en relación al tema, valoran la información dada por el autor, si están de acuerdo o no. Algunas explicaciones son más extensas que otras y las ideas contienen más profundidad unas que otras, pero es visible que han tenido la oportunidad de no sólo comprender la información del artículo, sino percibir la intención del autor, además de darse la oportunidad para que externen su opinión en relación al tema.

4.3 Triangulación de datos generales.

En seguida se hará una comparación de los resultados obtenidos de la entrevista y la observación de una clase para determinar la validez del propósito de esta investigación.

4.3.1 Técnicas utilizadas en el MIL

Con relación al tipo de técnicas utilizadas para la aplicación del MIL, por medio de las entrevistas se pudo enumerar una serie de técnicas que son llevadas al campo áulico, quedando éstas corroboradas con las aplicadas por la profesora en las sesiones observadas. Las técnicas en cada uno de los pasos del MIL que más tuvieron recurrencia fueron:

- Paso 1 Conocimiento previo: discusión del tema (asunto tratado en el texto).
- Paso 2 y 3. Expectativas del texto y planteamiento de hipótesis: análisis del título y subtítulo. Vida del autor y texto escritos, frases del texto.
- Paso 4. Decodificación del texto: vocabulario, a través del diccionario, apoyo en el contexto o respuesta del profesor.

- Paso 5. Verificación de la tesis: título, subtítulo, listado de temas, discusión grupal de la idea central.
- Paso 6. Representación del texto. Preguntas sueltas, lluvias de ideas, recapitulación.

Aunque en la entrevista se mencionaron otro tipo de técnicas a las mostradas anteriormente, todas ellas entran dentro del campo del Modelo Interactivo de Lectura. Las diferencias entre éstas y las utilizadas durante la observación se justifican por la utilización de un tipo de texto determinado y los objetivos de lectura. En ambos casos se enriquece una lista de técnicas viables para la aplicación del MIL en el aula.

Por otro lado las técnicas compartidas están enfocadas más que nada a la comprensión lectora, aunque sí hay profesoras que externan perseguir otros objetivos por medio de la lectura como: la de motivación o esparcimiento.

4.3.2 Eficacia en la aplicación del MIL

Las profesoras entrevistadas corroboran a través de su experiencia docente, cómo este modelo logra resultados positivos en el desarrollo de la comprensión, mismo que ocurre con la observación hecha al grupo de bilingüe, donde se deja entrever que dicha estrategia es factible y aplicable a alumnos de primer semestre de preparatoria. El recibimiento del MIL en combinación con diferentes técnicas dio resultados plausibles al avance de las habilidades de comprensión y del pensamiento, cuestión misma que declaran las profesoras entrevistadas.

Entre las habilidades que se desarrollan con el modelo son: el enriquecimiento del vocabulario, comparación (búsqueda de relaciones, diferencias y semejanzas), análisis-crítica del contenido de un texto, y el uso de justificaciones claras. Otras habilidades también son remarcadas como el desarrollo del conocimiento previo, las conexiones con otros textos, fijación de la atención e incremento de la velocidad de lectura.

Lo que no hay que olvidar es el verdadero objetivo de esta investigación que es, comprobar que el MIL con todas las técnicas con las que puede complementarse, es un peldaño muy importante para que el estudiante de nuevo ingreso, haga crecer habilidades de comprensión y pensamiento como: comparación, reconstrucción, análisis, justificación, valoración, crítica o argumentación. Es evidente que las habilidades obtenidas por los estudiantes, y que fueron

declaradas por las profesoras en las entrevistas, se hicieron presentes durante las tres sesiones de trabajo “Escalofriante”, “Patio de tarde” y “Planeta negro”.

De las habilidades antes mencionadas se denota que los pasos que tienen mejores resultados para conseguir la comprensión lectora y desarrollo del pensamiento con la aplicación del MIL son el establecimiento de objetivos de lectura (paso 1), las expectativas de lectura o planteamiento de la hipótesis (paso 2 y 3), así como la decodificación misma del texto (paso 4). En relación a la verificación de la hipótesis (paso 5), poco es mencionado en la entrevista como un paso en el que se concentre en el trabajo de la lectura, es más bien visto el paso siguiente, reconstrucción del texto u objetivo alcanzado, como la meta a alcanzar. En contra parte, durante las sesiones observadas se constata que el establecimiento de la hipótesis y su verificación, ayudó en buena medida a la concentración y a mantener dentro del marco de referencia la comprensión del estudiante evitando desvíos y confusiones. El último paso (6) es percibido en ambos casos como el factor de evaluación de la comprensión y del trabajo de pensamiento.

4.3.3 Viabilidad en la aplicación del MIL

Aunque hay detalles que afinar en la preparación de la actividad lectora por parte de la profesora observada y su aplicación en clase; se revela que el proceso del MIL, es decir cada uno de sus pasos, poseen la nobleza en su aplicación. Las profesoras entrevistadas declararon no tener problemas en la aplicación del modelo, aunque sí recomiendan explicar con la mayor claridad el proceso a sus alumnos en un principio, dado a sus mismas deficiencias de lectura. Solé (2001) comenta que los pasos del MIL, en un principio deben de ser modelados por el profesor para que los alumnos los comprendan, y posteriormente adquirir una independencia en su aplicación; los estudiantes al final de cuenta deben adquirir el hábito de llevar el Método por sí solos. Faltarían que este proceso de enseñanza-aprendizaje continuara dando sus frutos.

Lo más destacable es entonces que el MIL en sí, no es un proceso complejo que puede perjudicar el desarrollo lector, por el contrario; los pasos (aunque en esta investigación muy delimitados) no tienen una línea divisoria que los haga ser inflexibles en el orden y forma de aplicación, como establece Solé (2001), éstos se pueden presentar en un orden diferente y tantas veces como el lector así lo crea conveniente.

CAPÍTULO 5

Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo se realizó un cierre de los resultados obtenidos, que tuvieron que ver especialmente en la confrontación de la pregunta de investigación con el alcance de los objetivos propuestos, así como verificación de los supuestos establecidos.

Dentro de estas conclusiones se desplegó además, una serie de recomendaciones orientadas al enriquecimiento de estudios que correspondieran con lo planteado en esta investigación.

5.1 Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones en torno a lo propuesto desde el inicio de esta investigación. Las conclusiones se centran en las preguntas, objetivos y supuestos presentados en el capítulo 1.

5.1.1 Conclusiones en torno de las preguntas de investigación

Como respuesta a la pregunta de investigación planteada en este estudio, sobre :¿Cómo se favorece el desarrollo de algunas habilidades de comprensión y del pensamiento en estudiantes del primer año de preparatoria en la materia de Lengua española I, mediante la aplicación del Modelo Interactivo de Lectura (MIL) como estrategia para la enseñanza de la lectura?; se obtuvo que:

- a. La aplicación del Modelo Interactivo de Lectura (MIL), como estrategia para la enseñanza de la lectura de comprensión, posee tintes constructivistas; ya que a través del MIL el alumno: es el principal responsable de su aprendizaje, es el principal actor del proceso de lectura. Conforme el estudiante se habitúe al MIL (a cada uno de sus pasos), tendrá la capacidad para desarrollar por sí sólo su comprensión lectora, aunque en un principio necesite de la orientación del profesor. El MIL es una estrategia que dota al estudiante de un proceso de aprendizaje personal.

- b. El MIL favoreció al alumno de primer semestre de preparatoria, pues como estrategia le proveyó de un número de acciones (pasos del MIL) que le permitieron llegar a una meta (Coll 1987 citado por Solé, 2001), en este caso al desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de pensamiento. Le permitieron planificar su tarea, de esta forma el estudiante se ubica en el mismo proceso de lectura (Solé, 2001). Por medio de esta estrategia sabe qué es lo que necesita, como: establecer objetivos, tomar o redireccionar sus acciones en la lectura o hasta autoevaluarse en su proceso lector.
- c. El estudiante por medio de esta estrategia desarrolló habilidades relacionadas con la comprensión lectora, por ejemplo: seguir los objetivos de lectura, establecer estrategias de predicción para crear expectativas, seguir la decodificación de un texto por medio de la lectura oral y grupal, apoyarse en el esclarecimiento de vocabulario, verificar hipótesis de un texto, reestructurar o reproducir un texto mentalmente o bajo instrumentos gráficos.
- d. Al favorecer el MIL, el desarrollo de la comprensión lectora, los estudiantes desarrollaron otras habilidades relacionadas con el pensamiento como lo fueron: la reconstrucción de un texto, el análisis de su estructura, la valoración o crítica al contenido o estructura de un texto, así como se favoreció que los estudiantes extendieran puntos de vista en relación de un texto.
- e. Las habilidades adquiridas en cada actividad con el MIL, beneficiaron a la introducción del estudiante a la apertura de la lectura, ya que se mostró más accesible a las actividades lectoras programadas. Un punto importante fue el que el estudiante se adaptara a un proceso de lectura que le facilitara su comprensión en el inicio de su carrera de bachillerato.

b. Las preguntas subordinadas.

