

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT  
AREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT



SISTEMA DE BIBLIOTECAS

**DOCUMENTO RECEPCIONAL  
(Tesis)**

**"La relación entre las prácticas de socialización de lecturas en el aula y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior, modalidad mixta"**

Que presenta:

**OCTAVIO ISLAS ESTRADA**

Para obtener el título de Maestro en Educación

Director de tesis:

**M.T.A. Norma Galván Meza**

Co-directora de tesis:

**Mtra. Alma Gisela Ruiz Delgado**

Tepic, Nayarit; julio del 2015.

## **DEDICATORIA**

*A la deidad Dionisio y al místico Hermes Trismegisto*

## **AGRADECIMIENTO**

*A todos los que hicieron posible mi presente*

### Página de aprobación

Este documento para la obtención del grado fue presentado por **OCTAVIO ISLAS ESTRADA** y aprobado por la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, en cumplimiento con los requisitos establecidos en la normativa correspondiente y bajo la dirección del Comité Tutorial integrado por:

M.T.A. Norma Liliana Galván Meza

Nombre del Director(a) del trabajo profesional

Firma

Mtra. Alma Gisela Ruiz Delgado

Nombre del Co Director(a) del trabajo profesional

Firma

Dr. Saúl Santos García

Nombre del lector(a) del trabajo profesional

Firma

M.E.S. Patricia Ramírez

Nombre del lector(a) del trabajo profesional

Firma

La relación entre las prácticas de socialización de lecturas en el aula y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior, modalidad mixta

Índice

<i>Introducción</i>	3
<i>Capítulo 1</i>	6
<i>Problema de investigación</i>	6
1.1. Planteamiento del problema	6
1.2. Justificación	7
1.3. Objeto de estudio	9
Contexto.	10
1.4. Preguntas de investigación	13
1.5. Objetivos	13
1.6. Ejes de análisis	14
<i>Capítulo 2</i>	15
<i>Fundamentación teórica y documental</i>	15
2.1. Lectura	15
2.1.1. Modelo de Lectura Ascendente	16
2.1.2. Modelo de Lectura Descendente	17
2.1.3. El modelo de Lectura Interactiva	18
2.2. Comprensión lectora	28
<i>Capítulo 3</i>	38
<i>Método de investigación</i>	38
3.1. Argumentación teórica metodológica	38
3.1.1. Metodología de la recolección de la información	38
3.2.2. Descripción de los instrumentos	40
<i>Capítulo 4</i>	45
<i>Análisis y discusión de los resultados</i>	46

<i>Capítulo 5</i>	68
<i>Conclusiones.</i>	68
<i>Referencias bibliográficas</i>	73
<b>ANEXOS</b>	78
ANEXO 1	79
ANEXO 2	93
ANEXO 3	107
ANEXO 4	108
ANEXO 5	109
ANEXO 6	113
ANEXO 7	114

#### INDICE DE TABLAS

TABLA 1	39
TABLA 2	47
TABLA 3	60

## Introducción

La relevancia de los objetos de estudio como la presente, gira en torno a la trascendencia que tiene la lectura para el desarrollo económico de las naciones. De hecho, la conciencia de dicha importancia se traduce en los múltiples esfuerzos que organismos internacionales realizan, como es el caso del Organismo de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), para promover políticas educativas en las distintas naciones, que coadyuven a la mejora en esta competencia.

Aunado a lo anterior, la importancia de una buena competencia lectora supondría el logro de los objetivos curriculares de los distintos niveles educativos. México, en este sentido ha articulado esfuerzos para dar cumplimiento a dichas políticas, de ahí que tenemos en las distintas currícula, al menos en los niveles obligatorios de nivel básico y medio superior, ejes de formación relacionada con el fomento de dicha competencia.

Por otro lado es importante cuestionarse por qué los niveles de comprensión lectora no son los esperados considerando el nivel tan alto de estímulos visuales a los que cotidianamente un adolescente estándar se enfrenta, y qué decir en comparación con otras naciones, como lo hace la OCDE por medio del examen PISA (PISA por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment) que constantemente corrobora que dichos sujetos no tienen una comprensión lectora suficientemente desarrollada. ¿Qué entender entonces por comprensión lectora cuando la mayoría de la población sabe decodificar los estímulos visuales y convertirlos en ideas con sentido y referencia?

Esta pregunta y el contexto señalado fueron algunas de las inquietudes que dieron vida a este objeto de estudio, sin embargo, lo primero que se consideró en la construcción de la presente, es que la comprensión lectora es un proceso en el que

se ponen en juego distintos factores tanto de orden cognitivo, cultural y contextual, por señalar algunos. En el ánimo de identificar el proceso que implica la comprensión lectora, habría que entender y atender los factores señalados.

En la presente investigación se ha delimitado la comprensión lectora, considerándola desde la importancia que juega tanto el texto, como su contexto. El primero en tanto sus características y el segundo que alude al establecimiento de objetivos, por una parte, y las dinámicas implementadas para fomentar dicha comprensión. Así mismo, esta investigación se realizó en el nivel medio superior, bachillerato general, en su modalidad mixta.

El documento está compuesto por cinco capítulos. En el primero, titulado planteamiento del problema, se esboza el objeto de estudio, se delimita y contextualiza y se exponen tanto las preguntas de investigación como los objetivos. En el segundo capítulo, designado a la fundamentación teórica, se sustenta y se expone el abordaje teórico desde el cual se interpretó la comprensión lectora y que sirvió como puente para la interpretación del contexto caracterizado. En el tercer capítulo se enuncian las categorías de análisis, a la par de que se justifican las elecciones metodológicas en sintonía con la naturaleza del objeto de estudio construido.

En el capítulo cuarto se analizan y se discuten los datos obtenidos del contexto a la luz de la argumentación teórica, de sus respectivas categorías y se da respuesta a las preguntas de investigación. El quinto y último capítulo, corresponde a las conclusiones, se hace una recapitulación de manera sintética, de las respuestas a las preguntas de investigación; hallazgos que surgieron en el desarrollo de la misma y que no estuvieron contempladas en dichas preguntas; así como propuestas para nuevas investigaciones y sugerencias.

Por último, se enumeran las fuentes bibliográficas así como un apartado de anexos en los que se incluyen, un vaciado de las entrevistas tanto a la profesora como a los estudiantes; la bitácora de observaciones que se realizaron en el aula, sumado al análisis de las videgrabaciones de las sesiones; las lecturas asignadas durante el período de observaciones y una de las evidencias de lectura solicitadas por la profesora.



## Capítulo 1

### Problema de investigación

#### 1.1. Planteamiento del problema

La lectura es esencial en la formación del estudiante de cualquier nivel educativo pues la información académica sobre cualquier tema se presenta prioritariamente de manera escrita, ya sea a través de revistas especializadas, de libros de texto o más recientemente a través de recursos electrónicos disponibles en la internet. Dada la repercusión y trascendencia de la lectura para el cumplimiento de los logros curriculares en los distintos niveles educativos y su relación estrecha con el desarrollo económico de los países, se han instrumentado por parte de los gobiernos, acciones para promoverla y evaluarla, lo que ha implicado la construcción de metodologías, técnicas e instrumentos para lograr dicho propósito (León, Escudero y Olmos, 2012).

Por otra parte, los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por su siglas en inglés: Program for International Student Assessment) el cual es uno de los exámenes estandarizados a gran escala que se aplica a los jóvenes de 15 años, posiciona a México como uno de los países más bajos en comprensión lectora, lo que nos indica que los estudiantes que ingresan al nivel medio superior cuentan con niveles muy por debajo de los esperados en comparación con las demás naciones participantes en dicho examen.

¿A qué se deben estos resultados? En principio, los estudiantes tienden a usar los textos de cierto modo, según los códigos prevalecientes en el discurso del

profesorado: se lee según lo que se necesita (Jurado, 2007), es decir, los objetivos y metas propuestos por el lector (León et al., 2012) en su individualidad u objetivos socialmente contruidos entre estudiantes o entre el profesor y estudiantes. De tal suerte que si el estudiante hace una lectura literal, por ejemplo reproducir lo que dice el texto, es porque los códigos prevaletientes en las clases hacen que el estudiante sienta solo esa exigencia; luego entonces, si la experiencia de lectura de los estudiantes no sobrepasa niveles superficiales, no podriamos esperar que de forma automática se den las habilidades para una lectura crítica.

## 1.2 Justificación

El nivel medio superior focaliza, a través de los programas que componen el campo disciplinar de comunicación mediante las asignaturas de LITERATURA, INFORMÁTICA, LENGUA EXTRANJERA Y DE TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN, tanto I y II según el acuerdo 444 (SEP 2008), espacios curriculares para la atención al fenómeno de la comprensión lectora. En dichos programas, el abordaje de la lectura es descriptivo, en tanto que define cómo entender la lectura y propone algunas actividades para lograr distintos niveles de comprensión, sin embargo, para lograr la comprensión crítica es necesario llevar a cabo lecturas críticas e inferenciales, las cuales se refieren a ejercicios de lectura donde el fin no se agote en la recepción (o a lo más, asimilación) de contenidos, sino que éstos sean el puente para la construcción de inferencias, elaboración de juicios y establecimiento de propuestas, por señalar algunas. Esto se logra desde la interlocución con el otro (ya sea de forma oral o escrita), sea este el profesor o sus pares (compañeros), es decir, con la comunidad académica en la que se construyen esos textos.

La *construcción de textos* hace referencia al hecho de que el lector "construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto" (Escudero y León, 2007, p. 314) lo que lleva como resultado, una representación mental del mismo. Esta construcción (re-construcción del texto) no sólo es necesaria, sino también automática, cuando la forma de abordar un texto es desde la perspectiva de que éste, sólo es un detentor y que el texto no está culminado si no es hasta que el lector reconstruye lo leído (García, 2006) además de que dicha representación en la que se hace uso de las inferencias, representa el fenómeno mismo llamado comprensión lectora.

Leer, por tanto, es una actividad que implica la construcción social de significados y nuevos modos de pensamiento, por lo que constituye un proceso realmente complejo (Freire, 1991). Con frecuencia se asume que el estudiante universitario, el joven o adulto ha desarrollado esta habilidad a lo largo de su formación previa (el nivel básico), especialmente en las etapas iniciales (Santos, Becerra y Bastida, 2011), incluso, que conoce las prácticas discursivas propias de cada disciplina o profesión; leer en cada ámbito del saber -cualquier tipo de texto-.

Cada tipo de texto, expositivos, narrativos, entre otros, exige del lector poner en práctica distintos tipos de inferencias, y por tanto distintos niveles de comprensión, por lo que resulta más apropiado hablar de una comprensión asimétrica, que de una competencia lectora -resulta inapropiado dar por hecho que el lector es capaz de acceder a niveles altos de comprensión lectora de cualquier tipo de texto- (Carlino, 2005; León et al 2012; Santos, 2011) Actualmente hay consenso respecto a los distintos tipos de comprensión, los niveles de representación y su relación estrecha con los tipos de textos existentes (Escudero, 2010; León, et al 2012; García, 2006).

León, Escudero y Olmos (2012, p. 9) definen a la comprensión lectora "como la comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee en base a alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector, ampliar sus conocimientos

e, incluso, ser socialmente más participativo". Resaltando en dicha definición lo que respecta a objetivos y metas propuestas, dado que esta investigación parte de una gran hipótesis: los niveles de comprensión lectora son proporcionales a los objetivos y metas, que tanto el profesor como los estudiantes se han establecido, así como la claridad y promoción de los mismos.

A partir de lo expuesto cobra sentido y relevancia realizar un estudio que dé cuenta de las prácticas lectoras de textos académicos realizadas en las aulas de bachillerato. Por *prácticas lectoras* se entenderán aquellas acciones ejercidas por parte del profesor previo a la asignación de las lecturas; las lecturas como tal en su individualidad por parte del estudiante y la socialización de las mismas en el aula.

### 1.3 Objeto de estudio

Por prácticas lectoras se entenderán las formas de abordaje de un texto, habiendo tres momentos a considerar: lo previo de la lectura; la lectura como tal y la socialización de la lectura. El primer momento está protagonizado por el profesor, de quien interesa la intencionalidad al asignar determinadas lecturas; cuál es el papel, desde su perspectiva, que juegan dichas lecturas en los procesos de enseñanza aprendizaje y las prácticas que promueve para socialmente generar representaciones mentales.

El segundo momento lo representa el estudiante, por una parte respecto a la claridad de los objetivos asignados por el profesor o construidos por él o entre el profesor y sus compañeros frente a determinadas lecturas, sus estrategias de lectura y su relación con los niveles de comprensión lectora.

El tercer momento lo representa el proceso de socialización de la lectura. Aquí interesa, conocer cómo se desempeña el profesor en el aula en la promoción de la socialización de la lectura; por una parte las dinámicas entre estudiantes para socializar dichas lecturas y lo anterior en relación con los niveles de comprensión lectora.

#### Contexto.

El nivel medio superior en México se vuelve obligatorio a partir del 2012 (DOF 2012), en donde los objetivos para este nivel es prepararlos para el ingreso al nivel superior y/o prepararlos para insertarse en el mercado laboral, que es el caso de los bachilleratos técnicos, en específico. Sin embargo, en la actualidad todos los planteles, independientemente de la modalidad de estudio al que nos refiramos, se espera contemple en su mapa curricular, un componente de formación para el trabajo.

A partir de la extensa variedad de subsistemas que existían para cursar el nivel medio superior, el gobierno mexicano en el 2008, por medio de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) ha establecido un marco curricular común, con el cual quedan establecidos sólo tres modalidades de estudio: presencial, no presencial y mixta según el acuerdo secretarial 442 (SEP, 2008). Dichas modalidades se subdividen a la vez, en 7 opciones educativas (presencial, intensiva, virtual, auto-planeada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen).

En el caso de la opción educativa, de nombre "mixta", la cual además pertenece a la modalidad mixta, según el Acuerdo Secretarial 445 (SEP, 2008) se caracteriza por la mediación docente obligatoria, aunque la exigencia es del mínimo del 40% de

las actividades bajo la supervisión del mismo; por trabajar bajo una trayectoria curricular preestablecida; la mediación digital es prescindible; el porcentaje de las actividades con el docente se desarrollarán en un espacio determinado, un plantel, con un calendario y horario fijo o flexible; el plantel es quien evalúa y la instancia pública, en este caso la Secretaría de Educación Pública, es quien certifica, teniendo como requisito haber cumplido con el plan de estudios.

Es en esta modalidad y opción educativa en el que se realizará la presente investigación, específicamente en la preparatoria "Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco" con clave: 18PBH0109H la cual se encuentra ubicada en el municipio de Xalisco; Nayarit. Cabe señalar que en el próximo agosto, la institución cumplirá tres años de estar laborando y a mayo del presente año han egresado 3 generaciones.

Esta institución cuyas siglas son INECXA, trabaja con una periodicidad cuatrimestral, estableciendo dos años como tiempo ordinario para la culminación del bachillerato. El componente de formación propedéutica en el mapa curricular está compuesto por las asignaturas de administración (I y II), derecho (I y II), economía (I y II) y sociología (I y II). Y el componente de formación para el trabajo conformado por contabilidad (I y II) y dos módulos (gestión de procesos empresariales y elaboración de estados financieros) del mapa curricular perteneciente a la carrera técnica en contabilidad del bachillerato tecnológico.

Actualmente la población estudiantil asciende a 58 estudiantes distribuidos en los turnos matutino, vespertino y sabatino. Las edades oscilan entre los 17 años como mínimo y 45 como máximo. Los grupos son pequeños, de 4 estudiantes como mínimo y 12 como máximo. Existen casos excepcionales en que la institución acuerda que determinadas materias se lleven a cabo en modalidad que la institución llama talleres, que en algunas ocasiones si obedece el término (taller) a las condiciones de co-aprendizaje y la perspectiva vivencial y algunas otras sólo se

hace referencia al hecho de juntar en un solo espacio (aula) a estudiantes de dos o más grados (cuatrimestres) diferentes, para vivenciar una materia determinada.

Actualmente la planta docente es de 12 profesores. Cuatro para el campo disciplinar de ciencias experimentales y matemáticas: química (I y II), biología (I y II), física (I y II) y matemáticas (I, II, III y IV); tres profesores para el campo disciplinar de humanidades y sociales, como es el caso de ética y valores (I y II), introducción a las ciencias sociales, historia de México y universal y estructura socioeconómica de México; para el campo disciplinar de comunicación laboran tres profesores como es el caso de taller de lectura y redacción (I y II), lengua adicional al español (I, II, III y IV) e informática (I y II); para el componente de formación propedéutica y de formación para el trabajo existe dos profesores.

En relación con la infraestructura de la escuela, la institución cuenta con las condiciones que solicitan las normativas tanto de Protección Civil de la municipalidad de Xalisco (DOF, 2006); la Secretaría de Salud; el Instituto de Infraestructura Educativa (INIFE), organismo perteneciente a la Secretaría de Educación Pública y los requerimientos de la Subsecretaría de Educación Media Superior, Superior e Investigación Científica y Tecnológica (SEMSSICyT)

#### 1.4. Preguntas de investigación

¿Cómo son las prácticas de lectura de textos académicos que se observan en los estudiantes de la preparatoria *Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco*, en el municipio de Xalisco; Nayarit?

¿Qué tipo de prácticas lectoras de textos académicos promueven los profesores entre los estudiantes de la preparatoria *Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco*, en el municipio de Xalisco; Nayarit?

¿Cómo se relacionan las prácticas de lectura de textos académicos en la preparatoria *Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco* con los niveles de comprensión lectora?

#### 1.5. Objetivos

##### **Objetivo general**

Caracterizar las prácticas lectoras de textos académicos desarrolladas por los estudiantes en la preparatoria *Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco*, en el municipio de Xalisco; Nayarit.



## Objetivos específicos

1. Identificar las prácticas de lectura de textos académicos que se observan en las dinámicas de socialización en los estudiantes de la preparatoria "Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco".
2. Identificar las estrategias lectoras que promueven los profesores en la socialización de las lecturas para generar una comprensión lectora de textos académicos entre los estudiantes de la preparatoria "Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco".
3. Caracterizar la relación entre las prácticas de socialización de lecturas y la comprensión de textos académicos en los estudiantes de la preparatoria "Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco".

### 1.6 Ejes de análisis

- Prácticas de lectura (¿Cómo se socializa la lectura?)
- Estrategias docentes para la promoción de la lectura (¿Cómo se 'enseña' a comprender textos académicos?)
- Comprensión lectora (La relación entre la promoción de la lectura por parte del profesor y los niveles de comprensión lectora observadas en los estudiantes)

## Capítulo 2

### Fundamentación teórica y documental

#### 2.1. Lectura

En este contexto de investigación por prácticas lectoras se entenderán a la forma de abordar un texto. De ahí entonces es necesario iniciar una discusión acerca de los modelos que tratan de explicar cómo se aborda un texto.

Lo primero a entender es que la definición de lectura ha evolucionado (Ferreiro 2000), desde la concepción de decodificación de grafemas a fonemas (postura del modelo de lectura ascendente) hasta la concepción que nos brindan León, Escudero y Olmos (2012, p. 9) donde "lectura es sinónimo de comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee con el propósito de alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector, de ampliar sus conocimientos e, incluso, de ser socialmente más participativo".

En este proceso de cambio en la concepción de lo que implica la lectura podemos advertir distintos modelos explicativos, que a su vez, se han constituido en paradigmas para la construcción de objetos de estudio en relación a la lectura, estos modelos son: el modelo ascendente, también llamado *bottom up*; el modelo descendente, o también llamado *top down* y el modelo interactivo.

### 2.1.1. Modelo de Lectura Ascendente

El modelo llamado "lectura ascendente" (o también llamado de abajo-arriba, o bottom up) es el más antiguo de todos los modelos y el que prevaleció durante todo el siglo XX hasta los años 70 aproximadamente (Verdelho, 2011). Este modelo descansa en los supuestos conductistas en tanto que leer es un proceso de decodificación grafo-fonético unidireccional, en el que se mantiene una dependencia entre la percepción e identificación de las unidades más básicas, que es el caso de las sílabas, hasta el proceso de la comprensión lectora. Desde este modelo se piensa que la comprensión se da en automático en tanto se respete ese orden de procesamiento (decodificación ascendente).

En este modelo, el proceso inicia con el texto mismo, más en concreto, en la percepción e identificación de la grafía misma, de ahí entonces y de forma gradual ascendente, y sólo así, viene la asociación con la representación fonológica y esta representación, a la vez, en palabra a quien se le asigna un significado. Las palabras al ser combinadas forman asociaciones significantes y el lector, llegado el proceso de decodificación hasta este punto, logra en automático la comprensión de lo leído, y dicha automatización descansa en el supuesto de que el texto es el detentor de información y el lector para acceder a ella, sólo tiene que seguir la ruta señalada (Verdelho, 2011; Cortés, 2002).

Este prototipo de lectura es visto, respecto a los procesos de desarrollo de la lecto-escritura en infantes, en la escuela tradicional donde, siguiendo a Cortés (2002, p. 95), prevalecen las actividades de lectura centradas en la fluidez lectora y la enseñanza de la fonética. "Los estudiantes copian mucho en la pizarra y hacen bastantes ejercicios de los libros [...] habitualmente suelen leer en voz alta o todos a la vez".

En términos explicativos de León et al. (2009) la comprensión lectora desde este enfoque estará centrada en lo que ellos llaman (aunque no es exclusivo de ellos) "base del texto", que consiste en la recuperación de la información explícita leída. En este sentido los modelos de evaluación de la comprensión lectora termina siendo, sólo por citar un ejemplo y de manera no limitativa, cuestionarios o exámenes de opción múltiple donde el sujeto elige dentro de varias opciones de fragmentos, cuál coincide con lo indicado en el texto o preguntas abiertas que pretenden que el sujeto reproduzca literal o al menos lo más apegado a ello, de lo leído, sin esperar procesos complejos como inferencias o aportaciones críticas al mismo.

Por último, algunos ejemplos de investigaciones centradas en este enfoque de "lectura ascendente", encontramos a investigadores como LaBerge y Samuels (1990) o el Dr. Sebastian Wren (2003). Éste último, aun cuando sus aportaciones son relativamente recientes en comparación con LaBerge y Samuels, sigue siendo un claro ejemplo de este enfoque de lectura.

### 2.1.2. Modelo de Lectura Descendente

En la misma naturaleza unidireccional, pero en un sentido contrario al ascendente, se encuentra el modelo que tiene por nombre descendente, de arriba a abajo o también llamado *top down*. Tiene una fuerte presencia a partir de la década del 70 del siglo pasado y de las figuras emblemáticas de este modelo, encontramos a Keneneth Goodman.