En relación a las preguntas subordinadas que complementan a la pregunta principal, se tienen por conclusiones, las siguientes:

- a. Se puede percibir en este estudio que las problemáticas en la comprensión lectora que tienen los estudiantes de primer semestre cuando ingresan a la preparatoria del Tecnológico de Monterrey, tienen a estar relacionadas con la desmotivación hacia la lectura y con la pobreza en el desarrollo de macrohabilidades lectoras. Lo primero se explica a la antipatía generalizada por la lectura; y lo segundo se demostró con la deficiencia percibida para

identificar ideas principales y secundarias, la interpretación de un texto, etc. Se reitera que las macrohabilidades no están desarrolladas del todo, pero que sí están presentes ya que se contó con la accesibilidad para aplicar el MIL entre los estudiantes de primer ingreso; el proceso del MIL desarrolla ciertamente habilidades de comprensión, pero éstas deben estar presentes en un porcentaje mínimo para su aplicación.

- b. Se comprobó que entre las técnicas de lectura más aplicadas por los profesores que imparten Lengua española I, están más relacionadas a crear expectativas de lectura, a trabajar la decodificación y elaborar representación mental. Cabe señalar que utilizan poco las técnicas de lectura para trabajar el planteamiento de la hipótesis y su verificación.
- c. Los profesores aplican las técnicas de lectura dentro del marco del MIL, correspondiendo a cada uno de sus pasos: en ocasiones siguen el orden lógico de los pasos o sólo trabajan algunos de éstos, dependiendo de las necesidades del grupo. Se constató que diversas técnicas de lectura, se adecuan mejor a las características del MIL, tomando en cuenta la naturaleza de cada paso. Una buena combinación de las técnicas en los diferentes pasos del modelo, promueven el desarrollo de las habilidades mencionadas en esta investigación, haciendo la enseñanza de la lectura más interesante, divertida y dinámica.
- d. Queda claro que la aplicación del MIL es viable para el primer semestre de preparatoria, que es posible llevarlo a cabo a la par del programa de estudio. Las actividades pueden estar programadas en actividades sencillas que no consuman mucho tiempo de la clase. Las primeras sesiones pueden estar programadas para un trabajo grupal y conjunto en un principio; para después dejar a los estudiantes trabajar en una lectura más independiente.

5.1.2 Conclusiones en torno de los objetivos de investigación

Como respuesta a si se logró el objetivo general de esta investigación que fue: analizar cómo se favorece el desarrollo de algunas habilidades de comprensión y del pensamiento en estudiantes del primer año de preparatoria en la materia de Lengua española I, mediante la aplicación del Modelo Interactivo de Lectura (MIL) como estrategia para la enseñanza de la lectura, obtuvo que:

- a. El análisis se pudo llevar a cabo al recabar información confiable para su análisis, esto consistente en la elaboración de instrumentos para la obtención de información (entrevista y formatos de observación) y bajo instrumentos de análisis (rejilla y matriz de datos).
- b. La utilización del método evaluativo (Weiss 1990), ayudó a realizar un análisis más detallado, ya que el momento evaluativo inicio y terminó durante toda la marcha de la investigación, revisando cada aspecto obtenido.

Los logros obtenidos con los objetivos de específicos fueron:

- a. La identificación de las problemáticas en la comprensión lectora que tienen los estudiantes de primer semestre de la preparatoria cuando ingresan a la preparatoria del Tecnológico de Monterrey; se pudo llevar a cabo con la aplicación oportuna de entrevistas personalizadas a profundidad y no estructuradas, que proveyeron de información directa de las experiencias de profesoras que imparten la materia de Lengua española I y que tienen un primer contacto con este tipo de estudiantes.
- b. De igual forma que el punto anterior, se lograron identificar las técnicas que utilizan los profesores para desarrollar las habilidades de comprensión lectora y pensamiento en alumnos de primer semestre de la materia de Lengua española I, a través de la misma entrevista personalizada, a profundidad y no estructurada.
- c. El análisis de cómo se deben aplicar las técnicas didácticas, están muy relacionadas al MIL en cada uno de sus pasos, pudo llevarse a cabo con la aplicación de 3 actividades en el grupo seleccionado, en el cual se llevó a cabo una observación participante completo, donde se observó las acciones del profesor en la aplicación de estrategias lectoras y las reacciones de los alumnos a dichas estrategias y su acercamiento a la lectura de comprensión y desarrollo del pensamiento.

5.1.3 Conclusiones en torno de los supuestos de la investigación

Los supuestos que se relacionan y que tienen un común denominador con los resultados de esa investigación son:

- Los estudiantes que ingresan a la preparatoria llegan con habilidades básicas en cuanto a la lectura de comprensión se refiere. Con ellos se obstaculiza principalmente su

acercamiento a la lectura en general, lo cual llega a afectar su desenvolvimiento académico. La falta de hábito en la decodificación eficiente de diferentes textos (literarios, científicos y periodísticos), mina su participación en la aprehensión de conocimiento de distintas áreas.

- El estudiante al no tener un desarrollo en la comprensión lectora, no le es posible el practicar otro tipo de habilidades que requieren de un grado mayor de complejidad. El análisis profundo y de reflexión, la reconstrucción, etc., son algunas que les impiden desarrollar un pensamiento crítico, en este caso, en torno a la lectura. No obstante el MIL, permite que ambas habilidades (de comprensión y pensamiento) crezcan, además de considerar que su relación de desarrollo es recíproca. Si hay comprensión, hay un pensamiento en progreso y viceversa.
- Fue susceptible por medio de este estudio conocer las técnicas que los profesores trabajan en el aula a favor de la lectura de comprensión. Muchas de las técnicas utilizadas por el MIL, son llevadas al aula.
- La aceptación de aplicación del método del MIL por parte de los estudiantes es un indicador de su fiabilidad al aula. Los estudiantes gozaron de un proceso lector más claro y que les brindó la posibilidad de penetrar en el contenido de un texto. A través del MIL, se pudo constatar que los estudiantes poseían un cúmulo de habilidades de comprensión que fueron puestas en marcha de manera activa.

5.2 Recomendaciones

Para cerrar con lo tratado hasta el momento en esta investigación, se desarrollarán tres puntos referentes a las recomendaciones con base en los resultados obtenidos:

5.2.1 En lo académico

1. Es necesario que cada profesor al inicio del semestre evalúe las habilidades con las que llegan los estudiantes al primer semestre de preparatoria. De esta forma sabrá con exactitud que deficiencias atacar en la medida que se desarrollen las habilidades lectoras. Una sesión

dedicada a ello con el Modelo Interactivo de lectura, puede ayudar a sobresaltar las capacidades del grupo.

2. El profesor deberá acercar al estudiante diferentes tipos de textos, pero éstos deberán “sean significativos, y que en parte comprendan” (Garrido, 2004, p.151). Además Solé (2007) establece que dependiendo del tipo de texto a trabajar se presentan diferentes propósitos de lectura y de técnicas para la lectura. Los estudiantes deben estar preparados para abordar cualquier tipo de contenido; el conocer diferentes tipos de superestructuras lo convertirá en un lector experto que según Solé (2007) “lo haga estar alerta, lo haga esperar un contenido y no otro, le permita actualizar ciertas estrategias y lo prepare para una lectura más ágil y productiva, y para una mejor comprensión” (72).
3. Las prácticas lectoras deben comenzar de manera grupal con la guía del profesor y posteriormente, conforme se denoten que los estudiantes han desarrollado sus habilidades lectoras, se busque que la lectura sea más independiente para que cada estudiante se encargue de aplicar sus propias estrategias. Solé (2007, p. 66) cita a Collins y Smith (1980) en relación a proceso de enseñanza de la lectura de comprensión que para ellos es vista en tres fases:

Fase del *modelado*, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto [...] La fase de *participación del alumno*, se debe asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno [...] La fase *silenciosa*, se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor.
4. La programación de actividades de lectura por parte del cuerpo colegiado de los profesores que imparten la materia, podrá proveer de mejores resultados en el desenvolvimiento del estudiante. Como lo establece Solé (2007) todas aquellas decisiones colegiadas relativas a los tipos de textos, actividades en clase, la función de las bibliotecas, estrategias a utilizar, la evaluación de la lectura, etc., “exigen tomas de postura que trascienden las de un profesor particular” (p.154).

5.2.2 En lo práctico

1. Es imprescindible que las actividades lectoras sean programadas en cada sesión. Debe ser una práctica diaria e ininterrumpida. Sólo la práctica en la lectura ayudará a que los estudiantes subsanen sus mismas deficiencias. Por otro lado, hacer de la lectura una práctica habitual genera más apego a la misma, por lo que la motivación hacia esta actividad crece.
2. El conocimiento del Modelo Interactivo de Lectura en cada uno de sus pasos a seguir puede obtener mejores resultados en la enseñanza de la lectura de comprensión.
3. Es necesario que los estudiantes tengan un modelo de lectura definido para practicar la lectura, de esta manera tenderán a un mejor desenvolvimiento lector y por ende académico; puesto que la habilidad de lectura de comprensión es indispensable para afrontar todo tipo de textos y lecturas que el estudiante deberá llevar en sus estudios.
4. El desarrollo de una eficiente lectura de comprensión hará de los estudiantes individuos preparados para afrontar mejor su papel en la sociedad, sobre todo si se cuenta con que la sociedad actual está hecha de un alud de información que es indispensable decodificar, discernir y asimilar.

5.2.3 En lo teórico

1. Es recomendable seguir haciendo una búsqueda profunda de las habilidades de comprensión y pensamiento que puede desarrollar el estudiante en esta etapa de su estudio. De esa forma se podrán sugerir mejores técnicas lectoras, complementadas al Modelo Interactivo de Lectura.
2. La revisión de literatura sobre estrategias aplicadas a la lectura y de acuerdo al nivel educativo, podrá enriquecer los procesos de enseñanza en el aula. Los modelos de lectura deben estar en constante estudio para su actualización: "Reflexionar, planificar y evaluar la propia práctica en torno a la lectura constituyen requisitos para optimizarla, para modificarla cuando sea necesario y en sentido conveniente." (Solé, 2007, p. 152)

Los estudios que puedan derivarse de la lectura deben tener como objetivo el que se mejore la calidad de ésta. Estudios relativos a fomentar la motivación de la lectura pueden ser la clave para

acercar más al estudiante a obtener este hábito. Otros más pudieran estar orientados a los factores sociales y culturales que repercuten en el proceso lector, tomando en cuenta los cambios sociales que se viven en la actualidad.

Sería de la misma manera recomendable que las instituciones educativas realizarán estudios sobre los recursos que éstas poseen para la enseñanza de la lectura y si sus metodologías de enseñanza aportan lo suficiente para el desarrollo de su matrícula.

Será sobre todo indispensable, que se busque el perfeccionamiento de nuevos modelos de lectura que permitan la actualización de los ya existentes. No hay fórmulas establecidas e inacabadas que perduren en la enseñanza de la competencia lectora, es trabajo obligado por parte del profesor seguir renovando su práctica.

GLOSARIO

Adolescencia.

Periodo evolutivo de transición entre la infancia y la etapa adulta; que implica cambios biológicos, cognitivo y socio-emocionales (Santrock, 2003)

Cognitivo.

Perteneciente o relativo al conocimiento (Real Academia de la Lengua).

Competencia.

Conjunto de comportamiento sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a acabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea (Argudín, 2005. p. 15).

PISA.

Program for International Student Assessment.

Proceso.

Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial (Real Academia de la Lengua).

REFERENCIAS

- Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. México: Paidós educador.
- Andréu, A. J. (s. d.) Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada. *Centro de estudiantes andaluces*. Recuperado 3el 26 de abril de 2008, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Argudín, Y y Lunea, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bienk*. México: Croma Paidós.
- Argudín, Y. y Luna, M. (1995). *Aprender a pensar leyendo bien: habilidades de lectura a nivel superior*. México: Universidad Iberoamericana.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Arrieta de Meza, B. y Meza C. R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Lectura*. Recuperado 28 de marzo de 2008, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>
- Capanario, J. M. (2002) ¿Qué es el aprendizaje por descubrimiento y en qué se basa? Recuperado el 12 de marzo de 2007 de <http://www2.uah.es/jmc/webens/160.html>
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26. Recuperado el 10 de marzo de 2008, de http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=pqd:educ
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007) *Enseñar Lengua*. México: Graó.
- Cerrillo, C. P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. España: Universidad Castilla-La Mancha.
- Chávez, M (et. al.) traducción y Inzunza S. M. adaptación gramatical (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. (2ª ed.) México: Manual Moderno.
- Conde, Pastor. M. (2002). “¿Qué es y cómo funciona el pensamiento?”. *Saludialia*. Recuperado el 20 de marzo de 2008, en: http://www.saludalia.com/docs/Salud/web_saludalia/vivir_sano/doc/psicologia/doc/doc_pensamiento.htm
- Cuevas, C. A. (2005). *La competencia lectora en el estudio pisa. Un análisis desde la alfabetización en información*. Recuperado el 7 de febrero de 2003, en: <http://www.um.es/fccd/anales/ad08/ad0804.pdf>
- Echeverría, K. (2006). Una visión constructivista de la lectura en los adolescentes. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27. Recuperado el 10 de marzo de 2008, de http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=pqd:educ
- Escuela Pedagógica de UASD. (2006). Aprendizaje Significativo y por Descubrimiento. Recuperado el 12 de marzo de 2007 en <http://www.educando.edu.do/Educando/Administracion/Recursos/Articulos/Aprendizaje+significativo+y+por+descubrimiento.htm>
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta.

- Garrido, F. (2005). *La necesidad de entender*. México: Grupo Editorial Norma.
- Giroux, S y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. México: Fondo de Cultura económica.
- Marqués, P. (1999) Concepciones sobre el aprendizaje. Recuperado el 12 de marzo de 2007 de <http://dewey.uab.es/pmarques/aprendiz.htm>
- Massone, A. y González, G. (2005). Lectura: comprensión vs. Retención de información. Una interpretación cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado 27 de marzo de 2008, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/828Massone.pdf>
- Monereo, Font C. (coord.), (2000). *Estrategias de aprendizaje*. España: Visor.
- León, J. A. (2004) *Un nuevo enfoque de la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión*. Recuperado el 5 de febrero de 2008, en: <http://www.indexnet.santillana.es/indexnet2003/primavera2004/03jose.pdf>
- Peredo, M. Ma. A. (2008) Estrategias de localización de información en textos argumentativos que utilizan los estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 29 de marzo de 2008, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2300MerloV2.pdf>
- Ramírez, M. S. (en prensa). Hacia una visión del modelo educativo. En M. S. Ramírez (coord.), *Modelos de enseñanza con la técnica de casos*. Documento inédito.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a. ed.). en: <http://www.rae.es/>
- RENa (2005) *Procesos cognoscitivos*. Recuperado el 7 de febrero de 2008, en: <http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/psicologia/Tema10.html>
- Rojas, VV. F. y Yarnoz R. M. (2003). Las pistas contextuales en la comprensión de la lectura. *Revista Iberoamericana de Investigación*. Recuperado 28 de marzo de 2008, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/451Rojas.pdf>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Sánchez M. E. (2004). *La competencia lectora: realidad y problemas*. Recuperado el 5 de febrero de 2008, en: <http://www.indexnet.santillana.es/indexnet2003/primavera2004/01emilio.pdf>
- Santrock, J. W. (2003) *Adolescencia psicología del desarrollo*. España: Mc Graw Hill.
- Solé Isabel. (2001). *Estrategias de lectura* (12ª ed.). España: Grao.
- Tabeada, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27. Recuperado el 12 de marzo de 2008, de http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=pqd:educ
- Valades, E. (1976). *El libro de la imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, C. H. (1990) *Investigación evaluativa*. México: Editorial Trillas.
- Zepeda Patterson, J. (2007) "Planeta negro". *El Universal*. Recuperado el 22 de mayo de 2008, en <http://www.el-universal.com.mx/editoriales/38889.html>

Anexo A: Instrumento de recolección de datos Reporte de Observación para profesor y alumnos

DATOS GENERALES			
Responsable de la observación:			
Grupo:			
No. de alumnos asistentes:			
Materia:			
No. de sesión:			
Fecha:			
Inicio de la observación:			
Fin de la observación:			
Técnicas de lectura.			
Materiales.	Profesor	Grupo	
Inducción a la actividad.			
Modelo Interactivo (Dirección de cada uno de los pasos del modelo interactivo por parte del profesor).	Paso 1. Expectativas de lectura.		
	Paso 2. Formulación de hipótesis.		
	Paso 3. Objetivo de lectura.		
	Paso 4. Decodificación del texto.		
	Paso 5. Verificación de la hipótesis.		
	Paso 6. Objetivo alcanzado.		
Cierre de la actividad.	Evaluación de la lectura de comprensión.		
	Evaluación de pensamiento crítico.		

Anexo B. Validación de Instrumento de recolección de datos Reporte de Observación para profesor y alumnos

Fecha de validación: 14 de octubre de 2008

El experto que valida este instrumento: Danitza Montalvo

Nombre de la institución donde trabaja el experto: ITESM

Función del experto en su institución: Profesora de investigación en la EGE. Universidad Virtual. ITESM

Nombre del investigador: Karla María Vidrio Montes

Nombre de la Investigación: LA COMPRENSIÓN LECTORA, VEHÍCULO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ADOLESCENTE.

Título del instrumento de evaluación: Reporte de observación para profesor y alumnos.

El experto valida el instrumento con: 98%

Firma del experto: Danitza Montalvo

**Anexo C: Instrumento de recolección de datos Entrevista abierta para profesores de Lengua
española I**

Entrevista No. _____

Datos del entrevistado:

- a) Nombre completo:
- b) Edad:
- c) Grados obtenidos:
- d) Años en la práctica de docencia:
- e) Años laborando en el Tecnológico de Monterrey:
- f) Materias impartidas:

Responsable de la entrevista

La finalidad de esta entrevista es la de recabar información acerca de los métodos y estrategias en la enseñanza de la lectura de comprensión que son aplicados en el aula. Los datos que se obtengan servirán para la realización de un estudio sobre el desarrollo de la lectura de comprensión a través del modelo interactivo de lectura para el desarrollo del pensamiento.