En este modelo, la comprensión lectora es un proceso que inicia con el lector y termina en el texto. En este sentido se afirma que los conocimientos previos son más importantes para la comprensión dado que es el lector el que aporta más al

significado del texto, que el texto pueda ofrecer al lector. ¿Cómo se da este proceso?, aquí el detentor del conocimiento, a diferencia del modelo ascendente quien afirma que es el texto, es el sujeto. Así pues, este modelo es un modelo deductivo en tanto que la lectura, o mejor dicho el texto para el lector se concreta como el medio para la constatación o en todo caso la complementación de los saberes previos del lector.

Hablar del sentido deductivo de este modelo, obedece en parte a que se implican los saberes previos del lector, pero además, también se implican en el acto lector los intereses, propósitos y expectativas que el lector tiene al momento de enfrentarse al texto, de ahí que durante la lectura, éste acto se vuelva un proceso predictivo, o como lo llamaba Goodman, *un juego de adivinación psicolingüístico* (Cortés, 2002).

Este modelo nace desde la psicolingüística y más aparentada al constructivismo en tanto la ponderación del sujeto en el proceso lector y más por ser él quien aporta a la comprensión de lo leído, su experiencia de vida y sus saberes previos, siendo que éstos son útiles para dicho proceso de la comprensión lectora.

### 2.1.3. El modelo de Lectura Interactiva

A finales de la década de 1970, se propone un nuevo modelo de lectura llamado interactivo en el que, a partir de la influencia de la evolución que fue adquiriendo la psicolingüística y la psicología cognitiva, se cae en cuenta que el acto lector es un proceso en el que se implican tanto el sujeto con sus saberes y experiencias previas sin menoscabo del valor que el texto mismo puede aportar para que se de dicha comprensión de lo leído.

El modelo interactivo no es rígido ni unidireccional, como los modelos anteriores. Desde esta perspectiva el sujeto, durante el acto lector, tiene la libertad de ir y venir, del texto al sujeto y del sujeto al texto. En relación con lo que motiva al lector a decidir por uno u otro, utilizando la explicación de Verdelho (2011) todo depende de, si la información textual no es suficiente, entonces domina el proceso ascendente, es decir, prima el valor del texto en el proceso de la comprensión; y cuando el texto facilita la anticipación, es entonces apropiado el modelo descendente, donde en todo caso el texto sólo se vuelve corroborativo de los saberes previos del lector.

Este modelo es el que prevalece en las investigaciones del grupo de Escudero en las últimas décadas, por lo que son considerados en esta investigación para fundamentar los principios explicativos del objeto de estudio en construcción. Para este grupo de investigadores los textos son fundamentales en tanto que cada tipo de texto (categoría o clasificación) dada su distinta naturaleza propicia en el lector determinadas inferencias quienes ayudarán a evidenciar el nivel de comprensión lectora, pero al mismo tiempo se considera fundamental el lector en tanto que las inferencias son la "adición de elementos semánticos no explicativos, pero consistentes con el contexto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector" (Escudero, 2010; p. 4) En esta interacción entre el sujeto y el texto es que se da la comprensión lectora.

Otros autores contemporáneos (González, 2013; Tapia 2005; Hernández 2005), e incluso León et al. (2011), han reconocido por medio de investigaciones, que dado que la lectura es una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo, es importante considerar el contexto, que en este sentido nos referimos al papel que juegan los otros, para que pueda darse la comprensión lectora.

Ahora bien, la forma y la medida en que el contexto influye en la comprensión lectora son caracterizadas de manera distinta. Por ejemplo, Tapia (2005) considera que el principal aporte del contexto en la comprensión lectora está en la motivación que pueda proporcionar al lector y es dicha motivación lo que genera el éxito de dicha comprensión. En el caso de las aportaciones de Hernández (2005) quien además de centrarse en hacer un recorrido histórico de cómo ha sido caracterizado la comprensión lectora, culmina exponiendo los estudios situados de la actividad lectora enfatizando el origen y la razón social de todo signo, en este caso, la lectura. Desde esta perspectiva, los significados no residen en la mente de los lectores sino son construidos y empleados en el contexto en el que se da el acto lector.

León, Solari, Olmos y Escudero (2011) corroboraron que la socialización de lo leído, favorece en gran medida que el lector produzca una mayor cantidad de inferencias. Las inferencias son el elemento que determina, desde la perspectiva de estos autores, la comprensión lectora. Y por último, en este ejercicio de citar ejemplos de investigaciones acerca del papel de la socialización en el proceso de la comprensión lectora, tenemos el caso de González (2013) quien afirma que la comprensión lectora no es un proceso ni resultado estandarizado, sino que está directamente relacionado con el contexto al que nos estemos refiriendo; "la lectura es parte y producto del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (p.14).

Como se ha venido observando, en el modelo interactivo de lectura se hace presente el valor del contexto en el proceso lector, mismo que surge de las aportaciones de la teoría socio-constructivista. En este sentido cobra relevancia hacer un paréntesis para poner en discusión dichas aportaciones.

## Enfoque sociocultural del aprendizaje

Sus orígenes.

Por enfoque sociocultural del aprendizaje se entiende una epistemología en tanto que da cuenta de la naturaleza del conocimiento y cómo se origina éste. Para este enfoque el conocimiento son las explicaciones socialmente construidas de contextos espaciotemporales determinadas.

Este enfoque tiene su origen en la escuela rusa de la segunda década del siglo XX. Esta escuela, llamada la Troika, estaba compuesta por Vygotski Luria y Leontiev. En el caso del primer autor, dada su formación académica en filosofía e influenciado por el pensamiento marxista, específicamente la dialéctica hegeliana, influyó en el establecimiento de la afirmación de que todos los procesos cognitivos del sujeto eran resultados de la socialización.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso que implica el paso de lo intersíquico a lo intrapsíquico (proceso de internalización). Es decir, el aprendizaje en primer término es un acto socializador de construcción de significados, pero que en último término, estos significados construirán lo que Vygostki llamaba mente humana (Huertas, 1991; Coelho, 2006; Luria, 1979).

Por su parte, Luria (1979) se enfocó en el estudio de los procesos de internalización que incluía pasar del componente y etapa filogenética a la etapa sociogenética y por último, a la etapa y componente denominada ontogenético. Para este autor, el aspecto filogenético supone una etapa en tanto que se refiere a los procesos genético-biológicos necesarios en la construcción de la mente humana, y al mismo



tiempo es un componente en tanto que supone la estructura neurobiológica del ser humano, requerido para dicha construcción.

El aspecto filogenético no es el único requerimiento para la construcción del conocimiento, se requiere también del proceso sociogenético, es decir, todo lo que se representa en el acto socializador. Haciendo un comparativo con la postura de Vygotski, ambos hacen énfasis en la importancia de esta etapa de interacciones, misma que es responsable de la consolidación de la mente del sujeto. A partir de entonces cobra relevancia la ontogénesis, que se entiende como el *ser*, la síntesis de los dos pasos anteriores. Sólo hasta entonces se afirma la mente humana (Huertas, Rosa y Montero, 1991; Coelho, 2006; Luria, 1979). La importancia de lo social es tal, al punto de afirmar que para entender al humano, sólo es posible viéndolo desde fuera de él, es decir, desde su aspecto histórico-social, (Rodríguez, 2010).

Durante el proceso de construcción del conocimiento, de acuerdo a Luria (1979) en la etapa sociogenética cobra relevancia el lenguaje como herramienta, como actividad mediada (Huerta et al., 1991) a través de la cual se socializa, se construye y se internalizan los saberes, pero también, secundando a Vygotski, es el lenguaje lo que distingue al ser humano de otras especies animales, y es gracias a esta herramienta que el hombre se empodera de su contexto.

Considerar al lenguaje como una herramienta que distingue y empodera al hombre, es una idea que Vygotski construye influenciado por la analogía que formuló Engels, acerca de la trascendencia que tuvo la aparición de la herramienta en la historia del hombre. Para Engels la aparición de la herramienta fue un parteaguas en el proceso evolutivo del hombre, en el que pasa de ser alguien que co-existe con la naturaleza, a un sujeto activo que transforma su medio ambiente (Martínez, 1999), así Vygotski explica que es gracias al lenguaje, producto sociocultural, la herramienta de

transformación social que le da un sentido peculiar de agente (que juega un papel activo) en su contexto.

En relación con los procesos de internalización, en específico cuando se habla de hacer *apropiaciones*, es importante considerar que dicho concepto (*apropiación*), hace referencia a un proceso de hacer suyo (en este caso el conocimiento), lo que fue producto de un proceso de construcción social en el que, quien se apropia, participó en menor o mayor medida. Martínez (1999) esclarece esta distinción y señala las peculiaridades entre adaptación y apropiación. Mientras el primero es un proceso pasivo de adecuación al contexto, el segundo hace referencia a un proceso activo, social y comunicativo.

Leontiev (citado por Huerta et al., 1991), quien centró su análisis en los *procesos sociales de la actividad humana*, afirmaba que la interacción social no tiene como objetivo una adaptación, es decir un proceso de moldeamiento de conductas (incluyendo el lenguaje) como lo interpretaba el behaviorismo norteamericano de la época. El objetivo, afirmaba este autor, es que gracias a esa socialización, entendida como la interacción participativa en la construcción de la realidad, es como se estructura y funciona lo intrapsíquico. En este sentido Vygotski, secundando el pensamiento marxiano, afirma que al ser humano le es primigenio la conciencia social, antes que la conciencia individual (Crego, 2003), por tanto la mente humana es una construcción histórico-social (Vygotski, 1931).

A manera de síntesis, el enfoque sociocultural fue desarrollado por la escuela rusa llamada la Troika en la segunda década del siglo XX y en tanto postura epistemológica entiende que la naturaleza del conocimiento humano son las explicaciones espaciotemporales de contextos específicos, y que dichas construcciones se dan a partir del acto mediado del lenguaje. Estas aportaciones se convirtieron en el fundamento de lo que hoy llamamos constructivismo y que

también es importante poner en discusión por determinadas premisas que el modelo interactivo de lectura toma prestadas.

## El constructivismo

Las aportaciones de la escuela rusa se han convertido en fundamento del denominado constructivismo. Autores como Cubero (2005) señalan la existencia de una diversificación de constructivismos, que aun cuando comparten determinadas premisas, tienen peculiaridades que los distinguen en tanto el papel de los sujetos, la relación con los otros y de los tiempos en los que se da la construcción del conocimiento. Así, existen posturas unas más endógenas, otras dialécticas y otras de enfoque más exógenas.

El constructivismo de corte endógeno, considerado radical, comparte la premisa del papel activo que tiene el sujeto en el momento de la construcción del conocimiento, pero este papel matizado al extremo de no considerar la socialización como medio de construcción. Serrano (2011) lo expresa así:

[...] el conocimiento, sin importar cómo se defina, está en la mente de las personas y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de su propia experiencia [...] La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendiente hacia el ajuste o la viabilidad" (p. 6)

Para este constructivismo el conocimiento tiene una función adaptativa al contexto y su construcción (del conocimiento) depende del sujeto, de su singularidad. Algunos de los exponentes más representativos de esta perspectiva constructivista son Heinz Von Foerster y Ernst Von Glasersfeld.

Ubicado en una postura media entre la endógena y exógena, se encuentra la del constructivismo dialéctico teniendo como figura representativa a Piaget. Para este autor la construcción del conocimiento es un proceso en el que se implica la afirmación de una dicotomía: la singularidad y los otros "[...] aunque el aprendizaje es un proceso intramental, puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que "los otros" son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar" (Serrano, 2011, p. 6).

El papel activo del sujeto en los procesos de construcción del conocimiento, sigue presente en la postura piagetana y pospiagetana, pero la distinción estriba en el momento en que se afirma que en el proceso de construir conocimiento se relacionan la nueva información con las estructuras mentales del sujeto, de quien depende realizar determinadas operaciones mentales, como es el caso de revisión, modificación, reorganización, por señalar algunas y que de dichos procesos se construye el conocimiento.

Por último, en la clasificación de Serrano (2011), se encuentra la postura exógena del constructivismo: el constructivismo sociocultural (también denominada sociohistórica) donde, sin menoscabo de la participación activa del sujeto en los procesos de construcción del conocimiento, se hace énfasis en el papel social como primigenia en dicha construcción. En esta postura exógena se rescatan las aportaciones de Vygotski en tanto que es primigenia la conciencia social antes que la conciencia (mente) personal "[...] el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional" (p. 8).

Cuando se afirma que es primigenia la conciencia social, no se supone un rol pasivo o aprehensivo de las construcciones sociales, sino como lo muestra Serrano (2011), el mismo sujeto interactúa, generando y al mismo tiempo apropiándose del

conocimiento. Algunos de los exponentes más representativos en esta perspectiva son a la Troika, Berger y Luckman.

Algunas de las premisas epistémicas y ontológicas que caracterizan al constructivismo social son: la realidad es construida; la realidad en tanto constructo, es temporal; la realidad es relativa, la conciencia social es primigenia a la conciencia individual; y los límites de las explicaciones son la comunidad.

Para el constructivismo social la *realidad* es un cúmulo de significados socialmente construidos en una y para una espaciotemporalidad. Es decir, la realidad es resultado del proceso de construcción social de significados, una construcción subjetiva que se desentiende del concepto de realidad como una entidad absoluta y acabada que basta aprehenderla (Cubero, 2005). Bajo esta perspectiva no tiene sentido, ni la búsqueda (aprehensión) de significados, ni la intención de universalidad.

Con lo anterior, no se busca negar la realidad entendida como la entidad acabada, absoluta y externa al sujeto, sino que prima la viabilidad, más que la validez del conocimiento (Niaz, 2001). Es decir, se hace énfasis en que independientemente de esa realidad externa y acabada, lo que se busca es la significación, entendida como la necesidad social de darle sentido a lo que se vive y que dicha necesidad es evidenciada en la construcción social de dichos significados. En este sentido, lo viable es que dichas construcciones "se muestran adecuadas dentro de los contextos en los que y para los que fueron creados" (Cubero, 2005, p. 46)

En el entendido de que la realidad es *el constructo de significados*, esta realidad adquiere un carácter de temporalidad, es decir, no es estática. Es a partir de la importancia de la viabilidad, entendida como la satisfacción de dichos significados respecto a necesidades sociales concretas, que en el proceso de construcción, los

sujetos constantemente mudan tanto en las necesidades como las formas en las que dan solución a éstas. En este sentido el conocimiento es una *interpretación y reinterpretación* constante de la realidad preexistente (Serrano, 2011).

En este enfoque de constructivismo social aplicado a los procesos de construcción de conocimientos en espacios controlados, como es el caso de la escuela, las premisas señaladas permanecen intactas. Los procesos áulicos que suponen la construcción controlada del conocimiento se rigen bajo la conciencia de que el profesor juega un papel de promotor y orientador, en el establecimiento de andamiajes y mediación de orden lingüístico, que facilitan que los discentes construyan conocimientos. En el caso del estudiante adquiere un papel protagónico y activo en dicho proceso de construcción. En este enfoque no se minimizan los conocimientos previos, sino que son considerados como recursos de aportación en dichos procesos constructivos.

Las aportaciones de esta teoría socio-constructivista que se aplican en el modelo interactivo de lectura son, por una parte superar la dicotomía texto-sujeto en el sentido unidireccional y la segunda, dar entrada al contexto como principio explicativo de la comprensión lectora, principalmente cuando se afirma que es primigenia la conciencia social que la conciencia individual.

A manera de resumen, aquí se ha expuesto las formas en las que ha sido comprendida la lectura, desde una perspectiva evolutiva desde la década del 50 hasta la actualidad, aunque resulta trascendente resaltar que dichos modelos no se acotan al contexto histórico en el que aparecieron, aún siguen vigentes. En este sentido, el enfoque ascendente da toda la importancia al texto y la comprensión es entendida como un proceso de decodificación unidireccional; el modelo descendente, que influenciado por las aportaciones del constructivismo le da un valor protagónico al lector, cuyo texto se vuelve corroborativo; y el modelo interactivo, que en su pureza, en los inicios concebía la comprensión lectora como

la interacción tanto del texto como del sujeto, pero que en los últimos años, a partir de la re-valorización de los aportes de la teoría socio-constructivista y de investigadores como Hernández, Tapia, González y Escudero, le han dado al contexto, un valor importante en tanto que facilita dicha comprensión lectora.

## 2.2. Comprensión lectora

A partir del recuento de los distintos modelos de lectura podemos advertir que la definición de comprensión lectora también ha evolucionado a la par. Comprensión lectora es reproducción textual, cuando hablamos del modelo de lectura ascendente o la comprensión está dada en el sujeto en tanto que predice antes de enfrentarse al texto, quien este último se vuelve sólo un recurso confirmatorio, según el modelo descendente de lectura. En el caso del modelo interactivo, que toma prestadas premisas de la teoría socio-constructivista y a partir de las aportaciones de Escudero, González, Tapia y Rojas, la comprensión lectora es fruto de un contexto; de una comunidad dialogante, en el que se da el acto lector.

Es importante considerar que desde el modelo interactivo de lectura, en la comprensión lectora se ponen en juego dos elementos; la dicotomía texto-sujeto (no en el sentido unidireccional, sino en el sentido explícito de la palabra inter-acción) y el contexto en el que se da el acto lector. En el primer elemento es importante considerar que a partir del tipo de texto, estaremos evocando un tipo de comprensión específica y el segundo elemento son las creencias que los sujetos tienen cuando se enfrentan a un texto, en relación a qué es leer y qué entienden por comprensión lectora.

Una primera aproximación al entendimiento de la comprensión lectora desde este modelo interactivo es que la comprensión del discurso tanto oral como escrito es un

proceso que tiene como propósito último la construcción de una representación integrada y coherente de ese discurso. Para ello, se requiere que el lector "agregue información complementaria de su propio conocimiento, con el objeto de verter aquella información que no fue explicitada en el texto y hacerla coherente" (León, 2012, p. 125).

El resultado de lo anterior, es un nuevo conocimiento, es un modelo mental y que se logra gracias al uso de las inferencias. Son las inferencias quienes completan constructivamente el mensaje recibido (esto debido al nivel de ambigüedad que todo discurso alberga), y que se generan durante la lectura, o posterior a haber recibido el mensaje (Escudero, 2010). En este sentido a las inferencias se les atribuye la tarea de desvelar lo oculto, o completar constructivamente el mensaje recibido.

Para que se dé la comprensión lectora es necesario la utilización de inferencias y éstas son *representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto* (León, 2003). Este tipo de inferencias a las que hacen alusión estos investigadores son llamadas pragmáticas.

Cuando se aborda el tema de las inferencias, no es suficiente señalar que éstas son resultado de construcciones a partir de las experiencias personales del lector y del texto al que se enfrenta, también es importante considerar el papel que juega el contexto, quien influye en mucha o poca y de manera directa e indirecta en la comprensión lectora, y cuando hablamos de contexto nos referimos al establecimiento de objetivos de lectura en primera instancia además de la construcción social de significados. Desde esta perspectiva cobra sentido el concepto de "construcción de textos".



Aún no se puede hablar de un consenso respecto a las taxonomías de inferencias, (Escudero, 2010), sin embargo, el Dr. León y Pérez (bis 2010, 18) en una exhaustiva revisión de las distintas taxonomías existentes, pudieron advertir determinados criterios que fueron empleados en la elaboración de dichas clasificaciones, es el caso de:

- Grado de probabilidad vs certeza. Se refiere a que las inferencias pueden ser lógicas o pragmáticas en relación con el grado de probabilidad o certeza sobre lo que se infiere, o sea, a partir de un enunciado determinado.
- Curso temporal o momento en que se realiza la inferencia. Estas inferencias hacen alusión al momento en que aparecen. Las inferencias pueden presentarse durante la lectura o posterior a ella.
- Recursos cognitivos implicados. "Según este criterio, las inferencias pueden agruparse en automáticas y estratégicas (o elaborativas), dependiendo de la cantidad de recursos que el lector debe poner en juego para realizar la inferencia. Las primeras se realizan de manera no consciente, apenas consume recurso cognitivos y se generan en un corto espacio de tiempo. Las segundas, por el contrario, requieren de la puesta en marcha de estrategias por parte del lector, lo que conlleva una mayor cantidad de tiempo como consecuencia de un mayor nivel de procesamiento" (bis, 2010, p. 19)
- Dirección de la inferencia. Éstas pueden ser hacia atrás o hacia adelante. Las primeras se realizan cuando el lector emprende la búsqueda de la causalidad de lo que el texto denota, mientras que en las segundas el lector predice información derivada de lo que en ese momento está leyendo o de las expectativas que se van generando en el lector.
- Necesidad de o requisito para comprender. Estas inferencias pueden ser dos, las primeras llamadas necesarias u obligatorias o las segundas llamadas elaborativas. En el caso de las inferencias necesarias, aluden a contribuciones que propician la formación de un modelo mental, mientras que

las llamadas elaborativas, sólo contribuyen a enriquecer el modelo mental que ya el lector se formó.

- Establecimiento de la coherencia local y global. Éstas pueden ser locales o globales. Las locales favorecen la coherencia entre fragmentos cortos del texto, como es el caso de puente entre dos frases, por citar un ejemplo. Y en el caso de las globales, son puentes que facilitan la coherencia entre partes del documento,
- Tipos de contenidos. “[...] una inferencia puede ser instrumental, temática, superordinaria, de rasgo, clínica, emocional, etc. en este sentido, podemos señalar que hay inferencias que por su contenido se ajustan mejor a un tipo de textos que a otros [...] en relación con las preguntas, el lector puede desencadenar un tipo diferente de inferencias según responda a la pregunta por qué [...] a cómo [...] o a qué ocurrirá después” (p. 20)
- Fuente de información. Estas inferencias pueden ser las basadas en el texto cuando la fuente principal a la que acude el lector para la generación de inferencias son el texto, o las inferencias basadas en el conocimiento, cuando el conocimiento previo que tiene el lector es el generador de la inferencia.
- Nivel de representación. Éstas hacen referencia al nivel de representación mental que se puede generar, que puede ser local, es decir cuando el lector le da un sentido a un texto a partir de la coherencia local de las partes del texto o puede ser elaborativas, cuando la representación mental lograda por el lector supera lo contenido en el texto haciendo uso de los recursos con los que cuenta el lector.
- Operaciones que se llevan a cabo en la memoria. Éstas pueden ser explicativas, predictivas o asociativas a partir de los recursos utilizados por el lector en la construcción de representaciones mentales de lo leído.