El investigador se compromete a no hacer uso de la información que no sea para el objetivo de esta investigación; queda descartada la generación de copias, su modificación o publicación sin autorización del entrevistado.

Firma de consentimiento del entrevistado

Características de la lectura de comprensión.	1.- Puede enumerar las características que según su perspectiva posee la lectura de comprensión.
Características del alumnado	2.- ¿Qué nivel de lectura tienen los alumnos de nuevo ingreso con los que trabaja? 3.- Califique del 1 al 10 el nivel de lectura de los alumnos de nuevo ingreso con los que trabaja. 4.- Mencione específicamente las fortalezas y debilidades que

	<p>poseen estos alumnos como lectores.</p> <p>5.- ¿Aplica algún instrumento para detectar su nivel de comprensión lectora? Descríbalo, por favor.</p> <p>6.- ¿Cómo motiva al alumno hacia la lectura?</p>
Desarrollo de la habilidad de la lectura de comprensión.	7.- ¿Qué habilidades considera usted que se deben trabajar en el alumno para que desarrolle la comprensión lectora?
Estrategias de enseñanza.	<p>8.- Explique por favor, qué técnicas utiliza en el aula para desarrollar la comprensión lectora.</p> <p>9.- Describa el proceso de aplicación de las técnicas de enseñanza que utiliza.</p> <p>10.- ¿Cómo es la aceptación de los alumnos a estas técnicas de lectura?</p> <p>11.- ¿Qué obstáculos ha encontrado en la aplicación de estas técnicas de enseñanza?</p> <p>12.- ¿Qué habilidades puede usted decir que han desarrollado aquellos alumnos que han respondido positivamente al Modelo Interactivo de Lectura?</p>
Modelo de lectura	<p>13.- Puede definir el modelo de lectura al que pertenecen las técnicas que aplica en el aula.</p> <p>14.- ¿Qué resultados ha obtenido con la aplicación del modelo de lectura que usted implementa en el aula?</p> <p>15.- (Esta pregunta se realiza si no hace mención del modelo interactivo de lectura) ¿Ha escuchado usted acerca del modelo interactivo de lectura? ¿Conoce usted sus características? Si fuera así ¿podría describirlo?</p> <p>16.- A continuación se muestra un esquema del modelo interactivo de lectura con una breve descripción de su proceso. Por favor léalos cuidadosamente.</p> <p>17.- ¿Qué ventajas ve en este modelo de lectura?</p> <p>18.- ¿Qué desventajas ve en este modelo de lectura?</p> <p>19.- Puede sugerir o comentar algo sobre el Modelo Interactivo de Lectura.</p>

Anexo D. Validación de Instrumento de recolección de datos Entrevista abierta para profesores de Lengua española I

Fecha de validación: 14 de octubre de 2008

El experto que valida este instrumento: Danitza Montalvo

Nombre de la institución donde trabaja el experto: ITESM

Función del experto en su institución: Profesora de investigación en la EGE. Universidad Virtual. ITESM

Nombre del investigador: Karla María Vidrio Montes

Nombre de la Investigación: LA COMPRENSIÓN LECTORA, VEHÍCULO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ADOLESCENTE.

Título del instrumento de evaluación: Entrevista abierta para profesores de Lengua española I

El experto valida el instrumento con: 96%

Firma del experto: Danitza Montalvo

Anexo E: Rejilla para el análisis de contenido de la observación

DATOS GENERALES							
Responsable de la observación:							
Grupo:							
No. de alumnos asistentes:							
Materia:							
No. de sesión:							
Fecha:							
Inicio de la observación:							
Fin de la observación:							
Sujetos a observar	Código de identificación del sujeto		Códigos de lo que el investigador desea resaltar de las observaciones.				
			Código A: Describe (comprensión) Código B: Identifica (comprensión) Código C: Explica (comprensión) Código D: Reconstruye (comprensión-pensamiento) Código E: Analiza (pensamiento) Código F: Critica-Valora (pensamiento) Código G: Argumentar (pensamiento)				
Pasos MIL	Código A	Código B	Código C	Código D	Código E	Código F	Código G
1. Objetivo de lectura							
2.- Conocimiento Previo							
3.- Expectativas de lectura y planteamiento de hipótesis							
4.- Decodificación del texto							
5.- Verificación de hipótesis							
6.- Reproducción del texto							
Totales							

Anexo F. Validación de Rejilla para el análisis de contenido de la observación

Fecha de validación: 14 de octubre de 2008

El experto que valida este instrumento: Danitza Montalvo

Nombre de la institución donde trabaja el experto: ITESM

Función del experto en su institución: Profesora de investigación en la EGE. Universidad Virtual. ITESM

Nombre del investigador: Karla María Vidrio Montes

Nombre de la Investigación: LA COMPRENSIÓN LECTORA, VEHÍCULO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ADOLESCENTE.

Título del instrumento de evaluación: Rejilla para el análisis de contenido de la observación.

El experto valida el instrumento con: 96%

Firma del experto: Danitza Montalvo

Anexo G: Matriz de análisis de contenido 1 para la entrevista

Escala evaluativa Uso de técnicas		1	2			
		No se utiliza.	Sí utiliza			
Profesor						
Técnicas del Modelo Interactivo						
1	Objetivos de lectura. Para obtener: a. Información precisa b. Información de carácter general c. Aprender d. Autorevisión e. Comprensión f. Placer g. Otro recurso (mencionados por las profesoras)					
2	Conocimiento previo a. Discusión del tema (profesor). b. Discusión del tema (alumnos). c. Anecdótico d. Otros recursos (mencionados por las profesoras)					
3	Expectativas de lectura y formulación de hipótesis a. Títulos y subtítulos b. Lectura la primera oración en los párrafos c. Lectura entera de párrafos d. Estructura del texto e. Listado de temas probables f. Listado de preguntas probables g. Otros recursos (mencionados por las profesoras)					
4	Decodificación del texto a. Definición de vocabulario. b. Preguntas c. Ideas principales d. Resúmenes e. Otros recursos (mencionados por las profesoras)					
5	Verificación de la hipótesis a. Lista de temas probables b. Lista de preguntas probables c. Establecimiento de hipótesis d. Otros recursos (mencionados por las profesoras)					

6	Representación mental del texto a. Paráfrasis b. Resumen c. Síntesis d. Diagramas e. Cuestionario o preguntas sueltas f. Otros recursos (mencionados por las profesoras)					
---	---	--	--	--	--	--

Anexo H. Validación de Matriz de análisis de contenido 1 para la entrevista

Fecha de validación: 14 de octubre de 2008

El experto que valida este instrumento: Danitza Montalvo

Nombre de la institución donde trabaja el experto: ITESM

Función del experto en su institución: Profesora de investigación en la EGE. Universidad Virtual. ITESM

Nombre del investigador: Karla María Vidrio Montes

Nombre de la Investigación: LA COMPRENSIÓN LECTORA, VEHÍCULO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ADOLESCENTE.

Título del instrumento de evaluación: Matriz de análisis de contenido 1 para la entrevista

El experto valida el instrumento con: 96%

Firma del experto: Danitza Montalvo

Anexo I: Matriz de análisis de contenido 2 para la entrevista

Escala evaluativa Características del Método		1	2	3	4	5
		No menciona	Menciona	Menciona y enfatiza	Menciona, enfatiza y compara	Menciona, enfatiza, compara y evalúa
Profesor						
Modelo Interactivo						
1	Motivación a. Interés por la lectura b. Participa c. Analiza d. Recrea e. Otros manifestaciones (mencionados por las profesoras)					
2	Habilidades adquiridas a. Enriquecimiento de vocabulario b. Recapitulación c. Representación gráfica d. Comparación o contraste e. Análisis-crítica f. Justificación g. Valoración h. Transformación i. Otra habilidad (mencionados por las profesoras)					
3	Ventajas a. Interés por la lectura b. Desarrollo de pensamiento c. Otras ventajas (mencionados por las profesoras)					
4	Desventajas a. Aplicación b. Otras desventajas (mencionados por las profesoras)					

Anexo J. Validación de Matriz de análisis de contenido 2 para la entrevista

Fecha de validación: 14 de octubre de 2008

El experto que valida este instrumento: Danitza Montalvo

Nombre de la institución donde trabaja el experto: ITESM

Función del experto en su institución: Profesora de investigación en la EGE. Universidad Virtual. ITESM

Nombre del investigador: Karla María Vidrio Montes

Nombre de la Investigación: LA COMPRENSIÓN LECTORA, VEHÍCULO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ADOLESCENTE.

Título del instrumento de evaluación: Matriz de análisis de contenido 2 para la entrevista

El experto valida el instrumento con: 96%

Firma del experto: Danitza Montalvo

Anexo K. Formato de observación de la sesión “Escalofriante”

DATOS GENERALES		
Responsable de la observación: Profesora Karla María Vidrio Montes. Grupo: 2 bilingüe. No. de alumnos asistentes: 31 de 32 estudiantes (Faltó Isaac Shemaria Pipco) Materia: Lengua española I No. de sesión: sesión 2 Fecha: 6 de agosto de 2008 Inicio de la observación: 12:20 Fin de la observación: 12:27		
Técnicas de lectura. MODELO INTERACTIVO DE LECTURA Pasó 1: Objetivos de lectura <ol style="list-style-type: none"> a. Se les explicará a los alumnos que será una actividad para activar la imaginación. b. Se les explicará también que será recreativa. Pasó 2: Activar el conocimiento previo <ol style="list-style-type: none"> a. Se pedirá que expliquen el término “Escalofriante”. b. Se les platicará acerca del autor del libro. Paso 3: Expectativas de lectura /hipótesis <ol style="list-style-type: none"> a. Establecer si será un cuento escalofriante y cómo. Paso 4: Decodificación del texto <ol style="list-style-type: none"> a. Lectura dirigida a través de preguntas relacionadas con el contenido. b. Lectura en voz alta. Paso 5: Verificación de la hipótesis <ol style="list-style-type: none"> a. Contraste de predicciones, fue escalofriante. b. Preguntar qué se imaginaron. Paso 6: Representación mental del texto <ol style="list-style-type: none"> a. Percepción del cuento corto. 		
Materiales: El cuento “Escalofriante” de Thomas Bailey Aldrich en el <i>Libro de la imaginación</i> de Edmundo Valades.	Profesor	Grupo La numeración de los alumnos corresponde a la numeración de la lista del grupo.

	Inducción a la actividad.	<p>Presenta al grupo el libro <i>El libro de la imaginación</i> de Edmundo Valadez; antología de relatos cortos y fragmentos de diversas novelas y autores.</p> <p>M.: “Quiero presentarles este libro que me encontré en una de mis tantas visitas a la librería. Está recopilado por Edmundo Valadez y se titula <i>El libro de la imaginación</i>. En él se encuentra una serie de relatos cortos y fragmentos de cuentos y novelas de diferentes autores. Les leeré un cuento corto, se titula “Escalofriante” y está escrito por Thomas Bailey Aldrich. Escuchen muy, pero muy atentos, por favor. No pierdan detalle de la historia.</p> <p>M.: Edmundo Valadez (lo repite 3 veces). A este autor le gustaba mucho el género narrativo, en especial el cuento, fue de hecho, uno de los mayores promotores. Por favor guarden silencio.</p>	<p>La mayoría del grupo presta atención y observa con detenimiento el libro. Otros alumnos no escuchan el título y preguntan nuevamente por él y por el autor. Nunca han escuchado hablar de este título.</p>
Modelo Interactivo (Dirección de cada uno de los pasos del modelo interactivo por parte del profesor).	Paso 1. Objetivo de lectura.	<p>Les pide a los alumnos que no tengan nada en sus manos y que si gustan cierran los ojos, ya que realizarán un ejercicio de imaginación para recrear en su mente el cuento.</p> <p>M.: Chicos, necesito que dejen todo lo que estén haciendo, dejen sus plumas y cuadernos, que nada les estorbe en sus manos, no quiero que se distraigan con nada, por favor. El que quiera</p>	<p>Los estudiantes aceptan realizar la actividad, pero no todos cierran los ojos, algunos miran fijamente al profesor. Su postura denota que están atentos e interesados a escuchar el cuento.</p>

		puede cerrar los ojos, de esta forma se va a activar mejor su imaginación, van a poder hacerse una imagen mental más nítida de la historia que les voy a leer. Guarden silencio por favor, repito no se distraigan con nada.	
Paso 2 y 3. Conocimiento previo, expectativas de lectura y formulación de la hipótesis.	A través del título el profesor los prepara para la lectura. M.: ¿Cuándo escucho la palabra escalofriante, qué me imagino?	Los alumnos escuchan atentos: A20 (Cristian): Terror, algo que te da mucho miedo. A19 (Kim): Algo que no conoces y te puede dañar.	
	M.: Muy bien gracias, ahora escuchen por favor, vamos a ver qué tan escalofriante es.		
Paso 4. Decodificación del texto.	El profesor leyó el cuento, los estudiantes sólo escuchaban. Fue guiando la lectura por medio de preguntas. Pedía en todo momento que pusieran atención concentrándose en el cuento: M.: “Una mujer está sentada sola en una casa”, ¿dónde estará sentada en un sillón? ¿En una silla? ¿Dónde se la imaginan? ¿En la cocina? ¿En su cuarto?	Algunos alumnos contestan mientras la profesora guía la lectura. Se les permite hablar dado su interés por participar en la lectura. Son pocos los que comentan lo que se están imaginando, así que es sencillo recuperar sus comentarios. A24 (Zoe): Está sentada en el suelo. A1 (Eisenia): No en las escaleras.	
	M.: “Muy bien. Sabe que no hay nadie más en el mundo: todos los otros seres han muerto”, ¿cómo creen que se siente esa mujer? ¿Qué estará pensando? ¿Cómo está su estado de ánimo? ¿Estará llorando? ¡Imagínensela! ¿Cómo se sentirían ustedes si supieran que ya no hay ser vivo en el mundo? (contesta un comentario	A28 (Laura): Está llorando. El grupo la abucea y ella responde ¡Qué! Yo me la imagino llorando.	

		<p>de un alumno) No, ya no hay animales ni plantas, lógicamente no hay hombres. Piensen cómo se sentirían ustedes, vamos a continuar, escuchen.</p>	
		<p>M.: De pronto, “golpean a la puerta”, punto. Ha terminado el cuento, ¿qué pasó? ¿No sintieron escalofríos, ¿Quién habrá tocado a la puerta?</p>	<p>El grupo está en silencio, después de que la profesora comenta que se ha llegado a su fin. Se pregunta en general si es todo el cuento, algunos se quejan de que es muy corto. La profesora abre un espacio de reflexión para que los chicos discutan lo referente al cuento.</p>
<p>Paso 5. Verificación de la hipótesis.</p>		<p>Preguntó si el cuento era escalofriante, pide que levanten la mano. M.: A ver chicos, ¿les impresionó el cuento? ¿Sí o no? Que serios (el grupo ríe). Vamos comentando sintieron o no miedo, se les enchino el cuero, ¿o no? M.: ¡No! ¿Cómo es eso posible? Hoy en día, los jóvenes ya no les asusta cualquier cosa, a ustedes les gusta sólo historias dónde haya mucha sangre (el grupo ríe).</p>	<p>El grupo está dividido en opiniones, algunos estudiantes levantan la mano para extender su opinión. A6 (Adriana Carvajal): No, a mí no me asustó. (El grupo ríe).</p>

		<p>M.: A ver, levanten la mano, ¿quién tiene otros comentarios?</p>	<p>Los chicos siguen compartiendo su experiencia. A3 (Ponto): Me dejó pensando que había pasado después. A7 (Paul): A mí sí me asustó, porque si no hay más seres vivos, quién podría ser.</p> <p>Al comentario de este último estudiante, se suscitan opiniones de grupo, el profesor pone orden pidiendo levanten la mano para comentar lo que imaginaron (Paso 6).</p>
Paso 6. Objetivo alcanzado.	Evaluación de la lectura de comprensión.	<p>Preguntó si pudieron imaginarse la situación del cuento. M.: Chicos, ¿pudieron hacerse una imagen mental del cuento?</p>	<p>El grupo en general comenta que sí, varios alumnos quieren compartir su experiencia.</p>
		<p>Preguntó a los alumnos cómo se habían imaginado la situación. M.: A ver chicos recapitulemos ¿Cómo se imaginaron a la mujer, joven o vieja? ¿Dónde estaba sentada? ¿Qué hacía y qué hizo cuando tocaron a la puerta?</p>	<p>Se escucha ruido en el salón algunos quieren hablar, pero no han levantado la mano. Otros sí la levantan y piden permiso para hablar.</p>
		<p>M.: A ver Zoe comenta cómo es que recreaste la historia.</p>	<p>A24 (Zoe): Yo... pues me imaginé a la mujer sentada en el suelo (risas del grupo, el profesor interviene para poner orden y pide que continúe), es lo que yo me imaginé. Bueno la mujer está sentada en el suelo y está confundida, no entiende lo que pasa, pero no oye tocar la puerta, o sea... este... lo que pasa es que cree que lo oye, pero no es nadie, o sea... se volvió loca.</p>