Las inferencias son necesarias para la comprensión, de hecho en las últimas décadas se han realizado, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, diversas investigaciones que han dado como resultado algunos modelos explicativos del

fenómeno, como es el caso del modelo de Kintsch (1998); de Graesser, Singer y Trabasso (1995) o de Goldman, Varma y Cole (citado por Britton, B. y Graesser, A. 1996) y en el que también señalan la estrecha relación de las inferencias con los diferentes textos a los que podemos hacer alusión.

Otra de las aportaciones a partir de las investigaciones que se acaban de señalar en el párrafo anterior, es la existencia de tipos y niveles de comprensión. El primero, directamente relacionado con los tipos de texto al que se enfrenta aquel quien es evaluada su comprensión lectora y el segundo, que se refiere a dos niveles de comprensión (base de texto y modelo mental) que se evidencian a partir de las inferencias que realiza el lector (Escudero, 2010; León, 2011; León, 2012; León, 2003).

León y Escudero (2009) señalan que es a partir de la naturaleza de cada tipo de texto la diversidad en los tipos de comprensión. Así pues, tenemos la comprensión: empática; orientada a una meta; simbólica y conceptual; científica; episódica y espacial; y la comprensión metacognitiva. Entonces, para citar un ejemplo, una lectura de un texto narrativo induce a inferencias relacionadas con las emociones, relaciones causales y consecuencias, que se traducirá en una comprensión de tipo empática mientras los de tipo argumentativo (textos argumentativos, como es el caso de los expositivos) inducen a las asociaciones, analogías y explicaciones generando un tipo de comprensión que puede ser científica, episódica espacial o ambas.

La *comprensión empática* es un tipo de comprensión que preferentemente se presenta en textos narrativos. Se afirma que este tipo de comprensión se manifiesta ya en niños de muy corta edad (León, 2009). Entre sus características principales podemos señalar que este tipo de comprensión permite al lector capacidad para entender los sentimientos y emociones del otro o de los otros. Incluso puede llevar al lector a una identificación con determinado personaje o historia. Como ya se ha

señalado, este tipo de comprensión se manifiesta en textos narrativos, es decir, esta comprensión se activa ante la lectura (u oralidad) de cuentos, fábulas, leyendas y, en general, de todo tipo de narraciones.

La *comprensión orientada a una meta* es similar a la anterior en tanto que se alimenta de las experiencias del sujeto en relación con sus vivencias sociales y también es parecida porque se activa con la lectura (u oralidad) de cuentos, fábulas y leyendas, por citar unos ejemplos. Esta comprensión también se activa con artículos de prensa y la diferencia sustancial con la anterior es que, mientras la *comprensión empática* implica la claridad de los sentimientos y emociones, en la *orientada a una meta* se alude al entendimiento de motivos, propósitos e intenciones.

La *comprensión simbólica y conceptual* se activa con cualquier tipo de textos (u oralidad, como es el caso de cualquier tipo de diálogos) y se caracteriza por la estrecha relación con el lenguaje y sus respectivos significados en tanto sus niveles (gramatical, léxico, conceptual, por citar ejemplos) y la estructura argumental. Este tipo de comprensión está relacionado con el producto final que es la comprensión de lo leído.

La *comprensión científica*, citando textualmente, es un tipo de comprensión que *podría identificarse como subtipo de la comprensión simbólica y conceptual, pero adquiere su identidad porque se asocia a diversos dominios específicos (científicos y académicos) y a un tipo de textos también específico: el texto expositivo* (León, 2009, p. 28) o como lo catalogamos en la presente investigación, los textos descriptivos. En este tipo de comprensión se requiere un nivel de abstracción y búsqueda de la causalidad, muy elevado. Los textos a los que alude son todos de orden expositivo, como el caso de los ensayos o libros de texto.

La comprensión *episódica y espacial* alude a todo tipo de textos discontinuos como es el caso de mapas, diagramas y tablas, por citar un ejemplo, y su característica es que se relaciona directamente con la información descriptiva y espacial. Por último, la comprensión *metacognitiva* que alude a todo tipo de texto y su peculiaridad es la funcionalidad que tiene el darse cuenta del lector en relación con su grado de comprensión.

Hasta aquí se ha señalado que la comprensión lectora está directamente determinada por el tipo de texto, que a su vez va a aludir a un tipo de comprensión específica pero además, según León (2009) la comprensión tiene niveles y estos son dos: la base del texto y el modelo mental. La *base del texto* es una fase del proceso de la comprensión que se requiere indistintamente del tipo de texto al que nos estemos refiriendo; sin embargo, su peculiaridad gira en torno a que en este nivel de comprensión prevalece la recuperación de la información explicitada en el texto (o discurso). "La tarea que más se acoge a este nivel de representación es la búsqueda o localización de la información explicitada en el texto o también la búsqueda de relaciones o conexiones entre diversas partes del texto" (p. 127). Este nivel alude a un modelo de lectura ascendente.

Por su parte el nivel de comprensión llamado "modelo mental" alude a un nivel superior y completo que el anterior, esto debido a que alcanzar este nivel implica que el lector sume a la información textual, conocimientos previos o que lleve al lector a inferencias hacia delante, es decir, a predicciones o aplicaciones de lo leído a contextos determinados, a través de deducciones, relaciones o abstracciones.

En este nivel de comprensión es requerida la interpretación y elaboración de juicios. De ahí entonces que podemos hablar de una *construcción del texto* pues desde la perspectiva interactiva de lectura, el resultado será un *argumento* resultado de la interacción del texto y de la suma de experiencias que el lector vierte en la lectura (previa a la lectura, durante la lectura y posterior a la lectura) y en cuyo proceso

participa el contexto en tanto la motivación que se ejerce; el establecimiento y/o construcción de objetivos de lectura y los usos del lenguaje.

Estos tipos y niveles de comprensión, como se ha señalado, se hacen presentes cuando se leen indistintamente la variedad de textos a los que podemos hacer referencia. Existen diversas clasificaciones de textos y criterios de clasificación; sin embargo, un punto de acuerdo es la intencionalidad comunicativa del emisor, de ahí que tenemos 4: descriptivos, narrativos, argumentativos y procedimentales (Alexopoulou, 2009; Simon, 2006).

Los textos descriptivos tienen como intención exponer, describir, explicar o presentar características de objetos, personas, sucesos e ideas y el lenguaje es denotativo, directo y neutral y como ejemplo de este género encontramos los libros didácticos (escolares), manuales, recetas, cartas, avisos, biografías, reseñas, circulares y noticias, por señalar la mayoría. Y como mencionamos con anterioridad, este tipo de textos aluden a los tipos de comprensión simbólica y conceptual, así como a la científica y la metacognitiva.

Los textos narrativos por su parte, tienen como intención narrar acontecimientos, sean estos reales o ficticios, de ahí que su lenguaje muchas de las veces es más connotativo que denotativo. Ejemplo de este tipo de textos encontramos a las leyendas, fábulas, cuentos, poesía, novela, relatos, crónicas, guiones, por señalar algunos. Y este tipo de textos aluden al tipo de comprensión empática, orientada a una meta predominantemente.

Los textos argumentativos son textos críticos donde se presentan tesis junto con la exposición de sus argumentos y la intención es persuadir o convencer al lector de ello. Ejemplo de este tipo de textos son los artículos, ensayos, columnas, entrevistas, críticas, comentarios, publicidad, tesis e informes, por señalar algunos

y éstos aluden a una comprensión de tipo simbólica conceptual, científica y metacognitiva preferentemente.

Por último encontramos a los textos procedimentales o también llamados normativos. Este tipo de textos tienen como intención exponer procedimientos a seguir para el logro de objetivos, de ahí que tenemos como ejemplos las recetas, leyes, instructivos de aparatos y flujogramas. Este tipo de textos aluden a una comprensión de tipo simbólica conceptual y episódica y espacial.

Resulta relevante considerar, para fines de comprensión del presente objeto de estudio que cuando nos referimos a los textos con intención pedagógica hacemos alusión a que durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, un profesor puede hacer uso de los distintos tipos de texto para el logro de objetivos pedagógicos, que en ocasiones obedece en muchos de los casos a los establecidos curricularmente y en ocasiones por objetivos construidos junto con los estudiantes.

Con lo expuesto hasta aquí podemos afirmar, secundando a León y Escudero (2009), que no se puede hablar de una competencia lectora, es decir una "eficiencia de la lectura ante cualquier tipo de texto, situación y actividad que se requiera" (p. 126) sino más bien de una comprensión asimétrica, con lo que se quiere afirmar que "resulta plausible pensar que nuestro nivel de competencia se muestra más eficaz en unos casos que en otros [...]" (p. 126).

Aparte de la descripción de los elementos que entran en juego en el proceso de comprensión lectora, es importante señalar que existen otros elementos que resultan imprescindibles en el proceso de entender dicho fenómeno, como son aquellos que están estrechamente relacionados con el ambiente. Y con esto del ambiente no sólo nos referimos a las condiciones de iluminación, de ventilación y aislamiento sonórico en el proceso de la lectura, por señalar algunos, sino de la

participación de los demás en el proceso que se denomina la construcción de textos, máxime si nos estamos refiriendo a un contexto áulico.

La construcción de textos es un concepto referido al acto de que quien lee "construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto" (Escudero y León, 2007, p. 314), pero más allá de una postura solipsista, en esta construcción, al menos en el contexto áulico, los pares y los profesores juegan un papel importante que podemos fundamentar teóricamente a partir de las aportaciones de la teoría socioconstructivista en un enfoque sociocultural del aprendizaje.



## Capítulo 3

### Método de investigación

#### 3.1. Argumentación teórica metodológica

##### 3.1.1. Metodología de la recolección de la información

La presente investigación por su alcance, es un estudio de tipo exploratorio en tanto que se pretenden evidenciar dinámicas de socialización de lecturas, en específico de textos con fines pedagógicos y cómo se relacionan dichas dinámicas en el desarrollo de comprensión lectora de las mismas en un contexto de aulas compuestas tanto por adultos, como jóvenes y adolescentes. Esta peculiaridad contextual es un fenómeno que requiere ser estudiado, de ahí que la presente investigación sea de orden exploratoria.

Se consideró que para lograr la caracterización era oportuno el uso de una metodología basada en el paradigma cualitativo de la investigación dada la naturaleza del objeto que prima la búsqueda exploratoria-descriptiva de una relación (socialización-comprensión lectora) que supone caracterizar los roles y dinámicas, por señalar algunas, en el que se implican tanto el profesor como los estudiantes en dichas socializaciones de lectura y no tanto las explicaciones causalistas o la cuantificación en tanto niveles de comprensión.

El acercamiento al fenómeno de las lecturas situadas (socialización de la lectura), será a través del método de estudio de casos, este último en un sentido instrumental, debido a que no será la población y el contexto elegido para la realización de la investigación el fin en sí mismo, sino la complejidad que supone el

trabajo áulico integrado por adultos, jóvenes y adolescentes y que trasciende el contexto elegido. En palabras de Eisenhardt, citado en Martínez (2006, 174) “[...] estrategia de investigación dirigida a comprender la dinámicas presentes en contextos singulares”.

Las técnicas utilizadas fueron: la observación no participante (ONP) y las entrevistas a profundidad. La observación no participante permite acceder a un contexto determinado y “captar los significados de una cultura, estilo de vida de una comunidad, la identidad de movimientos sociales [...] ante todo se trata de conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas” (Sánchez, 2004 p.102), y en el caso de la presente investigación, los procesos implicados en las lecturas situadas (socialización de la lectura), como es el caso, por citar algunos ejemplos, de los roles y las dinámicas presentes en dichas lecturas.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la observación no participante tiene algunos límites, entre los que destacan y que es importante considerar, la imposibilidad de agotar a través de este medio, toda la complejidad del fenómeno estudiado ya que existen rasgos no evidentes a la observación. Para resolver esto, se aplicarán entrevistas a profundidad así como la realización de videograbaciones de las sesiones dentro del aula.

Se consideró, para los fines de implementación de la metodología, un grupo del turno sabatino y se eligió la asignatura de sociología I dada la estructura del programa de estudio (DGB) que en las competencias que se espera desarrollen los estudiantes, se encuentra argumentar, identificar ideas claves y estructurar ideas, por citar algunas, además de que dentro de las actividades de aprendizaje sugeridas en el programa está el fomento de lecturas.

Se solicitó a los directivos de INECXA el apoyo para conformar un grupo con las características de taller (como la institución lo llama), para la materia de sociología

I, y al recibir una afirmativa, se trabajó con quinto y sexto cuatrimestre al mismo tiempo, conformando un grupo de 16 estudiantes. Sin embargo, se consideró oportuno tomar una muestra representativa de 6 estudiantes, para una mejor caracterización.

De estos seis estudiantes, 5 fueron mujeres y un hombre y por motivos de confidencialidad, se les asignó un código: estudiante 1, estudiante 2 y así consecutivamente, hasta el número 6. En relación con las edades, la estudiante 1, mujer, 44 años de edad; la estudiante 2, mujer, 40 años de edad; estudiantes 3, mujer, de 28 años de edad; estudiante 4, mujer, de 29 años de edad; estudiante 5, mujer, de 20 años y estudiante 7, hombre, de 19 años. Por último la docente titular de este taller, de 27 años de edad cuya formación base es normalista en la licenciatura en biología

En total se videograbaron 7 sesiones de clases (11, 18 y 25 de octubre; 15, 22 y 29 de noviembre y 13 de diciembre). En las cuales no sólo se instaló la videocámara si no también el investigador estuvo presente en el desarrollo de las sesiones ajeno a las dinámicas de grupo, en una actitud de observador no participante haciendo anotaciones que pudieran ayudar a caracterizar las categorías de análisis establecidas para esta investigación (ver anexo 1).

Cabe aclarar que las anotaciones de bitácoras de este primer anexo, fueron incluidas con el lenguaje informal propio de observaciones de campo, teniendo en cuenta que la intención de dichos reportes estuvo pensado para facilitarle al investigador, el momento del análisis de la información.

También se realizaron entrevistas, dos a la profesora: la primera durante el curso (19 de noviembre) y la segunda finalizado el curso (09 de febrero del 2015). Y a los estudiantes se les realizó una entrevista finalizado el curso (ver anexo 2).

### 3.2.2. Descripción de los instrumentos

Se diseñaron unas preguntas base para las entrevistas semiestructuradas, tanto para el profesor como para los estudiantes. Dichas preguntas están encaminadas para la orientación de la entrevista en búsqueda de información relevante para la descripción del fenómeno en cuestión (ver anexos 3 y 4).

Se realizó un pilotaje de entrevista para el profesor, en donde se pudieron encontrar elementos para su mejora, por ejemplo:

- Se consideró oportuno preguntar el nombre del entrevistado para fines de control en el momento de la interpretación de la información.
- Se consideró oportuno preguntar por la edad del profesor, como elemento que puede enriquecer al momento del análisis de la información

En relación a la manera de entrevistar se señaló lo siguiente:

- La recomendación principal por parte del comité tutorial fue prestar más atención a la vigilancia epistémica al momento de realizar la entrevista. El comité observó una tendencia a encaminar al entrevistado a las respuestas que se querían obtener y no se consideró el espacio para dejar al entrevistado que se expresara con libertad.

También se hizo uso de videograbaciones, mismas que tenían como intención la recolección de información que ayudara a complementar las anotaciones realizadas durante dichas sesiones de clases. Dicha videocámara se instaló en el fondo del aula buscando no interfiriera ni distrajera las dinámicas de cada sesión.

Para el análisis de la información recabada se consideró el presente cuadro de categorías en el que además se exponen los momentos de intervención con los cuales se pretende evidenciar y caracterizar las categorías señaladas

Cuadro 1  
Categorías de análisis

Categoría	Momentos de intervención	Instrumentos	Fuente
Intencionalidad	Previo a la asignación de la lectura.	Entrevista	Profesora
	Al asignar la lectura a los estudiantes	Videograbaciones	Profesora, estudiantes y ambos
	Durante la socialización de la lectura	Videograbaciones Entrevistas	Profesora, estudiantes y ambos
Prácticas de lectura	La socialización	Las videograbaciones	Profesora, estudiantes y ambos
		Las entrevistas	

			Profesora, estudiantes y ambos
<b>Niveles de comprensión</b>	Previa a la socialización	Entrevistas	Estudiantes
	Durante la socialización	Videograbaciones	Estudiantes
	Posterior a la socialización	Entrevistas	Estudiantes y profesora

Fuente: Elaboración propia

La categoría de intencionalidad surge a partir de la revisión de literatura existente acerca del presente objeto de estudio. En esa búsqueda, resultaron enriquecedoras las aportaciones del grupo de investigadores españoles quienes afirman que independientemente de la existencia de una comprensión lectora asimétrica, es importante considerar la estrecha relación entre el establecimiento de objetivos de lectura y los niveles de comprensión que pueden adquirirse. El establecimiento de objetivos y que éstos sean claros, no determinan los niveles de comprensión lectora, pero su influencia es innegable.

Al caracterizar esta categoría, aunque no exclusiva, se pretende atender uno de los ejes de análisis que se establecieron en la presente investigación, y es la de las estrategias docentes para la promoción de la lectura, en el sentido de cómo la profesora enseña a comprender textos académicos, desde el establecimiento claro de la intencionalidad y su respectivo seguimiento en la socialización de la lectura.

En este sentido la categoría de intencionalidad responde a esos objetivos de lectura que puede establecer el profesor o que socialmente pueden ser construidos entre el profesor y los estudiantes. El establecimiento de objetivos de lectura se puede dar en determinados momentos: previo a la asignación; en la asignación o durante la socialización de la lectura. Así, atendiendo la diversidad de momentos en los que se puede establecer la intencionalidad, los instrumentos para acceder a dicha intencionalidad serán también variados. Previo a la asignación, mediante entrevista y la fuente será el profesor. Al momento de asignar la lectura, mediante las videograbaciones y las fuentes serán tanto la profesora como los estudiantes. Por último, durante la socialización de las lecturas se utilizarán las videograbaciones y entrevistas en donde las fuentes serán, igualmente profesora y estudiantes.

La segunda categoría responde a la premisa de que los textos se construyen a partir de los significados que socialmente se comparten. En la construcción de un modelo mental en la que se involucran representaciones integradas y coherentes. Esta categoría se pretende evidenciar a partir de la socialización, misma que se rescatará a partir de los instrumentos de entrevistas y videograbaciones tanto a la profesora como a los estudiantes.

Para la tercera categoría, los niveles de comprensión, se determinaron tres momentos: previo a la socialización, cuyo instrumento son las entrevistas y las fuentes los estudiantes; durante la socialización, su instrumento las videograbaciones y fuente los estudiantes y por último, posterior a la socialización, su instrumento la entrevista y la fuente tanto la profesora como los estudiantes. En esta tercera categoría prevalece el eje de análisis de comprensión lectora en tanto la evidencia de la relación entre las prácticas de lectura y los niveles de comprensión reportados.

Las anteriores categorías de análisis responden al marco teórico argumental y con las cuales se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación del presente

objeto de estudio. La manera en que se hará la triangulación entre las categorías de análisis y la información recabada, se hará a partir de los siguientes momentos:

- Dado que los niveles de comprensión están determinados por las características del texto al que nos estemos refiriendo, se caracterizarán los documentos trabajados durante el aula; tipificarlos; caracterizar la información que contienen; cuáles tipos de comprensión promueven y qué tipo de inferencias se espera se desarrollen en el lector.
- El otro elemento que influye para el desarrollo de la comprensión lectora es el contexto y en ese sentido se caracterizará la intencionalidad, evidenciada por lo objetivos de lectura (si éstos son construidos en conjunto con los estudiantes o determinados por la profesora) y cómo son promovidos al asignar la lectura; las prácticas lectoras de los estudiantes; las prácticas que promueve el profesor para socializar las lecturas y la socialización de la lectura como tal.



## Capítulo 4

### Análisis y discusión de los resultados

Como se señaló al inicio del documento, el objetivo general de esta investigación se centra en caracterizar las prácticas lectoras que tienen lugar en el aula, por lo que es importante señalar que para estos efectos, se entiende que la comprensión lectora se compone de dos dimensiones; la primera es el texto, en tanto que cada tipo de texto evoca distintos tipos de comprensión y de inferencias y por otro lado, la segunda dimensión es el contexto. Éste último entendido como el (los) objetivo(s) (intencionalidad) propuestos para cada lectura, así como las prácticas de lectura de cada estudiante, las prácticas de promoción de la socialización por parte del profesor y las prácticas de socialización que se dan en el aula.

#### 4.1 Dimensión del Texto

##### 4.1.1 Características generales de los textos.

Así pues, atendiendo a la descripción de los diferentes tipos de documentos, a partir de su función comunicativa, el primer documento entregado por la profesora responde a la categoría de "texto descriptivo o expositivo". Hay que tener en cuenta que con este tipo de documentos se alude a tres tipos de comprensión: científica, metacognitiva y, simbólica y conceptual.

La comprensión llamada científica alude a la capacidad de abstracción y la toma de conciencia de la causalidad. Por su parte, la comprensión de tipo metacognitiva se

refiere al nivel de claridad que el sujeto tiene sobre la conciencia de su conocimiento sobre los recursos a implementar para comprender un texto. Por último, la comprensión simbólica y conceptual está relacionada con la comprensión de lo leído en términos de claridad de los conceptos expuestos.

Así pues, al trasladar estos tipos de comprensión a los niveles de comprensión lectora en relación al primer documento que leyeron los estudiantes, se encuentra que: el nivel *base de texto*, que es el nivel uno, sería la reproducción, verbalización de los conceptos contenidos en el documento; por ejemplo, externar el origen etimológico de la palabra sociología; identificar que la sociología es una ciencia o que Augusto Comte es uno de los sociólogos más renombrados en el historia de la misma. En el caso del nivel *modelo mental*, se esperarían diversas explicaciones por parte de los estudiantes sobre la relación de la sociología con otras ciencias y en qué sentido se dan esas relaciones, entre otras; una claridad de la perspectiva histórica de la sociología o incluso, aportaciones en las que se evidencia que las problemáticas que se abordan en esta asignatura no son ajenas a él mismo.