			<p>M.: Muy bien Zoe, a ver Cristian tú qué te imaginaste.</p> <p>M.: No Cristian, acuérdate que no había más seres vivos en el mundo ni hombres, ni plantas, ni animales, nada absolutamente.</p>	<p>A20 (Cristian): Pues tocó un pájaro carpintero... (Risas en el grupo).</p> <p>A20 (Cristian): Maestra entonces que caso tiene, la mujer ya no tiene nada que hacer, si es la única en el mundo, qué importa lo que sea... (una estudiante interviene muy seria y comenta)</p> <p>A11 (Luis Diego): Es Dios maestra... (El grupo reacciona incrédulo).</p>
			<p>M.: Chicos, por favor, tenemos que ser muy respetuosos, así no vamos a poder compartir con confianza (el grupo guarda silencio) Luis Diego, pero comenta cómo te imaginaste toda la situación.</p>	<p>A11 (Luis Diego): Puede ser, tal vez va por esa mujer, quien sabe...</p> <p>A11 (Luis Diego): (atiende a la petición de contar todo el cuento cómo lo imaginó) Yo vi a la mujer en su cuarto, sentada en la cama llorando, ¿no? Estaba desesperada, pues no sabía qué hacer... cuando escucha el sonido de la puerta se asusta, pero... eh... este... corre a abrir la puerta, porque tiene esperanza que sea alguien conocido... (El grupo todavía incrédulo reacciona con chascarrillos).</p>
		<p>Evaluación de pensamiento crítico.</p>	<p>Preguntó su opinión sobre el cuento.</p> <p>M.: ¿Qué les pareció el cuento?</p> <p>M.: Efectivamente Luis, no importa qué tan corto es el cuento, se fijan cómo con nuestra imaginación logramos llenar los vacíos del cuento. Sólo es cuestión de que la activemos.</p>	<p>A3 (Ponto): Esperaba un cuento más largo, pero sí me gustó...</p> <p>A4 (Luis Diego): Cada quien hizo su propio cuento maestra, todos nos imaginamos cosas diferentes.</p>

			<p>Para cerrar les comenta a los chicos: M.: Durante todas las clases les voy a estar leyendo un cuento corto y trabajaremos con él. Bueno, es hora de comenzar el tema de la sesión...</p>	<p>El grupo pide a la profesora que les lea otro cuento, pero la profesora dice que para la siguiente clase, que es necesario avanzar con los temas del programa.</p>

Anexo L. Instrumento de análisis de resultados de la sesión “Escalofriante”

DATOS GENERALES							
Responsable de la observación: Profesora Karla María Vidrio Montes.							
Grupo: 2 bilingüe.							
No. de alumnos asistentes: 31 de 32 estudiantes (Faltó Isaac Shemaria Pipco)							
Materia: Lengua española I							
No. de sesión: sesión 2							
Fecha: 6 de agosto de 2008							
Inicio de la observación: 12:20							
Fin de la observación: 12:27							
Sujetos a observar	Código de identificación del sujeto	Códigos de lo que el investigador desea resaltar de las observaciones.					
Eiseinia	1	Código A: Describe (comprensión) Código B: Identifica (comprensión) Código C: Explica (comprensión) Código D: Reconstruye (comprensión-pensamiento) Código E: Analiza (pensamiento) Código F: Critica-Valora (pensamiento) Código G: Argumentar (pensamiento)					
Daniela Mendoza	2						
Ponto	3						
Luis Diego	4						
Daniela Montes	5						
Adriana Carvajal	6						
Paul	7						
Ara	8						
Alejandro	9						
Mónica	10						
Diego Vázquez	11						
Isaac	12						
Orlando	13						
Diego Palero	14						
Adriana García	15						
Diego Estrada	16						
Daniel	17						
Ana Pau	18						
Kim	19						
Cristian	20						
Paulina	21						
Jorge	22						
Mayra	23						
Zoe	24						
Rivas	25						
Misael	26						
Allan	27						
Laura	28						
Kevin	29						
Paloma	30						
Alejandro Martínez	31						
Fernanda	32						
Pasos MIL	Código A	Código B	Código C	Código D	Código E	Código F	Código G
1. Objetivo de lectura							
2.- Conocimiento Previo							
3.-	20, 19		20, 19				

Expectativas de lectura y planteamiento de hipótesis							
4.- Decodificación del texto				24, 1, 28			
5.- Verificación de hipótesis							
6.- Reproducción del texto	28, 11		28, 11	28, 11		20, 11	
Totales	4		4	5		2	

Anexo M. Formato de observación de la sesión “Patio de tarde”

DATOS GENERALES		
Responsable de la observación: Profesora Karla María Vidrio Montes. Grupo: 2 bilingüe. No. de alumnos asistentes: 31 alumnos de 32 (Faltó Isaac Shemaria Pipco) Materia: Lengua española I No. de sesión: sesión 3 Fecha: 8 de agosto de 2008 Inicio de la observación: 12:15 Fin de la observación: 12:33		
Técnicas de lectura.		
MODELO INTERACTIVO DE LECTURA Pasó 1: Objetivos de lectura <ol style="list-style-type: none"> a. Se les explicará a los alumnos que será una actividad para activar la imaginación. b. Se les explicará también que será recreativa. Pasó 2: Activar el conocimiento previo <ol style="list-style-type: none"> a. No se trabajó. Pasó 3: Expectativas de lectura /hipótesis <ol style="list-style-type: none"> a. Representar a través de un dibujo a nuestro personaje principal. Pasó 4: Decodificación del texto <ol style="list-style-type: none"> a. Lectura en voz alta. b. Aclaración de vocabulario. Pasó 5: Verificación de la hipótesis <ol style="list-style-type: none"> a. Qué se dibujaron, cómo era el protagonista realmente. Pasó 6: Representación mental del texto <ol style="list-style-type: none"> a. Percepción del cuento corto, dónde está el truco. 		
Materiales: El cuento “Patio de tarde” de Julio Cortazar, en <i>Para leerte mejor</i> de Felipe Garrido. Cuaderno y lápiz para los alumnos. Pintaron y plumones para el profesor. Una grabadora.	Profesor	Grupo La numeración de los alumnos corresponde a la numeración de la lista del grupo.

Inducción a la actividad.		<p>Explica al grupo que en esta ocasión trabajarán el mecanismo de imaginación a través del dibujo.</p> <p>M.: “A ver chicos hoy vamos a comenzar nuestra actividad lectora, porque acuérdense que les gusta leer.</p>	<p>Los alumnos reaccionan y dicen que no y ríen.</p>
		<p>M.: Ahora chicos les voy a leer otro cuento corto, como la clase anterior. Vamos a hacer un trabajo de imaginación, pero esta vez lo vamos a complementar con la actividad del dibujo. Saquen por favor su cuaderno y un lápiz”.</p>	<p>Algunos alumnos preguntan que si sacan su cuaderno de ortografía o su cuaderno de apuntes para la actividad lectura y para dibujar. La maestra les responde que en su cuaderno de apuntes.</p>
		<p>M.: Quien haya leído este cuento ya, le voy a pedir un favor, no cuente el contenido, no le diga a nadie, porque no habrá sorpresa.</p> <p>M.: No Ponto vamos a hacer una actividad diferente, sí van a utilizar su imaginación, pero esta vez la van a proyectar en una hoja. Bueno, pongan atención, el cuento se titula “Patio de Tarde” y está escrito por Julio Cortazar. Les voy a pedir que me pongan mucha atención.</p>	<p>Los alumnos comienzan a pregunta cómo se llama el cuento y el autor y que si pueden dibujar con pluma. Todos se preparan para la actividad.</p> <p>A3 (Ponto): ¿Cuál cuento maestra? ¿Vamos a cerrar los ojos como la pasada clase?</p>
Modelo Interactivo (Dirección de cada uno de los pasos del modelo interactivo por parte del profesor).	Paso 1. Objetivo de lectura.	<p>El profesor sigue dando instrucciones:</p> <p>M.: El objetivo de nuestra lectura será dibujar a nuestro personaje principal.</p> <p>M.: No les puedo decir</p>	<p>Se preguntan cómo es el protagonista:</p> <p>A28 (laura): ¿Cómo es maestra?</p>

		cómo es, eso sólo lo lograrán poniendo atención a la lectura.	
Paso 2 y 3. Conocimiento previo, expectativas de lectura y formulación de la hipótesis.		La maestra les adelanta el nombre del protagonista, para crear expectativa sobre su apariencia. M.: Nuestro personaje se llama Toby. M.: Toby, Laura, Toby y precisamente deben escuchar el cuento y el mismo autor les va a ir dando la pauta. No les puedo decir qué es Toby, ustedes van a tener que adivinar. ¡Listos! Voy a comenzar.	Algunos alumnos preguntan: A28 (Laura): ¿Cómo se llama? A28 (Laura): ¿Y Toby es un muchacho o qué es?
			Poco a poco los alumnos van guardando silencio y prestan atención a la profesora, ya todos tienen su material a la mano y están dispuestos a escuchar el cuento.
		Los alumnos tendrán que plantear su hipótesis sobre la apariencia del personaje principal a lo largo de toda la lectura y lo plasmarán en papel.	
Paso 4. Decodificación del texto.	El profesor leyó el cuento, los estudiantes sólo escuchaban. Pedía en todo momento que pusieran atención concentrándose en el texto: “A Toby le gusta ver pasar a la muchacha rubia por el patio. Levanta la cabeza y remueve un poco la cola, pero después se queda muy quieto,	Los estudiantes durante la lectura han estado prestando atención, algunos comienzan a dibujar a Toby, seguros de qué es. Cuando la profesora se detiene, algunos jóvenes comienzan a dibujar, otros a terminar su dibujo. Hay ruido en el salón, pero los estudiantes se entretienen dibujando y	

		<p>siguiendo con los ojos la fina sombra que a su vez va siguiendo a la muchacha rubia por las baldosas del patio.</p> <p>En la habitación hace fresco, y Toby detesta el sol de la siesta; ni siquiera le gusta que la gente ande levantada a esa hora, y la única excepción es la muchacha rubia.</p> <p>Para Toby la muchacha rubia puede hacer lo que se le antoje. Remueve otra vez la cola, satisfecho de haberla visto, y suspira.</p> <p>Es simplemente feliz, la muchacha ha pasado por el patio, él la ha visto un instante, ha seguido con sus grandes ojos avellana la sombra en las baldosas”.</p> <p>La profesora se detiene y pide a los estudiantes que dibujen a Toby: M.: Muy bien chicos, a ver... ahora dibujen a Toby, como ustedes se lo imaginen, no importa que no sean tan bueno dibujantes, no importa que sean palitos y bolitas (el grupo ríe).</p>	<p>comentando sobre el dibujo.</p> <p>A27 (Allan): ¡Ese parece camello wey!</p> <p>A20 (Cristian): ¡Ah parece burro!</p> <p>A24 (Zoe): ¡Qué bonito!</p>
--	--	---	--

		<p>El profesor pregunta si ya han terminado de dibujar a Toby y les pide que lo compartan: M.: Muy bien, si ya terminaron su dibujo, por favor, compártanlo con los compañeros que están a los lados.</p>	<p>Los alumnos comentan: A6 (Adriana Carvajal): ¿Podemos también con los compañeros de atrás? (la profesora asiente). Hay risas en el grupo, la mayoría ha dibujado a un perro. Sólo dos estudiantes han dibujado a un hombre.</p>
		<p>M.: Excelentes dibujos, ahora les voy a leer lo que resta del cuento, pero voy a regresarme un párrafo para que se conecte con el final. La profesora espera a que los chicos se regresen sus cuadernos, terminen de reírse y pongan atención.</p>	<p>A14 (Diego Palero): Mi dibujo está bien perro, maestra. (El salón ríe, están contentos de compartir).</p>
		<p>La profesora comienza a leer y los dos párrafos restantes del cuento. “Tal vez la muchacha rubia vuelva a pasar. Toby suspira de nuevo, sacude un momento la cabeza como para espantar una mosca, mete el pincel en el tarro y sigue aplicando la cola a la madera terciada.” Terminado de leer, el grupo reacciona al final.</p>	<p>El grupo abuchea y ríe, sabe que no se trataba de un perro, sino de un hombre. Los alumnos que si adivinaron levantan sus cuadernos orgullos del resultado.</p>
<p>Paso 5. Verificación de la hipótesis.</p>		<p>La profesora pregunta sobre su dibujo y el final del libro: M.: ¿Qué sucedió chicos? ¿Qué hizo el autor?</p>	<p>Los alumnos comentan al grupo en general. A24 (Zoe): No es justo, yo pensé que era un perro, ¿por qué el autor le puso nombre de perro? (El grupo ríe en general).</p>

	Paso 6. Objetivo alcanzado.	Evaluación de la lectura de comprensión.	La profesora pregunta sobre su dibujo y el final del libro: M.: ¿Qué sucedió chicos? ¿Qué hizo el autor? ¿Qué fue lo que los confundió, a parte del nombre de perro? ¿Qué otros elementos utiliza el autor para confundirlos?	A10 (Mónica): Que dice que mueve la cola. A24 (Zoe): ¿Qué es la cola entonces? (la profesora le explica es una especie de pegamento o barniz). A32 (Fernanda): A mí me confundió que se quedara quieto y que no le gustara estar en el sol. A3 (Ponto): Que sacudió la cabeza. A23 (Mayra): Yo pensé que la muchacha rubia era la dueña del Toby.
		Evaluación de pensamiento crítico.	La profesora preguntó al grupo qué le había parecido el cuento: M.: Ok, que les pareció el cuento, ¿fue divertido?	Los alumnos asienten diciendo que la práctica les gustó. A10 (Mónica): Nos confundió por la manera de utilizar las palabras. Jugo con el sentido de las palabras.
		M.: Efectivamente el autor utilizó el doble significado de las palabras. Siempre que lean a este autor se van a llevar una sorpresa. Pero yo le quiero preguntar a Cristian y a Diego cómo es que supieron que se trataba de un hombre y no un perro, por qué no cayeron en el juego del autor. M.: ¡No Cristian! ¡No parecía loco! (ríe con el grupo)	A11 (Diego Vázquez): Pues lo que más me llamó la atención, fue que le gustara una muchacha rubia. A20 (Cristian): Porque está enfermo maestra, a mí me pareció un psicópata (el grupo ríe).	

			<p>M.: Bien con terminamos con nuestra actividad de lectura, mañana leeremos otro cuento.</p> <p>M.: Pues por lo pronto Kim se quedan con un perrito en el cuaderno, de recuerdo.</p>	<p>A19 (Kim): Maestra, ¿qué hacemos con el perrito?</p>
--	--	--	---	--

Anexo N. Instrumento de análisis de resultados de la sesión “Escalofriante”

DATOS GENERALES							
Responsable de la observación: Profesora Karla María Vidrio Montes.							
Grupo: 2 bilingüe.							
No. de alumnos asistentes: 31 alumnos de 32 (Faltó Isaac Shemaria Pipco)							
Materia: Lengua española I							
No. de sesión: sesión 3							
Fecha: 8 de agosto de 2008							
Inicio de la observación: 12:15							
Fin de la observación: 12:33							
Sujetos a observar	Código de identificación del sujeto	Códigos de lo que el investigador desea resaltar de las observaciones.					
Eiseinia	1	Código A: Describe (comprensión) Código B: Identifica (comprensión) Código C: Explica (comprensión) Código D: Reconstruye (comprensión-pensamiento) Código E: Analiza (pensamiento) Código F: Critica-Valora (pensamiento) Código G: Argumentar (pensamiento)					
Daniela Mendoza	2						
Ponto	3						
Luis Diego	4						
Daniela Montes	5						
Adriana Carvajal	6						
Paul	7						
Ara	8						
Alejandro	9						
Mónica	10						
Diego Vázquez	11						
Isaac	12						
Orlando	13						
Diego Palero	14						
Adriana García	15						
Diego Estrada	16						
Daniel	17						
Ana Pau	18						
Kim	19						
Cristian	20						
Paulina	21						
Jorge	22						
Mayra	23						
Zoe	24						
Rivas	25						
Misael	26						
Allan	27						
Laura	28						
Kevin	29						
Paloma	30						
Alejandro Martínez	31						
Fernanda	32						
Pasos MIL	Código A	Código B	Código C	Código D	Código E	Código F	Código G
1. Objetivo de lectura							
2.- Conocimiento Previo							
3.- Expectativas							

de lectura y planteamiento de hipótesis							
4.- Decodificación del texto		General 32 alumnos		General 32 alumnos			
5.- Verificación de hipótesis						24	
6.- Reproducción del texto		10, 32, 3, 23, 11	10	23	10		10
Totales		37	1	33	1	1	1

Anexo O. Formato de observación de la sesión “Patio de tarde”

<p>DATOS GENERALES Responsable de la observación: Profesora Karla María Vidrio Montes. Grupo: 2 bilingüe. No. de alumnos asistentes: 32 alumnos (grupo completo) Materia: Lengua española I No. de sesión: sesión 5 Fecha: 13 de agosto de 2008 Inicio de la observación: 12:30 Fin de la observación: 01:08</p>		
<p>Técnica de lectura: Construcción conjunta, a través de una participación guiada en la lectura (Rogoff, 1984 citado por Solé 2001).</p>		
<p>MODELO INTERACTIVO DE LECTURA</p> <p>Pasó 1: Objetivos de lectura.</p> <ol style="list-style-type: none"> Explicar qué se leerá: se leerá un artículo periodístico (un editorial), preguntar si se conoce este género periodístico y para qué sirve. Explicar por qué se leerá: se realizará un ejercicio de lectura crítica. <p>Pasó 2: Expectativas de lectura /hipótesis. Activar el conocimiento previo.</p> <ol style="list-style-type: none"> Predicción del contenido a través del título: de qué creen que vaya a tratar el tema. Formular preguntas del probable contenido. Se animará al grupo a que expongan lo que conocen sobre el tema, se escribirán los puntos en el pizarrón. <p>Paso 3: Decodificación del texto. Habrá una lectura comentada y compartida del texto, posteriormente se realizarán los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Aclaraciones o explicaciones del texto Aclaración del vocabulario <p>Paso 4: Verificación de la hipótesis.</p> <ol style="list-style-type: none"> Contraste de predicciones con los puntos escritos en el pizarrón <p>Paso 5: Representación mental del texto.</p> <ol style="list-style-type: none"> Evaluación de la comprensión y pensamiento crítico: preguntas por responder. 		
<p>Materiales: Lectura del artículo de opinión “Planeta negro” escrito por José Zepeda Patterson, publicado en el Siglo de Torreón. Cuestionario de tres preguntas, pintarrón.</p>	<p>Profesor</p>	<p>Grupo La numeración de los alumnos corresponde a la numeración de la lista del grupo.</p>
<p>Inducción a la actividad.</p>	<p>El profesor comenta al grupo que en esta ocasión leerán un tipo</p>	<p>El grupo reacciona con decepción, les gusta trabajar con textos</p>