Así pues, los niveles de comprensión, tendrían que evidenciarse en las videograbaciones, en el tipo de inferencias que realizan cuando aportan en la socialización de las lecturas y además, en lo que reportaron en sus organizadores gráficos (la perspectiva de coherencia local o global del documento, por citar un ejemplo). Las inferencias que se esperan, de acuerdo a la naturaleza del texto (texto descriptivo-expositivo-) de acuerdo a León (citado en Escudero, 2010) son del grupo:

- Establecimiento de la coherencia local y global: en tanto que son capaces o no de contextualizar lo expuesto en el documento en la historia. O la capacidad de relacionar la información de las tres fuentes de las que está compuesto el documento.

- Recursos cognitivos implicados: en los discursos de los estudiantes se emplean anécdotas personales, historias de terceros o emplean otros saberes para explicar algunos o todos los conceptos que se encuentran en el documento.

#### 4.1.2 Características específicas de los textos asignados.

Texto: "Sociología"

La primera de las lecturas se titula "Sociología" y se compone de tres cuartillas y media (ver anexo 5). Este documento es una compilación de información extraída de distintas páginas de internet, todos los párrafos son una copia textual de diversos textos. Por ejemplo, la primera parte se extrae del link: [definición.de/sociología/](http://definición.de/sociología/); la segunda y tercera hoja corresponden al portal del Rincón del vago; la última parte procede, del portal llamado: definición ABC, cuyo link es: [www.definiciónabc.com/ciencia/sociología.php](http://www.definiciónabc.com/ciencia/sociología.php).

En relación con la información contenida en este primer documento, y atendiendo a que es una compilación de tres fuentes, la primera sección está conformada por 10 párrafos en los que se esboza desde el origen etimológico de la palabra, cómo han existido estudios sociológicos en el sentido estricto de la palabra mucho antes de que la sociología existiera como ciencia y con un objeto de estudio en concreto. Como son los estudios realizados con Heródoto en el siglo V, a.C. También se enuncia la aportación de Comte quien consolidó a la sociología como una ciencia autónoma, Weber con el planteamiento de una ciencia con una misión concreta.

Otro de los saberes expuestos en esta primera sección del documento son los distintos métodos a través de los cuales se puede realizar estudios sociológicos, como es el caso del cualitativo en tantos sus aportaciones en torno a la descripción

y explicación detallada y el método cuantitativo en tanto las representaciones a partir de valores numéricos. Y por último, en esta sección se explican de manera sintética, los principales paradigmas sociológicos, como es el caso del funcionalismo, el marxismo, el estructuralismo, el interaccionismo simbólico y la teoría de los sistemas.

La segunda y tercera hoja del primer documento, que como se ha señalado, es un copiado y pegado del portal "rincón del vago" es primeramente un breve recorrido de los estudios sociológicos; de los realizados por Platón y Aristóteles, hasta los expuestos por Tomás Moro en su obra Utopía; y los aportes durante el siglo XVI y XVII en materia de teoría política y económica, como es el caso de Nicolás Maquiavelo, Juan Bodino, Thomas Hobbes, Raymond de Quesnay y Adam Smith hasta llegar a Comte, Marx, Spencer, Durkheim y Weber.

Posteriormente se discute de manera breve el carácter de ciencia de la sociología y culmina con algunos conceptos básicos de la sociología como son: sociedad, territorio, población, bien común, autoridad, Estado, gobierno, familia, comunidad, cultura, civilización, economía, religión, política, clases sociales, acción social y solidaridad.

Y la tercera y última parte del primer documento es un texto breve que resume lo contenido en la primera parte: qué es la sociología, su objeto de estudio; existe desde antiguo aportaciones sociológicas aunque la sociología no existiera como ciencia; la aportación de Comte para que la sociología fuese una ciencia autónoma; los paradigmas sociológicos y por último, los enfoques desde los cuales se puede realizar sociología: el cuantitativo y cualitativo.

Cuadro 2

## Contenido del primer documento

Sección	Ideas principales	Fuente
Primer	La etimología de la palabra sociología; existen aportaciones sociológicas desde antes de la que sociología se consolidara como ciencia, como es el caso de las aportaciones de Heródoto en el s. V a.C.; la aportación de Augusto Comte para que la sociología se consolidara como ciencia autónoma; los métodos cualitativos y cualitativos desde los cuales puede ser estudiada la sociología y los paradigmas sociológicos.	<a href="http://www.definición.de/sociologia/">www.definición.de/sociologia/</a>
Segunda	Recorrido breve de los estudios sociológicos, previo a su constitución como ciencia autónoma y posterior a ello; una pequeña discusión acerca del carácter de ciencia de la sociología y conceptos básicos de la sociología.	Rincón del vago
Tercera	El objeto de estudio de la sociología; las aportaciones de Comte para la constitución de la sociología como ciencia autónoma; los paradigmas sociológicos y los enfoques a través de los cuales se estudia la sociología.	<a href="http://www.definicionab.com/ciencia/sociologia.php">www.definicionab.com/ciencia/sociologia.php</a>

Fuente: elaboración propia

Texto: "Un enfoque sociológico de la educación Durkheim" de Magdalena Salamón.

El segundo documento es un artículo publicado en 1988, titulado "Un enfoque sociológico de la educación Durkheim" cuya autora es Magdalena Salamón (ver anexo 7). Este documento fue entregado a los estudiantes el día 29 de noviembre del 2014. Es de tipo descriptivo y argumentativo. La intención del artículo, en palabras de la misma autora es: dar a conocer las ideas más relevantes de Durkheim sobre educación y sociedad.

La autora comienza poniendo en discusión que al estudiar el abordaje de Durkheim sobre el fenómeno de la educación se pueden advertir distintos enfoques, uno puede ser el funcionalista en tanto que el abordaje que hace está orientado a explicar la función de la educación; también puede etiquetarse como abordaje positivista dado que enmarca la educación como una acción social y hecho social en tanto carácter objetivo, externo y razonable; pero también puede ser considerado como un abordaje constructivista desde el momento que se aleja de la perspectiva positivista para realizar un análisis más profundo del fenómeno en cuestión.

Posteriormente el texto narra de manera sintética las condiciones sociales e ideológicas en las que Durkheim aborda el estudio de la educación desde la perspectiva sociológica en tanto que la educación era considerada para este autor, como una institución más, una cosa "res" de estudio. La educación es funcional en tanto que es reproductora de la misma sociedad. Durkheim analiza la educación como acción, como proceso y como institución.

La educación como acción en tanto que es un agente externo transmisor de códigos simbólicos de normas, valores, conocimientos, por señalar algunos, que son externos al individuo y que se le imponen a este último, precisamente por medio de la educación. La educación como proceso, entendida como una acción ejercida

permanentemente, continua y transformadora. Por último, la educación como institución en tanto una organización, cuerpo social cuya tarea principal es el ejercicio de la intencionalidad educativa (lo descrito como acción y proceso).

El texto concluye desarrollando las ideas de: la educación es un hecho social, porque cumple con tres requisitos, 1. Es observable, 2. Es una realidad objetiva e independiente de nuestra conciencia y 3. La educación se impone coercitivamente. Para lo anterior se requiere, 1. La presencia de una generación adulta y una generación de jóvenes y 2. Que haya una acción.

#### 4.2 Dimensión del contexto.

La dimensión del contexto alude a dos componentes, el primero es la intencionalidad, es decir los objetivos de lectura que se establecen; el segundo se refiere a dos cuestiones, la primera es la promoción de la lectura y la segunda, las prácticas de lectura.

##### 4.2.1 La intencionalidad

Para atender el primer aspecto de la influencia contextual, que nos referimos al establecimiento de objetivos de lectura se examinó por una parte, la entrevista a la profesora y los estudiantes, así como el análisis de las videograbaciones de las sesiones para rescatar la intencionalidad que pudiera haber sido establecida por la profesora o construida entre ella y los estudiantes (anexos 1 y 2).

Se puede apreciar que queda de manifiesto que la intencionalidad la establece la profesora. En el caso de la primera lectura, durante la entrevista la profesora argumenta que, dado que era el inicio del cuatrimestre y los estudiantes no habían

tenido un acercamiento formal con la asignatura de sociología (desde lo establecido en el mapa curricular), esperaba que ellos tuvieran una aproximación en un plano conceptual, generalidades acerca de la historia de cómo se fue consolidando la sociología en la categoría de ciencia independiente, además de que los estudiantes se dieran cuenta que el objeto de estudio de la sociología incorpora problemáticas en las que ellos están envueltos.

En este punto, es importante hacer un paréntesis para señalar que lo contenido en el texto sólo facilita el logro de uno de los objetivos, en el entendido de que el primero es que los estudiantes adquieran un bagaje acerca de lo que es la sociología. No obstante, el texto no tiene las condiciones para que el estudiante llegue a comprender que él puede estar inmerso en las problemáticas que estudia la sociología, que es lo que se propone en el segundo objetivo.

En la entrevistas la profesora también manifestó que una de las maneras en las que tenía pensado evaluar si se iba a cumplir o no la intencionalidad que estableció, era por medio de la elaboración de un organizador gráfico de la información, que en este caso solicitó un mapa conceptual. La justificación de dicha petición fue que para poder elaborar un organizador gráfico se tiene que tener como referente previo, claridad conceptual e histórica de la sociología.

Revisando la videgrabación de la sesión en la que se asigna la lectura, la profesora indica textualmente, a la par que les muestra el documento: "en estas hojas encontrarán información acerca de qué es la sociología, sus orígenes y demás. Lean, y lo más importante me lo ponen en un organizador gráfico". Aun cuando enuncia que el texto contiene elementos para el cumplimiento del objetivo uno, no es explícita en relación con lo que se espera que los estudiantes logren con esta lectura, además, omite por completo la existencia de un segundo objetivo de lectura.

Una vez que la profesora les dio las indicaciones, procedió a preguntarles si les quedaba claro qué era un organizador gráfico. Ante la negativa de los estudiantes,



procedió a explicarles cómo hacerlo, limitándose a señalar que en un organizador se hace uso de cuadros de textos y conectores, aunque omitió explicar lo que es y qué se requiere para su elaboración. Resulta interesante mencionar que en la entrevista, la profesora evidenció conocimiento respecto a las características que se requieren para la elaboración de un mapa conceptual: claridad respecto al contenido del texto y claridad en el hilo argumental del texto, pero no lo externó al grupo.

Por otra parte, en relación con lo que entendieron los estudiantes respecto a la intencionalidad en esta lectura se consideraron los audios de las entrevistas, encontrándose los siguientes elementos. En su mayoría, ellos señalan que las indicaciones brindadas por la profesora fueron suficientes y claras, sin embargo, sólo una de las entrevistadas pudo reproducir textualmente lo que solicitó la profesora: "leer y realizar un organizador gráfico". A continuación se reproducen fragmentos de las entrevistas donde se evidencia qué entendieron los estudiantes acerca de la intencionalidad de la lectura.

En el caso de la estudiante 5, si se acuerda del primer texto, señaló que la profesora quería que leyeran en equipos y que rescataran lo más importante, pero sin más especificaciones.

La estudiante 3 dijo acordarse de las lecturas, pero confundió la primera, con un ejercicio posterior, donde la profesora asigna determinados temas para investigar en casa, como es el caso de la familia, los valores, el desempleo, etc., y cuando se le cuestiona acerca de las indicaciones que dio la profesora al asignar la primera lectura, ella contesta que fue: "solamente que leyéramos y que lo analizáramos porque iba a hacer como un debate, o una plática entre nosotros". Cuando se le cuestiona a la estudiante qué es analizar, ella responde: "es estudiar cada palabra del texto y si no se entiende, profundizar para entender bien el texto". Sin embargo, refiere que no recuerda que la profesora haya explicado lo qué es analizar. A pesar

de lo anterior, considera que fueron claras las indicaciones, aunque refiere que no le fue fácil la lectura, pues en algunas partes la tuvo que releer.

La estudiante 4 señala que las indicaciones fueron: "teníamos que leerlas detalladamente porque después les iba a hacer preguntas sobre el texto", aunque externó que la profesora no indicó qué tipo de preguntas iba a realizar. Ella supuso que les iba a preguntar "cosas como nombres de los personajes, qué hicieron y así". Por último, tanto los estudiantes 1 y 6, vagamente recuerdan las indicaciones, sólo mencionaron durante las entrevistas que la intención de la primera lectura era leer y hacer cuadros.

Con lo anterior, se considera que existen suficientes elementos para afirmar que los estudiantes, aun cuando tienen determinada claridad acerca de las indicaciones textuales de la profesora (intencionalidad), no quedaron del todo claras para ellos. Asimismo, la profesora no explicitó en el momento de asignar la lectura lo que era más importante rescatar del texto y qué esperaba lograr con esta primera lectura, retomando que sus indicaciones fueron: lean y lo más importante lo plasman en un organizador gráfico.

Por otro lado, al revisar la primera entrevista a la profesora, ella externó que a la siguiente sesión después de haber asignado la lectura, percibió que no todos los estudiantes habían leído, mucho menos habían hecho el organizador gráfico y debido a que la profesora consideraba relevante la información contenida en ese texto, fue cuando implementó la dinámica de socialización. En pocas palabras, le hubiese sido suficiente la entrega de los organizadores gráficos para dar por cumplidos los objetivos de dicha lectura.

Ahora bien, antes de socializar la lectura la profesora reunió en equipos a los estudiantes y les pidió que comentaran el texto, mientras tanto ella revisaba las tareas para posteriormente hacerles preguntas. Sin embargo, no volvió a ser explícita en qué es lo que quería y aunado a esto llegado el momento de la

socialización, la dinámica giró en torno a externar preguntas que evocaban respuestas textuales, es decir, a la recuperación de la información explicitada en el texto.

Cuando se le solicitó a la profesora su opinión acerca del cumplimiento de los objetivos, respondió de manera afirmativa, además de que cuando se le interpela en qué momento éstos fueron cumplidos, menciona que se lograron con una estrategia improvisada a partir de tres momentos. En un primer plano, cuando se les solicitan que releen, cuando se les solicita que compartan en equipos los organizadores y la dinámica de socialización.

En relación a lo anterior, un ejemplo que señaló la profesora para justificar que la dinámica de socialización tuvo un mayor peso fue el hecho de que algunos estudiantes expresaban en su organizador gráfico la idea de lo cuantitativo y cualitativo sólo porque venía en el documento, sin conocer las diferencias entre ambos, fue hasta el momento de la socialización en que quedaron aclaradas las diferencias.

A diferencia de la primera lectura, en el caso de la segunda, la profesora les asignó el texto por equipos de dos o tres integrantes e inmediatamente después proyectó dos cortometrajes alusivos a la flexibilidad de las metodologías en el proceso de investigación, contando con un breve espacio de discusión entre uno y otro. Es importante considerar lo anterior, puesto que la sesión es de 50 minutos y el texto es de 5 cuartillas de doble columna, lo que pudo influir en la presión (consciente o no) por agotar el texto en el tiempo restante. De tal forma que el tiempo que la profesora destinó para la lectura en grupos fue de 15 minutos. Les solicitó silencio y ambientó la dinámica con música.

Por último, resulta importante destacar que no se percibió una preparación para el abordaje del documento, al no evidenciarse una intencionalidad explícita. Por otro lado, tampoco se enmarca al documento en la dinámica de la sesión, es decir los

primeros minutos de la sesión marcaban una tendencia hacia la metodología de investigación de las ciencias sociales y enseguida se adentra en el texto desde la perspectiva paradigmática en el que Durkheim aborda el fenómeno de la educación. Por último, no se aprecia una preparación para adentrarse al tema ni para concluirlo, situación que podría generar una confusión teórico-referencial en los estudiantes.

#### 4.2.2 Las prácticas de lectura.

En este punto, se puede evidenciar que cuando el estudiante está frente a un texto, se enfrenta a tres cosas que van a determinar en gran medida sus prácticas de lectura: Primero, no queda clara la intencionalidad, segundo lo que ellos entienden con la intención de la profesora y tercero, o que ellos creen que es importante de un texto. Lo anterior se corroboró en lo analizado a partir de las entrevistas a los estudiantes.

En este sentido, otra de las características que se infirió de la mayoría de las entrevistas, es la importancia del establecimiento de objetivos de lectura. Un ejemplo es una de las entrevistadas enfatizó que cuando el texto tiene preestablecido un cuestionario o una actividad le ayuda a centrar y dirigir su lectura: "me ayuda a aprender los temas que se nos ponen, nos enseña a leer".

La mayoría reportó que dependiendo del tipo de texto al que se enfrentan (entendido este como la diversidad de materias, contenidos, tipos de lenguaje, entre otros) son las estrategias que implementan para leerlo. También influye en manera las indicaciones que la profesora comunica, pues ante la carencia de éstas, los estudiantes reportan que leen de manera fluida "de corrido" y las veces que sea necesario para poder comprender.

Durante la entrevista algunos de los estudiantes mencionaron que se les puede dificultar la comprensión de un texto cuando el lenguaje es demasiado técnico o

cuando se usan palabras con los que ellos no están familiarizados; tal es el caso de la segunda lectura, en la que todos reportaron una mayor dificultad para entender lo que la autora quería decir en dicho texto. Ante este hallazgo se les cuestionó la forma en que se enfrentan ante palabras u oraciones poco comprensibles a lo que respondieron que releen, ya sea el párrafo en el que se encuentra dicha palabra u oración, o el texto completo. Cabe señalar que ninguno reportó el uso de diccionarios o herramientas como el internet, o bien interpelar a otro compañero, por citar algunos ejemplos.

En el caso de la segunda lectura, otra de las dificultades que la mayoría externó, fue su extensión, en palabras referidas por ellos mismos, debido a que no poseen un gusto por la lectura aunque estén conscientes de que constantemente están familiarizados con ella, en el contexto áulico para la realización de tareas, además de que cuando se les cuestionó acerca de la importancia y papel que juega la lectura en su proceso de aprendizaje desde su perspectiva como estudiantes, todos refirieron un papel protagónico e importante.

Otra de los hallazgos que resultan relevantes es una de las respuestas de los entrevistados; pues cuando caracteriza cómo lee, ella menciona que lee y releo hasta que le quede comprendido el texto y cuando se le cuestionó qué entiende por comprender, respondió que es "el punto en el que ya sé lo que quiere decir el texto o el significado de las palabras ahí contenidas". Lo relevante es que sigue prevaleciendo la premisa de que el conocimiento no se construye, sino se adquiere por medio de los textos.

#### 4.2.3 La promoción de la lectura

Hasta el momento se han caracterizado las prácticas lectoras que los estudiantes reportaron en las entrevistas, sin embargo, en esta investigación se considera también como práctica lectora, la socialización de dichas prácticas, así como la promoción de las mismas por parte de la profesora.



Siendo consecuentes con las bases teóricas en las que descansa el modelo interactivo de lectura, la promoción de éstas tendría que ser una responsabilidad ambivalente entre el profesor y los mismos estudiantes. Es decir, el profesor es la figura clásica cuando se habla de promoción de la lectura, y más en un contexto áulico, pero al mismo tiempo es de reconocerse la responsabilidad que entre los estudiantes existe para la promoción de estas.

En el caso de la sesión donde se revisa la primera lectura, la profesora procede a recordarnos cuál fue la tarea al terminar el pase de lista, que en este caso fue leer las hojas que les entregó y lo más importante plasmarlas en un organizador gráfico. Les solicitó que se agruparan de acuerdo a los equipos establecidos la sesión anterior (de 3 integrantes aproximadamente) y que en un lapso de 5 minutos, en equipos comentaran y comparan los trabajos realizados, enfatizando en que aquellos que no realizaron su tarea, no estaban exentos de "comentar la información que viene aquí en las hojas" como lo dijo textualmente.

Hasta ese momento, previo a la socialización, las indicaciones fueron más precisas que la sesión pasada cuando les asignó la lectura; en esta ocasión con las indicaciones, los estudiantes eran conscientes de que la profesora les iba a realizar preguntas con la intención de recuperar la información contenida en el texto. En este sentido, la promoción que realizó la profesora fue a un nivel de comprensión lectora "base de texto", donde más que evocar el uso de inferencias se solicita la reproducción de la información. Este tipo de promoción de lectura puede ser hasta cierto punto justificado si se tiene presente que la profesora se planteó entre los objetivos: que el estudiante tenga un bagaje básico conceptual sobre qué es la sociología y cuál es su objeto de estudio.

La dinámica de socialización que promovió la profesora fue por medio del planteamiento de preguntas individualmente. La forma en que plantea la primera pregunta: "ya sin ver las hojas, díganme qué es la sociología y qué estudia" dejó entrever que no interesaba tanto el texto sino lo adquirido por el estudiante, sin

embargo, se observaron señales de aprobación en la profesora cuando un estudiante reproducía textualmente, no así cuando las aportaciones de éstos diferían o se expresaban de manera distinta a señalado en el documento.

La tarea de caracterizar la promoción de lectura que se realizó entre los estudiantes resulta compleja. Por ejemplo, al inicio, cuando la profesora comienza con las preguntas, mientras una estudiante menciona que la sociología estudia a los seres vivos, lo que ocasionó que uno de los compañeros que suele participar más en clases, se riera mientras externaba que eso era lo que estudiaba la biología, no la sociología. En ese momento, otro de los compañeros exclamó con voz alta y enérgica: "sin burlarse por favor". Esta escena proporciona elementos que permiten interpretar lo que pareciera un conjunto de valores donde se promueve el diálogo con respeto, sin embargo, como se describe más adelante, en la misma sesión se observó también que entre ellos existen algunas actitudes de sabotaje.

Aunado a lo anterior, llama la atención que el mismo estudiante que solicitó respeto hacia la aportación de su compañera fue quien más intentos de sabotaje manifestó en las sesiones. Por citar ejemplos, fomentar la risa entre compañeros, al momento de dar respuesta a las interrogantes que se les planteaba; distraer a sus compañeros o desviar las dinámicas propuestas por la profesora.

Otro elemento a considerar es que se advirtió en esta sesión la profesora estuvo ajena a la comunicación que se generó entre los estudiantes, pues ella se concentró en las aportaciones de aquellos a los que interpelló. Si bien esta actitud pudiera no ser determinante en el resultado de las actividades, sí lo es en el factor de respuesta de la clase, pues al solo estar dirigiendo la atención a unos cuantos se descuidan aspectos o actitudes de otros que estuviesen interesados en aportar a la temática.

Ahora bien, en el caso de la sesión donde se abordó la segunda lectura (un artículo de 5 cuartillas a doble columna), la profesora fue la única en quien recayó la responsabilidad de promocionar la lectura, realizándolo preguntas a cada uno de

los estudiantes acerca de lo contenido en dicho texto. En esta dinámica de preguntar, no hizo aportaciones adicionales a lo que los estudiantes comentaban a lo más, cuestionaba las respuestas de los estudiantes pero sin centrarse si lo que ellos mencionaban realmente estaba contenido en el documento. Resulta importante señalar que la mayoría de los estudiantes divagó en sus respuestas, a excepción de 4 estudiantes que comentaron solo una o dos ideas textuales del documento pero sin contextualizarlo.

Por su parte los estudiantes estaban releendo, mientras la profesora preguntaba, con lo que se puede afirmar que no hay evidencias de una participación explícita de promoción de la socialización de la lectura entre los estudiantes. A menos que se considere que mediante la postura pasiva y reactiva a los cuestionamientos de la profesora se estuviera promoviendo eso mismo, una pasividad que permita reaccionar solo cuando se le interpele.

#### 4.2.4 La socialización de la lectura.

En el proceso de socialización de la primera lectura otorgada por la profesora se encontraron diversos elementos que permiten realizar inferencias al respecto. Por ejemplo, llama la atención que en el proceso de reproducción textual que se llevó a cabo, uno de los estudiantes mencionó que la sociología tiene determinados paradigmas, dicho comentario provocó que en ese momento la profesora interrumpiera para realizar una pregunta abierta a todos: ¿qué es un paradigma? La reacción de los estudiantes fue revisar de inmediato las páginas del texto tratando de encontrar la respuesta, misma que no se explicita en el texto. Lo que llama la atención en esta acción es que el estudiante externó con facilidad sobre los paradigmas en la sociología, sin siquiera saber o haberse planteado de manera clara qué se quiere decir con ello. Este ejemplo permite ubicar el nivel de comprensión que en esta sesión se está promoviendo: referido a una base de texto.



Posteriormente, la profesora les dio tiempo para que buscaran en el texto qué es un paradigma exclamando: "a ver, qué es paradigma, viene en sus hojas y en todo caso de que no venga recuerden que si no viene en las hojas, hay que buscarlo". Los estudiantes comenzaron a realizar la búsqueda y luego de unos minutos la profesora solicitó a uno de ellos que definiera lo que era un paradigma, a lo que responde: "son medios teacher..." e inmediatamente otro de sus compañeros exclamó: "no, no son medios", al escuchar este comentario algunos de los compañeros se rieron provocando que el estudiante cuestionado decidiera no continuar con su aportación, ante esto, la profesora no intervino.

Cabe resaltar que ahondando en la reacción negativa del estudiante ante la aportación de su compañero, aunado a una revisión exhaustiva de las video grabaciones, se encontraron elementos suficientes para determinar que en las dinámicas de socialización se hacen presente distinciones entre estudiantes, sus roles y el tipo de aportaciones. De ahí que se pueden ubicar 4 grupos: los saboteadores; los que aportan; los que median y los ausentes.

Los saboteadores son un grupo de estudiantes que en la mayoría de las ocasiones en que los integrantes del grupo opinan, interrumpen corrigiendo o en su caso, riéndose o expresando desaprobación. No obstante, no se puede determinar si el acto de sabotear se realiza con un nivel de conciencia y cuáles son las causas. Es importante señalar que en este grupo sólo se pudieron identificar a dos estudiantes. Uno de ellos sabotea a sus compañeros, aunque no a todos y regularmente presenta trabajo y lee lo que se le asigna. El segundo estudiante tiende a sabotear la sesión con expresiones inapropiadas, incitando a los compañeros a la risa y no acostumbra a leer lo que se le asigna ni a presentar trabajos, además de que constantemente flirtea con sus compañeras saboteando también la concentración de las y los compañeros que se sientan alrededor de él.

En el caso del grupo de los que aportan, éstos son estudiantes que regularmente están activos en las sesiones en tanto a participaciones se refiere; en su mayoría

presentan trabajos en clase y leen lo que se les asigna. En el mismo tenor se encuentra el grupo de los que median, que además de ser participativos en el grupo, constantemente alientan a sus compañeros a integrarse a las dinámicas y median en situaciones álgidas, como es el caso del apogeo en las discusiones.

Por último, se encuentra el grupo de los ausentes que son estudiantes que no presentan trabajos de manera regular, no leen los textos que la profesora asigna, de igual manera, no participan en clase y cuando la profesora los invita a participar, regularmente a través de preguntas, sus respuestas son sintéticas, en la mayoría de los casos son aportaciones en las que se repite algo de lo que ya se ha mencionada en la misma sesión. Este es el grupo más grande que prevaleció en el contexto de esta investigación.

**Cuadro 3**  
**Grupos de estudiantes**

<b>Grupo</b>	<b>Rol</b>	<b>Aportaciones</b>	<b>Cantidad</b>
<b>Saboteadores</b>	Intentan sabotear la sesión.  Intentan sabotear a los compañeros	Buscan agrandar al grupo externando comentarios fuera de lugar, incitando a la risa o distracción.  Cuando los integrantes del grupo aportan, este grupo desestima dichas aportaciones con expresiones verbales y no verbales	2  En este apartado pareciera que solo hay uno, propongo que menciones a los 2
<b>Los que aportan</b>	Participan activamente en las	Regularmente son los primeros en responder	5

	dinámicas propuestas en la sesión	cuando se plantea una pregunta. Entregan trabajos y leen lo que se les asigna	
<b>Los que median</b>	Motivan al grupo a participar y en caso de asperezas median para lograr converger en las diferencias	Son estudiantes además de ser participativos fomentan la participación de los demás y cuando hay distractores o momentos álgidos en las discusiones grupales, median.	2
<b>Los ausentes</b>	No participan en clase y regularmente no entregan trabajos ni leen lo que se les asigna	Su nivel de participación se limita a lo que la profesora o alguien del grupo de los que median, los interpela; además, sus aportaciones regularmente se fundan en lo que se ha comentado en la misma sesión.	8

Fuente: Elaboración propia

Se considera que tipificar los tipos de estudiantes, tiene como finalidad contribuir a la caracterización de la socialización. Los estudiantes no interactúan entre ellos, al menos en las dinámicas de socialización de las dos lecturas. Las aportaciones que realizan no suman a las de los demás, quizá esto debido a la dinámica de preguntas que establece la profesora. Cuando ésta procede a preguntar a otro estudiante, el tipo de preguntas regularmente son: ¿qué más dice el texto? Y no preguntas, sobre:

¿qué opinas de lo que tu compañera o compañero acaba de opinar? ¿En qué sentido estarías de acuerdo con lo mencionado? Si en algo se pudiera mejorar la respuesta de tu compañero ¿en qué sentido sería?, por citar algunos ejemplos de preguntas que pudieran promover inferencias.

En este sentido, en el caso de la primera lectura, la profesora se planteó dos objetivos, encontrándose que sólo se revisó el primero en la dinámica de socialización, aunque el segundo objetivo pudiera haber enriquecido la socialización, pues con ella se pretendía que los estudiantes tomaran consciencia de que la sociología aborda problemáticas que no son ajenas a la realidad de los estudiantes.

Por su parte en la segunda lectura, no quedaron explicitados los objetivos para desarrollarla, según se indagó durante la entrevista a la profesora. Ella reportó que incorporó el artículo en mención porque le agradó y pensó en plantearlo en la planeación de las sesiones. Esta falta de claridad se vio reflejada en el momento de asignar la lectura al no externar objetivos, solicitando únicamente que se leyera durante la misma sesión.

Al momento de realizar la dinámica de socialización de la lectura por medio de preguntas, se hizo evidente que la mayoría de ellos divagó en sus respuestas, a excepción de los 4 estudiantes que intentaron contestar con algunas ideas en algunos casos, descontextualizadas.

Asimismo, cuando terminó de preguntar a todos, la profesora menciona "lo que Durkheim quería es que a través de la educación no se llegara a la violencia o a los extremos que hoy vemos" y después de esta breve conclusión cerró la sesión cambiando de tema. Esto, evidentemente demuestra que la profesora tampoco tenía claro cuál era el propósito ni el contenido de dicho artículo.

Con todo lo anterior se puede argumentar que las prácticas de lectura de textos académicos que se identificaron en los estudiantes están íntimamente ligadas por las características de los textos y con el contexto en el que se da dicha lectura. Es decir, por una parte determina el tipo de texto al que se enfrentan los estudiantes, pero también, dichas prácticas están ligadas con los objetivos que se plantea para cada lectura y la forma en que éstas son promovidas, tanto en la asignación de la lectura, como en el momento de ser socializadas.

En relación con los textos, llama la atención que el primero de ellos no cuenta con los elementos suficientes para facilitar el logro de uno de los dos objetivos que la profesora se planteó, además de que la procedencia de los extractos pudiera carecer de objetividad y seriedad, pues portales de internet como el rincón del vago no son académicamente sugeridos para las búsquedas. De tal manera que, no se está promoviendo en los estudiantes, el hábito de búsqueda y recuperación de la información en sitios confiables pertenecientes a revistas indexadas, bancos de información, bases de datos de reconocimiento académico y científico, por citar algunas.

En el caso del segundo documento, el lenguaje utilizado es bastante técnico y difícil para la comprensión de los estudiantes de esta asignatura, dado que no se contextualizó acerca del tema de manera previa, así como el contenido y los objetivos de lectura no fueron expuestos. Por último, el tiempo asignado para su lectura fue relativamente poco en consideración con la extensión del mismo.

Por otro lado, al hablar del contexto y su influencia, en la primera lectura quedó de manifiesto que la profesora tenía claros los dos objetivos y la forma en que iba a evaluar su cumplimiento, el organizador gráfico. Aunque en el momento de asignar la lectura no los explica y para la promoción de la lectura se les solicitó evocar fragmentos textuales del documento, dejando de lado el cumplimiento del segundo objetivo, el cual refería la intención de que los estudiantes tomen conciencia de que lo que estudia la sociología son problemáticas en las que ellos mismo pueden estar

envueltos. Se observó que las preguntas dirigidas hechas por la profesora no promovían el uso de inferencias, de ningún tipo de las mencionadas con anterioridad, ni la socialización que se sugiere sea generada a partir de la interacción entre estudiantes y el profesor.

En el caso de la segunda lectura no se externaron objetivos al momento de asignarla, incluso en la entrevista realizada a la profesora no los evocó. El tiempo que les solicita a los estudiantes para la lectura fue poco en comparación con la extensión del texto. Su asignación no estuvo enmarcada en alguna discusión previa acerca de lo contenido en el texto y la dinámica de socialización estuvo centrada en tratar de recuperar la información contenida en el documento. La única retroalimentación que hizo la profesora fue al final y fue centrada en una idea ajena a lo contenido en la lectura.

En relación a la segunda y tercera pregunta que orientan esta investigación se identificó que la promoción de la lectura que realiza la profesora es a nivel base de texto. Es decir, las especificaciones de los objetivos de cada lectura son insuficientes, dejando poco clara la intencionalidad. Las dinámicas de socialización se centran en un diálogo verificacionista de la información entre el profesor y el estudiante y no se busca promover el diálogo entre los estudiantes durante la socialización de las lecturas. Por otro lado, tampoco se invita a que los estudiantes sumen o argumenten a partir de las aportaciones de sus compañeros, ni la realización de inferencias, sino la recuperación textual de contenidos.

## Capítulo 5

### Conclusiones.

La lectura es un fenómeno que puede ser abordado desde distintos aspectos debido al carácter multifactorial que lo compone, además de que puede ser estudiado en los distintos escenarios en los que se puede presentar. La importancia de su estudio gira en torno a la relación directa que tiene con el desarrollo económico de los países, además de los logros curriculares de los distintos niveles educativos.

Actualmente en el país, la promoción de prácticas lectoras en el nivel medio superior está presente en la currícula, en el campo disciplinar de comunicación, que es un conjunto de asignaturas, por citar un ejemplo, los talleres de lectura y redacción, y en el que llama la atención que la forma en la que se aborda la comprensión lectora es desde la postura paradigmática estructuralista, en tanto que se describen, por señalar algunas, las parte de un texto y su tipología, pero no promueven la comprensión como tal.

A lo anterior hay que sumarle resultados, como los del examen PISA, que nos corroboran que los estudiantes de 15 años en México, tienen niveles de comprensión lectora muy por debajo de los esperados en comparación con otros países.

Esta investigación tuvo su origen en el esfuerzo de comprender a qué se deben los resultados mencionados. De ahí que se considere que en un primer momento, se requiera un diagnóstico con la identificación de las principales prácticas que promueven los profesores en dicha empresa y posteriormente, la propuesta de estrategias y mecanismos para generar cambios en estas dinámicas en la búsqueda de mejorar los resultados actuales.

El abordaje de la lectura descansa en el sustento teórico del modelo interactivo y en un escenario escolar. Para ser más precisos, en el contexto áulico de estudiantes de bachillerato general, en la modalidad mixta. En este sentido, el planteamiento de las preguntas que dieron origen a la realización de la presente investigación estuvo sustentado en la escasa información que existe sobre el tema. Respecto a ello se ha investigado poco en el Estado en este nivel educativo, por lo que los hallazgos aquí plasmados contribuyen a la construcción del estado de conocimiento tan necesario para la formación de los estudiantes.

Los planteamientos que dieron sentido a este documento fueron:

- ¿Cómo son las prácticas de lectura de textos académicos se observan en los estudiantes de la preparatoria *Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco*, en el municipio de Xalisco; Nayarit?
- ¿Qué tipo de prácticas lectoras de textos académicos promueven los profesores entre los estudiantes de la preparatoria *Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco*, en el municipio de Xalisco; Nayarit?
- ¿Cómo se relacionan las prácticas de lectura de textos académicos en la preparatoria *Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco* con los niveles de comprensión lectora?

Teniendo como objetivo general el de caracterizar las prácticas lectoras de textos académicos desarrolladas por los estudiantes en la preparatoria *Instituto de Estudios y Ciencias Xalisco*, en el municipio de Xalisco; Nayarit.

Para resumir y en el ánimo de dar respuesta a las preguntas citadas se procedió a identificar los principales hallazgos como resultado de la etapa metodológica,



conformar elementos de análisis y su articulación con los referentes teórico-conceptuales. De tal forma que se puede concluir que las prácticas de lectura que desarrollan los estudiantes del grupo analizado están directamente determinadas por dos aspectos. Por un lado, el tipo de texto al que se enfrentan, es decir, el tipo de contenido, el lenguaje usado así como la extensión del mismo; y por otro lado, el elemento contextual de la lectura, que en este caso se refiere a los objetivos que se plantean en cada una de ellas y las formas en que éstas se promocionan en un ámbito de socialización.

Para los propósitos mencionados, en esta investigación se consideraron dos lecturas, la primera es una compilación de extractos de textos provenientes de páginas de internet donde el lenguaje es accesible, según lo reportado por los estudiantes. Los objetivos que se planteó la profesora para esta lectura fueron dos, el primero, que los estudiantes tuviesen un acercamiento sobre qué es sociología y cuáles son sus objetos de estudio; y el segundo relacionado con el logro de conciencia por parte de los estudiantes, de que la sociología aborda como objetos de estudio, problemáticas en las que ellos mismos se desenvuelven en su vida diaria. Cabe resaltar que a partir del análisis se encontró que este primer documento, sólo cumplía con uno de los dos objetivos establecidos por parte de la profesora. En el caso de la segunda lectura no se reportó cuáles eran los objetivos y dicha ausencia determinó la socialización de la misma.

Con lo anterior se concluye que las prácticas de lectura en definitiva están relacionadas con la promoción que hace la profesora de las mismas. En el caso de la primera lectura se recuperó información para el logro del primer objetivo pero a nivel de una reproducción textual y sin conciencia de lo que ellos mismos iban aportando durante la dinámica de socialización y en el caso de la segunda lectura la socialización no llegó ni siquiera a una reproducción textual, pues los estudiantes no evidenciaron en la dinámica de socialización, nivel de conciencia de lo leído además de que se puede afirmar, dado el cierre que da la profesora a la socialización de este segundo texto, que tampoco ella tenía conciencia del mismo.

En este sentido, sobre las prácticas de lectura que promovió la profesora se puede afirmar por una parte que, el establecimiento de objetivos y la ausencia de especificaciones de éstos a los estudiantes al momento de asignar las lecturas, determinó en gran medida la forma en que los estudiantes leyeron. Otro de los aspectos a retomar para analizar este aspecto es la dinámica que estableció la profesora para socializar las lecturas, la cual fue a partir de preguntas, mismas que aludían a la información explícita del texto, como fue el caso de la primera lectura. En el caso de la segunda lectura, la forma y los tipos de preguntas evidenciaron más allá de la ausencia de una buena promoción de lectura, una ausencia del dominio de la lectura de dicho texto, por parte de la misma profesora.

Atendiendo a la relación que tiene dicha promoción con los niveles de comprensión se puede afirmar que las prácticas de lectura observadas, promueven el nivel más bajo de comprensión lectora, la base de texto, la recuperación de la información.

En un panorama general pues, se puede afirmar que los resultados de la investigación plantean diversos retos que deben retomarse desde diversas trincheras. Por un lado, la formación docente en lo que se refiere a la promoción de la lectura en los procesos de formación que coordinan, así como las estrategias didácticas que deben incorporarse de acuerdo a la intencionalidad de cada una de las asignaturas que componen el bachillerato. Por otro lado, el perfil de los estudiantes que conforma cada uno de los grupos, las propias características de los programas y el plan de estudios.

Es importante señalar que el contexto elegido para realizar la presente investigación fue un grupo compuesto tanto por adolescentes, como jóvenes y adultos, peculiaridad que pudiera ser un elemento a considerar como variable en futuras investigaciones y es que se pudo observar que los roles que se juegan en la socialización de lecturas se considera están estrechamente relacionadas con las

edades de los estudiantes y todo lo que esto implica, como es el caso de la cosmovisión de cada uno de ellos.

El resultado de esta investigación sugiere que puede explorarse el terreno de la promoción de la lectura y la identificación de las prácticas lectoras desde las perspectivas del profesor: sus creencias y prácticas de lectura y su formación para la promoción de la misma, recordando que muchos de los profesores que se desenvuelven en este nivel, a diferencia de los profesores del nivel básico, no cuentan con una formación pedagógica ni didáctica, como la que ofrecen las normales, claro, en el supuesto de que haberse formado en dichos centros supondría una toma de conciencia del valor de la lectura en los procesos de enseñanza-aprendizaje y un desarrollo de las habilidades para la promoción de la lectura comprensiva.

Es importante señalar algunas de las dificultades que se tuvieron que sortear durante la realización de la presente investigación. Por una parte, el hecho de que el contexto sea un bachillerato en modalidad mixta supone ciertos elementos a considerar, como es el caso de que las sesiones de trabajo en aula son una vez cada semana y los tiempos de una sesión ordinaria son de 50 minutos.

El hecho de reunirse una vez por semana para socializar las lecturas como característica y/o condicionante pudiera ser un elemento a considerar en futuras investigaciones, pues como lo reportó la profesora durante la entrevista, mencionando que uno de los factores que influyen en el nivel de comprensión lectora y de nivel de participación, pudiera estar altamente relacionado por el tiempo transcurrido entre la asignación de la lectura y la retroalimentación de la misma.

Por otro lado, los tiempos destinados para la socialización pudieran ser otro elemento a considerar para futuras investigaciones pues en el caso del contexto de esta investigación, las sesiones son de 50 minutos, tiempo en el que habría que considerar la contextualización de la lectura y el análisis del mismo.

## Referencias bibliográficas

- Alexopoulou, A. (2009) El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Recuperado de [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47c7de68b\\_revista\\_completa\\_9.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47c7de68b_revista_completa_9.pdf)
- Britton, B. y Graesser, A. (1996) Models of understanding text. United States Of America; Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=tkXrAgAAQBAJ&pg=PA73&pg=PA73&dq=Extending+capacity-constrained+construction+integration:+toward+%E2%80%9Csmarter%E2%80%9D+and+flexible+models+of+text+comprehension.&source=bl&ots=lsy0zalzmt&sig=Sy1TXS8t8fPUCcIVlvxy1ivltn0&hl=es&sa=X&ei=7medV0acJ9b0oAT8klYBg&ved=0CCkQ6AEwAQ#v=onepage&q=Extending%20capacity-constrained%20construction%20integration%3A%20toward%20%E2%80%9Csmarter%E2%80%9D%20and%20flexible%20models%20of%20text%20comprehension.&f=false>
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. una introducción a la alfabetización académica*. España; Fondo de Cultura Económica
- Cortés, J. (2002) Estudio de perfiles evolutivos en la lectura. Validación y revisión del test individual de diagnóstico de errores en la lectura (TIDEL). Tesis Doctoral. Universidad de Valencia
- Coeelho, L., Fernandes, C., Ribeiro, C. y Perea-Bartolomé, M. (2006). El modelo de Alexander Romanovich Luria (revisitado) y su aplicación a la evaluación neuropsicológica. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Recuperado de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7027/1/RGP\\_13-9.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7027/1/RGP_13-9.pdf)
- Crego, A. (2003) Los orígenes sociales de la conciencia: un marco teórico para la salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019662006>
- Cubero, R. (2005). *Elementos básicos para un constructivismo social*. Avances en psicología latinoamericana. Recuperado de [file:///C:/Users/octavio/Downloads/Elementos%20b%C3%A1sicos%20para%20un%20constructivismo%20social%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/octavio/Downloads/Elementos%20b%C3%A1sicos%20para%20un%20constructivismo%20social%20(1).pdf)
- Diario Oficial de la Federación (2006) Reglamento del Sistema Municipal de Protección Civil de Xalisco, Nayarit. Recuperado de: <http://www.xalisco.gob.mx/transparencia/REGLAMENTO%20DE%20PROTECCION%20CIVIL.pdf>

- Diario Oficial de la Federación (2012) Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º, y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012)
- Escudero, I. y León, J. (2007) Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*. Volumen 40, número 64. Pp. 311-336
- Escudero, I. (2010) Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 7 (4), 1-32
- Ferreiro, E. (2000) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia: Sesiones plenarias del 26º congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación (8ª Ed.)*. Siglo XXI editores.
- García, J. (2006) *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- González, Y. (2013) *La lectura en contextos laborales y escolares*. México: Universidad de Guadalajara.
- Graesser, A.; Singer, M. y Trabasso, T. (1995) Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review* 101. Recuperado de: [http://www.researchgate.net/profile/Murray\\_Singer/publication/15261574\\_Constructing\\_inferences\\_during\\_narrative\\_text\\_comprehension/links/00b4952a88481c3cba000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Murray_Singer/publication/15261574_Constructing_inferences_during_narrative_text_comprehension/links/00b4952a88481c3cba000000.pdf)
- Hernández, G. (2005) La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Revista perfiles educativos*, recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a05.pdf>
- Huertas, J., Rosa, A. y Montero, I. (1991). *La troika: un análisis del desarrollo de las contribuciones de la escuela socio-histórica de Moscú*. Anuario de Psicología. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9311>
- Jurado, F. (2007). La lectura en la universidad. *AVANCES Investigación en ingeniería*, 6, pp. 6-9.

- Kintsch, W. (1998) The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *En Psychological Review*, número 95.
- LaBerge, D., y Samuels, S.J. (1990) *Toward a theory of automatic information processing in Reading*. En: H. Singer and R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of Reading*, Third edition. Newark, DE: International Reading Association.
- León, J. (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- León, J.; Escudero, I.; Olmos, R.; Mar, M.; Dávalos, T.; García, T. (2009) ECOMPLEC: un modelo de evaluación de la comprensión lectora en diversos tramos de la educación secundaria. *Revista Psicología Educativa* vol. 15, n.º 2, pp. 123-142.
- León, J.; Solari, M.; Olmos, R.; Escudero, I. (2011) La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de investigación educativa*, 29 (1), 13-42.
- León, J.; Escudero, I.; Olmos, R. (2012) *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid; Tea ediciones.
- Luria, A. (1979). *La lengua y la conciencia*. Obra póstuma. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/39/TH\\_39\\_123\\_361\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/39/TH_39_123_361_0.pdf)
- Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005#>
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación*. Vol. 1, No 1. 1999. Recuperado el 01 de mayo del 2014, visto en: [file:///C:/Users/octavio/Downloads/EI%20enfoco%20sociocultural%20en%20del%20estudio%20del%20desarrollo%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/octavio/Downloads/EI%20enfoco%20sociocultural%20en%20del%20estudio%20del%20desarrollo%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20(1).pdf)
- Niaz, M. (2001). Constructivismo social: ¿Panacea o problema? *Interciencia*, vol. 26, núm. 5. Recuperado de [file:///C:/Users/octavio/Downloads/Constructivismo%20social-%20C2%BFpanacea%20o%20problema-%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/octavio/Downloads/Constructivismo%20social-%20C2%BFpanacea%20o%20problema-%20(1).pdf)
- Rodríguez, W. (2010). *La perspectiva histórico-cultural en la formación docente: un examen de retos y posibilidades*. Conferencia en el 11mo. Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento en Santo Domingo, República

Dominicana. Recuperado de <http://www.facultadeducacion.ucr.ac.cr/recursos/docs/Contenidos/Articulo-Conferencia-Formacion-Docente.pdf>

Sánchez, R. (2004) La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En María Luisa Tarrés (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México; FLACSO.

Santos, S., A. Becerra y J. F. Bastida (2011). Alfabetización académica en la universidad: el desarrollo de habilidades de redacción en estudiantes de comunicación y medios de la UAN. *Pensar Universidad*, 1 (1), pp. 1-22.

Secretaría de Educación Pública (2008) Acuerdo secretarial 442. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/imagenes/Auerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/imagenes/Auerdo_numero_442_establece_SNB.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2008) Acuerdo secretarial 445. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2008) Acuerdo secretarial 444. Recuperado de: <http://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/ACUERDO%20444.pdf>

Serrano, J. et al (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412011000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001)

Simon, J. (2006) Propuesta para la determinación de los tipos de textos. *Revista electrónica SAPIENS*. Recuperado de [http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152006000100010&lng=pt&nrm=i](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100010&lng=pt&nrm=i)

Tapia, J. (2005) Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, num. Extraordinario. Pp. 63-93

Verdelho, T. (2011) *A inferencia lexical entre as estratégias de compreensão escrita em alunos portugueses de espanhol língua estrangeira*. Relatório da prática de ensino supervisionada. Universidade de Lisboa.

Vygotski, L. (1931) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En *Obras escogidas, Tomo III*. Recuperado de <http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf>

Wren, S. (s.f.) What does a "balanced approach" to reading instruction mean? En *Education Oasis*. Recuperado de [http://www.educationoasis.com/resources/Articles/balanced\\_approach\\_reading.htm](http://www.educationoasis.com/resources/Articles/balanced_approach_reading.htm)



## ANEXOS

## ANEXO 1

### Análisis de las videgrabaciones

Nota: Para guardar el anonimato de los estudiantes y de la profesora se asignó una clave para cada uno de ellos en los que están incluidos los 6 estudiantes tomados como sujetos de análisis, mismos que se describen en el apartado del contexto en el capítulo 1.

Estudiante 1 mujer de 44 años

Estudiante 2 mujer de 40 años

Estudiante 3 mujer de 28 años

Estudiante 4 mujer de 29 años

Estudiante 5 mujer de 20 años

Estudiante 6 hombre de 19 años

Estudiante 7 hombre de 19 años

Estudiante 8 hombre de 21 años

Estudiante 9 mujer de 20 años

Estudiante 10 hombre de 27 años

Estudiante 11 hombre de 19 años

Estudiante 12 hombre de 30 años

Estudiante 13 mujer de 22 años

Estudiante 14 mujer de 18 años

Estudiante 15 hombre 17 años

Estudiante 16 mujer de 36 años

Estudiante 17 mujer de 30 años

Profesora

## Sesión del 04 de octubre del 2014

- No hubo video grabación por problemas con la memoria de la cámara

### Sociograma:

Lado del aire acondicionado

Del pizarrón al muro del fondo: Estudiante 13, 11, 6 y 4

Muro del fondo: estudiante 5, 17 y 15

Del muro lateral al aire acondicionado

Del pizarrón al fondo: estudiante 9, 16, 1, 3, 7, 8 y 12

### Resumen de la sesión:

La profesora realizó el encuadre de la materia (nombre de la materia, sistema de evaluación y el establecimiento de reglas). Posteriormente hizo una evaluación diagnóstica que consistió en dictarles conceptos que ellos mismos tendrían que definir. Les deja un espacio de tiempo definido para responder, mismo que les avisaría el celular de la profesora y cuando éste lo indicó, se comenzó a socializar los conceptos desarrollados. A continuación se expone un ejemplo de la dinámica de socialización, que en este caso giró en torno al concepto de sociedad.

El estudiante 6 compartió su definición. La 9 dijo que los animales no son parte de la sociedad, la profe hizo una paráfrasis y pasó a preguntarle a 1. El 7 mencionó que la sociedad la integran los hombres civilizados, y la profe preguntó si ¿sólo los hombres civilizados componían la sociedad?, 13 aportó y después la profe le preguntó a 12.

La dinámica incluyó a los participantes, la profesora tomó la decisión de preguntar por primera vez el concepto y cuestionar o complementar las respuestas, igual los compañeros en determinados conceptos se integraban para desaprobado, dudar de las respuestas, complementarias, clarificarlas o reforzarlas. La profesora en varias ocasiones intervino para ampliar las respuestas como fue el caso del concepto de ciencia que varios no contestaron de manera satisfactoria para la profesora y terminó haciendo una pausa en la dinámica y expuso en el pizarrón la división de las ciencias.

Al finalizar la dinámica de socialización la profesora muestra un juego de hojas, solicitó que les sacaran copias, una para cada uno además de que los enumeró e hizo equipos de 5 integrantes y expresa lo siguiente: "hay que leer, la próxima sesión trabajarán en equipos y después de haber leído harán un organizador gráfico" y concluyó la sesión explicando qué era un organizador gráfico.

#### Expresiones relevantes para la investigación:

Comentó dentro del encuadre que en el desarrollo de la presente, iban a tener que "ponerse a leer".

1, 4, 13 y 6 voltean constantemente a verme, que me encuentro ajeno a la mesa donde todos se encuentran

Mientras conceptualizaban (examen diagnóstico) 6 preguntó qué era sociedad (además de que preguntó en voz alta posterior a que la profesora preguntó de uno en uno a la par que caminaba entre ellos, si había alguna pregunta). 11 brinda su definición a lo que la profesora le pide (a 11) que no diga, que cada quien conteste.

Pero 11 inmediatamente expresa en voz alta: ahhh ya (al parecer comprendió la conceptualización). La profesora se retira de ellos pero 6 continúa consultando, pero ahora en voz baja, a 11.

8 se salió del salón al ver que no llegaba la profesora y externó que iría a buscarla. Regresó al aula aproximadamente unos 40 minutos de haber iniciado la sesión. Cuando llega, 8 expresa signos como risa y piel sonrojada y al mismo tiempo 1 lo observa y le hace un signo de desaprobación con la cabeza, acompañada de expresiones faciales. 8 lo nota y se ríe.

El texto que dejó de tarea la profesora explica qué es la sociología, sus orígenes y las ciencias afines a ella.

#### Notas:

Pareciera que la dinámica de socialización es buena en tanto que permite la participación de todos los integrantes además de que da la libertad a los estudiantes para que interactúen entre ellos, principalmente para la complementación, en este caso, de los conceptos que se trabajaron durante la sesión. Llama la atención las indicaciones que da acerca de lo que solicita para tarea, que es leer y realizar un organizador gráfico, y limitándose a sólo mostrar cómo hacer un organizador gráfico. Pero no señala qué espera ella encontrar (objetivos) de la lectura.

Ciertamente al explicar qué es un organizador gráfico se da por hecho que es una herramienta que implica analizar (des-estructurar el texto) encontrando los argumentos sustantivos y aquellos que sirven para justificar o explicar los primeros. Además de que un organizador implica la toma de conciencia de expresada en un

diagrama, de la estructura argumentativa del documento (hilo conductor) sin embargo, no sé si queda del todo claro para la profesora si los estudiantes saben distinguir argumentos sustantivos, secundarios e hilo argumentativo

#### Sesión del 11 de octubre del 2014

Si existe video grabación (2)

#### Sociograma:

Pared del aire acondicionado: estudiante 9, 2, 17, 11, 3, 14 y 6

En el muro verde: 10 y 5.

El muro donde estoy: 8, 7, 12, 1 y 15

#### Resumen de la sesión:

Posterior a tomar lista de asistencia, los acomoda en equipos como lo acordado en la sesión pasada y les recuerda la tarea señalando que la indicación era "lean y lo más importante me lo ponen en un organizador gráfico". La profesora le da 5 minutos (mismos que cronometra en su cel) para que compartan en sus equipos sus organizadores gráficos y lo relativo a la lectura, mientras la profesora pasa de uno por uno a revisar y firmar los organizadores gráficos. La mayoría se pone a leer las hojas y sólo 3 equipos compartes, es el caso de la bina 7 y 8: 12 y 16 y el equipo de 1, 6 y 15.

Terminado de revisar las tareas la profesora invita a socializarla preguntando primero a 8, posteriormente 7 quien da una respuesta más completa que los anteriores (dice que es la sociología, qué estudia, los métodos cuanti y cuali y los paradigmas sobre los que descansa la sociología). Cuando 7 aborda el tema de los paradigmas, la profesora pregunta a todos qué es un paradigma. Duran rato en responder quienes (los estudiantes) acuden a sus hojas en busca de una conceptualización

La dinámica de socialización fue integrar a todos a la dinámica de expresar lo entendido acerca de las hojas, cada uno aportó aunque la mayoría tuvo que primero leer previamente e incluso algunos se limitaron a leer en voz alta y parafrasear. Por último la profesora dejó de tarea unos temas los cuales iban a desarrollar y se relacionan directamente con la sociología, como es el caso del empleo de los adolescentes, derechos humanos y discriminación étnica y cultural. Y las indicaciones fueron: hay que investigar porque vamos a hablar de esos temas.

#### **Expresiones relevantes para la investigación:**

Cuando la profesora pasa a revisar los organizadores gráficos, al llegar a 5 se da cuenta que no había hecho la tarea a lo que la profesora expresa asombro y los compañeros más allegados comentan en voz alta: así está desde la mañana.

1 toma la iniciativa en su equipo para interactuar en los primeros 5 minutos que la profesora dio para compartir acerca de los organizadores gráficos.

Terminado de revisar las tareas la profesora comentó: "ok pongan mucha atención porque muchos de ustedes por ahí no les queda claro qué es el tema [...] (11:45")

Cuando la profesora le solicita a Ilse que complemente la respuesta de 8, acerca de qué es la sociología y qué estudia, ésta comenta que estudia a los seres vivos, a lo que 10, quien se encuentra en la misma hilera de Ilse pero a dos personas de distancia, se ríe y dice en voz alta que es la biología la que estudia a los seres vivos (12'40'') 8 habla en voz alta y dice: sin reírse por favor.

Posterior a preguntar qué es un paradigma y del silencio durante casi un minuto, la profesora insiste en la pregunta y externa que eso está en las hojas a lo que 7 dice en voz alta: no, no viene. 11 habla e inicia expresando: "es un medio..." y 7 interrumpe confrontándole. "no, no es un medio" (8 se ríe) y 11 le contesta a 7 en forma de pregunta: ¿Entonces qué es?, es una paradoja, ¿no? (15'30'') la profesora observa y se queda en silencio e Iliana interrumpe con una definición que lee de las hojas.

#### **Notas:**

El nivel de apropiación de los conceptos expuestos en el texto fue muy inferior previo a la socialización. Considero que la dinámica de socialización fue buena aunque hubiera estado interesante hacer una valoración de que si todo lo construido socialmente fue al final asimilado por los estudiantes.

#### **Sesión del 18 de octubre del 2014**

Si existe video grabaciones (1)



### Sociograma:

\* Tuve un retraso en el momento de integrarme. Cuando lo hice los estudiantes estaban trabajando en equipos distribuidos de la siguiente manera

En un equipo trabajan 1, 12 y 6. En otro equipo 7 solo. En otro equipo está 11, 9 y 5 En otro está 16, 13 y 15 en el último está 10, 3, 2 y 4

### Resumen de la sesión:

Están reunidos en equipos dialogando, cada equipo acerca de un tema en específico y que al final tendrán que plasmar las conclusiones de equipo en una lámina

En el equipo donde se encuentra 1, 6 y 12, se percibe un liderazgo distribuido entre 6 e 1, aunque mayormente en 1. 1 en varias ocasiones acude a la profesora para pedir especificaciones acerca del trabajo a realizar, 6 a 1 dialogan y toman acuerdos. 12 se limita a asentir.

En el equipo de 9, 5 y 11 se percibe un equilibrio en la toma de decisiones. Igualmente en el caso del equipo de 16, 15 y 13 y el de 3, 2 y 4.

### Notas:

Considero que lo relevante de esta sesión es la dinámica que se da cuando no está el profesor directamente dirigiendo y entonces se puede evidenciar las dinámicas

de liderazgo, de asentimiento o incluso evasión. En el caso de las personas que fueron seleccionadas para ser observadas infero lo siguiente: todos son líderes en el trabajo en equipo sin embargo, llama la atención de Iliana quien busca en repetidas ocasiones, la aprobación y guía de la profesora.

#### Sesión del 25 de octubre del 2014

#### Sociograma:

Pared del pizarrón: 15 y la profesora

Pared del aire acondicionado: 9, 13, 5, 12, y 16

Pared paralela al aire acondicionado: 11, 4, 3, y 1

Pared del fondo: 8, 7 y 10

#### Resumen de la sesión:

La profesora continuando con la dinámica de la sesión pasada de abordar temas de interés social solicita que pasen a exponer sus láminas. La dinámica es exponer, terminado intercambiar preguntas entre pares y al final la profesora hace preguntas tanto a los ponentes como a los oyentes.

#### Expresiones relevantes para la investigación:

En el 8:15:11 voltea y dirige expresiones verbales a 7 para que se pase a exponer, posterior a que éste último evidenció que no venía listo para exponer. La profesora

confronta a 7 pero el primero afirma que no van a pasar pese a saber que está en juego su calificación. 16 mira fijamente a 7 como no estando de acuerdo, e incluso 1 le dice a 16 que pase ella, que contemple que está en juego su calificación.

En el minuto 16 aprox. 10 hace una pregunta al equipo (Cuáles de los derechos de los jóvenes se cumplen y cuáles no) a lo que 9 evade regresándole a 10 varias preguntas, entre ellas, cuáles son los derechos de los jóvenes: de qué edad a qué edad es uno joven. En eso interviene 2 quien triangula y parafrasea (al menos eso parece) añadiendo elementos a la pregunta de 10 que al final quedó así: "Lo que 10 quiere decir es que de los derechos que uds expusieron, cuáles si y cuáles no se llevan a cabo". Vuelven a evadir un poco la pregunta planteada por 2. Al final la profesora interviene y vuelve a replantear la pregunta de 10 modificándola de nuevo y quedando así: ¿cuál son los que más, si se aplican y cuáles no? La profesora también, termina justificando las preguntas de 9

#### Sesión del 15 de noviembre del 2014

Si existe video grabación (3)

#### Sociograma:

De lado del pizarrón: 16, del lado del aire: 12, 2, 8 y 14.

Muro verde. 5 y 6

Del lado mio: 17, 1, 3, 11 y 9. Alejado de todos, a un lado mio: 10.

### Resumen de la sesión:

Esta sesión fue instruccional referente a la metodología para realizar un protocolo de investigación. La parte de socialización descansó en el establecimiento de temas posibles a investigar; cómo delimitar un tema y cómo plantear preguntas de investigación que orienten la investigación.

### Notas:

Por el momento no rescato elementos que pudieran servirme para la investigación. Si acaso fortalecer elementos por si se llegara a ocupar una caracterización de la profesora que en medio de dinámicas donde aparentemente sede el control de la sesión, sigue manteniendo un papel protagónico en el desarrollo de esta.

### Sesión del 22 de noviembre

Existe video grabaciones (3)

### Sociograma:

Pared del pizarrón: 16 y la profesora

Pared del aire acondicionado: 8, 13, 12, y 14

Pared del fondo: 9, y 5

Pared paralela al aire acondicionado, de la puerta hacia el fondo: 17, 11, 3, 1, 4 y 7

\* Detrás de 7, fuera del contorno de la mesa, 10

### **Resumen de la sesión:**

Primero la profesora pasa de uno en uno a revisar las tareas, las cuales les pone una señal en cada una de ellas. Posteriormente la profesora avisa que quedan dos o tres sesiones para cerrar el ciclo por lo que procede a informarles que la forma de evaluarlos será a través de la realización y entrega en físico de una investigación social. Les recuerda la estructura del documento y los pormenores de la entrega

### **Expresiones relevantes para la investigación:**

La profesora matizó al menos durante el inicio, un estilo infantil para comunicarse con ellos, por medio de diminutivos de sus nombres. Así mismo, llama la atención la forma de comunicarse de 6 hacia la profesora.

### **Notas:**

(Volver a revisar los videos; no encuentro nada relevante para la investigación con excepción de la forma de comunicación que se matizó en esta sesión, de infantilizar y que pueda tener una repercusión en los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento)

## Sesión del 29 de noviembre del 2014

Existe video grabaciones (4)

### Sociograma:

Pared del pizarrón: sólo la profesora

Pared del aire acondicionado: 14, 9, 8, 5

Pared paralela al aire acondicionado. 1, 4, 3 y 11

Pared del fondo: 10

### Resumen de la sesión:

La profesora primero toma lista de asistencia, posteriormente les pone unos videos y fomenta la discusión acerca del contenido. Por último les reparte unas hojas (Doc 2) y les solicita que las lean en la misma sesión (no grabé las indicaciones ni tengo notas al respecto pero al parecer la profesora les solicita que lean en pequeños equipos). La profesora ambienta con música instrumental y empieza a recorrer el aula, de uno en uno, al tiempo que les incentiva verbalmente para que lean. Pasado el tiempo asignado, mismo que cronometra, les solicita que compartan, algunos evidencian distracción, por ejemplo 6 con el celular. Al momento de socializar se percibe mayor aportación acerca del contenido aunque las aportaciones se limitan a la reproducción de lo expuesto, como máximo, ejemplo el caso de 5 que no le queda del todo claro las ideas centrales y que como sesiones pasadas, se limita a leer en voz alta y aportar poco en paráfrasis.

Poco antes de finalizar la sesión cede la profesora el espacio a la bina 1. 3 para la exposición de su trabajo final acerca de la nomofobia

#### Expresiones relevantes para la investigación:

#### Notas:

Infero que la dinámica de poner a los estudiantes a leer durante la sesión y bajo la supervisión de la profesora generó mayores aportaciones que incluso la sesión donde se socializó la lectura asignada de tarea, acerca de qué es la sociología, sus fundamentos y demás.

También se percibe el efecto positivo (en tanto el cumplimiento del objetivo, que era leer) de la supervisión por parte de la profesora que se evidencia en la participación, por citar un ejemplo, 8. quien mayormente se la pasa distraído y distrayendo a sus compañeros. Igual la participación de 12

Iliana recurre mucho al texto para hacer aportaciones y cuando se anima a expresarse sin dicho apoyo, es confuso su discurso.

## ANEXO 2

### Análisis de las entrevistas

#### Primera entrevista a profesora

Primero se caracteriza a la profesora

Edad: 27 años

Años trabajando en la docencia: 6 años

Formación: lic en educación secundaria con especialidad en biología pero desde que egresó se ha dedicado a la docencia en el nivel medio

Materias que ha impartido en estos 6 años: Biología, química I y II, ecología, lengua adicional al español, taller de lect y redacción I y II, hist de México I, estructura socioeconómica de México, introducción a las ciencias sociales, física, y actualmente sociología

Tiempo trabajando en INECXA: año y medio y ha impartido biología I y II, química I y II, historia, sociología, estructura socioeconómica, ecología y medio ambiente, taller de lectura y redacción.

¿Utilizas lecturas en tu proceso de enseñanza?

La profesora refiere que si utiliza lecturas en su proceso de enseñanza, de hecho al principio a veces era la investigación de temas que se señalan en el programa. (\*dijo que al principio era más bien la investigación de temas, y concluyó diciendo que al final también era la investigación de temas, esto supone que pocas veces, y así se evidenció, la profesora selecciona y asigna textos para leer).

En la primera sesión asignó una lectura, podrías platicarnos ¿cuál es, es un artículo, es un capítulo?

La primera lectura tuvo como objetivo que tuvieran un acercamiento a qué era sociología y es un compendio de varias fuentes.



Qué criterios utilizaste para decidir por dicha lectura, para hacer dicho compendio

Fue haber leído con anterioridad ya que considera que no todo lo que se encuentra en internet es real, no domino el tema y al final lo que yo consideré como importante, relevante y que no fuera repetitivo (no se acuerda de las fuentes)

Que esperabas que los chicos encontraran con esa lectura

Ella esperaba que los estudiantes checaran que la sociología tiene que ver con nosotros mismos, las problemáticas...

Cuáles fueron las indicaciones cuando asignaste la lectura:

Que leyeran, que sacaran las ideas principales, pero no resumen, y hagan un mapa conceptual. Recuerdo que les puse, en el pizarrón, un ejemplo de mapa conceptual. Sólo las ideas principales

En la siguiente sesión, cómo evaluaste si se cumplió los objetivos de la lectura:

Algunos no se acordaban que tenían tarea, por lo que decidí por hacer una plenaria y sacaran sus hojas y revisaran lo que subrayaron porque algunos si subrayaron e hicieron su mapa mental o conceptual. Considera que si se logró el objetivo y les preguntó a uno por uno

Dónde hubo más ponderación, donde se cumplieron más los objetivos, en la lectura o en la plenaria:

En la plenaria

La dinámica, impresiones respecto a la participación.

Al principio no querían participar, pero creo que si participaron todos (con aquellos que notificaban que no habían leído, la profesora les permitía un espacio de tiempo para leer y posteriormente participar, al final todos participaron)

### Descripción de la dinámica: interactuaban entre ellos o interactuaban contigo:

Yo les iba preguntando uno por uno y yo rescataba las ideas principales. Cuando bajábamos la lectura al ámbito cotidiano, a la vida real y ya no tanto la lectura, es cuando participaban más.

### Para qué usas las lecturas en el proceso de enseñanza:

En general para abrir un tema. Por la diversidad de edades, noté que las personas, algunas que son mayores, tomaron la responsabilidad y los jóvenes, de manera general no le echaban ganas, aunque eran temas sencillos. También había jóvenes con facilidad de palabras.

### Caracterización desde la perspectiva de la profesora:

1: siempre trae todo

17: últimamente falta pero trae todo

16: siempre trae todo pero se siente un poco insegura, piensa que no tiene la capacidad o no se anima pero si lo sabe, ya que pierde el miedo se desplaya, claro desde su forma de ser, pero no tanto como Armando

10: él se desplaya más, aunque no haya traído la investigación pero opina, aunque a veces termina hablando de otros temas, que aunque se relacionan no son el tema en discusión

2: es cumplida

5: es muy buena, es responsable, le faltó un poco más en la exposición, en desenvolverse

### La importancia de la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva del profesor:

Es una herramienta esencial, de vital importancia; da más formas, pautas, aparte de que abre el pensamiento. La lectura es una ventana a saber más e ignorar menos.

### Análisis:

"es una materia que no domino mucho (5'42'")"

Contrastando con la teoría, se refiere en muchos de los casos en investigaciones, de que los estudiantes no saben seleccionar información de las redes, principalmente cuando se les solicita que se documenten acerca de un tema, sin embargo, es notorio, como en el caso de esta investigación, que la profesora no prepara lecturas (tal vez no las suficientes) para permitirles tener información veraz, sino que el profesor se limita a solicitarles que se documenten. Esto puede interpretarse de muchas maneras, algunas no tan positivas como es el caso de comodidad al exentar al profesor de leer y seleccionar lecturas para posteriormente asignárselas a los estudiantes

## Segunda entrevista a la profesora

### Criterios considerados en la elección de la lectura 1

Esta lectura habla de lo que es la sociología y sus antecedentes. Es para que vieran la relación (las temáticas de la sociología con lo relativo a sus vidas cotidianas) y sus orígenes. Este documento es un compendio. Reconoce la importancia de haber puesto en el documento, las fuentes bibliográficas. La profesora tomó como criterio de selección, documentos concretos sin tantos tecnicismos.

### Cómo le hiciste para evidenciar que ese objetivo se cumplió

Eillos hicieron un organizador gráfico y ahí evaluó si se cumplió con el objetivo.

### La plenaria. ¿No estaban desfasados, el contenido del organizador gráfico con lo que reportaron en la plenaria?

Si. Puede deberse al tiempo en que elaboraron el organizador y el tiempo transcurrido en la plenaria. Además de que se enganchaban los comentarios a partir de los comentarios de sus compañeros. Pero también hubo quienes sí reportaron esa congruencia.

### La perspectiva de la profesora del caso de Hugo e Iliana de frenar la participación de los compañeros

Asienta mi lectura. La profesora reconoce no haber intervenido de manera directa y en el momento para eliminar las actitudes expuestas. Sólo se limitaba a retomar los puntos, las voces de quienes fueron o intentaron ser callados.

### De la segunda lectura, los criterios utilizados para la selección de la lectura

Esta lectura me la prestó, junto con toda una antología sobre temas de sociología, un amigo estudiante de pedagogía de la UNAM. Esta lectura en concreto fue recomendada por el amigo que se la prestó.

### Percepción de la dinámica en la que hubo más participación

Considera que pudo haber sido influenciada por dos cosas: la primera fue, a diferencia de la primera, que no hubo espacio de tiempo de haberla leído y la plenaria y dos, que la primera lectura fue una introducción y el tiempo transcurrido de avance en la materia, y esta segunda lectura, ya había elementos que pudieron haber facilitado la dinámica de socialización de la lectura.

### La percepción de la dinámica de socialización entre ellos

Muchas de las veces los jóvenes buscaban trabajar con compañeros bajo el criterio de afinidad. Tal vez el humor influyó en la dinámica de consolidación de grupos. A 1 le gustaba mucho trabajar con su grupo, bueno depende del trabajo, si es para ayudarles, le ganaba la parte maternal pero si era un trabajo donde se ponían en juego su calificación buscaba a otros que si trabajaban. 1 era más maternal con 8 e incluso llegó a interceder a favor de él. Con 2 y 3 se le facilitó trabajar a 1. A veces, un poco, con 16. 12 no tomaba iniciativa para integrarse a equipos.

### Cómo percibes a los adultos

16 si trabaja en equipo y es responsable con sus trabajos y saca el trabajo aunque los demás no trabajaran, al menos hacía su parte. Cuando opinaba 10, varios expresaban "ayyyy ya van a empezar"

### La percepción acerca de la sesión donde 10 plantea pregunta a 9 y su equipo y terminan evadiendo (22' aprox).

Si, es que no se habían preparado y se pusieron nerviosos. Yo les había comentado que iban a exponer sobre ese tema.

### Percepciones de 3 y 4

En cuanto a la entrega de trabajos ambas son responsables, en la participación expresa más 4 y en lo relativo a exponer si lo hacen. 4 comenta más en las dinámicas de trabajo en equipo. Ambas eran pasivas al momento de participar en las dinámicas de socialización.

### Percepciones de 6 y 5.

5 participaba en grupo sólo si se le preguntaba. En el momento de exponer si lo hacía pero lo más básico. 6 en ese sentido era igual sólo que no es cumplido. Y a veces se hacía como que no sabía. 5 no entregaba tareas pero en el aula sí trabajó

### Crees que te faltaron lecturas

Sí, y también tiempo.

### **Notas:**

La profesora tiene claro que la peculiaridad del organizador gráfico, a diferencia de un resumen, es rescatar las ideas centrales del texto. En este sentido da por hecho que al haberse elaborado el organizador gráfico, los estudiantes lograron el objetivo propuesto con la lectura, que era rescatar las ideas principales del texto.

## Entrevistas a estudiantes

### Entrevista a estudiante 1

Primero se le solicita su nombre y edad. Mujer de 44 años.

#### Primera lectura. Qué recuerda acerca de ella.

Ella mencionó que la profesora quería, por medio del texto, ayudarles a ellos como estudiantes para identificar las partes de un documento académico, en este caso un estudio. Cómo seleccionar un tema, plantear objetivos, entre otros.

#### Las indicaciones al asignar la lectura. ¿Te quedaron claras?

Ella menciona que no. Que aun cuando en el grupo había estudiantes de diferentes edades y años que dejaron de estudiar, hubo una parte del documento que no le comprendieron y ahí se quedaron atorados todos por no saber qué significaba.

#### Cómo te diste cuenta de que todos estaban atorados con una parte del documento

La maestra es muy cuidadosa y antes de iniciar la clase nos hace preguntas. Siempre hace que todo quede claro para seguir continuando y era una lectura que teníamos que tener muy claro de principio a fin y así poder continuar

#### Cuándo leíste el texto. Cuántos días pasaron desde que te asignaron la lectura, para que la hayas leído.

Quince días. Ella menciona que se tenía que sacar las copias, pero como no lo hicieron, la profesora les dio una prórroga.

#### Cuando tú lees, ¿usas alguna estrategia?

Si, me cuesta mucho comprender y tengo que volver a repasar. Leo de fluido pero tengo que releer para comprender (pareciera que releer lo considera como una estrategia de lectura para lograr la comprensión). También hace subrayado pero hasta la tercera lectura, posterior a una segunda lectura y después de no haber entendido en esos intentos. También relata que lee por las tardes y noches en su recámara acostada.

### ¿Se te hizo sencilla la lectura?

No recuerda

### El segundo texto

Si lo recuerda, menciona. El texto aborda a un sociólogo francés y dice que este sociólogo se enfocaba en compartir todo lo que sabía. Y que lo más importante para él era la educación.

### Qué indicaciones dio para esta segunda lectura

Nos dijo que teníamos que leer cuidadosamente. Para poderlo entender subrayáramos lo más importante, que en el tema venían fechas, quién era, de dónde era y a dónde quería llegar refiriéndose a la sociología además mencionó que este segundo texto tenía relación con el primero y que la intención era hacer extenso la información vertida en el primero

### ¿Les dijo la profesora que subrayaran?

No, no dijo que subrayáramos, dijo que sólo leyéramos y que ahí venían cosas muy interesantes, pero no, no dijo de qué trataba

### Caracterización de la socialización desde la perspectiva de la estudiante.

Ella refiere que fue una sesión muy cómoda aunque dice que hay unos que no hacen tareas y son muy callados, pero que la mayoría estuvo participando. Los que más participan son hombres, menciona.

### ¿La maestra promovía la participación?

Si, ella tomaba la iniciativa en la participación y nos daba espacio para ello, no nos restringía

### ¿Cómo era tu participación en el grupo?

Me gustaba participar cuando tenía algo muy claro, igual si no sabía, yo preguntaba. En los equipos siempre yo llevaba la batuta



Observaciones. no tenía mucha claridad referente a fechas, lecturas. Confundía las lecturas y las dinámicas así como, inclusive, inventó contenidos y objetivos de lectura. No le queda claro cuáles fueron los objetivos de lectura

## Estudiante 2

Primero se contextualiza la entrevista, da su nombre y edad (40 años)

La primera lectura. Te acuerdas las indicaciones al asignar el texto.

Que las leyéramos en equipos y que rescatáramos lo más importante. No se acuerda mucho de la lectura.

Cuántos días pasaron para que la leyeras

Como tres Regularmente leo cuando no tengo tantas actividades. Lee en su cuarto, sentada, en la cama sin distractores auditivos.

¿Tienes estrategias de lectura?

Lee de manera fluida, de corrido. A veces tiene que hacerlo más de una vez. Ella refiere que cuando lee en voz alta es más fácil entender a la primera. La primera lectura es fluida y la segunda subraya si es que le quedó claro. Igual dice que toma notas dependiendo lo que se les haya pedido. Por último, menciona que le es más fácil la comprensión cuando se plantean preguntas de lectura

Qué papel juega la lectura en tu proceso de aprendizaje

Es importante pues nos ayuda a entender los temas que nos dejan. Además que nos ayudan para poner atención que nos ayudará por ejemplo para el examen de admisión a la universidad.

**Observaciones:** llama la atención la claridad que tiene respecto a sus estrategias de lectura, y cómo el establecimiento de preguntas (y objetivos) de manera clara, le

favorecen su lectura y su comprensión. Además fue la única en recordar textualmente las indicaciones de la profesora al asignar una lectura.

### Estudiante 3

Se contextualiza la entrevista, se solicita mencione su nombre y edad (mujer 28 años de edad)

#### La primera lectura. Recuerdas las indicaciones y de que trataba.

Trataba de cómo socializar en diferentes grupos como la familia y así. Y respecto a las indicaciones mencionó que fueron claras y suficientes, ella sólo les dijo que leyeran y que analizan porque iba a ser como un debate o una plática entre ellos. Y por analizar ella interpreta como profundizar en cada palabra para comprender el texto.

#### Cómo te fue con la lectura

Habia partes que no le entendía y las volvía a releer. Ella menciona que sólo relea cuando una palabra u oración no le queda claro.

#### Platicame acerca de la dinámica de socialización

Primero preguntó a cada uno lo que habíamos entendido y ya a partir de ahí armábamos el debate. Por lo regular no estábamos de acuerdo en el grupo. Ella se autodefine como alguien que sólo compartía sus opiniones aunque a veces me hacían cambiar de opinión. Al final yo me voy con la idea del profesor, él es quien me dice si estoy bien o mal. Regularmente yo soy de las que siempre está en contra de la mayoría.

#### **Entrevista estudiante 4**

Se contextualiza y se solicita su nombre y edad (mujer 29 años de edad)

##### La primera lectura, ¿recuerdas la asignación de la misma?

La lectura ella menciona que las leyó como dos días después de haber asignado. Ella lee en el sillón, junto a su esposo y sus hijos. Menciona además tener la habilidad para desconectarse para centrarse en la lectura. Relacionado con las estrategias de lectura menciona que ella sólo lee de corrido y se queda con lo que capta. Regularmente relee como dos o tres veces, dependiendo del texto, su contenido

##### La segunda lectura:

Que teníamos que leerlas detalladamente porque después nos iba a hacer unas preguntas. Menciona que no les dijo qué tipo de preguntas, yo me imaginé que nos iba a preguntar nombres del personaje, qué hizo y cómo fue.

#### **Estudiante 5**

\* Se presenta a la entrevista acompañada de su hermana quien manifiesta rasgos de socialización y extroversión, mayores de Rubí, quien además le hace presión con gestos y expresiones, en varias ocasiones, cuando Rubí indicaba que no se acordaba o se limitaba a reírse (al parecer de los nervios).

18 años

##### Primera lectura. Qué indicaciones dio la profesora al asignar la lectura.

Que leyéramos y que resumiéramos. Y si fue explícita la profesora con los objetivos de la lectura.

##### Cómo te fue con la lectura

No se acuerda

### La sesión de la socialización:

No se acuerda

### Algún otro profesor que te asigne lecturas

El profesor octavio. La estudiante empezará a hacer referencia a la última lectura asignada. La realización de una lectura dentro de la clase. Las indicaciones fueron que primero íbamos a leer nosotros y contestar las preguntas y ya después con usted vimos si las respuestas estaban bien o mal

### Durante la lectura

Si le entendí, fue un texto chico y era sobre el uso de los celulares. No reporta ninguna dificultad al momento de leer. Indica que busca lo más importante del texto, al menos eso ella cree. Su técnica al momento de leer es el subrayado. Durante la socialización, ella comenta que una de las preguntas para dar pie a la socialización fue inferir el título del texto, ya que no lo tenía. Ella casi no habla, no socializa en las plenas, incluso no refiere una sesión donde ella haya participado en plenaria. En el caso de Administración o contabilidad, es donde ella se autodefine como más participativa y la participación obedece a que entiende mejor los contenidos revisados.

Ella refiere que lee, en algunas ocasiones una noche antes de la clase siguiente, en la que se tiene pensado discutir la lectura. Ella refiere que cuando participa se limita a expresar lo que entiende de la lectura (sin embargo en las videograbaciones se percibe que se limita a reproducir textualmente el texto, incluso en varias ocasiones lee).

### Qué sucede cuando los demás difieren de tus aportaciones.

Ella señala que sólo escucha, no confronta.

### Tu participación dentro de los equipos:

Considera que en equipos si participa. Aporta sus puntos de comprensión de una lectura, por citar un ejemplo. No tiene conciencia de por qué en la plenaria no tiene el mismo nivel de participación.

Ella también manifiesta que casi no lee aunque le gusta el subgénero de cuentos y leyendas

### **Notas:**

Al principio refiere que no se considera participativa en las plenarios, y lo corroboro en las videograbaciones, sin embargo llama la atención que ella considera que tiene más momentos de participación en la materia de contabilidad o administración, debido a que en palabras de ella misma, entiende mejor y por tanto participa más. Esto me hace suponer que en su caso el nivel de participación es proporcional al nivel de conciencia (claridad) que tiene acerca de un contenido

### **Estudiante 6**

Se contextualiza la entrevista, se solicita su nombre y edad (hombre 19 años)

\* No recuerda especificidades de ambas lecturas, entonces la entrevista se centró en las estrategias de lectura que tiene.

Él reporta que lee en su cuarto donde hay menos distractores, lee por la tarde cuando hay luz y también acostumbra a releer. La primera lee de corrido y ya a partir de la segunda ya empieza a subrayar.

### ANEXO 3

#### Formato de entrevista<sup>1</sup>

##### Profesor

- Presentación: cuál es la intención de la presente entrevista
1. Nombre
  2. Edad
  3. Formación académica
  4. Cantidad de años en el servicio docente
  5. Asignaturas que ha impartido en esos años de servicio
  6. Antigüedad en la actual institución
  7. Asignaturas que ha impartido en la actual institución
  8. Utilizas las lecturas en tus sesiones de clases; si la respuesta es afirmativa, cómo
  9. Qué papel juega la lectura en los procesos de enseñanza aprendizaje que tu generas
- 
- A partir de un ejemplo concreto de una lectura asignada (aplicó para la primera y segunda lectura)
10. Cuál lectura es (libro, capítulo, artículo, ensayo, etc.)
  11. Cómo elegiste esa lectura
  12. Por qué esa lectura y no otra
  13. Qué esperabas con esa lectura
  14. Cómo esperabas evaluar el logro de los objetivos
  15. Qué indicaciones diste de la lectura cuando la asignaste
  16. Solicitarle que hable acerca de la dinámica de la revisión de la lectura
  17. ¿Se cumplieron tus objetivos, lo que esperabas con la lectura?
  18. Solicitarle que hable acerca de la participación de los estudiantes en la dinámica de socialización de la lectura
  19. Solicitarle que hable acerca de su participación en la dinámica de socialización de la lectura

---

<sup>1</sup> Considerar que más que preguntas son líneas orientadoras, pues estamos hablando de una entrevista semiestructurada.

**ANEXO 4**  
**Formato de entrevista<sup>2</sup>**

**Estudiante**

- 1 Nombre
- 2 Edad

- De una lectura asignada

- 3 Cuáles fueron las indicaciones que te dio tu profesora cuando te asignó la lectura; qué te estaba solicitando
4. Descripción del proceso de lectura:
  - a. Cuándo lees (qué día de la semana)
  - b. Dónde lees (descripción del contexto donde se leyó)
  - c. Cómo leíste (indagar si existen patrones o conciencia de estrategias de lectura utilizadas)
5. Qué rescataste de la lectura
6. Elaboraste alguna evidencia de lo leído, cuál y qué (no el tipo de reporte, sino el contenido) reportaste

- Durante la sesión de revisar las evidencias de lectura y su socialización

7. Descripción de la sesión: Qué indicaciones dio la profesora al comenzar la socialización la lectura
8. Descripción de la dinámica de socialización
9. Auto descripción de su participación durante la socialización de la lectura
10. Descripción de la participación de la profesora en la dinámica de la socialización.

---

<sup>2</sup> Considerar que más que preguntas son líneas orientadoras, pues estamos hablando de una entrevista semiestructurada.

## ANEXO 5

### Primer texto

#### SOCIOLOGÍA

##### SOCIOLOGÍA



Antes de entrar de lleno en la definición de Sociología lo que tenemos que hacer es determinar el origen etimológico de dicho término. En concreto, sus antecedentes se encuentran en el latín y más exactamente en la unión de las palabras *socius*, que vendría a traducirse como "sociedad o individuo", y *logos* que tiene varias acepciones entre ellas "estudiar". Por tanto, partiendo de ello podríamos hacer una traducción literal de que Sociología es el estudio del socio o individuo.

La **sociología** es una ciencia que se dedica al estudio de los grupos sociales (conjunto de individuos que conviven agrupados en distintos tipos de asociaciones). Esta ciencia analiza las formas internas de organización, las relaciones que los sujetos mantienen entre sí y con el sistema, y el grado de cohesión existente en el marco de la estructura social.

Por ejemplo: "Mi hijo desea estudiar Sociología cuando finalice la escuela secundaria", "Aunque él está interesado un debate muy interesante sobre sociología", "El presidente puede ser un gran economista, pero sabe muy poco de sociología".

Podría decirse que la sociología existe desde mucho tiempo antes que se desarrollara como ciencia o que se delimitara su objeto de estudio. En el siglo V antes de Cristo, **Heredoto** se dedicó a realizar completas descripciones de las costumbres y los rituales de diversos pueblos. **Ben Jaldón** (1171-1246), por su parte, fue quien proclamó la noción de *Ben el Jaldón* (la ciencia de la sociedad o de lo social).

**Auguste Comte**, por su parte, fue el encargado de dar forma al concepto de sociología, cuando en 1838 presentó su **Curso de Filosofía Positiva**. La sociología se consolidó como una ciencia autónoma recién a mediados del siglo XIX. Ya avanzado el siglo XX, comenzaron a diferenciarse diferentes escuelas y corrientes dominantes.

En este sentido resulta interesante hacer un pequeño parentesis para establecer que la Sociología a lo largo de la historia no ha dejado indiferente. De ahí que grandes pensadores de todos los tiempos como el alemán Max Weber la definiera a aquella como la ciencia que se encarga de una misión más concreta.

Para el aquella disciplina lo que hace es enfrentarse a la acción social para así poder acometer la explicación causalmente, desde un enfoque de conocimiento basado interpretativo, tanto su desarrollo como sus efectos.

La sociología puede ser estudiada a partir de distintos métodos: el **cuantitativo**, que incluye descripciones y explicaciones detalladas de conductas, situaciones y sujetos, y que además puede incluir el relato de los participantes contado por ellos mismos; y el método **cuantitativo**, que se encarga de las variables que pueden ser representadas por valores numéricos (numerosa) y que permiten buscar posibles relaciones a través del análisis estadístico.

En cuanto a los principales paradigmas sociológicos, pueden destacarse el **funcionalismo** (que afirma que las instituciones sociales son medios desarrollados en forma colectiva para satisfacer necesidades de la sociedad), el **marxismo** (la teoría del conflicto), el **estructuralismo**, el **interaccionismo simbólico** y la **teoría de sistemas**.

Así, hoy día es muy frecuente que se recurra a esta ciencia del individuo para llevar a cabo diferentes estudios entorno a aspectos latentes en nuestra sociedad que nos prescriban o interesen. En este sentido, es frecuente que se realicen estudios de corte sociológico para determinar el comportamiento de los jóvenes ante las drogas o el alcohol. A través de aquellos se obtendrán datos de las edades en las que comienzan a consumir, de los aparatos que les llevan a beber o de si se sienten presionados por su grupo de amigos para hacerlo.



## Origen de la Sociología

La sociología se remonta hacia el siglo III antes de Cristo, cuando Platón, en sus obras, el Banquete, las leyes y la República, expone una reflexión sobre la sociedad de su tiempo a la vez que propone un modelo social y de relaciones entre los miembros de la misma. Aristóteles en su libro política aborda el mismo tema. El pensamiento griego de la antigüedad se preocupó por establecer, al deber ser de la sociedad de modo que esta resulte el vehículo del ideal social griego: el desarrollo de las virtudes humanas.

Durante el Renacimiento encontramos algunos proyectos de sociedad cuyas características son el orden, la felicidad y el bien común. Tomás Moro, en su libro Utopía describe la forma de vida en una isla con esas características. "Utopía" es el nombre de la isla.

En los siglos XVI y XVII, durante la formación de algunos Estados europeos y ante el inminente avance de la economía, la reflexión social se encaminó hacia la ciencia política y la Teoría Económica. Nicolás Maquiavelo, Juan Bodino y Thomas Hobbes son algunos teóricos destacados de la reflexión política, en tanto que Raymond de Quésnay y Adam Smith sobresalieron en materia económica.

A partir de la Revolución Industrial prevaleció el pensamiento liberal, el cual concibe al individuo como el punto de partida de la colectividad social. El liberalismo sostiene que es el hombre individual el que constituye el motor de desarrollo social.

De esta concepción liberal de la sociedad se nutrieron los ideales de libertad e igualdad que estuvieron presentes en la Revolución Francesa, en la independencia de Estados Unidos y en los círculos de libertadores y pensadores que desearon descolonizar Latinoamérica.

Debido a la Revolución Industrial y a los grandes avances técnicos comenzó la migración y la sobreproducción de alguna manera modificó sustancialmente al modo de vida de la población y con ello se comenzó a perfilar de forma más clara el objeto de estudio de la sociología: los comportamientos sociales de los individuos y sus cambios. La sociología en sentido estricto no nace sino hasta el siglo XIX, con el positivismo de Augusto Comte. Aunque adoptó muchas ideas de su maestro Henri Saint-Simon, Comte es quien desarrolló la idea del orden y del progreso de la sociedad desmantelando los esquemas teológico-mágico y metafísico-abstrato que prevalecían anteriormente, para dar gusto al eslogan positivista-benéfico. El positivismo busca por medios prácticos y concretos alcanzar el ideal social del orden y el progreso.

Karl Marx relacionó los procesos de la historia con el desarrollo de la economía y la política con el fin de formular una interpretación materialista de la historia y de la estructura social que permitiera alcanzar una sociedad más justa y mejor.

El inglés Herbert Spencer desarrolló la sociología concibiendo como evolucionista en la que establece, con base en el desarrollo, el paralelismo entre las diversas sociedades.

Ernst Durkheim es el iniciador del funcionalismo, teoría que analiza, precisamente, las funciones de cada uno de los segmentos, papelerías y problemas de la sociedad.

Max Weber concibe a la sociología como la ciencia encargada de comprender e interpretar la realidad social tal como es.

## DEFINICIÓN DE SOCIOLOGÍA

Aun se discute si la sociología es una ciencia o no lo es. En realidad, su importancia reside en su aplicabilidad y en la utilidad que puede brindar al hombre y a la sociedad independientemente de su status dentro del pensamiento científico.

Max Weber la sociología es una ciencia que pretende entender, interpretarla, la acción social, para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos.

Weber concibe a la sociología como una ciencia interpretativa. Weber entiende "acción social" como

aquella actividad de los individuos que presupone una respuesta por parte del resto de la sociedad.

La sociología se concibe como la disciplina que observa y analiza todos los fenómenos sociales con la finalidad de comprender su causa primera y prever determinadas adaptaciones históricas anticipándose así al futuro por lo que toca a los posibles problemas y fenómenos de la sociedad.

La tarea y responsabilidad del sociólogo consisten en ayudar a comprender la realidad, para que, al aceptarla pueda ser una herramienta que ayude a perfeccionarla a la sociedad.

## CONCEPTOS BÁSICOS DE LA SOCIOLOGÍA

La sociedad es la agrupación de individuos, familias y/o clones que se unen para facilitar el logro de algunos de los objetivos de la vida. La base de la sociedad son las relaciones humanas de orden económico, político, religioso, cultural principalmente.

Toda sociedad consta de tres elementos importantes que son: la población, el estado, y el bien común.

El Territorio es uno de los elementos constitutivos de la sociedad y del estado. Es la porción geográfica bien delimitada en la que una población se establece con objeto de favorecer las relaciones económicas.

La Población elemento constitutivo de la sociedad y del Estado. Esta formada por el conjunto total de individuos que integran una sociedad determinada.

El Bien Común es uno más de los elementos constitutivos de la sociedad y del Estado, por cuyo miembro el ser y la actividad de la población se encaminan hacia la satisfacción de las necesidades básicas de toda la sociedad.

La Autoridad es el elemento formal que constituye a la sociedad estatal, su fin es alcanzar el bien común.

De este concepto se deriva la Soberanía, entendida como la capacidad de autodeterminación de los pueblos.

El Estado es la forma que adopta la sociedad en conformidad con ciertas características peculiares, las cuales establecidas formalmente y por lo general designadas en un código o constitución, han de ser observadas por la población y reguladas por la autoridad.

El estado no es el gobierno, es la expresión de la voluntad que legitima el ejercicio de la autoridad.

El Gobierno está constituido por aquellos individuos que se encargan de administrar los bienes y la sana convivencia de los individuos.

La Familia es la célula de la sociedad, es decir, la entidad natural más pequeña en la que se organiza la convivencia social.

La Comunidad la constituyen las familias que se agrupan bajo la observancia de ciertas normas y que persiguen determinados fines en común.

La Cultura es el conjunto de ideas, creencias, valores, prácticas, hábitos, ritos y formas de organización que todo individuo, familia, comunidad y sociedad poseen.

La Civilización es el progreso que registra una sociedad, especialmente en el aspecto del desarrollo material que incluye conocimientos instrumentales y técnicos de producción, comunicación, distribución, trabajo, etc.

La Economía es una actividad primordial de todo grupo humano por cuyo medio se genera la producción de bienes y se administra su distribución para el consumo.

La Religión es el ámbito en el que el individuo y/o la sociedad establece un vínculo con lo sagrado.

La Política es en su sentido original y menos contaminado, la acción humana que procura el establecimiento de relaciones sociales.

Las Clases sociales son los estratos que integran toda sociedad. El elemento que determina la diversidad de clases sociales es la economía.

La Acción Social es aquella que organizan los individuos para el mejoramiento de su propia sociedad que no es la suya.

La Solidaridad es la dependencia recíproca de los miembros de una sociedad, tanto de un ser como en el fruto de sus actividades.

La Subsidiaridad es la acción mediante la cual los miembros de una sociedad dependen de otros miembros, asociaciones, instituciones o gobierno para satisfacer sus necesidades.

#### **NOCIONES, ORIGEN Y DESARROLLO DE LA SOCIOLOGÍA**

**Etimología** - De acuerdo a sus raíces, Sociología significa:

Sóchos - Sociedad

Logos - Tratado o estudio

Estudio o tratado de la sociedad.

**Real** - La Sociología es la ciencia que tiene por objeto el estudio del hombre en sociedad.

La Sociología es una "Ciencia" por que tiene:

- Un campo de estudio propio que es el hombre en sociedad.

- Principios científicos.

- Método de estudio propio que es el razonamiento dialéctico.

La Sociología tuvo su origen de la Filosofía y así como en una época hubo inquietud de estos científicos en conocer el origen del universo, después surge la inquietud por conocer el origen de la vida y el hombre, pero es hasta el siglo pasado cuando surge la inquietud por conocer de manera científica la sociedad.

La Sociología nace como ciencia en un momento de crisis, a favor del capitalismo, como un sistema social.

Aspirante en ese momento y en contra del feudalismo que era el sistema social que estaba siendo enterrado por el progreso.

La Sociología es la ciencia social por excelencia que se ocupa del estudio de las relaciones entre los individuos y las leyes que las regulan en el marco de las sociedades humanas.

El objeto de estudio de la misma son básicamente los grupos sociales, entendidos estos como el conjunto de individuos que conviven agrupados en diferentes tipos de asociaciones humanas. Entonces, la Sociología se ocupa de analizar las diversas formas internas de organización que pueden presentar los mismos, las relaciones que entre sí mantienen sus componentes y con el sistema dentro del cual se encuentran insertos y finalmente el grado de cohesión que existe en la estructura social de la cual forman parte.

Para clarificar, todo esto lo sabemos concretamente hoy que ya es ciencia la Sociología, sin embargo, desde mucho tiempo antes que la misma se convirtiese en tal y hubiese un nombre que la designase, ya se hacían descripciones y se estudiaban a los diferentes pueblos y a sus costumbres. Por ejemplo, el pensador Herodoto, ya en el siglo V A.C. había efectuado concretos y completos estudios sobre diferentes poblaciones humanas y sus más tradicionales maneras de relacionarse.

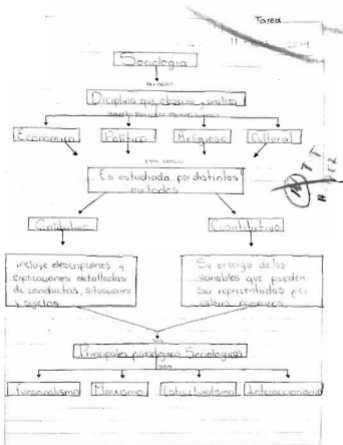
En tanto, sería el filósofo Auguste Comte, quien en el siglo XIX cuando presentó su curso sobre Filosofía Positiva le daría finalmente la forma final al concepto de Sociología que hoy todos disponemos.

Porque recién sería a mediados del mencionado siglo que la Sociología se consolidaría como una ciencia totalmente autónoma; y más adelante, en el siguiente siglo, el XX, empezarían a aparecer las diferentes escuelas y corrientes que proporcionarían sus particulares puntas de vistas sobre las diferentes cuestiones sociológicas de interés.

Entre las principales propuestas o paradigmas sociológicos se cuentan el **Funcionalismo** (postula que las instituciones sociales son instrumentos que se han desarrollado de manera colectiva, expresamente para satisfacer las necesidades de la sociedad), el **Marxismo** (absoluto creador de la Teoría del Conflicto Social), el **Interaccionismo Simbólico** (destaca el carácter simbólico de la acción social), el **Estructuralismo** (que destaca a la estructura social) y la **Teoría de los Sistemas** (considera a la Sociedad como un sistema social).

La Sociología puede ser estudiada a través de dos enfoques, el **cualitativo**, el cual supone descripciones detalladas de las situaciones, comportamientos y personas y que de ser necesario incluye el relato de los participantes, en primera persona, y por otro lado el **cuantitativo**, que implica características y variables que pueden ser expresadas mediante valores numéricos y que además permiten encontrar posibles relaciones por medio del análisis estadístico.

ANEXO 6  
Organizador gráfico





#### acción propia.

Esta "acción propia" corresponde a la tendencia post-positiva de Durkheim, "la cosa", "el hecho", "el dato" observable como objeto de conocimientos, caracterizado más que como de pensamiento sociológico.

La importancia de Durkheim en la esfera educativa se basa fundamentalmente en sus aportes teóricos para la construcción metodológica de la ciencia de la educación, pero también en su afirmación sobre la función social y moral de ella, y sobre todo el "deber" que establece entre sociedad y educación, manteniendo que esta última se adecua y dirige al fin de sociedad del que forma parte.

Durkheim entendió el término educación en su sentido más amplio, considerándolo como un fenómeno social más, entre otros, y como un fenómeno objetivo, con un método de su que no depende de la subjetividad individual.

Por otra parte, cree que la educación funciona al sistema de las personas. Aunque el concepto de función es, por lo tanto, denominación del modo técnico de referencia, así el estudio como respuesta a una finalidad objetivamente definida. La función, entonces, tiene una determinación única para los actores y circunstancias involucradas con las acciones. La educación es funcional a un sistema social, diferentemente porque su finalidad objetivamente definida es la supervivencia y continuidad de la misma. Las mismas teorías de la reproducción se inspiran en parte en esta idea de Durkheim, pero reformuladas por ciertos otros categorías de análisis, provenientes del marxismo en especial.

Ahora bien, si la educación es funcional a un sistema social, el estudio requiere el conocimiento y análisis de la realidad de la que forma parte, y a través necesariamente y luego de un análisis riguroso.

Durkheim analiza la educación a través de tres formas de ser e interacción. Una, como acción en sí, como proceso, y por tanto, como institución.

Es acción porque la educación sigue como agente activo "trabaja" de un código ambiguo de normas, valores, entendimientos y otros, que están independientemente del educador, independientemente de él. Es proceso porque la acción resulta en pensamiento, cultura y transformación, y es institución porque las acciones se

materializan en un sistema de instituciones, normas, valores, rituales, hábitos y establecidas, *materializadas* en el sistema educativo, en caso anterior se refieren en forma reducida las reglas principales del juego social.

Durkheim sostiene que en conjunto de los tres aspectos que se analiza la educación presenta el mismo carácter. Resulta a expresar necesidades sociales concretas, ideas y sentimientos colectivos.

Al contrastar el objeto de estudio educativo con la educación, Durkheim introduce un nuevo método, el primer método utilizado el método comparativo en la historia, considerando los distintos educadores del estudio y analizar, educando así el método al objeto, así que el objeto educativo tiene una realidad histórica. Al respecto dice:

En consecuencia, se puede ser más por comparación, separando las semejanzas y diferencias esenciales, contrastar los tipos generales educando con comparando a los diferentes especies de sociedades.<sup>1</sup>

La medida de los comportamientos educativos contrasta el cambio de la educación.

Por otra parte, todas las disciplinas educativas, cualquiera que sea la diferencia que haya entre ellas, tienen un mismo origen.

Esta realidad de la acción educativa por una generalización sobre la siguiente, con el fin de adaptar a ella el modo actual en el que debe ser... Los hechos de una misma especie dependen de una misma categoría lógica, pueden, por lo tanto, ser como objetos de una sola y misma ciencia, así como la ciencia de la educación.<sup>2</sup>

Entonces se afirma, continúa argumentando que no hay duda que la educación es la cultura en su estudio, investigación científica, pues presenta las mismas habilidades que los demás hechos sociales.

El estudio puede ser propiamente un estudio científico si es posible reconocer los hechos sociales con el fin de producirlos desde

1 E. Durkheim, Los reglas del método sociológico, Editorial La Pléiade, Buenos Aires, 1971, p. 13

2 E. Durkheim, Educación y Sociología, Editorial Nueva Suriana, 1974, p. 78

1984

1985

1986

1987

1988

1989

1990

1991

1992

1993

1994

1995

1996

1997

1998

1999

2000

2001

2002

2003

2004

2005

2006

2007

2008

2009

2010

2011

2012

2013

2014

2015

2016

2017

2018

2019

2020

de investigación y de experimentación con ideas, y así desarrollar el carácter de investigación con el mayor rigor posible. Desde una óptica más general, los hechos sociales según se definen, se caracterizan por el ser hechos observables, que pueden ser comprobados como tales, si se hacen una prueba una realidad observable e independiente de las condiciones individuales, y el ser hechos que pueden ser verificados.

La educación es entonces un hecho social, porque cumple con los tres requisitos, al ser observable como fenómeno, al ser una realidad observable e independiente de cualquier conciencia y al ser verificable por una prueba experimental.

Durkheim explica el carácter colectivo de los hechos educativos en la forma siguiente:

Enamos a menudo en una especie de ideas y de sentimientos colectivos que no parecen modificar a voluntad, y es sobre ideas y sentimientos de esta clase que descansan las prácticas educativas. Estas son, pues, cosas distintas a nosotros, puesto que sus rasgos, rasgos que sus tienen por sí mismas una estructura definida, indiscutible, que se refiere a nosotros.<sup>1</sup>

De hecho, si la educación, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un carácter de educación que se impone a los individuos con una fuerza irresistible. Es vano creer que podemos educar como queremos, si quisiera.

En otro abordaje del tema, Durkheim señala dos elementos esenciales para que exista el hecho educativo, como ya se dijo:

1. La existencia de un sistema de una generación adulta y una generación de jóvenes.

2. Que haya una acción.  
La acción educativa es una acción social, y como toda acción social, "consiste en modos de obrar, de pensar y de sentir comunes a individuos, que poseen un poder de coacción, en virtud del cual se le imponen". La acción social no es la suma de las acciones individuales, sino su propia vida, que no se pueden explicar mutuamente. Siempre permanece psicológica. Por lo tanto, la acción educativa tiene por sustrato la subjetividad, pero una realidad social objetiva.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Durkheim, p. 43

<sup>2</sup> Durkheim, Los reglas del método sociológico, pp. 46-50

Al definir la acción educativa, Durkheim llega a la siguiente definición:

... es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto introducir y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren de él, por un lado, la sociedad política en su conjunto, y, por otro, el medio especial al que está particularmente destinado.<sup>3</sup>

De lo anterior se desprende que la acción educativa tiene por función transmitir y responder a las necesidades de "homogeneidad y diversidad", según la terminología del autor, porque una sociedad puede vivir en perfecta armonía sus miembros una sociedad homogénea, pero, por otro lado, se cuenta diversidad e independencia, toda cooperación se refiere a individuos, afirma. Por lo tanto, la acción educativa debe presentarse a través de los individuos, mejor dicho, a través de dos géneros de educación.

Primero, para cubrir la función de homogeneización, "la educación debe buscar proporcionar a todos los individuos, que la sociedad le exige, un conjunto de estados físicos y morales que les permitan vivir en armonía con sus miembros".

Segundo, para la función de diversificación, la educación debe proporcionar

... algunos estados físicos y morales que el grupo social particular (familia, clase, familia, profesión) considere que le son propios, que deben estar presentes en todos aquellos que lo integran.<sup>4</sup>

En otros términos, la educación como homogénea es el soporte de la asociación, de la cohesión social y del consenso, o algunas subestructuras, de la subjetividad orgánica.

Paralelamente existe también, como se afirma, en su Durkheim, y esto incluyendo la referida subjetividad del fenómeno, "la necesidad de diversificación", que no es otra cosa que la adquisición directa de la división social del trabajo. Dice el autor:

<sup>3</sup> Durkheim, Elementos sociológicos, pp. 10-11

<sup>4</sup> Durkheim, p. 13

...un desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable: no es ingenuamente deseable, pues se encuentra en contradicción con esa regla de la conducta humana. La que nos ordena conseguirlo a una tarea especial y restringida. No podemos ni debemos conseguirlo todos a un mismo género de vida. Tenemos, según nuestras aptitudes, diferentes funciones que cumplir, y una única función armónica con aquella que lo requiere. No todas estemos hechos para reflexionar; se necesitan hombres de acción y otros: por el contrario, se necesitan otros que tengan por tarea pensar.<sup>14</sup>

Entonces, el objetivo de "la necesidad de diversificación" vendría a ser la satisfacción necesaria para la asociación humana, a la vez comunitaria, para el desarrollo de las diferencias y consecuentes desigualdades funcionales que una sociedad necesita en ciertas medidas de sus miembros para su supervivencia y reproducción.

Para Durkheim, como vemos, la función principal de la educación es la "socialización mental" de la generación joven, mediante la acción ejercida por la generación adulta. Esta socialización se ejerce por un proceso de imitación activa. Este proceso se realiza a través de un modelo externo, a través del cual el "ser social" que somos incorporamos<sup>15</sup> en la moldadura de acuerdo con las necesidades subjetivas del contexto, pero siempre en un nivel que supera. Esta virtud quedará en un privilegio especial de la educación humana.

He aquí el carácter humanista de la concepción educativa de Durkheim. Somos seres sociales, y por lo tanto aprendemos por naturaleza. Esto lo educamos nos humanos, y una vez somos adultos que pueden tener una sociedad propia y base de cualquier cultura.

La cultura es transmitida a través de un código de normas, valores y conocimientos por el grupo generacional, como "conservación de la cultura heredada del pasado". Además, a través de la socialización cada grupo generacional asegura su supervivencia y continuidad. Esta transmisión generacional se concreta en los diversos aspectos educativos, que vienen a ser como las adquisiciones de la gran cultura que anula la memoria histórica de la humanidad. De hecho, Durkheim sólo considera la transmisión generacional en dirección unidireccional, de la generación adulta a la joven, sin explicar los registros y cómo se dan las cambiantes históricas, al menos no en la interpretación<sup>16</sup>.

Un día más de socialización que considera este tipo de algunos aspectos" los avería más, pero inscriptos en el mal carácter y ciencia desmembrada por la complejidad de la división del trabajo y por la distribución contingente del conocimiento. Encuentran a la socialización homogénea, socialización primaria, y a la necesidad de diversificación, socialización secundaria.

En otro orden de ideas, Durkheim, involucrando hasta su lado positivista distingue fundamentalmente la pedagogía de la educación. No existe para él otro vehículo que por la primera una especie de la segunda. La pedagogía es un arte de las hechas y acciones como la educación, pero en tanto, que son maneras de considerar el proceso de enseñanza. Esta teoría no está referida a realidades dadas, sino dicta normas de conducta, refiere al sociólogo humano cuando examina la relación entre educación y pedagogía.

Finalmente la psicología puede denominar la función que la educación debe desempeñar en un momento histórico concreto, porque el tiempo afecta los modos y los fines, y es en ese terreno donde recria los demeritos, distribuyendo a cada grado de acuerdo con sus propias leyes, objeto intrínseco e intrínseco las necesidades externas, es decir, sociales.

Y hablando de psicología, otro aporte teórico y original de Durkheim que queremos destacar es su contribución a la psicología social. Adhiriéndose a ésta, explora el compromiso social en el ámbito psicoanalítico. Durkheim afirma que cada persona posee dos estados mentales: uno individual y otro social.

En cada uno de nosotros, puede decirse, hay dos seres que, aunque sean inseparables, como no sea por instrucción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que sólo le pertenecen a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal. Es lo que se podría llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos, de creencias que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo al que pertenecemos, no nuestra personalidad, sino el grupo al que creencias religiosas, las costumbres y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase. Si

<sup>14</sup> Durkheim, *La educación moral de la familia*. Buenos Aires: Trilce, 1974.