		<p>de texto diferente, que ahora trabajarán con un texto periodístico. M.: Chicos, hoy vamos a trabajar con un tipo de texto diferente, es un texto periodístico.</p>	<p>literarios.</p>
		<p>M.: Es importante que trabajemos con diferentes tipos de texto, la lectura debe abarcar no sólo el campo literario, sino el periodístico y por qué no el científico.</p>	
<p>Modelo Interactivo (Dirección de cada uno de los pasos del modelo interactivo por parte del profesor).</p>	<p>Paso 1. Objetivo de lectura.</p>	<p>El profesor explica que el objetivo de la lectura es el de hacer una crítica del texto que leerán a continuación M.: Chicos, lo que nos vamos a enfocar de este texto es en comentar el trabajo que el articulista hace del mismo. Este es un artículo de opinión y es importante que analicemos lo que nos intenta comunicar.</p>	<p>Los alumnos escuchan atentos, hay algo de ruido en el salón. Un alumno pregunta que qué es un artículo de opinión. A30 (Paloma): Maestra, ¿qué es un artículo de opinión? Algunos alumnos empiezan a hacer comentarios a respecto.</p>
	<p>Paso 2 y 3. Conocimiento previo, expectativas de lectura y formulación de la hipótesis.</p>	<p>El profesor después de la pregunta del alumno, lanza la pregunta al grupo en general para que otros alumnos contesten. M.: A ver chicos, ¿quién puede responder esa pregunta? ¿Qué es un artículo de opinión?</p>	<p>A10 (Mónica): (Levantando la mano, la profesora le cede la palabra) Es un texto periodístico de opinión, el que lo escribe habla acerca de algún tema.</p>
		<p>M.: Muy bien Mónica, ¿alguien más?</p> <p>M.: Gracias Paul, bien... lees voy a repartir una copia del artículo a cada quien, lo leeremos y comentaremos juntos. (La maestra distribuye la lectura a cada alumno).</p>	<p>A10 (Paul): Pues eso maestra... que es el reportero escribe lo que piensa de algún hecho.</p>

		<p>La maestra les pide que observen el título del texto: M.: A ver chicos, observen el título del texto, se titula “Planeta negro” ¿qué les sugiere el título o de qué creen que se vaya a tratar el texto? Por favor, todavía no lo vayan a leer.</p> <p>La maestra va escribiendo en el pizarrón las predicciones de sus estudiantes.</p> <p>M.: Alguien más o con esos temas (el grupo se queda en silencio tras la aportación de los compañeros).</p> <p>La profesora continua con la actividad.</p>	<p>Se escucha un bullicio general, la mayoría comienza a hacer sus predicciones sobre el título del texto (la profesora pide orden y que levanten su mano).</p> <p>A4 (Luis Diego): De la contaminación y sobre el calentamiento global.</p> <p>A13 (Orlando): Sobre el petróleo.</p> <p>A15 (Adriana García): Sobre la contaminación y cómo nos estamos acabando el planeta.</p> <p>A19 (Kim): Del fin del mundo maestra (el grupo ríe).</p> <p>A3 (Ponto): Sí, de cómo el hombre se está acabando los recursos naturales del planeta.</p>
	<p>Paso 4. Decodificación del texto.</p>	<p>M.: Bien chicos, comenzaremos la lectura, pueden detenerla si tienen preguntas del contenido o sobre el vocabulario del texto.</p> <p>La profesora guía la lectura, los demás estudiantes la siguen (texto completo al final del formato).</p>	<p>Durante la lectura se ha preguntado por términos como amputación, trizas, represalia, calamitosas, mojonera. La profesora ha respondido a las dudas sobre el vocabulario anterior.</p> <p>Los alumnos no tienen dudas del contenido, están al parecer contextualizados con la temática del artículo.</p> <p>Algunos datos del texto los sorprenden.</p>
	<p>Paso 5. Verificación de la hipótesis.</p>	<p>Terminada la lectura, la profesora les pregunta si efectivamente sus predicciones estaban correctas: M.: Muy bien chicos, ¿qué les pareció el texto? ¿Si concuerda el</p>	<p>Los chicos contestan en coro que efectivamente los términos anotados en el pizarrón tienen relación con la lectura.</p> <p>Se desprenden aparte algunos comentarios</p>

			<p>contenido con lo que anotamos en el pizarrón?</p>	<p>sobre el artículo.</p> <p>A4 (Luis Diego): El autor trata de convencernos de que debemos de cuidar el mundo porque no lo estamos acabando, pero lo que me llamó más la atención fue, que... ni nosotros nos vamos a salvar.</p> <p>A6 (Adriana Carvajal): A mí me pareció que exagera, sí está siendo muy exagerado. (Parte del grupo reacciona dándole la razón, pero otra parte dice la contradice)</p> <p>A28 (Laura): No es cierto lo que dice, todo está muy contaminado, como en Beijín no se ve nada maestra, no se ve delante de ti ni los edificios (el grupo concuerda).</p>
			<p>La maestra pide orden en el salón y le dice que harán una última actividad, que es contestar tres preguntas que vienen a la vuelta de su lectura.</p>	<p>Algunos alumnos tienen dudas sobre lo que deberán contestar de la lectura, la profesora aclara dudas.</p> <p>El grupo está en relativo silencio, mientras contesta las tres preguntas.</p>
			<p>Terminado el ejercicio, la maestra recoge las horas para su lectura y evaluación.</p>	
<p>Cierre de la actividad.</p>	<p>Paso 6. Objetivo alcanzado.</p>	<p>Evaluación de la lectura de comprensión y del pensamiento crítico</p>	<p>Preguntas sobre el texto:</p> <p>1.- ¿Cuál es el objetivo del autor? ¿De qué nos quiere convencer?</p> <p>2.- ¿Cumple el autor</p>	<p>Algunas de las respuestas que denotan comprensión del texto se encuentran en la parte final del formato escaneadas.</p>

			<p>con su propósito? ¿Te persuadió de alguna manera? ¿Cómo?</p> <p>3.- ¿Cuál es tu posición frente al contenido del texto?</p>	
--	--	--	--	--

Anexo P. Instrumento de análisis de resultados de la sesión “Escalofriante”

DATOS GENERALES							
Responsable de la observación: Profesora Karla María Vidrio Montes.							
Grupo: 2 bilingüe.							
No. de alumnos asistentes: 32 alumnos (grupo completo)							
Materia: Lengua española I							
No. de sesión: sesión 5							
Fecha: 13 de agosto de 2008							
Inicio de la observación: 12:30							
Fin de la observación: 01:08							
Sujetos a observar	Código de identificación del sujeto	Códigos de lo que el investigador desea resaltar de las observaciones.					
Eiseinia	1	Código A: Describe (comprensión) Código B: Identifica (comprensión) Código C: Explica (comprensión) Código D: Reconstruye (comprensión) Código E: Analiza (pensamiento) Código F: Critica-Valora (pensamiento) Código G: Argumentar (pensamiento)					
Daniela Mendoza	2						
Ponto	3						
Luis Diego	4						
Daniela Montes	5						
Adriana Carvajal	6						
Paul	7						
Ara	8						
Alejandro	9						
Mónica	10						
Diego Vázquez	11						
Isaac	12						
Orlando	13						
Diego Palero	14						
Adriana García	15						
Diego Estrada	16						
Daniel	17						
Ana Pau	18						
Kim	19						
Cristian	20						
Paulina	21						
Jorge	22						
Mayra	23						
Zoe	24						
Rivas	25						
Misael	26						
Allan	27						
Laura	28						
Kevin	29						
Paloma	30						
Alejandro Martínez	31						
Fernanda	32						
Pasos MIL	Código A	Código B	Código C	Código D	Código E	Código F	Código G
1. Objetivo de lectura							
2.- Conocimiento Previo			10				

3.- Expectativas de lectura y planteamiento de hipótesis		4, 13, 15, 3					
4.- Decodificación del texto							
5.- Verificación de hipótesis		4	4		4	4, 6	28
6.- Reproducción del texto		Grupal 32 alumnos (identifica ción del objetivo del autor)			32, 23, 28	1, 30, 9	30, 32, 4, 21
Totales		37	2		4	5	5

Currículo vitae

Originaria de Guadalajara, Jalisco; Karla María Vidrio Montes realizó sus estudios profesionales en la Licenciatura en Educación Media con Especialidad en el Área de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior de Jalisco. Dentro del Colegio de pedagogos obtuvo un diplomado en psicopedagogía y Metodología para la enseñanza. Posee varios diplomas de cursos y talleres tomados en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, obteniendo con esto la certificación de profesores de la zona occidente. Actualmente es candidata a maestra en Educación con Acentuación en Consejería Educativa en la institución antes mencionada.

Su experiencia de trabajo ha girado, primordialmente, alrededor del campo educativo. Como docente ha impartido diversas materias a alumnos de secundaria y preparatoria, dentro del campo de la Lengua española y de las Ciencias Sociales. Y desde enero del 2005 a la fecha se ha desempeñado como coordinadora de Lenguaje en la preparatoria del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara.