

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
LECTORA EN ENTORNOS DE ENCICLOMEDIA.
UN ESTUDIO DESDE LOS CONOCIMIENTOS
Y HABILIDADES DOCENTES

Primera edición: julio 2010

D.R. © JESÚS BERNARDO MIRANDA ESQUER

D.R. © JOSÉ DE JESÚS LARA RUIZ

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
Ángel Flores y Rivapalacio s/n, Col. Centro, Culiacán, Sinaloa

DIRECCIÓN DE EDITORIAL

Proyecto PROFAPI 2009/092

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

ISBN:

Impreso y hecho en México

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
LECTORA EN ENTORNOS DE ENCICLOMEDIA.
UN ESTUDIO DESDE LOS CONOCIMIENTOS
Y HABILIDADES DOCENTES

Jesús Bernardo Miranda Esquer
José de Jesús Lara Ruiz

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
MÉXICO, 2010

A mis padres, Etelvina Esquer Ibarra
y Francisco Miranda Cerón,
por su cálida compañía de ayer
y su dolorosa ausencia de hoy.
JBME

A los estudiantes y profesores
que aportaron su competencia
lectora y su conocimiento
en entornos de enciclomedia.
JJLR

Índice

Introducción	13
I. La comprensión lectora en entornos de Enciclomedia.	17
El problema de las habilidades docentes y la competencia lectora en los alumnos de sexto grado en la clase de español	20
Combinando el diseño etnográfico y el correlacional.	27
Los actores participantes	30
Materiales	30
Prueba de competencia lectora	30
Instrumento de encuesta.	31
Observación no participante	32
Procedimiento	33
Escenarios	34
Tablas	35
II. De un marco teórico a un marco interpretativo	49
Enfoque de educación basada en competencias (EBC)	51
Las evaluaciones internacionales y nacionales sobre competencia lectora	53
Los conocimientos docentes necesarios para una mediación pedagógica y tecnológica	59
Teorías implícitas	59
Saber cotidiano y saber no cotidiano	60

Los modelos didácticos.	62
Cognición situada	65
Internalización	67
Apropiación.	69
Teoría de la actividad	71
Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)	72
Las habilidades del profesor necesarias para una mediación docente y tecnológica	74
Enseñanza recíproca	74
Andamiaje.	75
Modelo de interacción social	76
Enciclomedia	77
Tablas y figuras	81
III. Resultados	91
Diseño no experimental	91
Análisis descriptivo de conocimientos y habilidades docentes	91
Análisis descriptivo de la prueba de competencia lectora	94
Análisis de correlaciones entre conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de la competencia lectora y el nivel de competencia lectora de los alumnos	95
Análisis de correlaciones positivas	96
Análisis de correlaciones negativas.	97
Decisiones estadísticas	98
Diseño etnográfico.	98
Dimensión de análisis: conocimientos docentes sobre competencia lectora	98
<i>Categoría de análisis: conocimientos docentes</i> <i>de extracción de la información</i>	99
<i>Categoría de análisis: conocimientos docentes</i> <i>de interpretación</i>	101

<i>Categoría de análisis: conocimientos docentes de reflexión y evaluación</i>	102
Dimensión de análisis: habilidades docentes sobre competencia lectora	104
<i>Categoría de análisis: recordar el conocimiento previo</i>	105
<i>Categoría de análisis: andamiaje</i>	106
<i>Categoría de análisis: asignación de tarea</i>	108
<i>Categoría de análisis: asignación de turnos</i>	108
<i>Categoría de análisis: monitoreo de la tarea</i>	109
<i>Categoría de análisis: reorientación de la tarea</i>	109
<i>Categoría de análisis: tutoría</i>	110
<i>Categoría de análisis: co-construcción</i>	111
<i>Categoría de análisis: conflicto</i>	111
Dimensión de análisis: Enciclomedia	112
<i>Categoría de análisis: apoyo para el desarrollo de la comprensión lectora</i>	112
<i>Categoría de análisis: auxiliar de la motivación en estudiantes</i>	113
<i>Categoría de análisis: favorece la no directividad</i>	114
<i>Categoría de análisis: lector para apoyo de lectura en voz alta</i>	114
<i>Categoría de análisis: recurso para controlar la disciplina</i>	116
<i>Categoría de análisis: recursos más útiles</i>	116
Dimensión de análisis: competencias lectoras de los alumnos	116
<i>Categoría de análisis: extracción de la información</i>	116
<i>Categoría de análisis: interpretación</i>	117
<i>Categoría de análisis: reflexión y evaluación</i>	117
Tablas y figuras	121
IV. Interpretación de los resultados.	159
Tabla	165
Conclusiones y recomendaciones	169

Bibliografía	173
------------------------	-----

Apéndices

Apéndice 1 . . . . .	.185
Prueba de competencia lectora . . . . .	.185
Apéndice 2 . . . . .	.191
Cuestionario de autoevaluación de conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora . . . . .	.191
Apéndice 3	195
Lista de tablas.	195
Lista de figuras	196

Introducción

Se concibe a la competencia lectora como una función psicológica superior (Vygotsky, 1978, 1979; Luria, 1997; Wertsch, 1988 y Cole, 1999). Al respecto, Wertsch (1988) recupera cuatro criterios principales para distinguir entre funciones psicológicas elementales y superiores: *a)* Control voluntario del individuo sobre la función, *b)* Realización consciente y deliberada de la función, *c)* Su origen social y *d)* La mediación a través de signos entre el sujeto y la función psicológica.

Esta mediación semiótica de la escritura, revoluciona las estructuras mentales del niño que ha aprendido a leer y escribir.

Quien sabe escribir puede desafiar la temporalidad de sus palabras, sucede igual a quien lee lo que está escrito: reinterpreta y da vida a las palabras del autor, tal vez lejano en tiempo y espacio, pero que en ese momento dialoga con él.

Quien escribe abre un nuevo atajo entre el pensamiento y la escritura, pues evita pasar por la palabra hablada; Ricœur (2001: 41) explica a detalle este asunto:

La escritura plantea un problema específico desde el momento que no es meramente la fijación de un discurso oral previo, la inscripción del lenguaje hablado, sino el pensamiento humano directamente puesto por escrito sin la etapa intermedia del lenguaje hablado.

La escritura posee un simbolismo de segundo orden que se va convirtiendo en un simbolismo directo, cuando el mediador (lenguaje hablado) va

desapareciendo y el lenguaje escrito se transforma en sistema de signos que regula directamente las relaciones entre ellos: el aprendizaje, por consecuencia, es mediatizado por este conjunto de signos (Bruner, 1998).

Por su parte, Luria (1991: 25) explica este proceso de mediación semiótica, a partir de la función designativa o concesiva de la palabra: «Todo vocablo del lenguaje humano designa cierto objeto, lo señala, suscita en nosotros la imagen de una u otra cosa [...]» y más adelante señala: «Dicho atributo permite al hombre suscitar a su arbitrio las imágenes de los objetos correspondientes y referirse a ellos incluso en ausencia de los mismos».¹

En este orden de ideas, Ricœur (2001) afirmaría que se ha pasado del pensamiento a la escritura, sin emplear la palabra: se construyó una especie de atajo cognitivo.

La competencia lectora, se concibe como la interpretación hermenéutica del texto y cubre las cuatro condiciones planteadas por Wertsch (1988) por lo que se considera una función psicológica de orden superior, que como sucede con todas las funciones de ese tipo, aparece primeramente en el plano intermental, para reproducirse en el plano intramental de la persona.

Desde la evidencia empírica se ha logrado demostrar que los conocimientos y habilidades docentes sobre competencia lectora (CHDCL), se relacionan al nivel de competencia lectora de los alumnos. La principal implicación de este hallazgo es la siguiente: es necesario trabajar en trayectos de actualización con los profesores, orientados a los marcos teóricos de las pruebas nacionales e internacionales, para aspirar a elevar los niveles de logro en nuestros alumnos. Mediante un trayecto de actualización docente, pensado desde la cognición situada, se podrán esperar mejoras en los niveles de logro de los estudiantes mexicanos.

Estos conocimientos y habilidades docentes, determinan el trabajo interpsicológico de los alumnos, así como el aporte intrapsicológico de las tareas realizadas. Revisando estos dos planos de la actividad desde Leontiev (1981), la internalización de las estrategias cognitivas, se condiciona a partir de la construcción intermental de los alumnos: en escenarios donde la lectura en

1 Luria, *op. cit.*, p. 27.

voz alta por turnos es el recurso preferido de los profesores, la internalización se dirige hacia la estrategia cognitiva básica de la competencia lectora: la extracción de la información.

Desde este posicionamiento teórico, era necesario asumir la perspectiva epistemológica del paradigma sociocultural (Vygotsky, 1978; Leontiev, 1959; Bruner, 1995, 1996 y 1998; Pontecorvo, 1986; Wertsch, 1988 y Rogoff, 1993), así como del enfoque de Educación Basada en Competencias (EBC).

Por otra parte, dentro del apartado metodológico se retomó un diseño mixto, asumiendo una perspectiva epistemológica tanto constructivista como verificativa de los fenómenos, también se retomaron técnicas e instrumentos de tipos cuantitativo y cualitativo.

El método es el estudio de casos. Dentro de las técnicas de recolección de datos del diseño no experimental de tipo correlacional, están un cuestionario de encuesta tipo Likert y una prueba para evaluar la competencia lectora de los alumnos.

A su vez en el diseño etnográfico, la técnica de recolección de datos fue la observación no participante.

Correlacionar el desarrollo de competencia lectora de los alumnos, con los conocimientos y habilidades docentes para la mediación pedagógica dentro de sus experiencias de lectura, así como con el papel de Enciclopedia en esta mediación, permitió abordar de manera multidimensional al objeto de estudio, lo cual es relevante, debido al vacío de este tipo de investigaciones.

En el primer capítulo de este libro se describe el objeto de estudio. Se justifica la pertinencia, para posteriormente plantear los objetivos, las hipótesis y los supuestos de él. Hacia el final del capítulo se caracteriza el procedimiento desarrollado, puntualizando los escenarios en los cuales se aplicaron los instrumentos de recolección de datos.

En el capítulo II se expone el modelo teórico, mismo que se integra de los siguientes conceptos: Enfoque de educación basada en competencias (EBC), evaluaciones internacionales y nacionales sobre comprensión lectora, competencia lectora, conocimientos docentes, cognición situada, internalización, apropiación, teoría de la actividad, zona de desarrollo próximo

(ZDP), enseñanza recíproca, andamiaje, modelo de interacción social y Enciclomedia.

En el capítulo III se presentan los resultados de la investigación. Primeramente se exponen los hallazgos obtenidos mediante el diseño no experimental y, posteriormente, se analizan los datos recolectados mediante el diseño etnográfico.

En el capítulo IV se discuten los resultados a la luz del marco interpretativo del estudio. Se presenta la tabla de decisión estadística, así como las interpretaciones a partir del diseño etnográfico.

Finalmente, se plantean las conclusiones elaboradas a partir del análisis del *corpus* de datos recolectado. La principal conclusión es que los conocimientos y habilidades docentes sobre competencia lectora condicionan el plano interpsicológico de la actividad, determinando, a su vez, el plano intrapsicológico de los alumnos. La utilización de Enciclomedia se determina a partir de dichos conocimientos y habilidades docentes.

I. La comprensión lectora en entornos de Enciclomedia

El proceso de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)¹ a la educación básica, no se presenta por mandato institucional. Una incorporación efectiva es antecedida por reflexiones previas de los usuarios, en torno al rumbo que deberá tomar esta transformación.

Dentro de las posibles direcciones que puede tomar dicho proceso, se plantean dos extremos. Por una parte, un voluntarismo tecnológico,² en donde basta equipar las aulas de la escuela primaria para que los indicadores cualitativos y cuantitativos se eleven; en el otro extremo, se concibe la incorporación como un proceso complejo y multidimensional que requiere esfuerzos de actualización docente, centrados en los conocimientos y habilidades de los profesores.

Desde la idea de Stenhouse (1991, 1996) se vislumbra la necesidad del desarrollo de nuevas competencias docentes, para realizar la mediación pedagógica en los ambientes telemáticos, particularmente en las aulas equipadas con Enciclomedia. Debido a que la estructura de las clases en las aulas con este recurso tecnológico sigue sin presentar cambios de fondo y, las

¹ En la presente investigación se caracterizan desde la perspectiva de Lara (2008), como el conjunto de medios que facilitan el procesamiento de la información y la comunicación de manera sincrónica y asincrónica.

² Buckingham (2002) prefiere plantear este extremo en términos de determinismo tecnológico. De nuestra parte, consideramos que el voluntarismo tecnológico recupera la categoría del profesor, para generar posibilidades de reflexión sobre las TIC.

interacciones parecen inalteradas en referencia a los salones que no cuentan con dicho medio.

La llegada de las TIC a las instituciones educativas no ha superado los cambios fenoménicos en las mismas, que terminan por adaptar el recurso telemático a la cultura escolar³ (Monereo, 2005).

Estas tecnologías han incursionado a los centros educativos de México como agregadas a la escuela actual, por lo tanto, las TIC —por sí solas— no resolverán los problemas históricos de la escuela mexicana: comprensión lectora, resolución de problemas matemáticos y ciencias. La administración foxista se amparó en una posición técnico racional-instrumental, desde la cual bastaba tecnologizar las escuelas de educación básica para subir los indicadores requeridos en las evaluaciones internacionales y nacionales.

El nivel de educación básica dentro de estos nuevos escenarios, ha obtenido resultados poco satisfactorios en el rubro de comprensión lectora pues ocupa el penúltimo lugar en el Programa Internacional de Evaluaciones de Estudiantes (PISA) en el 2000, mientras que en las valoraciones practicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) los logros alcanzados son realmente bajos.

Coincidiendo con Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García (2007), el estudio de la calidad en los procesos escolares debe incorporar datos empíricos de distintas dimensiones de la realidad educativa. Los hechos demuestran que los resultados no se alcanzan *per se*: no basta inundar de recursos informáticos a los centros educativos para que los colectivos escolares desanden las competencias adquiridas en la escuela convencional y formen nuevas capacidades para los nuevos escenarios informatizados.

El asunto al parecer no es cuántos equipos de Enciclomedia, o cuántas aulas de medios se instalan, para poder elevar los indicadores internacionales y nacionales. Esta tecnologización de las escuelas primarias no puede ser considerada como innovación. Al respecto, Stenhouse (1991) señala que toda

³ Castells (2006) ubica la primera Revolución de la tecnología de la información en Estados Unidos durante la segunda mitad de la década de los setentas y principios de los ochentas. A partir de los reportes de investigación revisados, no se ha encontrado un impacto significativo en las aulas de educación básica en México.

innovación implica el desarrollo de nuevas competencias, o lo que Aguerrondo y Xifra (2002) deciden llamar «salto paradigmático». En este sentido, las autoras definen cuatro direcciones del cambio educativo, a partir de dos dimensiones: amplitud y profundidad. En cuanto a la amplitud la dividen en macro y micro, según los elementos del sistema involucrados en el proceso de cambio. Refiriéndose a la profundidad del cambio educativo, conciben dos posibilidades: cambios estructurales y cambios fenoménicos. La innovación es ubicada en su amplitud micro y profundidad estructural.

Al profesor de educación básica se le han impartido algunos cursos sobre el empleo de las TIC; ⁴ sin embargo, sigue sobreviviendo con las competencias profesionales desarrolladas antes de la entrada de estas nuevas tecnologías a los centros educativos. Se ha optado por un voluntarismo tecnológico, al concebir a las TIC como la panacea, sin contemplar modelos de mediación docente validados empíricamente, para definir el uso de estas nuevas tecnologías en el aula.

A partir de este supuesto se coincide con Jean-Pierre (2005), cuando señala que la introducción de las TIC a las aulas no significa necesariamente cambio educativo; se puede sobrevivir con las TIC desde la tradición pedagógica: donde se trasladan las viejas prácticas a los nuevos escenarios. En todo caso, en la educación primaria, las TIC han significado una extensión de la escuela presencial actual; y no una innovación real.

El programa Enciclomedia, presente en el tercer ciclo de educación primaria en México, si bien es cierto ha incorporado recursos multimedia a las aulas convencionales, también son coincidentes los estudios que sostienen que las dinámicas escolares al interior de los grupos, se mantienen en la misma dirección que antes de la entrada del recurso informático. La organización

⁴ A la fecha los cursos estatales ofrecidos al magisterio sonorenses han sido: Intel, Infoedu y un proyecto didáctico con tecnología. Por otra parte, los cursos de Enciclomedia se han promovido entre los docentes de 5º y 6º grados. La propuesta formativa en estos cursos de actualización docente no ha desatado, tan siquiera, una incorporación de las TIC por los colectivos docentes. Se necesita trabajar en nuevas perspectivas para el desarrollo de cursos-talleres que planteen una reestructuración de la escuela actual mediante la utilización de recursos telemáticos.

hipertextual⁵ del contenido de Enciclomedia, parece reñir con el abordaje curricular lineal que los profesores de educación básica realizan en su práctica cotidiana.

Los profesores de educación primaria están utilizando los recursos telemáticos, desde las competencias desarrolladas para mediar las experiencias de lectura con libros de texto de hojas de papel: una lectura lineal enmarcada en la direccionalidad de las páginas del texto.⁶

En la presente obra se revisaron los conocimientos y habilidades docentes, dentro de las dimensiones «saber conocer» y «saber hacer», desde el planteamiento del enfoque de competencias. El saber del docente determina, en gran medida, su hacer dentro del aula, pero a la vez, lo que el docente hace en su práctica cotidiana le permite reinterpretar su conocimiento profesional (Porlán, 1997).

Con base en las investigaciones precedentes, donde se afirma que el profesor se mantiene en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Vidales, 2007 y Sagástegui, 2006), las dimensiones saber conocer y saber hacer de los docentes determinan la calidad de las experiencias de lectura.

EL PROBLEMA DE LAS HABILIDADES DOCENTES Y LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO EN LA CLASE DE ESPAÑOL

Los estudios de Enciclomedia que se han realizado, no enlazan el recurso telemático con los problemas de la escuela mexicana actual (comprensión

⁵ Según Murcia (2004) y Monereo (2005) el hipertexto posee una estructura subyacente de enlaces que le permite al usuario saltar de una información a otra de manera sencilla.

⁶ Perrenoud (2009:108) propone el desarrollo de diez competencias docentes, dentro de las cuales destaca el utilizar las nuevas tecnologías. El enfoque citado anteriormente es similar al planteado en el presente trabajo, cuando afirma: «Con Patrick Mendelsohn, creo que podemos tratar estas cuestiones en términos de análisis riguroso de los vínculos entre tecnologías por un lado, y operaciones mentales, aprendizajes y construcción de competencias por el otro».

lectora, resolución de problemas matemáticos y ciencias). La diada Enciclomedia y competencia lectora no se ha estudiado de manera sistemática, por lo que es necesario enlazar la entrada de las TIC a las principales deficiencias de los estudiantes mexicanos en educación básica, que se detallan en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Posicionando una mirada contemplativa, a partir de una reflexión crítica sobre la dotación de equipos de Enciclomedia, se puede afirmar que dicho proceso no ha sido sinónimo de incorporación efectiva; mucho menos de innovación.⁷ Se han equipado aulas de cómputo e instalado Enciclomedia en las mismas; pero más allá de esos cambios fenoménicos (Aguerrondo y Xifra, 2002), las dinámicas e interacciones sociales al interior del salón de clases, son similares que antes de la entrada del recurso informático.

Este proceso de equipamiento en las instituciones de educación básica, ha seguido la ruta descrita enseguida. En Sonora, según la información proporcionada por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) en Backhoff, *et al.* (2007), el 21.2 % de las escuelas primarias contaba por lo menos con una computadora en las aulas durante el ciclo escolar 2005-2006, por debajo de la media nacional que era de 22.9 %. De este porcentaje de escuelas con al menos una computadora, sólo el 54.3 % contaba con conexión a Internet.

El 82 % de los alumnos evaluados por los Exámenes de Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) durante el ciclo 2005-2006, se ubicaron en el nivel básico de competencia de las asignaturas evaluadas. Los alumnos de Sonora, en este nivel básico, representaron un total del 85 % de los participantes (INEE, 2007).

⁷ En el sentido planteado por Aguerrondo y Xifra (2002) como un cambio estructural y micro en donde se cambian las reglas de juego conocidas, con las que fuimos educados y formados, con las que hasta ahora nos hemos movido profesionalmente, a nuevas maneras de hacer las cosas, que deben ser inventadas otra vez.

Por otra parte, en la última Evaluación Internacional de PISA,⁸ efectuada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el 2006 se evaluó a 30 mil 971 alumnos del país, de los cuales 912 eran del estado de Sonora. Se revisó la información emergida de los cuestionarios de contexto, para caracterizar nuestro objeto de estudio, a partir de los siguientes datos:

El 47.4 % de los alumnos evaluados en México cuenta con computadora en casa, mientras que el 52.6 % no la tiene. En Sonora, en cambio, el 53.2 % de los alumnos evaluados tiene computadora en casa, mientras que el 43.9 % no cuenta con ella. Sonora se encuentra 6.2 puntos porcentuales por arriba del promedio nacional.

En otro ítem, PISA (2006) explora el número de computadoras que se tienen en casa en nuestro país. La información recabada a nivel nacional dice que el 51.9 % de los hogares no cuenta con computadora, el 38.8 % tiene una computadora, el 7.1 % cuenta con dos computadoras, y el 2.2 % tiene de tres a más equipos de cómputo en su hogar. Al revisar las respuestas de los estudiantes de Sonora, el 42.9 % no cuenta con computadora en casa, mientras un 42.8 % tiene una; solamente el 8.1 % tiene dos computadoras en casa, contra un 3.2 % que tiene de tres o más equipos. Nuevamente, los alumnos sonorenses, están por encima de los porcentajes a nivel nacional.

Dentro de este cuestionario de contexto, se explora también el número de alumnos que cuentan con conexión a Internet en casa. Del total de alumnos mexicanos con computadora en casa, solamente el 25.7 % tiene conexión a Internet, contra un 74.3 % que no cuenta con este servicio. Del total de alumnos de Sonora, con computadora en casa, solamente el 33.9 % cuenta con conexión a Internet, contra un 62.6 % que no está conectado a la red. Las diferencias porcentuales entre los alumnos mexicanos y los sonorenses, que acceden a la red en casa es de 8.2 %.

⁸ La base de datos para los paquetes computacionales STATS y SPSS se encuentra disponible en http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=325&Itemid=979

Asimismo, PISA (2006) explora la presencia de libros escolares en los hogares mexicanos. De los sujetos encuestados, el 82.1% dijo contar con este tipo de textos en el hogar, contra un 17.9 % que no cuenta con ellos. De los estudiantes de Sonora encuestados, el 77 % dijo contar con este tipo de textos en el hogar, contra un 20.6 % que no los tiene. Las diferencias porcentuales colocan a Sonora por debajo del promedio nacional. En otro ítem se explora el número de obras literarias en el hogar. La mayoría de los sujetos se ubica en el rango de 0-10 libros (36.2 %), al igual que en Sonora, pero con un 40.7 %.

El desarrollo de propuestas de innovación que vincule las tecnologías telemáticas a problemas educativos concretos, es sin lugar a dudas, una necesidad apremiante dentro de nuestro Sistema Educativo Nacional. El uso de las TIC no se puede constreñir a simples clases de computación, pues es precisamente ese voluntarismo tecnológico, el que nos ata a las prácticas pedagógicas tradicionales. Se debe avanzar hacia la colonización de esas aulas informatizadas con esquemas de acción menos rígidos y lineales, que son el sustento de las clases tradicionales, en aulas tradicionales, con alumnos y maestros tradicionalistas (Gallego, 1999).

Desde esta perspectiva crítica, es conveniente investigar el nivel de desarrollo de la competencia lectora en los alumnos de sexto grado con una descripción del contexto en donde se despliegan sus experiencias de lectura, las cuales son mediadas por sus profesores, por una parte, y el recurso de Enciclomedia, por la otra. Un estudio de este tipo permite desarrollar una visión integral del objeto de estudio.

En esta obra se pretende describir los conocimientos y habilidades docentes que median las experiencias de lectura en las clases de Español de Sexto Grado en escenarios de Enciclomedia y su correlación con los niveles de competencia lectora.

Las interrogantes de investigación que se plantean son las siguientes:

- ¿Cuál es la correlación que guardan los conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de la competencia lectora, respecto al nivel de competencia de lectura de los alumnos?
- ¿Cómo se realizan las prácticas lectoras en los entornos de Enciclomedia?

La incorporación de las TIC a la educación primaria se ha realizado desde una perspectiva técnico-racional, donde se asume que la computadora, por sí misma, resolverá los problemas de la escuela actual. Desde el psicoanálisis, Fromm (1989) lo percibe como un estado patológico del hombre moderno, cuando se piensa que la computadora reemplazará al ser humano, y particularmente al maestro, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Desde esta lógica eficientista, no es posible incorporar plenamente las TIC en la educación primaria.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propone líneas de incorporación más complejas. En este sentido, es conveniente citar la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII) de la UNESCO, realizada en Cochabamba, Bolivia, los días 5, 6 y 7 de marzo de 2001, donde se realizaron ocho recomendaciones en el Eje de Medios y Tecnologías para la Transformación de la Educación.

En la Recomendación 32 el PROMEDLAC expresa: «Diseñar respuestas arquitectónicas para espacios educativos abiertos al entorno, fomentando la participación de la comunidad educativa, de modo que los locales y el equipamiento faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje y sean pertinentes a la realidad socio-cultural en la que se insertan» (UNESCO-PROMEDLAC, 2001: 19).

El PROMEDLAC recomienda propuestas apegadas a los contextos socio-culturales, donde se involucre a la comunidad educativa o en palabras de Rogoff (1995), metas culturales locales.

Por su parte, SEP/SEB-CONACYT (2008:2), en la convocatoria del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, en el Área I, Tema 2, plantea la siguiente necesidad:

Las recientes reformas curriculares en los distintos niveles de la educación básica, traen consigo la necesaria adecuación de los materiales educativos (libros de texto y auxiliares para el maestro). Estos materiales y otros recursos educativos –en los que se incluyen las tecnologías emergentes– deben considerarse,

además, oportunidades para enfrentar los problemas de calidad, equidad y pertinencia de los conocimientos que se transmiten y recrean en las aulas. Supone por ello un impulso a la investigación e innovación vinculadas estrechamente con el trabajo técnico-pedagógico, orientadas hacia los esfuerzos conjuntos de mejoramiento de los logros educativos de los alumnos y hacia la consolidación de la formación y capacidades de maestros, directivos y sociedad.

El presente trabajo impacta en la necesidad anteriormente citada por la SEP/SEB-CONACYT (2008), contribuyendo en los siguientes temas específicos planteados por el documento:

1. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación orientado a la generación de nuevas formas de apropiación del conocimiento y su contribución a la formación de los alumnos de educación básica.
2. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.
3. Impacto académico de proyectos de uso de tecnología impulsados por la SEP (como Enciclopedia y Habilidades digitales para todos).
4. Materiales para el desarrollo de competencias comunicativas, con especial énfasis en la comprensión lectora.

Coincidiendo con Lara (2004) en Cano y Lara (2004), es necesario construir propuestas de innovación, reflexionadas desde una racionalidad crítica que nos permitan avanzar cualitativamente en los usos de las nuevas tecnologías.

Dentro de esta racionalidad crítica se recobra el papel protagónico de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las personas se recolocan hacia el centro del proceso, concibiéndose a las TIC como recursos que permiten la ampliación de capacidades humanas (Crook, 1998).

Enciclopedia debe ser objeto de reflexión por parte de los profesores de educación básica, para definir el alcance del programa dentro de sus clases. El objetivo general planteado en el estudio fue:

- Determinar la correlación de los conocimientos y habilidades docentes para desarrollar la competencia lectora, con las competencias de extracción de la información, interpretación, reflexión, evaluación de los alumnos en entornos de Enciclomedia.

Los objetivos particulares fueron:

- Diagnosticar los conocimientos y habilidades docentes de los participantes del estudio.
- Diagnosticar las competencias básicas de comprensión lectora.
- Observar experiencias de lectura en sexto grado en las aulas de Enciclomedia durante las clases de Español.
- Analizar los datos recabados mediante las distintas técnicas de análisis de datos.

Por su parte las hipótesis elaboradas fueron:

H1. A mayor extracción de la información del texto, mayor interpretación del mismo.

H2. A mayor extracción de la información del texto, mayor reflexión y evaluación del mismo.

H3. A mayor extracción de la información del texto, mayores conocimientos docentes sobre comprensión lectora.

H4. A mayor extracción de la información del texto, mayores habilidades docentes para la mediación de los procesos de comprensión lectora.

H5. A mayor interpretación del texto, mayor reflexión y evaluación sobre el mismo.

H6. A mayor interpretación del texto, mayores conocimientos docentes sobre comprensión lectora.

H7. A mayor interpretación del texto, mayores habilidades docentes para la mediación de los procesos de comprensión lectora.

H8. A mayor reflexión y evaluación sobre los textos, mayores conocimientos docentes sobre comprensión lectora.

H9. A mayor reflexión y evaluación sobre los textos, mayores habilidades docentes para la mediación de los procesos de comprensión lectora.

H10. A mayores conocimientos docentes sobre comprensión lectora, mayores habilidades docentes para la mediación de los procesos de comprensión lectora.

Los supuestos considerados fueron:

- Los conocimientos y habilidades docentes observados en los profesores desarrollan procesos elevados de competencia lectora en los alumnos.
- El recurso Enciclopedia se emplea para extraer la información de los textos.

La anterior caracterización del objeto de estudio ha descrito el proceso de equipamiento de computadoras a las escuelas de educación primaria en Sonora, según los reportes del INEE, EXCALE y PISA. Se presentó la justificación del trabajo con datos de la Declaración de Cochabamba, Bolivia (2001), así como las orientaciones de SEP/SEB-CONACYT (2008), lo cual permite comprender la relevancia de esta obra.

Los objetivos de este trabajo se plantearon a partir de la concepción metodológica del estudio: el objetivo general desplegado en objetivos particulares. Las hipótesis del diseño no experimental se han planteado de manera correlacional con base en la prueba estadística seleccionada. Por otra parte se presentaron los supuestos a corroborar mediante el diseño etnográfico.

COMBINANDO EL DISEÑO ETNOGRÁFICO Y EL CORRELACIONAL

De acuerdo con la tipología propuesta por Sierra (2005), esta investigación se caracteriza por su finalidad como aplicada; por su alcance temporal como longitudinal, por su profundidad como explicativa, por el carácter de sus fuentes como primaria, por su naturaleza, empírica; y por su marco, de campo. Se

inscribe dentro de la esfera epistemológica en un paradigma constructivista, mientras que en el nivel metodológico, retoma los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Valles, 2007).

Se ha seleccionado el método de estudio de casos, con dos diseños de investigación: uno etnográfico y el otro no-experimental de tipo correlacional.

El estudio de casos según Stake (1999: 11) es «[...] el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes». Por lo tanto, y retomando a Stake (1999), los resultados obtenidos en el presente estudio no pretenden generalizarse a una determinada población.

Goetz y LeCompte (1988: 74) sobre el diseño etnográfico, comentan que permite

[...] una recogida de datos empíricos que ofrezca descripciones completas de acontecimientos, interacciones y actividades que conduce lógica e inmediatamente al desarrollo o aplicación de categorías y relaciones que permiten la interpretación de dichos datos.

Este tipo de diseño va unido a la teoría, constituyendo ésta un marco interpretativo para los hallazgos recolectados.

El diseño no experimental, según Kerlinger y Lee (2002: 504), permite:

[...] la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables.

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2008: 213), sobre el tipo correlacional, afirman que «describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado».

En esta investigación se decidió combinar ambos diseños, debido a que se reflexionan los resultados del diseño no experimental de tipo correlacional, a partir de los datos recolectados mediante el diseño etnográfico. Dicha

decisión se apoya en Goetz y LeCompte (1988:32), quienes comentan: «Una forma corriente de arrojar luz sobre los componentes del diseño etnográfico es contrastarlos con los elementos típicos del diseño experimental».

Esta decisión se sostiene desde un nivel epistemológico (Valles, 2007) por las siguientes razones:

1. Se pretende interpretar de manera dinámica los niveles de competencia lectora de los alumnos, los conocimientos y habilidades docentes y el empleo de Enciclopedia, desde una correlación estadística, pero dentro de un contexto original que aporta la etnografía.
2. Los niveles de competencia lectora de los alumnos recuperados mediante el diseño no experimental, se cruzan con las observaciones del despliegue de esas competencias de los alumnos en los salones de Enciclopedia.
3. Los conocimientos y habilidades docentes para la mediación en la construcción de la competencia lectora detectada mediante el instrumento de autoevaluación, se cruza con los conocimientos y habilidades que los docentes han presentado durante las sesiones de clases.
4. El plano intrapsicológico que reporta el diseño no experimental, mediante la Prueba de Competencia Lectora y el Cuestionario de Conocimientos y Habilidades aplicado a los profesores, se cruza con el plano interpsicológico que se reporta mediante el diseño etnográfico.

Lo antes expuesto se vincula a los tres niveles de reconstrucción del objeto etnográfico de Bertely (2005), los cuales son:

1. *La acción social significativa.* En este nivel se describen las acciones de los sujetos en la construcción de la cultura escolar, lo que la autora decide llamar gramática cultural.
2. *El entramado cultural.* Dentro de este nivel se pretende hacer evidente lo que la cotidianidad oculta. El aspecto estructural de la clase no es un elemento superficial que se pueda ver a partir del anterior nivel de reconstrucción epistemológica.

3. *Hegemonía, consenso e instrumentos de significación.* A partir de la reconstrucción epistemológica en este nivel se asume una posición política frente al objeto de estudio.

De lo anterior, se recuperan los dos primeros niveles para la reconstrucción epistemológica.

Por otra parte, se puede observar que los diseños etnográfico y no experimental de tipo correlacional cumplen una función determinada dentro del proceso de reconstrucción epistemológica del objeto de estudio.

LOS ACTORES PARTICIPANTES

Los sujetos de esta investigación fueron 105 alumnos de sexto grado de las Escuelas Primarias Estatales «Centro Escolar Talamante», «Club 20-30» y «Centro Escolar del Mayo». El rango de edad de los participantes fue de 11 a 12 años. También se encuestó a 24 profesores de quinto y sexto grados adscritos a la zona escolar estatal 004 de Navojoa, Sonora, México.

MATERIALES

Para la recolección de datos se emplearon los siguientes instrumentos y técnicas.

Prueba de competencia lectora

Se retoma la construcción de los instrumentos propuestos por la OCDE en las evaluaciones internacionales de PISA, mediante el empleo de tres sub-escalas de la competencia lectora. Dichas sub-escalas son: extracción de la información, interpretación de textos, así como reflexión y evaluación.

El instrumento de competencia lectora lo integran 21 ítems de opción múltiple, siete de cada sub-escala: extracción de la información, interpretación de textos y reflexión y evaluación (véase Apéndice 1). El instrumento presenta tres opciones de respuesta, donde una es correcta (con valor de 2 puntos), otra es parcialmente correcta (con valor de 1 punto) y una incorrecta (con valor de 0 puntos). Para el procesamiento de datos y retomando la propuesta de la OCDE (2004), se planteó como una escala de tipo Likert. El instrumento se piloteó para el cálculo de la confiabilidad mediante el estadístico de Alfa de Cronbach, y en la primera parte del instrumento alcanzó un 0.613 de confiabilidad, mientras que en la segunda obtuvo un 0.723 de fiabilidad.

El Alfa de Cronbach calculado de la consistencia interna de la prueba de competencia lectora fue de 0.793. Este índice de confiabilidad es alto, por lo que se concluye que el instrumento es confiable. En la tabla 1 se presenta este análisis ítem por ítem de manera ampliada.

Se calculó el Alfa de Cronbach por mitades partidas dentro de la primera y segunda mitad del instrumento. En la tabla 2 se presentan los resultados obtenidos.

Instrumento de encuesta

El instrumento autoevaluación de conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora se integra por 40 ítems en los cuales se detectan los conocimientos y habilidades que los docentes de quinto y sexto grados de la zona escolar 004 se reconocen. Dentro de las dimensiones que se revisan con este instrumento están: modalidades de lectura, procesos de comprensión lectora, uso de los acervos de lectura y distintos modelos de mediación docente (véase Apéndice 2).

Este instrumento se piloteó para el cálculo de la confiabilidad. Se alcanzó una confiabilidad mediante el estadístico Alfa de Cronbach de 0.858, mientras que por el estadístico de Mitades Partidas, la primera parte del instrumento alcanzó un 0.792 de confiabilidad y la segunda parte obtuvo un 0.698 de confiabilidad.

Para obtener el nivel de consistencia interna del cuestionario sobre conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora se aplicó el estadístico de confiabilidad Alfa de Cronbach en tres variantes mediante el paquete estadístico spss versión 15.0.

El Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad global del instrumento fue de 0.858. Este índice de confiabilidad es alto, por lo que se concluye que el instrumento es confiable. En la tabla 3 aparecen las dimensiones y los ítems que se abordan.

Revisando la tabla 4, los ítems 10, 11, 22, 34 y 36, presentan una menor confiabilidad que el resto de ellos, ya que al salir del instrumento subiría su confiabilidad. Sin embargo, esta elevación del índice de alfa es alrededor de 0.002, por lo que se decidió mantener el instrumento en esta versión.

El instrumento presentado mide dos factores: conocimientos y habilidades. El Índice de Alfa de Cronbach del factor conocimientos docentes fue de 0.687, el cual puede ser interpretado como un buen nivel de confiabilidad.

Dentro del factor habilidades docentes del instrumento, el Alfa de Cronbach calculado fue de 0.815, siendo bastante alto.

Para el análisis de consistencia interna del instrumento, se consideró pertinente implementar el método de mitades partidas para determinar si la confiabilidad está presente en todo el instrumento. En la tabla 5 se presentan los resultados obtenidos.

Revisando los resultados se concluye que la primera mitad del instrumento (los primeros 20 ítems) es más confiable que la segunda parte, ya que el índice calculado para la primera parte es de 0.792, mientras que para la segunda es de 0.698.

Observación no participante

Woods (1995: 52) plantea el rol del investigador en esta técnica «[...] el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula [...]». Esta técnica se empleó para el registro de las clases de los profesores participantes.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento consistió en:

- a. Los días 17 y 18 de febrero de 2008 se aplicó el instrumento para evaluar la competencia lectora a los tres grupos seleccionados.
- b. Se desarrolló observación no participante en las clases de Español, con el uso de Enciclopedia.
- c. Se aplicó un cuestionario de autoevaluación de «conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora».
- d. Los datos obtenidos mediante la prueba de competencia lectora y el instrumento de autoevaluación de conocimientos y habilidades docentes, se analizaron en el paquete estadístico SPSS v. 15.0, aplicando estadísticos descriptivos.
- e. Los datos obtenidos mediante la técnica observación no participante se analizaron mediante el *software* Atlas/ti v. 5.0, retomando las siguientes técnicas de análisis:
 - *Inducción analítica* que, como afirman Goetz y LeCompte (1988:186), implica «el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas; a tal fin se desarrollan tipologías e hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales, que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de casos nuevos».
 - *Enumeración*, misma que nos permite contabilizar el número de unidades de análisis que integran las categorías construidas (Goetz y LeCompte, 1988).
 - *Análisis tipológico*, la cual «consiste en dividir todo lo que se observa en grupo o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones...» (Goetz, y LeCompte, 1988:89).

También se utilizó la técnica de validación, denominada:

- *Triangulación*, que Elliott (1991:103) define como «[...] un método general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse». En esta cita alude a una triangulación de tipo metodológica, pero concibe de igual manera las triangulaciones teóricas, temporales y de actores, retomadas posteriormente por Mckernan (2001) y Latorre (2005). Bertely (2005) por su parte, concibe esta triangulación como el cruce de las categorías del intérprete, las categorías sociales y las categorías teóricas.

ESCENARIOS

Los escenarios en los que se realizó la presente investigación fueron:

La prueba de competencia lectora se aplicó a los alumnos en sus salones, en una hora destinada para tal efecto.

El cuestionario de encuesta para autoevaluar los conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de la competencia lectora, se aplicó en los salones de los profesores encuestados.

La observación no participante se desarrolló en los salones de los tres profesores seleccionados para el diseño etnográfico.

TABLAS

Tabla 1. Estadísticos total-elemento de la prueba de competencia lectora				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
¿Por qué el hombre se quedaba con hambre?	33.06	31.185	0.394	0.785
¿Por qué el hombre pobre se fue al monte a comerse la gallina?	33.07	30.415	0.401	0.783
¿Qué adjetivo define mejor a la esposa del médico?	33.37	32.208	0.022	0.807
¿Qué significaba encontrar a la Muerte en la cama del enfermo?	33.14	29.081	0.514	0.775
¿Por qué el hombre no quiso compartir su comida con Dios?	33.06	30.895	0.321	0.787
¿Cómo definirías al médico?	33.40	29.403	0.337	0.787
¿Por qué Dios le mandó a la Muerte al hombre pobre?	33.37	30.295	0.379	0.784
La expresión: ¡Lárgate, no te doy nada!, utilizada por el hombre pobre, refleja:	33.16	31.816	0.140	0.795
¿Qué hubiera pasado si el hombre le da comida a Dios?	33.16	32.018	0.144	0.794

Cuando llegó el médico por segunda vez para consultar al enfermo, entonces la Muerte y el médico...	33.37	28.643	0.459	0.778
¿Por qué el hombre compartió su comida con la Muerte?	33.07	30.676	0.353	0.785
¿Qué hubiera pasado si el médico respeta el trato con la Muerte?	33.13	30.635	0.313	0.787
¿En qué animal iba montada la Muerte?	33.29	28.729	0.574	0.772
¿Por qué el médico se disfrazó de anciano?	33.07	30.415	0.431	0.782
¿Por qué Dios reconoció que el hombre tenía razón?	33.44	31.033	0.183	0.796
¿De qué se disfrazó la Muerte para ir a buscar al médico?	33.21	28.432	0.525	0.773
¿Por qué el médico se atrevió a desafiar a la Muerte, curando al enfermo?	33.54	29.208	0.382	0.783
¿Cuál será el tema central del texto?	33.47	28.861	0.433	0.780
¿Qué le dijo la Muerte al médico cuando le reclamó por haber curado al enfermo que se quería llevar?	33.19	29.284	0.467	0.778

¿Por qué lucharon cuerpo a cuerpo el médico y la Muerte en el cuarto del enfermo que mandó curar el hombre rico?	33.13	29.911	0.459	0.780
¿Qué entiendes por señal de «mal agüero»?	33.30	30.619	0.252	0.791

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Alfa de Cronbach por mitades partidas de la prueba de competencia lectora			
<i>Estadísticos de fiabilidad</i>			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	0.613
		N de elementos	11(a)
	Parte 2	Valor	0.723
		N de elementos	10(b)
N. total de elementos			21
Correlación entre formas			0.596
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		0.746
	Longitud desigual		0.747
Dos mitades de Guttman			0.740
<p>a. Los elementos son: ¿Por qué el hombre se quedaba con hambre? ¿Por qué el hombre pobre se fue al monte a comerse la gallina? ¿Qué adjetivo define mejor a la esposa del médico? ¿Qué significaba encontrar a la Muerte en la cama del enfermo? ¿Por qué el hombre no quiso compartir su comida con Dios? ¿Cómo definirías al médico? ¿Por qué Dios le mandó a la Muerte al hombre pobre? La expresión: ¡Lárgate, no te doy nada!, utilizada por el hombre pobre, refleja:</p>			

<p>¿Qué hubiera pasado si el hombre le da comida a Dios? Cuando llegó el médico por segunda vez para consultar al enfermo, entonces la Muerte y el médico... ¿Por qué el hombre compartió su comida con la Muerte?</p>
<p>b. Los elementos son: ¿Por qué el hombre compartió su comida con la Muerte?, ¿Qué hubiera pasado si el médico respeta el trato con la Muerte? ¿En qué animal iba montada la Muerte? ¿Por qué el médico se disfrazó de anciano? ¿Por qué Dios reconoció que el hombre tenía razón? ¿De qué se disfrazó la Muerte para ir a buscar al médico? ¿Por qué el médico se atrevió a desafiar a la Muerte, curando al enfermo? ¿Cuál será el tema central del texto? ¿Qué le dijo la Muerte al médico cuando le reclamó por haber curado al enfermo que se quería llevar? ¿Por qué lucharon cuerpo a cuerpo el médico y la Muerte en el cuarto del enfermo que mandó curar el hombre rico? ¿Qué entiendes por señal de «mal agujero»?</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Dimensiones del instrumento autoevaluación de conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora				
		<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>No. Ítems</i>
Conocimientos	Procesos de comprensión lectora	ML = Modalidad de lectura (PISA)	1-3	3
		DCG = Desarrollo de comprensión general	4-5	2
		DI = Desarrollo de una interpretación	6	1
		EI= Extracción de información	7	1
		R = Referencia	8	1
		ACE = Análisis de contenido y estructura	9	1
		UAL = Uso de acervo para lectura	10-12	3

Habilidades	Modelos de mediación docente	CP = Conocimientos previos		13	1
		ER = Enseñanza recíproca		14-18	5
		AN = Andamiaje		19-24	6
		MISPL = Modelo de interacción social para experiencias de lectura ⁹	Tutoría	25-28	4
			Conflicto	29-32	4
			Co-construcción	33-36	4
			Argumentación	37-40	4
			Total	40	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Estadísticos total-elemento de cuestionario sobre conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Promuevo en mis alumnos lecturas globales del texto antes de abordarlo	117.67	157.275	0.172	0.858
Promuevo en mis alumnos una interpretación más allá del texto	117.67	149.623	0.479	0.852
Promuevo en mis alumnos la exteriorización de sus puntos de vista sobre la lectura revisada	117.46	152.346	0.384	0.854

⁹ Se ha construido a partir de la propuesta de Pontecorvo, C. (1986) en Goodman, Y. (1991).

Apoyo a mis alumnos para que reflexionen sobre la funcionalidad de distintos tipos de textos	117.46	152.781	0.426	0.853
Apoyo a mis alumnos para que puedan rescatar el tema central de un texto	117.17	157.710	0.205	0.857
Apoyo a mis alumnos para encontrar las motivaciones de los personajes o las intenciones del autor dentro de un texto	117.96	154.650	0.321	0.855
Solicito a mis alumnos información literal de los textos leídos	118.38	147.549	0.512	0.850
Promuevo en mis alumnos la búsqueda de significados de palabras dentro del contexto del texto	117.33	152.841	0.489	0.852
Promuevo que mis alumnos reflexionen sobre la forma de los textos	117.79	148.955	0.609	0.849
Promuevo en mis alumnos la lectura de sus libros de textos	116.88	157.679	0.341	0.856
Promuevo en mis alumnos la lectura de Biblioteca del Aula	117.71	158.737	0.100	0.860
Promuevo en mis alumnos la lectura del Rincón de Lectura	117.88	161.158	-0.034	0.862

Tomo en cuenta los conocimientos previos de mis alumnos al momento de iniciar alguna lectura	117.50	148.174	0.602	0.849
Promuevo el trabajo en binas, mediante el criterio de nivel de comprensión lectora (un alumno con baja comprensión con uno con alto nivel de comprensión)	118.08	155.819	0.243	0.857
Solicito a mis alumnos resumir la información leída en un texto	117.92	149.645	0.568	0.850
Apoyo el trabajo en binas, aclarando las dificultades durante el proceso de comprensión lectora	118.04	152.389	0.432	0.853
Promuevo la formulación de preguntas dentro de la bina para que los alumnos coevalúen el nivel de comprensión lectora	118.29	150.389	0.579	0.850
Promuevo en mis alumnos la realización de predicciones sobre el contenido del texto	117.79	151.650	0.375	0.854
Al inicio de una sesión de lectura destaco la importancia de comprender la misma	117.08	152.949	0.482	0.853

Presento el (los) texto (s) a revisar, para motivar a los alumnos a su lectura	117.33	156.754	0.215	0.857
Comparto estrategias de lectura con mis alumnos, dependiendo del texto en revisión	117.50	151.652	0.426	0.853
Promuevo el subrayado de los materiales o la escritura de notas al margen	117.58	155.210	0.176	0.860
Monitoreo la actividad de lectura en mis alumnos de manera constante	117.63	151.984	0.486	0.852
Promuevo la reflexión en mis alumnos para mejorar la comprensión lectora en los mismos	117.13	153.158	0.616	0.852
Presento a mis alumnos textos cortos que son fáciles de interpretar	117.83	156.493	0.243	0.857
Privilegio la lectura en voz alta dentro del salón de clases	117.25	148.978	0.658	0.849
Las lecturas que se abordan ayudan al alumno a consolidar sus concepciones sobre algún tema	117.63	157.462	0.155	0.859
Privilegio la dicción, la entonación y el volumen en la lectura en voz alta de mis alumnos	117.42	151.645	0.443	0.853

Presento a mis alumnos textos que presenten cierto grado de dificultad para comprenderlos	118.33	153.188	0.383	0.854
Solicito a mis alumnos esquemas que grafiquen la información contenida en el texto leído	118.50	151.043	0.359	0.855
Los textos que les presento a mis alumnos contribuyen a ampliar o profundizar sus conocimientos generales	117.42	154.862	0.376	0.855
Promuevo reflexiones guiadas como una estrategia para comprender los textos	117.79	145.824	0.681	0.847
Promuevo el trabajo en equipo para que los alumnos se apoyen en el desarrollo de comprensión lectora	117.46	154.694	0.292	0.856
Reúno los equipos de trabajo considerando un mismo nivel de comprensión lectora de los alumnos	118.83	162.928	-0.106	0.873
Promuevo interacciones entre los alumnos que les permitan afianzarse en su nivel de comprensión lectora	118.00	154.783	0.260	0.857

Considero importante la reflexión sobre los textos entre los alumnos de un mismo nivel de comprensión lectora	118.29	159.085	0.014	0.867
Promuevo el trabajo en equipo para que los alumnos discutan entre ellos sus puntos de vista sobre los textos revisados	117.75	155.239	0.351	0.855
Permito que los alumnos con alto nivel de comprensión lectora ayuden a los alumnos con niveles inferiores de comprensión	117.50	150.261	0.464	0.852
Integro equipos con alumnos que presenten distintos niveles de comprensión lectora	117.29	155.259	0.270	0.856
Considero importante la argumentación entre los alumnos de distinto nivel de comprensión lectora	117.13	154.723	0.415	0.854

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Alfa de Cronbach por mitades partidas del cuestionario sobre conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	0.792
		N de elementos	20(a)
	Parte 2	Valor	0.698
		N de elementos	20(b)
	N total de elementos		40
Correlación entre formas			0.778
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		0.875
	Longitud desigual		0.875
Dos mitades de Guttman			0.875

Fuente: elaboración propia.

II. De un marco teórico a un marco interpretativo

Desde una posición sociocognitiva del aprendizaje, se asume que la competencia lectora es una función psicológica superior que se da en dos planos: el interpsicológico o intermental y el intrapsicológico o intramental.

Igual que las otras funciones psicológicas, su origen es social, por lo que el desarrollo de dicha función se debe promover desde el plano social, retomando los elementos de la cognición situada: contextualidad, significatividad y transferibilidad (Díaz-Barriga y Hernández, 2005).

Desde esta perspectiva, la competencia lectora, requiere de planear la interacción de alumnos que presenten diferentes niveles de apropiación.

En este escenario el profesor se prefigura como el mediador natural entre la competencia lectora y los alumnos, sin embargo, sus conocimientos y habilidades determinan el rol que asumirá en esta mediación docente.

El hecho de que el profesor crea que la dicción, fluidez y volumen en la lectura nos direcciona en los alumnos hacia una mayor competencia lectora, determina no sólo la actividad dentro del aula, sino los planos intersicológico e intrapsicológico del proceso de internalización de la competencia lectora; de ahí la importancia de recuperar en esta investigación los conocimientos y habilidades docentes como guías de acción pedagógica de los profesores: la competencia lectora va más allá de recuperar literalmente la información contenida en los textos.

La competencia lectora, interpretada desde los marcos teóricos de pruebas estandarizadas de gran escala como EXCALE, PIRLS y PISA, presenta tres subescalas básicas: la extracción de la información, la interpretación y la reflexión y evaluación. Dichas subescalas advierten un grado de complejidad

creciente: en el presente estudio se interpretan como ZDP, a través de las cuales los alumnos construirán en el plano intrapsicológico dicha competencia.

Se concibe la competencia lectora y el empleo del recurso de Enciclopedia, determinadas a partir de la configuración cognitiva y experiencial de los profesores. Un enfoque global, como el que se asume en este trabajo, permite recuperar en su complejidad al objeto de estudio.

En este capítulo se desarrollan aquellos conceptos que permiten una interpretación de los hallazgos obtenidos en la indagación.

La construcción del modelo didáctico de los profesores es explicado desde la propuesta de Ballenilla (1995) retomando como un elemento estratégico la construcción del conocimiento por los docentes. Porlán (1997), Salgueiro (1999) y Heller (1987) brindan elementos para reflexionar en este sentido.

La cognición situada retoma la necesidad de aprendizajes contextuales, significativos y transferibles, en concordancia con el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC).

Por otra parte, el concepto de internalización es fundamental en este trabajo, debido a que se concibe a la competencia como una función psicológica superior. La internalización plantea la doble emergencia de las funciones psicológicas superiores: el plano intermental, primeramente, y el plano intramental, de forma posterior.

El concepto de apropiación de Leontiev (1981) nos permite revisar el manejo voluntario e independiente de las herramientas psicológicas por parte del niño, acercándose a otro concepto eje: la teoría de la actividad.

Esta teoría desarrollada por Leontiev (1981) brinda posibilidades de reflexión de la actividad que plantea el profesor a partir de sus conocimientos y habilidades docentes. La actividad, a partir del planteamiento de este autor, determina la interacción intermental y la reconstrucción intramental.

La ZDP es un concepto clave dentro de la teoría de Vygotsky (1978), que replantea la relación entre aprendizaje y desarrollo: mientras que la posición piagetana asume el aprendizaje supeditado al desarrollo, Vygotsky invierte la relación: el desarrollo es afectado por el aprendizaje.

El enfoque de educación basada en competencias (EBC) retoma el aprendizaje en las esferas de saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, pasando más allá de la mera transmisión de información. La perspectiva sociocultural forma la base para el planteamiento de este enfoque.

Y precisamente, a partir del enfoque EBC, se contempla la comprensión lectora en términos de competencia: como un conjunto de recursos movilizables en contextos escolares, acorde con los marcos teóricos de las principales pruebas nacionales e internacionales que revisan los niveles de logro en estudiantes mexicanos.

En otro apartado se presentan las habilidades docentes necesarias para una mediación pedagógica congruente con la posición sociocultural de la construcción del conocimiento. Entre dichas habilidades destacan modelos de mediación por demás probados en situaciones de enseñanza-aprendizaje: enseñanza recíproca, andamiaje y el modelo de interacción social.

Finalmente, se define conceptualmente el recurso de Enciclomedia, a partir de los documentos oficiales localizados.

El marco teórico de la presente investigación, que permite interpretar los datos recolectados mediante el trabajo empírico realizado, se desarrolla a continuación.

En la figura 1 se expone de manera gráfica el modelo teórico que se retoma en el estudio, con la finalidad de esquematizar el entramado categorial que ha surgido durante la recolección de datos.

ENFOQUE DE EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (EBC)

A partir del informe Delors en 1994, se replanteaban las dimensiones del ser humano que debería desarrollar la educación. Desde la propuesta de los cuatro pilares de la educación: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, 1994), se concebía el desarrollo humano en forma holista y dinámica.

Educación significa entonces desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los educandos. Las prácticas educativas, desde esta propuesta, trascenderían la mera transmisión de información.

El término competencia es polisémico. Tal polisemia se puede clasificar a partir de las disciplinas científicas que han promovido dichas conceptualizaciones. En la tabla 6 se exponen las principales concepciones de competencia a partir de la disciplina de estudio.

En educación, los significados suelen variar a partir de los referentes epistémicos. Por ejemplo, Zabalza (2003) concibe la competencia como un concepto molar que hace referencia a los conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar cierta actividad. Tobón *et al.* (2006) conciben las competencias como el cruce de varias dimensiones: la dimensión afectiva-emocional en la que se incluyen las actitudes y valores; la cognoscitiva, la cual se integra por conceptos, conocimientos y habilidades cognitivas, y finalmente la actuacional, misma que es conformada por habilidades procedimentales y técnicas.

Por su parte, Perrenoud (1997: 35) conceptualiza la competencia de la siguiente forma: «Una competencia presupone la existencia de recursos movilizables, pero no se confunde con ellos, puesto que, al contrario, ésta se añade a una situación compleja».

Desde esta posición teórica, el docente que pretenda desarrollar la competencia lectora en sus alumnos, deberá contar con recursos movilizables (conocimientos y habilidades) que le permitan realizar una mediación docente pertinente al enfoque de donde surge de manera originaria la competencia lectora: el de educación basada en competencias.

Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (2007: 9), desde una postura constructivista, ven como necesario ese desarrollo de competencias docentes: «Parece, pues, que lo que necesitamos son teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña [...]».

Se conciben las competencias como la unión de los elementos presentados en la tabla 7.

Las competencias, por lo tanto, no se transmiten como si fueran objetos físicos que van de mano en mano. Las competencias se construyen: primeramente en el plano social, y posteriormente en un plano individual. La construcción de competencias, es un proceso dinámico que difícilmente

puede ser capturado en pruebas estáticas, como el caso de los exámenes estandarizados.

Desde esta perspectiva de construcción social de las competencias, se deben replantear los aspectos de significatividad, transferibilidad y contextualidad dentro de este proceso constructivo.

La construcción de una competencia será significativa siempre y cuando la competencia sea de utilidad para los niños, y se inicie su construcción desde los niveles de la competencia que los alumnos ya han internalizado. El carácter contextual de la competencia se recobra cuando se participa en situaciones sociales de lectura, a partir de las dos dimensiones contempladas en el estudio: intermental e intramental.

La transferibilidad de la competencia es posible cuando el profesor retome situaciones similares para evaluar el desempeño de los alumnos. En el caso de la competencia lectora, las capacidades de extraer información, inferir sobre el texto y reflexionar y evaluar sobre el mismo, debe trasladarse a distintos tipos de textos.

LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES Y NACIONALES SOBRE COMPETENCIA LECTORA

Se entiende la comprensión lectora en términos de competencia. Comprender un texto implica para el lector el desarrollo de competencias de extracción, inferencia, reflexión y evaluación de la información. El lector competente logra comprender la lectura.

El concepto de competencia lectora ha variado a través del tiempo, a partir de los intereses sociales, culturales, políticos y económicos de cada época.

Kintsch y Van Dijk (1978, 1983) citados por Gárate, M. (1994) la conciben como la construcción del texto base por el lector. Este proceso de construcción del significado se presenta en tres grandes momentos:

Comprobar la coherencia referencial del texto base

La comprobación de la coherencia referencial del texto base y el añadido de inferencias, mediante ciclos, integrados por grupos de inferencias. Algunas inferencias se mantienen de un ciclo a otro, si existe congruencia en las siguientes partes del texto, de no ser así, se realizarán nuevas inferencias.

Shank y Abelson (1977) citados por Gárate (1994) afirman que la comprensión de cuentos en los niños depende de los guiones que hayan desarrollado con anterioridad.

Desde la perspectiva constructivista, Solé (2001) plantea tres ideas para acompañar a los sujetos cognoscentes en el proceso de construcción de la comprensión lectora. Primeramente, el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos es un proceso donde, tanto alumnos como docentes intervienen de manera activa. Enseguida, y a partir de la tesis anterior, plantea la necesidad de retomar la propuesta de Rogoff (1984) denominada participación guiada. Finalmente, y para afinar la intervención del docente, retoma el constructo de andamiaje, desarrollado por Bruner y colaboradores (1976).

Existen algunos estudios internacionales sobre competencia lectora. Los más importantes a partir del número de países evaluados son el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) y el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA).

Las pruebas PIRLS se aplican a alumnos de 10 años de edad inscritos en cuarto grado de educación primaria, mientras que las evaluaciones PISA se aplican a participantes de 15 años de edad.

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) retoma ambas propuestas en sus Exámenes de Calidad y Logro Educativo (EXCALE) mediante los cuales evalúa los niveles de logro de los estudiantes mexicanos sobre competencia lectora y matemáticas.

En la tabla 8 se presenta un comparativo entre los procesos de lectura que se evalúan en ambos estudios internacionales, así como el estudio que se implementa nacionalmente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de la evaluación internacional de PISA (*Programme for International*

Student Assessment), caracteriza al lector competente a partir de la propuesta de Pajares, Sanz y Rico (2004: 31) como: «[...] quien utiliza más eficientemente que el lector poco competente una serie de claves del texto que le ayudan a comprender mejor la estructura y el sentido del mismo».

La competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad (OCDE, 2004).

Tenemos entonces, que la lectura es una tarea de novatos y expertos: los primeros difícilmente recuperan el significado del texto, mientras que los últimos desatan procesos cognitivos suficientes, que les permiten *leer entre líneas*.

Díaz-Barriga y Hernández (2005: 275) conceptualizan la comprensión lectora como: «[...] una actividad *constructiva* de carácter *estratégico*, que implica la *interacción* entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado».

La OCDE a través del proyecto PISA propone el siguiente concepto de comprensión lectora:

Se concibe a la comprensión lectora como una competencia que se desarrolla desde la práctica, y que define la participación del sujeto dentro del escenario de la sociedad del conocimiento.

A continuación se retoman las tres dimensiones sobre lectura, que se evalúan mediante los exámenes PISA:

Competencias. Las cuales tienen que ver con la tipología de acciones que los alumnos necesitan desarrollar. La OCDE (2004) afirma que la comprensión lectora es posible mediante cinco procesos cognitivos:

- Extracción de la información,
- Desarrollo de una comprensión general amplia,
- Interpretación de lo leído,
- Reflexión sobre el contenido del texto y su valoración,
- Reflexión sobre la forma de un texto y su valoración.

Los primeros tres aspectos de la comprensión lectora se ubican dentro del mismo texto; mientras que los dos últimos implican la utilización de conocimientos exteriores al texto.

Extracción de la información

Este proceso consiste en detectar datos aislados para responder a cuestiones específicas. Por lo tanto, el alumno debe buscar en el texto la información relevante. El grado de dificultad dentro del proceso se incrementa cuando al sujeto se le solicita la búsqueda de palabras, mediante el empleo de sinónimos.

Desarrollo de una comprensión general amplia

Para el desarrollo de este proceso el sujeto debe elaborar una perspectiva holista del texto. Se exige al sujeto que idee un título o plantee un tema, a partir del texto leído. Detectar ideas principales, es otra estrategia que desata este proceso.

Interpretación de lo leído

Este proceso implica que los sujetos trasciendan la impresión inicial del texto, para desarrollar una comprensión más específica de lo leído. Se exige una comprensión lógica de los acontecimientos para entender la cohesión del texto. Se debe comparar y contrastar información; asimismo se puede detectar la intención del autor.

Reflexión sobre el contenido del texto y su valoración

Implica que el sujeto relacione la información del texto con sus conocimientos previos: de otras fuentes o de su experiencia. El sujeto debe aportar pruebas

a favor o en contra de los argumentos del texto, establecer juicios valorativos sobre reglas morales o estéticas.

Reflexión sobre la forma del texto y su valoración

Para desencadenar este proceso se requiere que el sujeto se distancie del texto, y lo evalúe de manera objetiva en los aspectos de calidad y adecuación. Debe tener la capacidad de detectar la estructura textual, diferenciar el género literario y registrar el texto.

Contenidos. Se definen a partir de los géneros y formas del material escrito. Los tipos de textos empleados en PISA son:

- a. Textos continuos. Se organizan en oraciones que a su vez se agrupan en párrafos. Se clasifican en:
 - Narración: Es el texto en el cual se hace referencia a propiedades temporales de los objetos. En estos textos se responde a la pregunta ¿en qué orden?
 - Exposición: Presenta la información en forma de conceptos compuestos. Se responde a la pregunta ¿cómo?
 - Descripción: Es aquel texto que hace referencia a las propiedades de los objetos en el espacio. Estos textos suelen responder a la pregunta ¿qué?
 - Argumentación: Este tipo de texto presenta proposiciones que tratan de relaciones entre conceptos o entre otras proposiciones, y suelen responder a la pregunta ¿por qué?
 - Instrucción: Un tipo de texto que informa sobre lo que hay que hacer.
 - Documento o registro: Se ha diseñado para estandarizar y conservar la información.
 - Hipertexto: Es una serie de fragmentos de textos unidos, que permiten lectura no lineal.

b. Textos discontinuos, se clasifican en:

- Los cuadros y gráficos, concebidos como representaciones icónicas y de datos.
- Las tablas y matrices, las que se integran por filas y columnas.
- Las ilustraciones, que suelen acompañar a las descripciones técnicas, a los textos expositivos y a las instrucciones. Se dividen en ilustraciones de procedimiento y de proceso.
- Los mapas, que representan relaciones geográficas entre lugares.
- Los formularios son textos con una estructura y formato específicos, que requieren que el lector responda de determinada forma a preguntas concretas.
- Las hojas informativas ofrecen información sobre determinado tema.
- Los avisos y anuncios son textos que invitan al lector a hacer algo; este tipo de texto pretende persuadir.
- Los vales y cupones certifican que el propietario tiene derecho a ciertos servicios.
- Los certificados son reconocimientos escritos de la validez de un contrato.

Contextos. En donde se hace referencia a la funcionalidad del texto:

- Uso personal (leer novelas o cartas).
- Uso público (lectura de documentos oficiales o informes).
- Uso ocupacional (leer manuales o formularios).
- Uso educativo (leer libros de texto o ejercicios).

En concordancia con Wertsch (1988) lo importante no es estar alfabetizados, sino utilizar positivamente esa alfabetización, tomando en cuenta las competencias, los contenidos y los contextos.

LOS CONOCIMIENTOS DOCENTES NECESARIOS PARA UNA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA

Dentro del proceso educativo, el aprendizaje es un elemento estratégico para el análisis, más que en las formas de enseñar es necesario reflexionar en cómo se aprende. Al plantearnos esta interrogante, develamos nuestra concepción sobre el aprendizaje. Estar conscientes de nuestro concepto de aprendizaje es un ejercicio estratégico porque nos permite hacer inteligible nuestra práctica docente.

A partir de resolver la cuestión anterior, podemos reflexionar en torno a la estructura que diseñamos para nuestra clase, cómo planeamos, de qué manera presentamos los contenidos a los alumnos y cuál es nuestra propuesta de evaluación. El eje conductor de estos elementos de nuestra práctica docente se constituye, como fue citado anteriormente, por nuestra noción de aprendizaje. Hilo conductor, oculto tras la cotidianidad de nuestra propia práctica.

Perrenoud (2009) considera esta capacidad de explicitar la clase como una competencia pendiente a desarrollar por los profesores de educación primaria. Los profesores deben desplegar la capacidad de explicar, desde referentes teóricos adecuados, las decisiones que se toman al interior de las aulas. La ciencia educativa, en este escenario, se desplazará del sentido común: en palabras de Bachelard, el espíritu científico dominará al espíritu conservativo (Bachelard, 1994).

Para pasar del plano de la invisibilidad al de la visibilidad, es interesante rescatar tres posicionamientos teóricos: las teorías implícitas, los saberes cotidianos y no cotidianos, así como los modelos didácticos.

Teorías implícitas

Éstas se definen como causa de las acciones que los profesores despliegan para dar respuesta a sus necesidades de formación y aprendizaje que la labor docente les exige. Las teorías implícitas son desarrolladas desde la cotidianidad, obedeciendo a varias de las reglas planteadas por Heller (1987), como son la

espontaneidad, la orientación a fines prácticos y la correspondencia en la probabilidad de éxito de las acciones tomadas.

Las personas en general formulan estas teorías para explicarse y entender la vida, y en el caso de los docentes, las actividades relacionadas a su quehacer educativo, se articulan con visiones propias de ver la profesión y concretamente de ver el aprendizaje y la enseñanza, su naturaleza y el tipo de acciones que es necesario implementar durante los procesos educativos.

Rodríguez y González (1986) citados por Sancho (1990: 100) definen a las teorías implícitas como «unidades representacionales complejas y relativamente inaccesibles en cuanto a teorías, que incluyen multitud de proposiciones, organizadas en torno a un dominio concreto del campo social».

Pozo, J. *et al.* (2006) conciben dichas teorías como un filtro que media tanto la forma de aprender como la manera de enseñar, y considera cuatro grandes grupos de teorías implícitas: la teoría directa, la teoría interpretativa, la teoría constructiva y la posmoderna.

El profesor reconstruye su práctica docente, a partir de estas representaciones sociales: la relación de la teoría y la práctica educativa, se retroalimenta de forma permanente.

Saber cotidiano y saber no cotidiano

Heller (1987) citada por Salgueiro, A. (1999) tipifica los saberes docentes en dos grandes sectores: no cotidianos y cotidianos. Heller, A. (1987: 293) nos dice sobre el comportamiento y el pensamiento cotidiano:

[...] son en primer lugar pragmáticos. Como sabemos, el particular se apropia —de un modo económico— del significado (la función) de las objetivaciones genéricas en-sí prescindiendo prácticamente del porque de la función, reaccionando a ésta tal como es y sin cuestionar cuál es su génesis.

Los saberes cotidianos, son aquellos saberes práticos: lo que la experiencia docente nos ha permitido construir ¿Cómo trabajar en primer grado de

educación primaria con 50 alumnos? Para contestar esta cuestión se requiere de un saber práctico, que no se aborda en algún libro de didáctica. ¿Cómo trabajar en una escuela unitaria? Cada situación particular requiere de la elaboración de un conocimiento cotidiano.¹ El contenido de este tipo de saber, Heller (1987: 317) lo expresa así: «la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía de las acciones, como temas de conversación)».

Más adelante Heller (1987: 294) señala:

La actitud pragmática constituye un signo de la unidad inmediata entre teoría y praxis. Puesto que el significado de las objetivaciones genéricas en-sí se presenta en su uso, a menudo en el marco de la vida y del pensamiento cotidiano no se tiene hacia ellas una relación puramente teórica. Ni tal relación es necesaria para operar con ellas. [...] El pragmatismo, por tanto, no es un «defecto» presente en la vida cotidiana. Por principio es imposible adoptar una actitud teórica hacia todo objeto de uso.

La experiencia, a partir de esta perspectiva teórica, integra un aspecto central en la estructuración del saber cotidiano de los profesores.

Sobre el saber no cotidiano, Heller (1987: 102) afirma: «Este otro saber es y permanece *especializado* y ni siquiera es necesario para la reproducción del hombre como puro particular que nace en una sociedad concreta».

Los saberes no cotidianos, son aquéllos, que se han construido dentro de los dispositivos de formación y actualización docente. Se podrían caracterizar, como los saberes teóricos relativos a: cognición, el desarrollo del niño, pedagogías, didácticas.

¹ Sobre esta construcción del conocimiento, Berger y Luckmann (2001) afirman que la realidad se construye socialmente. Esta construcción «cara a cara» permite asomarnos a la subjetividad del otro, para construir juntos lo real, bajo la luz de lo que ellos deciden llamar «esquemas tipificadores».

Los modelos didácticos

Ballenilla, F. (1995), reinterpreta este asunto de los saberes de Heller (1987) como modelos didácticos. Dentro de esta propuesta de interpretación, el autor antes citado afirma que poseemos por lo menos dos tipos de modelos didácticos. Un modelo didáctico personal (saber cotidiano, según Heller), integrado por los saberes construidos mediante la práctica docente cotidiana, mismos que configuran nuestro estilo docente.

Por otra parte, el modelo didáctico de referencia (saber no cotidiano, según Heller), está integrado por la teoría didáctica existente: que llega a nosotros, vía las experiencias educativas de Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Dewey, Makarenko, Freinet, Freire, Montessori, entre muchos otros.

Ballenilla, F. (1995) sostiene que ambos modelos didácticos interactúan de manera permanente. Pero ¿Cómo construye su pensamiento el profesor? Según Jacobo, H. (2002) en López, R. (2002) el docente aprende de manera situada. Desde la cognición situada Vygotsky, L. (1978: 128) define al aprendizaje como: «[...] más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas». Por su parte, Díaz-Barriga, F. (2003) define al conocimiento situado considerando su significatividad, contextualización y transferibilidad.

A partir de la propuesta significativa, contextualizada y transferible del aprendizaje; podemos asumir que aquellos elementos del modelo didáctico personal de los profesores, cumplen con estas características. El profesor, incorpora a su modelo didáctico, únicamente aquellos conocimientos y habilidades que le son significativos, que surgen de contextos de práctica real y que pueden transferirse a distintas situaciones docentes. Los elementos del modelo didáctico de referencia, que no cumplen con estas características, se quedan allá: no se incorporan a su modelo didáctico personal.

¿Qué sucede cuando se incorpora el modelo didáctico de referencia al modelo didáctico personal? Emerge entonces el modelo didáctico modificado —según Ballenilla— cuando el de referencia transforma al personal. La práctica docente, irreflexiva y acrítica, se transforma en praxis docente, reflexiva y autocrítica.

Heller (1987), Salgueiro (1997), Porlán (1997) y Ballenilla (1997) afirman que el conocimiento cotidiano se articula en una verdadera guía de acción dentro de la práctica docente. En este sentido, Tardif (2004: 170) sostiene: «Los saberes de los profesores son representaciones mentales a partir de los cuales elabora el docente una representación de la acción y le da forma».

Desde estas reflexiones, logramos acercar el pensamiento del profesor y su acción pedagógica. Lo que el profesor hace o deja de hacer en su trabajo docente, se explica a partir de su saber experiencial.

Ahora bien, ¿qué papel juegan estas concepciones durante el uso de las TIC en el aula? Este saber cotidiano, determina el empleo de estas tecnologías durante la clase. Las TIC y en especial la computadora se incorporará a la clase, a partir de los referentes empíricos y teóricos de los profesores, por lo tanto, incorporar tecnología no será sinónimo de innovación.

Un primer paso para evolucionar el modelo didáctico de los profesores, es reconocer y discutir con otros pares su modelo didáctico personal, para avanzar hacia una profesionalidad amplia (Stenhouse, 1991). Algunas reflexiones que podríamos trabajar de manera colaborativa se proponen a continuación: ¿Cuál es tu concepto personal de educar? ¿Cómo explicas el proceso de aprendizaje en el alumno? ¿Cómo aprende a leer el niño? ¿Cuál es el papel del profesor en este proceso de lecto-escritura? y ¿Por qué evaluó de tal o cual forma?

Interrogantes de este tipo, pueden ser un ejercicio inicial para comenzar un diálogo con nuestras teorías implícitas, sobre el proceso de comenzar una reestructuración mental profunda; y acceder a una mente explicitada, Pozo (2001, 139) afirma:

La explicitación progresiva de nuestras representaciones, e incluso de nuestros procesos, nos lleva por tanto del contenido al significado, y como éste no es nunca una cuestión de todo o nada, sino de grados o niveles de comprensión (Pozo, 1996), nuestras representaciones irán adquiriendo más significado a medida que progreseemos o profundicemos en esa conciencia, por procesos de redescipción representacional.

A partir del proceso anteriormente descrito, nuestras teorías implícitas podrán explicitarse para iniciar un proceso sistemático de reflexión sobre nuestra propia práctica docente. Trascenderemos su uso pragmático en el aula, a un uso consciente de tipo epistémico, en tanto nuestras teorías se representan en el plano consciente de la mente.

A continuación se esquematiza el proceso de construcción epistémica en la práctica docente. El profesor se apropia de las representaciones culturales de la institución donde labora, este movimiento de apropiación le permite sincronizar su plano interno con el exterior, o bien definir representaciones internas contrarias a aquéllas que han sido institucionalizadas. Estas representaciones al retomar los elementos señalados por Pozo (2001): abstracción, coherencia, causalidad y compromiso ontológico generan teorías implícitas que orientan su práctica docente.² Al ser una práctica no reflexiva, tenderá a acomodarse a las representaciones culturales externas.³

En la figura 3 se esquematiza esta idea, mientras que en la figura 4 se presenta el proceso de la construcción epistémica durante la praxis docente.⁴ El plano cultural está cargado de representaciones culturales, las cuales se internalizan apareciendo las representaciones internas, en un primer momento, y las teorías implícitas, de forma posterior. La praxis docente provoca el crecimiento en espiral, al reflexionar sobre su propia práctica y generar la explicitación de sus representaciones y teorías implícitas.

² El término práctica docente en esta obra se conceptualiza como la práctica alienada de los profesores.

³ Al respecto Gimeno (1998) afirma que las elaboraciones del sentido común, además de hacer comprensible el mundo y dar cohesión al grupo social, presentan una tercera función con dos dimensiones: primero, las construcciones personales guardan correspondencia con la cultura colectiva de los grupos que privilegian este sentido común, y segundo, esta dimensión activa del sentido común reside esencialmente en su practicidad.

⁴ Se concibe la praxis docente como aquélla que es reflexionada, y promueve trayectoria en el sujeto que la realiza. En palabras de Carr, W. (1996: 101) «Lo característico de la praxis es que se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la 'teoría' que la rige. [...] en la praxis, la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma. Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra».

Sobre el proceso de construcción epistémica de reflexión de la práctica docente Imbernón (2007a:57) comenta:

La formación del profesorado experimentado se apoyará en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etcétera, realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional.

Si bien es cierto que enseñar, a partir de lo que creemos que es aprendizaje, determina nuestro rol dentro del aula; también lo es el hecho de que estas nociones aparecen ocultas incluso para nuestros ojos, de ahí la necesidad de reflexionar en torno a la explicitación de ese conocimiento personal para avanzar en la inteligibilidad de nuestra praxis docente.

Esta mirada de la formación docente se retoma de las metáforas de la construcción y de la intersubjetividad (Imbernón, 2007a y 2007b).⁵

Particularmente sobre la temática de competencia lectora, se consideran estos conceptos como necesarios e indispensables para una mediación pedagógica efectiva, desde una dimensión sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza.

Cognición situada

Esta perspectiva de interpretación de la cognición, permite revisar los procesos de construcción del conocimiento, desde los contextos de interacción de los participantes. El plano interpsicológico de esta construcción se reflexiona desde la idea del aprendizaje situado.

⁵ Imbernón, F. (2007b) recupera cuatro metáforas que han sido utilizadas para explicar la formación docente: en los 80 's la del producto, la de los 90 's, la metáfora del proceso, la del 2000 con la metáfora de la construcción y la que genera la prospectiva actual, la metáfora de la intersubjetividad o dialógica.

Vygotsky (1978) plantea la transferibilidad del aprendizaje, siendo ésta una característica central del conocimiento situado: el comprender la lectura debe trasladarse a los escenarios diversos de la vida cotidiana de los estudiantes. La funcionalidad de la escuela, en la era del conocimiento, debe trascender las barreras físicas del aula: lo que aprendamos en el interior, deberá desbordarse a otras situaciones exteriores de la educación formal.

El contexto se recupera como un marco mediacional: la interacción con los textos escolares permite el desarrollo de funciones psicológicas cada vez más complejas, en la medida que la mediación sociocultural es positiva. La competencia lectora presenta un carácter situado: se lee y escribe para alguien, en experiencias de aula concretas, aunque no se limita a ellas.

Crook (1998) presenta las dos posturas principales de la cognición situada: una centrada hacia los resultados, y otra hacia las interacciones.

En la primera postura del conocimiento situado se centra el interés hacia el resultado —lo que se aprende—. Lo situado de la cognición se revisa a partir de la transferibilidad de lo aprendido. Desde la segunda perspectiva, lo *situado* se debe revisar en las interacciones del proceso constructivo. Construcción, que desde la perspectiva sociocultural, se sitúa en el plano interpsicológico. Díaz-Barriga (2003) define al conocimiento situado a partir de su significatividad, contextualización y transferibilidad.

Redireccionando el aprendizaje desde la perspectiva situada, la escuela actual se debe ocupar en transferir conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Delors, 1994) de los contextos escolares hacia aquéllos que se gestan fuera de la escuela. La transferencia de habilidades específicas a otras situaciones, implica concebir la educación como un ejercicio permanente de transferencia de saberes, más que como mera transmisión de información.

En este sentido Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) afirman que retomando la cognición situada se debe ocupar, por una parte, del contexto de la actividad y, por otra del dominio de la competencia en el alumno.

Por lo tanto, las competencias que deben desarrollarse mediante la comprensión de la lectura (extracción de la información, desarrollo de una comprensión general amplia, interpretación de lo leído y reflexión sobre el

contenido, así como la forma del texto y su valoración) deben presentarse en los distintos contextos donde los lectores se acercan a los textos.

Este contexto situacional se ubica dentro de la perspectiva de la teoría de la actividad de Leontiev (1981) a partir de la idea de que la estructura de la clase determina la actividad de los participantes.

Internalización

La internalización se plantea desde una perspectiva socio-genética de la construcción del aprendizaje, asumiendo que esta construcción se realiza mediante la interacción entre personas. Desde la perspectiva vygotskiana las funciones psicológicas superiores aparecen primeramente en el plano social, para posteriormente ser reproducidas individualmente.

La internalización de la competencia lectora se presenta en dos planos: interpsicológico e intrapsicológico. Primeramente, el niño se expone a situaciones de lectura, antes de entender las reglas de construcción de la lecto-escritura.

El acto de *leer* se presenta externo al niño, lo que no le impide que en actos imitativos, haga como que *lee*. Una vez que la herramienta de la escritura es internalizada, la lectura comienza a presentarse en el plano intrapsicológico.

Sin embargo y retomando a Leontiev (1985) y Wertsch (1988), no es una mera transferencia del plano interpsicológico al intrapsicológico: la función psicológica que se internaliza modifica y revoluciona la estructura cognitiva del sujeto.

La lectura de textos, sobre todo aquella de tipo comprensiva, se plantea como un proceso dinámico entre ambos planos expuestos por Vygotsky (1979), mediante el siguiente proceso: el alumno es colocado ante el texto que debe comprender. En un sentido hermenéutico (Ricoeur, 2001 y Gadamer, 1998) el texto, como producto social y cultural —elaborado por alguien, para alguien—, podría ser ubicado dentro del plano interpsicológico debido a la siguiente razón: se encuentran dos sujetos dentro del proceso de lectura; por una parte el lector, pero por la otra, el autor.

Sin embargo, en esta investigación se asume el plano interpsicológico en interacción con otra persona, interacción que gira en torno al texto presentado, y mediante la cual, los participantes generan hipótesis y supuestos sobre la estructura del texto, la intención del autor, los motivos de los personajes, entre otros.

Cuando el lector comprende la lectura podríamos afirmar que la internaliza. La competencia lectora externa al niño, comienza a internalizarse.

En este sentido, Crook (1998) afirma que tanto la conversación⁶ como la acción, promueven el proceso de internalización en los participantes, lo que permite el despliegue de un sistema cognitivo unificado.

Galperin (1969) citado por Wertsch (1988) plantea tres etapas en este proceso de internalización:

1. Convertir una acción externa en lo más explícita posible.
2. Transferir su representación a discurso audible, tanto en el plano interpsicológico como en el intrapsicológico.
3. Transferirlo al discurso interno.

Mediante las etapas propuestas por Galperin, se delinea la ruta del proceso de internalización: la función psicológica superior, de origen social, se internaliza y aparece al interior de la persona, lo que modifica tanto a la función misma, como a las estructuras mentales del sujeto.

En sus estudios con madres americanas y niños preescolares, Wertsch (1988) detectó cuatro niveles de internalización. En un primer nivel, la concepción de la actividad por parte del niño es totalmente diferente a la desarrollada por el adulto. No existe un plano intersubjetivo común que permita la comunicación entre los participantes. Los objetos que median la actividad no son comprendidos por el niño. Ejemplificando al respecto, es como si le pidiéramos a un niño que nos lea un texto, antes de que aprenda a leer y escribir.

⁶ Se concibe una conversación con el texto, y más concretamente con el autor, que moviliza los recursos y estrategias cognitivas del lector, para comprender el texto.

En un segundo nivel, se plantea una dimensión subjetiva elemental, en donde se comparten aspectos comunes de la actividad. El niño se involucra en la tarea propuesta por el adulto presentando aciertos en la resolución de la actividad, aunque todavía no comprende, de la misma forma que el adulto, el objetivo de la tarea. En el caso de un niño alfabetizado, al solicitarle leer un fragmento del texto —extracción de la información—, la tarea no tiene margen de error. Sin embargo, si se le pide que interprete el texto, su interpretación será cualitativamente distinta a la del adulto, a partir de los conocimientos previos de ambos.

En un tercer nivel detectado por Wertsch (1988), el niño interpreta de manera correcta las instrucciones del adulto respecto a la tarea propuesta, incluso infiere el rumbo de la actividad sin que se suministre ningún tipo de ayuda por parte del adulto. El niño trabaja en el plano intersicológico, pero sí infiere el trabajo cognitivo del plano intrapsicológico, ante los vacíos que el adulto coloca en las instrucciones de ejecución de la tarea. La escala de interpretación, reflexión y evaluación, estarían en este nivel intersubjetivo, toda vez que son movimientos cognitivos que se ubican más allá del propio texto. En este momento de la internalización, el docente deberá retroalimentar las producciones de los alumnos.

En el último nivel, el niño puede desarrollar de manera independiente la tarea. La intersubjetividad entre el adulto y el niño coincide en todos sus puntos, hasta que el adulto nuevamente decida adelantarse al desarrollo del niño.

Estas etapas propuestas por Wertsch (1988) están muy cercanas al aprendizaje guiado elaborado por Rogoff (1993) en donde el adulto va retirando la ayuda al niño, una vez que desarrolla las actividades de manera independiente.

Apropiación

Así como el concepto de asimilación dentro de la teoría piagetana explica el proceso de construcción del conocimiento mediante la interacción con el medio —desde una perspectiva eminentemente biológica—; el proceso de *apropiación* nos permite analizar el mismo proceso, pero desde un plano

sociocultural. Newman, Griffin, y Cole (1996: 79) explican un poco más la apropiación y las implicaciones dentro de los procesos educativos: «La apropiación del niño de «herramientas» propias de la cultura se produce mediante la inmersión en actividades culturalmente organizadas en las que la herramienta desempeña un papel».

Este proceso permite dar sentido al objeto de estudio dentro de contextos de aprendizaje, tanto para los profesores como para los estudiantes. Esta actividad contextualizadora de la apropiación permite que cada participante se *apropie* de las actividades del otro, actuando como si estuviera en otro lugar (Crook, 1998).

La reconstrucción interna del significado del texto se puede interpretar como un proceso de apropiación, donde el sujeto reconstruye con base en sus conocimientos previos y su competencia ante el texto que debe leer.

Este proceso de apropiación, Leontiev (1959) en Luria, Vygotsky y Leontiev (2004) lo concibe condicionado por dos factores:

1. Que el niño establezca una relación activa con el medio y los objetos culturales, en este caso los textos escolares.
2. Que esta interacción con los objetos culturales esté mediada por la interacción con otros hombres.

Al respecto, se puede resumir que el niño debe mantener un rol activo⁷ al momento de leer, así como interactuar con otros compañeros.

⁷ El rol activo en el contexto de la investigación se interpreta desde una perspectiva cognitiva, mismo que consiste en un proceso dinámico mediante el cual se extrae información, se interpreta y se reflexiona y evalúa; aclarando que no necesariamente en ese orden propuesto, debido a que dichas funciones psicológicas superiores son de carácter estratégico y situado.

Teoría de la actividad

En el presente estudio se incorpora este constructo para interpretar las prácticas de lectura en los contextos escolares y cómo la actividad determina los procesos de apropiación y de internalización de los niños.

Leontiev analiza la manera en que las relaciones objetivas dentro del marco estructural de la vida cotidiana, determinan su propio pensamiento y conciencia. En palabras de Leontiev (1981:17) «El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia».

La actividad realizada con otros es el punto de transición del objeto a la imagen: del plano interpsicológico concreto al intrapsicológico abstracto. Desde este posicionamiento teórico, la estructura de la clase determina las formas de reconstrucción de los contenidos escolares. En este estudio, la mediación docente como elemento central dentro de la clase, determina la estructura formal de la misma: el acercamiento a los objetos —los textos escolares—, subyace a las interacciones sociales entre los sujetos participantes.

Esta sobredeterminación del plano interpsicológico, a partir de la mediación docente, se origina —retomando a Heller, Salgueiro, Porlán, y Balleña—, en el conocimiento personal del profesor; de ahí que si ampliamos esta idea, tanto los conocimientos como las habilidades docentes sobredeterminan el plano social de la lectura.

En este sentido, Leontiev reflexiona el plano interpsicológico como acciones externas materializadas; mientras que el plano intrapsicológico se concibe como acciones internas de tipo mental. La implicación que lleva consigo esta reinterpretación es la siguiente: el estudio intrapsicológico debe revisarse a la luz de las interacciones dentro del plano intermental de los sujetos.

La estructura de la actividad, según Leontiev, es la siguiente:

- a. La actividad se motiva objetiva y subjetivamente. En todo acto de lectura existe una motivación externa —la mediación pedagógica—, considerada como objetiva, así como una motivación

- intrínseca —conocimientos previos, intereses del alumno y autoimagen— planteada como subjetiva.
- b. Toda actividad se ejecuta por medio de *acciones*. Dichas acciones se entienden como subordinadas a las metas contempladas dentro de la actividad, constituyéndose a la vez como pasos para alcanzar el logro de la actividad. La acción de extraer información forma parte de la actividad de leer.
 - c. Estas acciones se integran por componentes denominados *operaciones*. Las operaciones se relacionan con el contexto de la actividad. Estas operaciones son impactadas por el contexto en el que se desarrolla la actividad: la lectura de textos en entornos de Enciclopedia, debería ser un tanto diferente a la que se practica en aulas sin este recurso.

La acción de extraer información se realiza por la operación *leer en voz alta*. Tanto las acciones como las operaciones determinan la actividad de leer. Esta determinación del plano intersubjetivo de la actividad, delimita la construcción intrapsicológica de los alumnos.

En la figura 5 se representa lo antes señalado⁸ acerca de la teoría de la actividad de Leontiev.

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Sobre este constructo, Vygotsky (1979) afirma que es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, delimitado a partir de la resolución independiente de un problema, y el nivel de desarrollo próximo, determinado a partir de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o par más capaz.

La ZDP se establece de manera cualitativa durante el proceso de consolidación de la competencia lectora, toda vez que dentro de las subescalas

⁸ Retomando a Cole (1999) el estudio de la actividad —también llamada práctica cultural— se considera un elemento central en el estudio del cambio evolutivo.

propuestas por PISA se pueden establecer niveles de logro en los estudiantes. Aquellas partes de la escala que el alumno domina de manera independiente (por ejemplo: extracción de información) integran su zona de desarrollo actual, mientras que las estrategias cognitivas que no pueden desplegar de manera independiente los alumnos, se ubican en la ZDP.

Brown y Ferrara (1985) citados por Werscht (1988) retomaron este concepto, al asignar a los alumnos de cuarto y quinto grados la siguiente tarea: leer una secuencia de letras de manera individual, en un primer momento, y en grupos por nivel de ejecución alto y bajo, en un segundo momento.

La intervención pedagógica y la evaluación pedagógica adquieren un carácter prospectivo: no interesa conocer lo que el alumno *es*, sino lo que el alumno puede *llegar a ser*. La direccionalidad del desarrollo es guiada por el aprendizaje.

Otra implicación pedagógica para los profesores durante la evaluación es que se analizan las partes de la tarea que el alumno no puede resolver de manera independiente, para incidir en esas partes irresueltas. La evaluación delinea esas zonas de desarrollo próximo en los alumnos. El concepto de ZDP se esquematiza en la figura 6.

Aquellas tareas que los alumnos dominan se encuentran en el círculo A, mientras en el círculo B se hallan las actividades que los alumnos pueden realizar únicamente si se les brindan apoyos precisos en forma de andamiajes.

Concibiendo teóricamente las escalas de competencia lectora como más complejas para el alumno, puesto que le resulta más sencillo extraer información que interpretar un texto, a la vez que el reto cognitivo se delinea menor en la interpretación que en la reflexión y evaluación de un texto; la ZDP se perfila como una estrategia mediacional para movilizar a los alumnos por distintas zonas de desarrollo, como se representa en la figura 7.

Ordenadas desde su grado de complejidad cognitiva, las subescalas de las distintas evaluaciones sobre competencia lectora, se abren como ZDP ante la intervención pedagógica del profesor. La mediación docente debe centrarse en aquellas subescalas que el alumno no puede desarrollar de manera autónoma.

A partir de esta reinterpretación de la ZDP, el profesor deberá retomar las siguientes consideraciones:

- a. Evaluar de manera continua la competencia lectora de los alumnos.
- b. Ser consciente de que es la mediación pedagógica en esas ZDP de los alumnos, lo que impulsa cambios cualitativos en las estructuras cognitivas de los mismos.
- c. Que a partir de lo que el alumno realiza con el apoyo del maestro, constituye la ZDP de aquél.
- d. Que el profesor debe diversificar los apoyos a sus alumnos.

LAS HABILIDADES DEL PROFESOR NECESARIAS PARA UNA MEDIACIÓN DOCENTE Y TECNOLÓGICA

Se conciben como recursos para la mediación docente, que los profesores emplean durante el trabajo de aula. En el caso del desarrollo de la competencia lectora, y desde la perspectiva en que se ha abordado al objeto de estudio, se conciben como habilidades docentes necesarias las que a continuación se presentan.

Enseñanza recíproca

Palinscar y Brown (1984) citados por Anderson (2001) proponen cuatro estrategias básicas para el desarrollo de comprensión lectora, mediante el programa de enseñanza recíproca. Estas estrategias son: resumir, clarificar las dificultades, formular una pregunta que podría presentarse en un examen y realizar una predicción sobre el contenido que se espera.

Los lectores competentes aplican estas estrategias de manera automática, mientras que los lectores menos competentes requieren de instrucción directa, modelamiento y prácticas reales de lectura.

Mediante estas estrategias de acompañamiento, los alumnos desarrollan sus niveles de comprensión lectora. Los alumnos deben resumir el texto presentado, detectando las ideas claves. Posteriormente, los alumnos de la díada dialogan sobre los aspectos específicos que les han resultado confusos y difíciles de interpretar; enseguida, los alumnos formulan preguntas sobre el texto que podrían venir en un examen, y finalmente realizar predicciones sobre el contenido del texto.

Este apoyo diádico es bastante significativo debido a que están en interacción dos sujetos de zonas de desarrollo muy cercanas, por lo tanto, la intervención de uno y otro en el proceso de reconstrucción del texto es negociado entre ellos.

El modelo de mediación pedagógica implica estrategias metacognitivas en los alumnos, las cuales han sido detectadas por Barca, A.; Marcos, J.; Núñez, J.; Porto, A., y Santorum, M. (1997).

- a. Se promueven procesos generativos en los alumnos.
- b. Se desarrolla vigilancia hacia el proceso de metacognición.
- c. Se requiere que el alumno verbalice sus propios procedimientos para centrar la atención en las funciones ejecutivas.
- d. El alumno se hace consciente de «su conocimiento» sobre el procedimiento.
- e. La relación del alumno experto-alumno novato (competente-poco competente) estimula una motivación intrínseca en los estudiantes.

Andamiaje

En Meece (2000), los elementos que Bruner y Ross (1976) detectaron durante el proceso de andamiaje o soporte son:

1. *Reclutamiento*. El adulto capta el interés del niño para alcanzar el objetivo de la actividad. Esta función es de gran importancia para los niños que no pueden tenerlo presente.

2. *Demostración de soluciones.* El adulto presenta o modela una solución más apropiada que la que el niño realizó al inicio.
3. *Simplificación de la tarea.* El adulto divide la tarea en una serie de subrutinas que el niño puede efectuar exitosamente por su cuenta.
4. *Mantenimiento de la participación.* El adulto estimula al estudiante y lo mantiene orientado a la meta de la actividad.
5. *Suministro de retroalimentación.* El adulto ofrece retroalimentación que identifica las discrepancias entre lo que el estudiante está haciendo y lo que se necesita para terminar bien la tarea.
6. *Control de la frustración.* El adulto ayuda a controlar la frustración y el riesgo en la obtención de la solución del problema (Meece, 2000: 135).

Estos momentos del andamiaje permiten al docente realizar una labor de acompañamiento con los alumnos, de manera estratégica y colaborativa. El profesor acompaña a sus alumnos dentro del proceso de construcción de su conocimiento, brindando apoyos en aquellas partes de la tarea en que el alumno no puede realizarlas de manera independiente.

Modelo de interacción social

Pontecorvo (1986) en Goodman (1991), propone un modelo de interacción social compuesto de dos dimensiones, que al cruzarse tienen como resultado cuatro situaciones.

En la figura 8 la propuesta de Pontecorvo muestra la interacción entre las dos dimensiones y sus subdivisiones resultantes:

1. *Tutoría:* tiene lugar dentro de una relación asimétrica⁹ cuando un alumno novato y un alumno experto, o bien, el alumno y el docente realizan

⁹ La asimetría dentro de la relación se entiende como los distintos niveles de competencia dentro de los sujetos que interactúan, por ejemplo: novato-experto o novato-profesor.

la tarea¹⁰ en una situación de acuerdo. Para que esta situación de acuerdo sea posible, tanto el alumno experto como el profesor deben acoplar su ayuda a la ZDA del alumno novato, para no contradecir las concepciones de este último.

2. *Co-construcción*: se presenta cuando en una relación simétrica¹¹ los alumnos trabajan en su ZDA. El acuerdo se puede explicar de la siguiente forma: debido a que el conocimiento o la habilidad que comparten está dentro de un mismo nivel de complejidad, la información que intercambian es coincidente en ambos.
3. *Conflicto*: esta situación es posible cuando un alumno experto o el profesor presentan información que contradice las estructuras del novato. El conocimiento compartido ha sido elaborado desde la ZDP del alumno novato, por lo que contradice lo que cree conocer.
4. *Argumentación*: tiene lugar cuando alumnos de un mismo nivel de competencia (novatos-novatos, expertos-expertos) exponen sus diferencias hacia la tarea realizada. El par en interacción está situado en una zona de desarrollo común, pero presentan diferencias en la forma de abordar el objeto de conocimiento.

Enciclomedia

El Programa Nacional de Enciclomedia retoma las experiencias desarrolladas anteriormente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como Videoteca Digital, SEC 21, Red Escolar, Bibliotecas escolares, SEPiensa y TV Educativa (SEP, 2006).

La SEP (2006) contempla como el objetivo general del programa mejorar la calidad educativa de las escuelas públicas de educación primaria e impactar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de dichas instituciones.

¹⁰ Desde la propuesta de Coll (1989) es sinónimo de actividad.

¹¹ La relación simétrica se concibe como aquella que se presenta en alumnos con el mismo nivel de competencia: novato-novato o experto-experto.

Enciclomedia se compone por una computadora personal, un proyector, una impresora monocromática, un mueble para computadora, un pizarrón interactivo, una fuente de poder, un sistema de monitoreo y conectividad y un sitio web dentro del portal de la SEP.

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) comparte el siguiente concepto de Enciclomedia: «[...] una estrategia educativa basada en un sistema articulador de recursos que, mediante la digitalización de los libros de texto, ha vinculado a sus lecciones diversos materiales multimedia orientados a promover procesos formativos de mayor calidad» (en: http://www.encyclomedia.edu.mx/Conoce_Enciclomedia/Que_es/index.html).

Enciclomedia es concebido como un programa de apoyo a la práctica docente del nivel básico, cuya intención es elevar la calidad de la educación de ese nivel. La SEP está convencida de que diversificando las actividades del alumno, mediante elementos multimedia, se elevarán los indicadores de calidad educativa. Los elementos eje del programa son: libros digitalizados y la Enciclopedia Encarta. Actualmente el programa presenta hipervínculos a los portales de los siguientes programas: Red Edusat, Red Escolar, Videoteca Nacional Educativa, Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas con Tecnología, Proyecto SEC XXI, SEPiensa y TV Educativa.

Mediante la implementación de este programa, la SEP pretende proporcionar a los docentes recursos tecnológicos novedosos que les permitan construir los aprendizajes en los alumnos de manera significativa y diversificada. Asimismo se pretende que los alumnos trasciendan de la formación en conocimientos, hacia la creación de habilidades, valores y aptitudes (SEP, 2004).

El marco teórico aquí desarrollado representa la ventana a partir de la cual nos asomamos a la dimensión empírica de la investigación: el posicionamiento teórico planteado nos permite determinar qué consideraremos dato, y qué aspectos saldrán de esta categoría.

Desde la perspectiva sociocognitiva del presente estudio, los conocimientos y habilidades docentes sobre competencia lectora, así como el empleo de Enciclomedia, determinan el plano interpsicológico de las interacciones de los alumnos dentro de sus experiencias de lectura (llámese zona de construcción

del conocimiento o zona de desarrollo próximo). A partir de la revisión de la teoría de la actividad de Leontiev (1981), se reflexiona en el sentido de que la estructura de la clase —diseñada a partir de esos conocimientos y habilidades docentes— condicionan tanto el uso de Enciclomedia, como el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos.

Por lo tanto, se concibe la competencia lectora de los alumnos, conectada a los conocimientos y habilidades de los profesores que median las experiencias de lectura de sus alumnos en los entornos de Enciclomedia. Si se pretende elevar los indicadores de los estudiantes mexicanos en las distintas subescalas de la competencia lectora, se debe primeramente revisar la mediación pedagógica de los docentes en ese sentido.

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 6. Concepciones disciplinares sobre las competencias de Tobón <i>et al.</i> (2006)	
<i>Área disciplinar</i>	<i>Concepción</i>
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • La competencia como estructura lingüística interna (Chomsky, 1970) • La competencia como desempeño comunicativo ante situaciones del contexto (Hymes, 1996)
Psicología conductual	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamientos efectivos. • Competencias claves (Vargas, 2004)
Psicología cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño comprensivo (Perkins, 1999) • Las competencias desde las inteligencias múltiples (Gardner, 1997) • Las competencias como inteligencia práctica (Sternberg, 1997)
Sociología	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de competencia ideológica (Verón, 1969, 1970) • Competencias interactivas (Habermas, 1989)
Formación para el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • La competencia como la capacidad de ejecutar las tareas (Vargas, 1999) • La competencia es un conjunto de atributos personales (actitudes, capacidades) para el trabajo (Vargas, 1999) • La competencia es una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas (Gonzci y Althanasou, 1996)

Fuente: Competencias, calidad y educación superior (p. 95), por Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. y García, J., 2006, Santa Fe de Bogotá: Alma Mater Magisterio.

Tabla 7. Dimensiones, elementos y descripción de competencias desde la propuesta de Garduño y Guerra (2008)		
Dimensiones	Elementos	Descripción
Saber conocer	Conocimientos y conceptos	Implican la representación interna de la realidad
	Intuiciones y percepciones	Formas empíricas de explicarse el mundo
	Saberes y creencias	Construcciones sociales que se relacionan con las diversas culturas
Saber hacer	Habilidades y destrezas	Se refieren a la ejecución práctica y al perfeccionamiento de las mismas
	Estrategias y procedimientos	Pasos y secuencias para resolver los problemas y su transferibilidad
Saber ser Saber convivir	Actitudes y valores	Disposición de ánimo de las personas para interactuar con otras

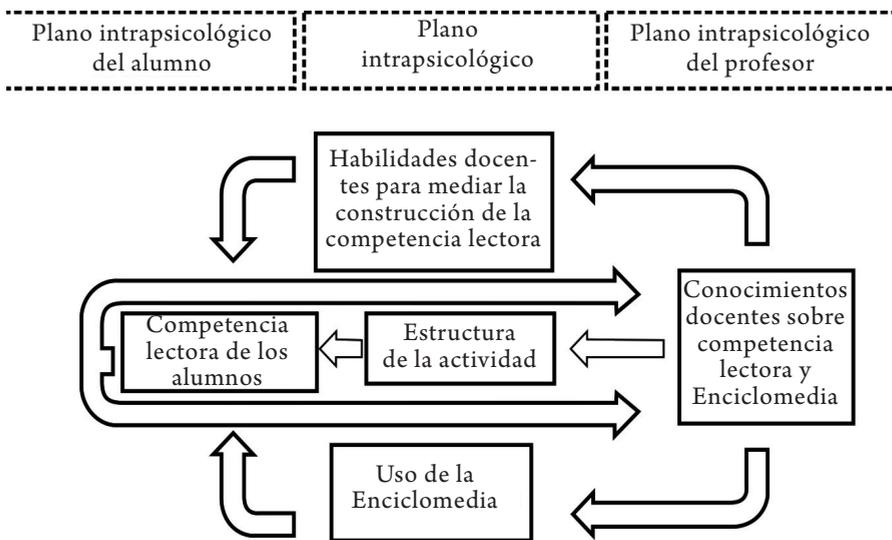
Fuente: adaptado de *Una educación basada en competencias* (p. 84), por Garduño, T., y Guerra, M., 2008, México: Aula Nueva.

Tabla 8. Aspectos de evaluación de la competencia lectora en EXCALE, PIRLS y PISA		
EXCALE	PIRLS	PISA
Construcción del significado que adquieren las expresiones idiomáticas	Localización y obtención de información explícita	Extracción de la información

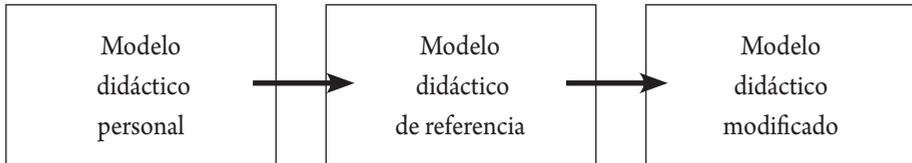
Interpretación de las intenciones o motivaciones de los personajes	Realización de inferencias directas	Interpretación de lo leído
	Interpretación e integración de ideas e informaciones	
Comprensión global, su trama o tema central	Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales	Desarrollo de una comprensión general amplia
		Reflexión sobre el contenido y la forma

Fuente: elaboración propia.

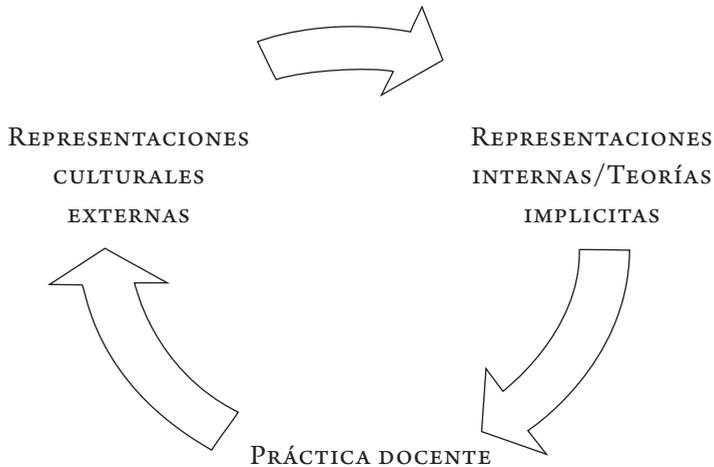
Figura 1. Modelo teórico



Fuente: elaboración propia.

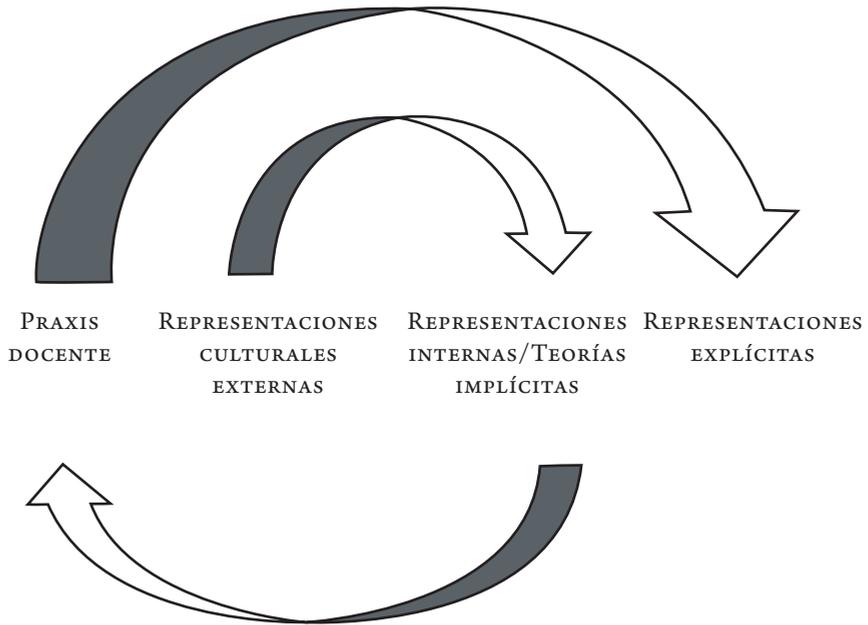
Figura 2. Evolución del modelo didáctico personal

Fuente: adaptado de *Enseñar investigando: ¿cómo formar profesores desde la práctica?* (p. 69), por Ballenilla, F. (1995), Sevilla, España: Díada.

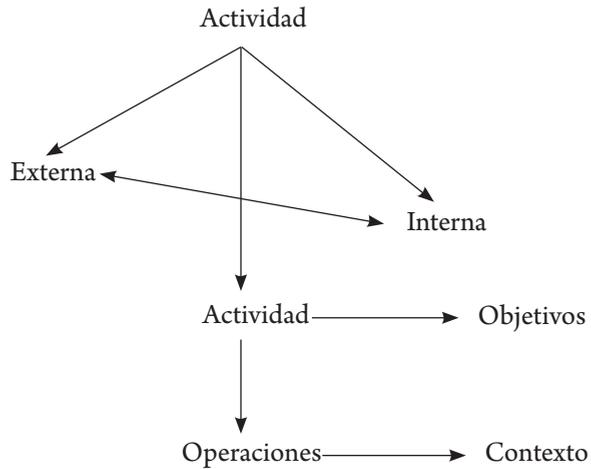
Figura 3. Proceso de construcción epistémica durante la práctica docente

Fuente: elaboración propia.

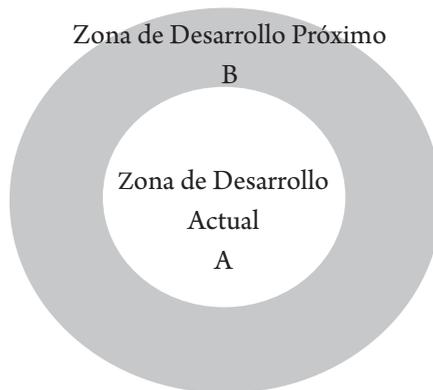
Figura 4. Proceso de construcción epistémica durante la praxis docente



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Teoría de la actividad de Leontiev (1981)

Fuente: adaptado de *Renovación pedagógica y emancipación*, por Martínez (1989: 40), Valencia, España: Universidad de Valencia.

Figura 6. Zona de Desarrollo Próximo

Fuente: *El proceso de la lecto-escritura, la zona de desarrollo próximo y el andamiaje: un ejercicio de vinculación entre teoría y práctica* (p. 32), por Miranda (2004), Hermosillo, México: Secretaría de Educación y Cultura.

Figura 7. Zonas de Desarrollo Próximo en competencia lectora

Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Modelo de interacción social		
	Relación	
	Asimétrica	Simétrica
Acuerdo	Tutoría	Co-construcción
Apoyo	A	B
	C	D
Desacuerdo	Conflicto	Argumentación

Fuente: Los niños construyen su lectoescritura proceso de la lecto-escritura. Un enfoque piagetano, por Goodman (1991: 83), Buenos Aires, Argentina: Aiqué.

III. Resultados

Se exponen los resultados extraídos de los datos recolectados mediante los diseños no experimental y etnográfico. Se ha decidido presentar de manera separada los resultados de ambos diseños para sistematizar su exposición acorde con el protocolo del diseño no experimental, primero, y el diseño etnográfico posteriormente.

DISEÑO NO EXPERIMENTAL

Se presentan a continuación los resultados obtenidos dentro de este diseño de investigación.

Análisis descriptivo de conocimientos y habilidades docentes

En la tabla 9 se presentan las respuestas de los sujetos al ítem uno. El 45.8% afirma que casi siempre promueve lecturas globales del texto, mientras que un 25% dice que a veces y un 29.2% que siempre.

Revisando la tabla citada, se detectaron los ítems más altos sobre conocimientos docentes (ítems 10, 5 y 8), así como con puntajes menores (ítems 7, 6 y 12).

Sobre los más altos se presentan las siguientes descripciones:

Las respuestas al ítem 10, «Promuevo en mis alumnos la lectura de sus libros de texto», se comportaron de la siguiente manera: se obtuvo una suma

de 92 puntos, mientras que la media fue de 3.83. El puntaje mínimo recolectado fue de 3 (casi siempre) y el máximo de 4 (siempre).

Las respuestas de los profesores al ítem 5, «Apoyo a mis alumnos para que puedan rescatar el tema central de un texto», se describen enseguida: la suma fue de 85 puntos, con una media de 3.54. El puntaje mínimo recolectado fue de 2 (a veces) y el máximo de 4 (siempre).

Los índices descriptivos de las respuestas al ítem 8, «Promuevo en mis alumnos la búsqueda de significados de palabras dentro del contexto del texto», se presentan a continuación: 81 puntos en la suma total, con una media de 3.38. El puntaje mínimo recolectado fue de 2 (a veces), mientras que el máximo de 4 (siempre).

Respecto a los ítems más bajos, los resultados se exponen a continuación:

Las respuestas al ítem 7, «Solicito a mis alumnos información literal de los textos leídos», se describen enseguida: se obtuvieron 56 puntos en la suma total, mientras que la media fue de 2.33. El puntaje mínimo recolectado fue de 0 (nunca), mientras que el máximo de 4 (siempre).

El ítem 6, «Apoyo a mis alumnos para encontrar las motivaciones de los personajes o las intenciones del autor dentro del texto», presentó los siguientes niveles de respuesta: una suma de 66 puntos, con una media de 2.75, siendo el puntaje mínimo recolectado de 2 (a veces) y el máximo de 4 (siempre).

Las respuestas de los docentes al ítem 12, «Promuevo en mis alumnos la lectura del Rincón de Lectura», se describen enseguida: la suma fue de 68 puntos, con una media de 2.83. El puntaje mínimo recolectado fue de 2 (a veces) y el máximo de 4 (siempre).

Al revisar la tabla 10 se detectaron los ítems más altos sobre habilidades docentes (19, 24, 40, 26 y 39), así como ítems con puntajes menores (34, 30, 29, 36 y 17).

Sobre los ítems más altos se presentan las siguientes descripciones:

Las respuestas al ítem 19, «Al inicio de una sesión de lectura destaco la importancia de comprender la lectura», se comportaron de la siguiente manera: se obtuvo una suma de 87 puntos, mientras que la media fue de 3.63. El puntaje mínimo recolectado fue de 2 (a veces) y el máximo de 4 (siempre).

Las respuestas al ítem 24, «Promuevo la reflexión en mis alumnos para mejorar la comprensión lectora en los mismos», se presentan a continuación: se obtuvieron 86 puntos en la suma total, mientras que la media fue de 3,58. El puntaje mínimo recolectado fue de 3 (casi siempre), mientras que el máximo de 4 (siempre).

El ítem 40, «Considero importante la argumentación entre alumnos de distintos niveles de comprensión lectora», presentó los siguientes niveles de respuesta: una suma de 86 puntos, con una media de 3,58, siendo el puntaje mínimo recolectado de 2 (a veces) y el máximo de 4 (siempre). Se puede observar que los ítems 24 y 40 presentan la misma suma y media aritmética.

Las respuestas de los profesores al ítem 26, «Privilegio la lectura en voz alta dentro del salón de clases», se describen enseguida: la suma fue de 83 puntos, con una media de 3,46. El puntaje mínimo recolectado fue de 2 (a veces) y el máximo de 4 (siempre).

Los docentes respondieron al ítem 39, «Integro equipos con alumnos que presenten distintos niveles de comprensión lectora», obteniendo los siguientes puntajes: la suma fue de 82 puntos, con una media de 3,42. El puntaje mínimo recolectado fue de 2 (a veces) y el máximo de 4 (siempre).

Respecto a los ítems más bajos, se presentó el siguiente comportamiento:

Las respuestas al ítem 34, «Reúno los equipos de trabajo considerando un mismo nivel de comprensión lectora de los alumnos», se describen enseguida: se obtuvieron 45 puntos en la suma total, mientras que la media fue de 1,88. El puntaje mínimo recolectado fue de 0 (nunca), mientras que el máximo de 4 (siempre).

El ítem 30, «Solicito a mis alumnos esquemas para graficar la información contenida en el texto leído», presentó los siguientes niveles de respuesta: una suma de 53 puntos, con una media de 2,21, siendo el puntaje mínimo recolectado de 0 (nunca), mientras que el máximo de 4 (siempre).

Las respuestas de los docentes al ítem 29, «Presento a mis alumnos textos que presenten cierto grado de dificultad para comprenderlos», se describen enseguida: la suma fue de 57 puntos, con una media de 2,38. El puntaje mínimo recolectado fue de 1 (casi nunca) y el máximo de 4 (siempre).

Las respuestas al ítem 36, «Considero importante la reflexión sobre los textos entre los alumnos de un mismo nivel de comprensión lectora», se presentan a continuación: se obtuvieron 58 puntos en la suma total, mientras que la media fue de 2.42. El puntaje mínimo recolectado fue de 0 (nunca), mientras que el máximo de 4 (siempre).

El ítem 17, «Promuevo la formulación de preguntas dentro de la bina para que los alumnos co-evalúen el nivel de comprensión lectora», presentó los siguientes niveles de respuesta: una suma de 58 puntos, con una media de 2.42, siendo el puntaje mínimo recolectado de 1 (casi nunca) y el máximo de 4 (siempre).

Análisis descriptivo de la prueba de competencia lectora

Este análisis se presenta a partir de los tres factores de la escala: extracción de la información, desarrollo de una interpretación y evaluación global del texto.

Extracción de la información

Las medias de los distintos ítems se encuentran entre 1.53 y 1.84, dentro del rango de la escala de 0 a 2. El proceso cognitivo de extraer la información de un texto es la más sencilla, según el marco teórico de PISA.

Analizando los cuartiles en tres ítems, el valor 1 (parcialmente correcto) está presente en el cuartil 1 (Q_1), por lo que se concluye que las respuestas «parcialmente correctas» se ubican en la primera parte del histograma (ver tabla 11).

Interpretación

Las medias de los distintos ítems se encuentran entre 1.36 y 1.86, dentro del rango de la escala de 0 a 2. Desarrollar inferencias sobre el texto representa

una operación cognitiva más complicada, desde el referente teórico de PISA. Analizando los cuartiles, en un ítem, el valor 1 (parcialmente correcto) está presente en el primer cuartil (Q_1), por lo que se concluye que las respuestas «parcialmente correctas» de ese ítem se ubican en la primera parte del histograma (ver tabla 12).

Reflexión y evaluación

Las medias de los distintos ítems se encuentran entre 1.43 y 1.77 dentro del rango de la escala de 0 a 2. Los procesos cognitivos de reflexionar y evaluar un texto, según el marco teórico de PISA, son complejos y se vinculan a aprendizajes situados, donde el sujeto tiene que contextualizar, significar y transferir sus aprendizajes (Díaz-Barriga y Hernández, 2005).

Analizando los cuartiles, en seis ítems, el valor 1 (parcialmente correcto) está presente en el cuartil 1 (Q_1), por lo que se concluye que las respuestas «parcialmente correctas» se ubican en la primera parte del histograma en seis de siete ítems que integran la escala. Desde las respuestas emitidas por los sujetos, se observa la complejidad cognitiva que implica la escala para los sujetos investigados (ver tabla 13).

Análisis de correlaciones entre conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de la competencia lectora y el nivel de competencia lectora de los alumnos.

Se aplicó el índice de correlación de Spearman, debido a que las variables son tipo ordinal (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Este índice de correlación puede variar de -1.00 a + 1.00, donde:

- 1.00 = correlación negativa perfecta.
- 0.90 = correlación negativa muy fuerte.

- 0.75 = correlación negativa considerable.
- 0.50 = correlación negativa media.
- 0.25 = correlación negativa débil.
- 0.10 = correlación negativa muy débil.
- oo = no existe correlación alguna entre las variables.
- + 0.10 = correlación positiva muy débil.
- + 0.25 = correlación positiva débil.
- + 0.50 = correlación positiva media.
- + 0.75 = correlación positiva considerable.
- + 0.90 = correlación positiva muy fuerte.
- + 1.00 = correlación positiva perfecta.

Las correlaciones calculadas se presentan en la tabla 14.

Análisis de correlaciones positivas

Se detectaron algunas correlaciones significativas entre las variables de estudio. La variable reflexión y evaluación (RYE) se correlaciona positivamente con la variable conocimientos docentes sobre competencia lectora (CDCL). La correlación es de +1.00, por lo que es una correlación positiva perfecta a un 99 % de significatividad. La interpretación es la siguiente: a mayor reflexión y evaluación por los alumnos, mayor conocimientos sobre competencia lectora en los docentes, y viceversa.

La variable extracción de la información (EI) se correlaciona positivamente con la variable interpretación (IT). Esta correlación es de +0.59, por lo que es una correlación positiva media a un 99 % de significatividad. La interpretación es la siguiente: entre más extrae información literal del texto, el alumno realiza más frecuentemente inferencias sobre el texto, o viceversa, entre más realiza inferencias sobre el mismo, se detiene a extraer la información literal de éste.

La variable interpretación (IT) se correlaciona positivamente con la variable reflexión y evaluación (RYE). Esta correlación es de +0.43, por

lo que es una correlación positiva débil a un 99 % de significatividad. La interpretación es la siguiente: entre más interpreta el texto el alumno, reflexiona y evalúa mejor, o viceversa, a mayor reflexión y evaluación, mayor interpretación.

La variable extracción de la información (EI) se correlaciona positivamente con la variable reflexión y evaluación (RYE). La correlación es de +0.41, por lo que es una correlación positiva débil a un 99 % de significatividad. La interpretación es la siguiente: entre más extrae información literal del texto el alumno, más reflexiona y evalúa el texto, y viceversa, entre más reflexiona y evalúa, más extrae la información literal del texto.

Análisis de correlaciones negativas

Las correlaciones negativas detectadas se presentan a continuación. La variable extracción de la información (EI) se correlaciona negativamente con la variable habilidades docentes sobre competencia lectora (HDCL). Dicha correlación es de -0.86, por lo que es una correlación negativa considerable. La interpretación es la siguiente: entre más extrae información literal del texto el alumno, menos habilidades docentes requiere presentar el profesor para el desarrollo de competencia lectora, o viceversa, entre menos extrae información literal del texto el alumno, más habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora requiere presentar el profesor. La correlación es considerable.

Otra correlación negativa es la existente entre las variables interpretación (IT) y conocimientos docentes para desarrollo de competencia lectora (CDCL). El índice de la correlación es de -0.86, lo cual indica una correlación negativa considerable. Lo que se puede concluir, es que entre menos interpretaciones sobre el texto realizan los alumnos, mayores conocimientos docentes sobre competencia lectora son requeridas del profesor, o viceversa, entre más interpretaciones por parte de los alumnos, menores conocimientos docentes sobre competencia lectora son demandadas del profesor. Dicha correlación negativa es considerable.

Se presentó otra correlación negativa entre las variables HDCL (habilidades docentes para desarrollo de competencia lectora) y la variable IT (interpretación). El índice de correlación fue de -0.50 , lo cual es una correlación negativa media. Dicha correlación entre variables se puede interpretar de la siguiente manera: A mayor conocimientos y habilidades mostradas por los docentes, menor inferencia textual por los alumnos, o viceversa.

Decisiones estadísticas

En la tabla 15, se exponen las decisiones estadísticas a partir de los índices de correlación calculados.

DISEÑO ETNOGRÁFICO

El *corpus* de datos recolectado a través del diseño etnográfico lo constituyen tres observaciones no participantes durante las clases presenciales de los profesores, con la asignatura de Español, contando con el recurso de Enciclopedia, así como dos preguntas abiertas del cuestionario de encuesta sobre conocimientos y habilidades docentes autoadministrado a los profesores.

En la figura 9 se presenta la red categorial construida mediante el *software* Atlas/ti. 5.0.

Dimensión de análisis: conocimientos docentes sobre competencia lectora

El conocimiento personal del profesor orienta su acción pedagógica dentro del aula; por lo tanto, al observar las guías de acción de los docentes estudiados; se pueden inferir los conocimientos internalizados por los profesores. Dentro de la dimensión «saber conocer», el docente necesita conocer las competencias cognitivas que están implícitas en la comprensión de los alumnos. Esta

dimensión, se integra por el conocimiento docente respecto de la información, interpretación y reflexión y evaluación.

La dimensión de análisis «Conocimientos docentes» se integra por tres categorías de análisis y 29 unidades de la misma. En la figura 10 se representan las redes categoriales de esta dimensión.

Categoría de análisis: conocimientos docentes de extracción de la información

Los profesores observados han solicitado «extraer la información» a sus alumnos en 11 ocasiones. Dentro del marco teórico de PISA, esta subescala representa el nivel elemental para promover procesos de comprensión lectora. En la figura 11 se pueden observar las relaciones intercategoriales: la categoría de análisis «conocimientos docentes de extracción de la información» se relaciona con la otra categoría de «extracción de la información» por parte de los alumnos, así como con las categorías «asignación de turnos» y «lectura de pie y en voz alta».

En la siguiente cita del *corpus* de datos, se presenta un ejemplo clave dentro de la categoría de análisis «Conocimiento docente de extracción de la información».

P 3: observacion3.doc - 3:34 [Pide que una niña lea en voz a..] (96:96) (Súper)
 Codes: [CDCL/Extracción de la información] [HDCL/Asignación de turnos]
 [Lectura de pie y en voz alta]
 No memos

Pide que una niña lea en voz alta para todos... le dice el profesor que no se escucha... que levante el volumen... la niña lee... de pie para el grupo...

En la cita anterior se retrata una forma muy generalizada de leer en la escuela primaria: en voz alta y de pie. El docente solamente le solicita a la alumna, extraer la información del texto. Desde la teoría de la actividad

de Leontiev (1989) se infiere que esta estructura típica de la lección en las clases dentro de los escenarios tecnologizados, es una limitante en el desarrollo de la competencia lectora. Al limitarse la interacción en el plano interpsicológico a la extracción de la información, los alumnos en su plano intramental internalizan dicha estrategia cognitiva.

Retomando la idea de Cazden (1995) en Ferreiro y Gómez (1995): la lectura y la escritura son actividades solitarias para el adulto, mientras que para los niños se plantean en un plano interpersonal. Pero lo más preocupante es que dentro de ese plano interpersonal, el docente utiliza dos terceras partes del tiempo dispuesto para la lectura de los alumnos.

En la siguiente cita, el profesor nuevamente se coloca en el centro de la estructura de la clase, pues él decide quién habla y cuándo.

P 3: observacion3.doc - 3:9 [un oficio ¿qué va a ser Misael..] (28:33) (Súper)
Codes: [CDCL/Extracción de la información] [CLA1/Extracción de la información] [HDCL/Asignación de turnos]

No memos

un oficio ¿qué va a ser Misael? ... Léelo...

Ao: acto de profesar...

M: un significado...

Ao: ocupación habitual...

M: Rosa... Marielos...

Aa: ocupación habitual...

El profesor ha otorgado el turno de participación a sus alumnos, aunque este intercambio discursivo es controlado por el docente, colocándose en el centro de la estructura de la clase. Se puede observar la relación entre extraer la información de un texto por los alumnos y la asignación de turnos que realiza el docente.

La mediación del docente se coloca en la competencia más básica para comprender la lectura —extraer información—; desde la perspectiva socio-cognitiva el profesor trabaja en las ZDA de los alumnos, y sobre lo que ellos «ya dominan». La mediación pedagógica no se adelanta al desarrollo, por lo

que se diluye la esencia del aprendizaje, recurso central para la definición de ZDP en los alumnos.

Revisando este pasaje y retomando la teoría de la actividad, se puede reflexionar lo siguiente:

- a. La actividad que se plantea es la lectura de un texto escolar.
- b. El objetivo es reflexionar en torno a la diferencia de profesiones y empleos.
- c. El objetivo guía la acción de los alumnos y del profesor.
- d. El contexto de la clase es un aula de Enciclomedia, con una estructura que se desplaza en torno al profesor.
- e. Los planos externo e interno de la actividad coinciden: extraer información del texto presentado.

Categoría de análisis: conocimientos docentes de interpretación

Dentro de esta categoría de análisis se agrupan aquellas unidades donde el docente exigía a sus alumnos avanzar hacia una interpretación del texto leído. Desde la postura de PISA, era necesario que el docente interviniera para que los alumnos pudieran entender la coherencia y significado del texto. En la figura 10 se pueden observar las unidades que se han incorporado a esta categoría, así como otras categorías de análisis relacionadas con ésta.

En las primeras dos citas del *corpus*, el profesor le pide a un alumno que interprete el significado de «faldero» desde el contexto de la lectura. En otra cita el docente pregunta sobre el significado de la palabra «moderado». Todas las unidades de análisis presentan un aspecto común: el profesor debe acompañar a sus alumnos para que aprendan a leer «entre líneas», y acceder a otro nivel de significado del texto. En total se detectaron 8 unidades de análisis pertenecientes a esta categoría.

Nuevamente el plano interpsicológico influye en el plano intrapsicológico: la actividad en la clase determina las estrategias cognitivas que utilizan los alumnos. Los objetivos planteados por el docente determinan las acciones

de los alumnos durante la clase, a pesar de que el contexto es similar, por lo menos en la parte fenoménica de la clase.

El profesor establece su mediación pedagógica dentro de la competencia de interpretación. Al ser una estrategia cognitiva más compleja, el profesor se desplaza a la ZDP de aquellos alumnos que necesitan de este apoyo —andamiaje o soporte—, para iniciar de manera autónoma la interpretación de textos. Esta mediación docente se adelanta al desarrollo de los alumnos que han sido citados en el cuerpo de datos: por lo tanto, esta experiencia escolar es rentable para el alumnos, pedagógicamente hablando, a partir del pensamiento vigotskiano en donde se afirma que el único buen aprendizaje es el que se adelanta al desarrollo del niño (Vygotsky, 1979).

Al considerar la figura 12, y desde el posicionamiento de la teoría de la actividad, reflexionamos lo siguiente:

- a. La actividad que se plantea es la interpretación de un texto escolar.
- b. El objetivo es inferir un significado más allá de la literalidad del texto.
- c. Dicho objetivo es la guía de acción, tanto de alumnos como profesor.
- d. El contexto de la clase es un aula de Enciclomedia, con una estructura que se mantiene alrededor del profesor. Sin embargo, y a pesar de que el profesor señala los turnos, su mediación pedagógica está ubicada en el borde creciente de sus ZDA.
- e. Los planos externo e interno de la actividad coinciden: en la dimensión interpsicológica e intrapsicológica se propone interpretar el texto.

Categoría de análisis: conocimientos docentes de reflexión y evaluación

Dentro de esta categoría se han agrupado 10 unidades de análisis. Los conocimientos docentes sobre reflexión y evaluación se presentan en la figura 13.

La categoría de análisis «Conocimientos docentes de reflexión y evaluación» aparece asociada a la categoría de análisis «Habilidad docente para

asignación de la tarea». Esta asociación se puede entender, a partir de que es el docente quien controla el proceso de reflexión de los alumnos sobre el texto en estudio.

Por otra parte, esta tercera categoría de conocimientos docentes provoca una más: la categoría de «Reflexión y evaluación» en los alumnos.

Enseguida se presentan tres citas del *corpus* de datos, donde el profesor ayuda a sus alumnos a reflexionar en torno al texto revisado. El profesor apoya a sus alumnos para que interpreten la palabra «llamear» dentro del contexto del escrito.

P 1: observación1.doc - 1:57 [M: Es posible... La garza... empez...] (65:65) (Súper)

Codes: [CDCL/Reflexión y Evaluación]

No memos

M: Es posible... La garza... empezará a echar llamas?

P 1: observación1.doc - 1:58 [¿De qué color es una garza?] (65:65) (Súper)

No codes

No memos

¿De qué color es una garza?

P 1: observación1.doc - 1:59 [M: Blanca... ¿Por qué dice que e..] (68:68) (Súper)

Codes: [CDCL/Reflexión y Evaluación]

No memos

M: Blanca... ¿Por qué dice que empezaba a llamear? (La profesora realiza una explicación para que los alumnos entiendan).

El docente ha apoyado a sus alumnos para que reflexionen y evalúen sobre el texto revisado en clases. Ha tratado de orientar a sus alumnos dentro

de los procesos de reflexión y evaluación, para que entiendan que «llamear» es *brillar* y no *echar llamas*.

La teoría de la actividad de Leontiev (1981) permite reflexionar hacia los dos niveles de concreción de la misma:

1. El objetivo de la profesora es reflexionar y evaluar junto con sus alumnos sobre el texto que están revisando.
2. Las acciones de los participantes se perfilan hacia la dirección marcada por el objetivo.
3. El contexto de la clase delimita las operaciones del profesor y sus alumnos.

Los conocimientos docentes han orientado la práctica desplegada por los profesores, dentro de las experiencias de lectura. En la siguiente dimensión, revisaremos más a profundidad el despliegue de las habilidades docentes sobre competencia lectora. Dichas competencias docentes, las visualizamos como competencias *in vivo*, que pueden recuperarse únicamente por medio de la técnica etnográfica por excelencia: la observación.

Dimensión de análisis: habilidades docentes sobre competencia lectora

En esta dimensión de análisis, se agrupan aquellas unidades que fueron observadas en la acción pedagógica de los profesores participantes. Concebidas las habilidades como una *habilidad en situación*, donde una destreza puede funcionar como un recurso movilizable a través de una o más competencias de nivel más elevado (Perrenoud, 2009). En la figura 14 se esquematizan las habilidades docentes detectadas en la práctica de los profesores observados.

Mientras que en la figura 15 se analizan las relaciones intercategoriales de esta dimensión de análisis. Dentro de estas relaciones se encuentra que la categoría de análisis de asignación de turnos que realiza el docente

se relaciona con otras categorías, la de conocimientos docentes de extracción de información, la de extracción de información de los alumnos, y en la categoría de lectura de pie y en voz alta. Por otra parte, la categoría de análisis de asignación de tarea se relaciona con la categoría de análisis conocimientos docentes de reflexión y evaluación.

En esta dimensión de análisis se agruparon un total de 73 unidades de análisis. Se desarrollarán a continuación cada una de las categorías construidas.

Categoría de análisis: recordar el conocimiento previo

Dentro de las estrategias cognitivas del aprendizaje significativo de Ausubel, la recordación del conocimiento previo es un elemento indispensable para enlazar el nuevo conocimiento con el conocimiento que el aprendiz posee. En esta categoría se agruparon aquellas unidades de análisis donde el profesor presentaba un nuevo conocimiento, no sin antes cuestionar a sus alumnos sobre los aspectos que conocían o habían sido retomados en clases anteriores. En la figura 16 se presentan las 12 unidades de análisis que integran la categoría.

Las primeras tres unidades de análisis presentadas en la red categorial buscan ubicar al alumno en la temática revisada anteriormente, por lo que las preguntas de los profesores son específicas, para recordar qué es lo que han estudiado, y partir de las ideas expuestas por los alumnos.

Se presentan enseguida tres citas que aparecen en la red, que recuerdan el conocimiento previo más apegado a la propuesta de Ausubel.

P 1: observación1.doc - 1:46 [M: ¿Nunca han estado en un hue..] (57:57) (Súper)
Codes: [HDCL/Recordar Conocimientos previos]

M: ¿Nunca han estado en un huerto?

P 1: observación1.doc - 1:48 [¿Han visto los pavoreales?] (57:57) (Súper)

Codes: [HDCL/Rememorar Conocimientos previos]

M: ¿Han visto los pavoreales?

P 1: *observación1.doc - 1:60* [¿De qué color es una garza? Ao:..] (65:67) (Súper)

Codes: [HDCL/Rememorar Conocimientos previos]

M: ¿De qué color es una garza?

Ao: Rosa...

Aa: Blanca...

En estas intervenciones, el profesor pretende darle significado a lo que se enseña en clase, al remitir a sus estudiantes a la experiencia personal de cada uno de ellos. La pregunta ¿han estado en un huerto? invita al alumno a que recuerde su visita en algún huerto. El nuevo aprendizaje trata de presentarlo contextualizado a sus estudiantes, cuando él platicaría que sí ha estado en un huerto de naranjas. ¿Nunca han estado en un huerto?, ¿Han visto los pavoreales? o ¿De qué color es una garza?, se han planteado para evocar experiencias previas de los alumnos, que le permitan al profesor incidir en la construcción de aprendizajes significativos por los estudiantes. Esta significatividad se presenta en dos direcciones: hacia la estrategia lógica y coherente (significatividad lógica) y hacia los conocimientos previos y el nivel de desarrollo de los alumnos (significatividad psicológica).

Categoría de análisis: andamiaje

Dentro de esta categoría se agrupan aquellas unidades de análisis que presentan los rasgos del andamiaje propuesto por Bruner y Ross (1976). Esta categoría la integran 10 unidades de análisis. En la figura 17 se presenta la red de esta categoría.

Las unidades de análisis que presentan los rasgos del andamiaje: son captar el interés, modelar posibles soluciones, simplificar la tarea, mantener la participación, retroalimentar la actividad y controlar la frustración (Meece, 2000).

La siguiente cita del *corpus*, permite reflexionar en torno a cómo los profesores realizaban andamiajes con sus alumnos.

P 3: observación3.doc - 3:18 [M: Muy bien... cuando estamos en...] (63:68) (Súper)
Codes: [HDCL/Andamiaje]

M: Muy bien... cuando estamos en la escuela hablamos de exámenes, hablamos de escribir resúmenes, leer, calificaciones... ¿de que más hablamos en la escuela, muchachos?

Aos: Tareas... trabajos... ortografías... lectura... experimentos...

(El profesor realiza un recuento de lo que se hace en la escuela).

M: Todos estos términos que acabamos de nombrar ustedes y yo son términos que se utilizan de manera cotidiana... ¿verdad Óscar? (Llama la atención a dos alumnos que estaban distraídos e interrumpiendo)... Son parte que integran una profesión... Imaginémos que estuviéramos en un consultorio médico... ¿Qué palabras estaríamos mencionando?

Aos: medicinas, operaciones, enfermedades...

(Revisa el vocabulario de un consultorio a manera de ejemplo, para que los alumnos realicen dicha actividad con la profesión y oficio).

En la cita anterior, el profesor explica la integración de campos semánticos a sus alumnos, tomando en cuenta los conocimientos previos de los mismos. Al retomar el salón de clases y un consultorio médico, le permitió captar el interés de los alumnos. La construcción colaborativa sobre los campos semánticos ha simplificado la tarea en subtareas, modelando a la vez, una manera de realizar la actividad del libro de texto (modelado de soluciones), así como mantener la participación de los alumnos en la tarea.

Se puede observar el uso del andamiaje en las sesiones de clases: los profesores han prestado su ZDA a los alumnos, para que puedan aprender de manera adelantada a su desarrollo.

Categoría de análisis: asignación de tarea

En esta categoría se han ubicado ocho unidades de análisis. El criterio para integrar las unidades dentro de la presente categoría, es quién asignaba la actividad que debía realizarse, en determinados momentos de la clase. En la figura 18 se presenta la red, para revisar las unidades de análisis agrupadas.

Se puede observar que es el docente el único actor que asigna tareas dentro del salón de clases. Esta categoría de análisis se relaciona con el conocimiento docente de reflexión y evaluación, lo que tiene como implicación interesante, que es el profesor quien decide cuándo se reflexiona o se evalúa un texto: la actividad determina los planos del desarrollo vygotskiano. Dentro de las tareas asignadas en el período de observación están las siguientes: sacar el libro de texto, pasar al pizarrón, copiado de información y trabajo en equipos o parejas.

El término *tarea* se maneja en este estudio, como sinónimo de actividad. Revisando las tareas antes mencionadas reconocemos la estructura de la clase como verticalista y cerrada, confirmándose en la siguiente categoría de análisis.

Categoría de análisis: asignación de turnos

En esta categoría se ubicaron 14 unidades de análisis, que permiten reflexionar en torno a la asignación de turnos de participación que se realiza en los salones de clases. Esta categoría de análisis es resultado de otra categoría: Extracción de información en los alumnos. La red categorial se presenta en la figura 19.

Los profesores nuevamente son quienes centralizan la asignación de los turnos de participación de sus alumnos. La asignación de turnos por parte del maestro se ha empleado en forma dominante para lecturas en voz alta, lo que implica un movimiento cognitivo básico: la extracción de la información de un texto.

Mediante la operación de asignación de turnos, los alumnos difícilmente podrán apropiarse de los textos abordados, puesto que su relación con los mismos no se presenta en el sentido planteado por Leontiev (1959): mediante una relación activa con los objetos.

Las experiencias de lectura dentro de los escenarios de Enciclomedia, conserva intacta la estructura de la clase, de aquellas aulas que no cuentan con el recurso telemático. Al revisar la competencia lectora dentro de los dos planos de desarrollo propuesto por la teoría vygotskiana, el profesor trabaja en un plano interpsicológico de la actividad, sin embargo, este plano se delimita por una interacción subjetiva, en vez de intersubjetiva. Deteniéndonos un poco en este punto, la interacción entre profesor y alumnos se configura a partir de esta asignación de turnos: no puede existir una zona de construcción del conocimiento (Newmann, Griffi y Cole, 1997) debido a que el acercamiento de los alumnos hacia las experiencias de lectura no se presenta en forma horizontal y colaborativa.

Categoría de análisis: monitoreo de la tarea

Se integra por tres unidades de análisis, en donde el profesor acompaña a sus alumnos en la ejecución de la tarea propuesta. En la figura 20 se presenta la red correspondiente.

El monitoreo de las actividades fue poco observado, siendo las tres unidades de análisis presentadas, de una misma clase.

Categoría de análisis: reorientación de la tarea

Esta categoría se conforma por cuatro unidades de análisis. En esta categoría se agrupan aquellas unidades en donde el profesor reorientaba la actividad que estaban realizando los alumnos en cierto momento de la clase. La red categorial se presenta en la figura 21.

La habilidad docente para reorientar la tarea o actividad se presentó en pocas ocasiones, al igual que la categoría anterior. En las citas presentadas en la red categorial, se puede leer cómo el profesor ubicaba nuevamente a los alumnos en la actividad que estaban realizando, marcando en alguna ocasión el tiempo de ejecución de la tarea. A partir de Leontiev (1989) las acciones del docente buscaban reorientar a los alumnos hacia el objetivo de la actividad.

La presente categoría como la anterior, son ejemplos de mediaciones pedagógicas estratégicas. Lamentablemente se han presentado en pocas ocasiones dentro de los grupos escolares observados. A partir de los casos revisados, se puede asentar que son fenómenos marginales dentro de las experiencias de lectura de los alumnos de sexto grado.

Categoría de análisis: tutoría

Esta categoría se ha integrado por 19 unidades de análisis. Están agrupadas aquellas donde se presenta una relación asimétrica (maestro-alumno/ experto-novato) en situación de acuerdo (Pontecorvo, 1986). En la red 21, se presentan las citas del *corpus* de datos.

Se puede leer en el anterior bloque de citas, que el docente brinda apoyos o soportes a los alumnos para realizar la tarea, dentro de su zona de desarrollo actual. Los alumnos están de acuerdo en los apoyos recibidos, pues no se contraponen a sus concepciones: el profesor realiza su mediación pedagógica en lo que el alumno ya domina de manera independiente.

Al respecto, sobre el papel de la enseñanza, Vygotsky (1979: 89) afirma: «El único ‘buen aprendizaje’ es aquel que se anticipa al desarrollo del alumno». Wertsch (1988) sostiene que la mediación docente se apuntale hacia aquellos aspectos de la actividad que el alumno no puede desarrollar de manera autónoma: su ZDP. Sin embargo, la forma de interacción predominante en las aulas de la escuela primaria, sigue siendo la tutoría.

A partir de estos hallazgos, podemos cuestionar la rentabilidad pedagógica de la enseñanza que se realiza dentro de las ZDA de los alumnos: la mediación pedagógica dentro de la ZDA debe desplazarse hacia las ZDP de

alumnos, para que los nuevos aprendizajes permitan la creación de nuevas zonas de desarrollo.

Categoría de análisis: co-construcción

Se integra por dos unidades de análisis, y el criterio de su ubicación en esta categoría se presenta enseguida: la co-construcción es una relación simétrica (alumno-alumno) en situaciones de acuerdo (Pontecorvo, 1986). La red que se ha construido se presenta en la figura 23.

La habilidad docente para que los alumnos interactúen entre ellos, con una mediación docente desplazada del centro de los procesos de aprendizaje, se lee en las anteriores citas del *corpus* de datos. Los profesores han permitido una interacción de tipo simétrica entre sus alumnos, dentro de sus zonas de desarrollo actuales.

Dicha categoría presenta pocas unidades de análisis, por lo que es poco usual que los profesores estructuren su clase para este tipo de interacciones.

Categoría de análisis: conflicto

Está integrada por una unidad de análisis. Representa desde la propuesta de Pontecorvo (1986) una relación asimétrica en situación de desacuerdo. En la figura 24 se presenta la red de la categoría.

La mediación pedagógica del profesor ha generado un conflicto, debido a que la información que se ha presentado a los estudiantes se adelanta a lo que ellos «dominan». El profesor ha entrado a la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos: en esta zona el alumno requiere del acompañamiento del profesor.

Como anteriormente mencionábamos: los profesores están ocupados en las ZDA de los alumnos, por tal motivo, el conflicto es una categoría poco fortalecida. Los profesores orientan su enseñanza hacia lo que los alumnos pueden realizar de manera independiente, lo que limita el desarrollo de éstos.

Dimensión de análisis: Enciclomedia

Dentro de esta dimensión de análisis, se examinan las respuestas que emitieron los sujetos de estudio a la última parte del cuestionario sobre conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de comprensión lectora en los alumnos, en donde se plantearon tres preguntas abiertas: ¿En qué le apoya Enciclomedia al momento de desarrollar la clase de Español con su grupo? ¿Ha habido cambios en su manera de abordar la asignatura de Español con el recurso de Enciclomedia, comparando su práctica actual con la que realizaba antes de la entrada de este recurso? y ¿Qué diferencias ha notado en su manera de dar la clase de Español?

Las unidades de análisis que integran esta dimensión son 66, las cuales se agrupan en 13 categorías de análisis (véase Apéndice 6). En la red categorial 25 se pueden observar de manera global las relaciones intercategoriales.

Existen algunas asociaciones entre las categorías de análisis que integran esta dimensión. Algunos pares de categorías asociadas se enlistan enseguida:

- Auxiliar de la motivación en estudiantes-recurso para controlar la disciplina.
- Auxiliar de la motivación en estudiantes-recursos más útiles.
- Aporte de estrategias didácticas-Buscador.
- Auxiliar de la motivación en estudiantes- La no directividad del docente.

En las líneas siguientes se profundizará en la revisión de esta dimensión de análisis.

Categoría de análisis: apoyo para el desarrollo de la comprensión lectora

Esta categoría está conformada por siete unidades de análisis. En la figura 26 se pueden leer las opiniones de los profesores al respecto.

A partir de la red anterior se percibe el voluntarismo tecnológico de los profesores: el recurso de Enciclomedia por sí mismo, contribuye a elevar

los índices de comprensión lectora en los alumnos. Ante tal idea, los profesores se desdibujan como sujetos que median la interacción entre el recurso telemático y los procesos de comprensión lectora de sus alumnos. En este voluntarismo tecnológico el profesor se «cosifica» a sí mismo, y su papel dentro de este escenario es esperar que los resultados vengan por sí solos. De sujeto activo y reflexivo, pasa a ser otro objeto más dentro de la estructura de la clase.

Concebimos el voluntarismo tecnológico como una categoría intrasujeto, que enajena el empleo de las TIC por los profesores. Desde este tipo de voluntarismo, se alberga una falsa conciencia que limita la visión del profesor, respecto al papel de las TIC dentro de los procesos educativos, así como, las posibilidades de incorporación de estas tecnologías a las prácticas pedagógicas actuales. El voluntarismo tecnológico desarrolla la percepción en el sujeto, de que Enciclomedia, mediante el lector en voz alta, puede desarrollar mejores índices de competencia lectora en los alumnos.

Categoría de análisis: auxiliar de la motivación en estudiantes

Esta categoría se integra por 18 unidades de análisis. En la figura 27 se presenta la red categorial para observar las citas del *corpus* de datos, así como las relaciones con otras categorías de análisis.

Las opiniones de los profesores coinciden en que el recurso de Enciclomedia les resulta atractivo y motivante a los alumnos. Dentro de los recursos del programa destaca el Lector, ya que a los alumnos les gusta escuchar las lecturas.

Se observa que los profesores reconocen que sus clases han cambiado mediante el uso de Enciclomedia, sobre todo en el aspecto motivacional. Sin embargo, el cambio sigue radicando en un aspecto fenoménico (la conducta).

Categoría de análisis: favorece la no directividad

Esta categoría se integra por tres unidades de análisis y está relacionada con la categoría «Auxiliar de la motivación en estudiantes».

En la red categorial de la figura 28 se presentan las citas del *corpus* de datos.

Los profesores opinan que el recurso de Enciclomedia ha permitido la interacción alumno-Enciclomedia, por lo que la directividad del profesor ha disminuido. Estas opiniones difieren sustancialmente de la mayoría de los hallazgos analizados, los cuales indican lo contrario: el profesor sigue en el centro de los procesos educativos dentro del aula.

Esta no directividad analizada, es apenas emergente, debido a que de manera predominante los profesores siguen definiendo la estructura de la clase. El recurso telemático no es aprovechado desde aquellas posibilidades de interactividad. En más de una ocasión se proyectaban los libros de texto en el pizarrón digital. Los alumnos leían por turnos los textos digitalizados de las lecciones: antes en el libro de papel, ahora en libro digitalizado. Resumiendo: en las experiencias de lectura con Enciclomedia, se mantiene la misma estructura de la actividad. Podríamos concluir en este sentido que el uso del medio tecnológico aún no es el deseado.

Categoría de análisis: lector para apoyo de lectura en voz alta

Dentro de esta categoría se agruparon 16 unidades de análisis, y la categoría se relaciona con la denominada «Auxiliar de la motivación en estudiantes». En la figura 29 se exponen las citas respectivas.

En la red anterior se pueden leer las opiniones de los profesores, las cuales ilustran el interés predominante por la lectura en voz alta. Se presentan enseguida algunas citas de esta categoría:

*P 4: Opiniones sobre Enciclomedia.doc - 4:11 [S7: La lectura de texto que ha...]
(15:15) (Súper)*

Codes: [Enciclomedia/Lector para apoyo de lectura en voz alta]

S7: La lectura de texto que hacen en Enciclomedia es muy buena, clara, con muy buena entonación y los niños siempre están muy atentos.

*P 4: Opiniones sobre Enciclomedia.doc - 4:15 [S10: Es un material de gran ay...]
(18:18) (Súper)*

Codes: [Enciclomedia/Lector para apoyo de lectura en voz alta]

S10: Es un material de gran ayuda para mostrar a los alumnos la entonación correcta de la lectura, utilizando diferentes voces que son motivantes.

*P 4: Opiniones sobre Enciclomedia.doc - 4:25 [S18: Me apoya en que el niño s...]
(26:26) (Súper)*

Codes: [Enciclomedia/Lector para apoyo de lectura en voz alta]

S18: Me apoya en que el niño se entusiasma a la hora de que se les está leyendo la historia por las diferentes entonaciones que le dan a la lección y así ellos tratan de imitar esas entonaciones y al mismo tiempo aprenden a entonar su voz.

Los profesores están preocupados por el aspecto superficial de la lectura, en este caso la entonación. Sin embargo, los procesos de comprensión lectora se ubican más allá de un enfoque meramente superficial. Al centrarse en una decodificación eficiente, los docentes no promueven estrategias de comprensión lectora en sus alumnos.

Siendo el lector de Enciclomedia el más utilizado por los profesores, la escala de PISA que más se trabaja en las aulas con este recurso tecnológico, es extracción de la información, categoría que está fuertemente vinculada con la «asignación turnos».

El conocimiento personal de los profesores condiciona la actividad que se realiza en la clase; y ésta delimita al plano interpsicológico del grupo escolar.

Categoría de análisis: recurso para controlar la disciplina

Se integra por una unidad de análisis, y se relaciona con otra «Auxiliar de la motivación en estudiantes». La red se presenta en la figura 30.

Las citas expresan la utilidad del recurso tecnológico a la actividad que desarrolla el profesor.

Categoría de análisis: recursos más útiles

Se agrupan nueve unidades de análisis, y la categoría se relaciona con otra «Auxiliar de la motivación en estudiantes». En la figura 31 se presentan las citas respectivas.

En dicha red se presentan las opiniones de los profesores respecto al programa Enciclomedia. Dentro de los recursos de mayor utilidad mencionan: lector de textos, Enciclopedia encarta, e interactivos, entre otros.

Dimensión de análisis: competencias lectoras de los alumnos

En esta dimensión de análisis se agrupan las observaciones que permitieron describir el despliegue de las competencias lectoras en los alumnos. Al respecto, se retomaron las competencias que se evaluaron mediante el cuestionario, las cuales propone PISA en sus evaluaciones internacionales.

Las unidades de análisis que integran esta dimensión son 22, agrupándose en tres categorías. En la red categorial de la figura 32 se pueden observar gráficamente los elementos que integran esta dimensión.

Categoría de análisis: extracción de la información

Esta categoría se integra por 10 unidades de análisis, y se relaciona con tres categorías más: «Conocimientos docentes sobre extracción de la información»,

«Asignación de turnos» y «Lectura de pie y en voz alta». En la figura 33 se presentan las citas respectivas.

Las citas presentadas anteriormente, describen el tipo de tareas más frecuentes en las aulas de quinto y sexto grados con Enciclomedia. El profesor promueve procesos superficiales de lectura en sus alumnos, lo que implica que la lectura más practicada sea la que se realiza en voz alta. Esta determinante trae consigo otra, de carácter sociológico: el profesor es quien asigna los turnos de lectura en sus alumnos, en otras palabras, decide quién lee y cuándo se lee.

El proceso de internalización de la competencia lectora se construye al elemento básico de dicha competencia, a partir de la actividad que se desarrolla en las aulas (Leontiev, 1989).

Categoría de análisis: interpretación

La presente categoría está conformada por cinco unidades de análisis, relacionándose a su vez con la categoría de análisis «Conocimientos docentes sobre interpretación». La red de la categoría se presenta en la figura 34.

En la red categorial de análisis «interpretación», se retomaron aquellas intervenciones de los alumnos observados que implicaban una interpretación sobre lo leído. Esta interpretación sucedía, siempre y cuando el profesor planteara cuestionamientos que activaran esta competencia lectora en sus alumnos. Se puede observar que la frecuencia con que se presentaron este tipo de intervenciones en los alumnos, fueron muy pocas.

Categoría de análisis: reflexión y evaluación

La presente categoría consta de seis unidades de análisis, relacionándose con una categoría más: «Conocimientos docentes sobre reflexión y evaluación». La red se presenta en la figura 35.

Las unidades de análisis mostradas, son evidencias del despliegue de la competencia lectora conocida como «Reflexión y evaluación». Se puede

observar que el número de veces en las cuales se presentó esta competencia, son muy pocas.

También vemos cómo la competencia lectora se construye en un plano interpsicológico de la actividad, la que a su vez se determina por los conocimientos y habilidades docentes de los profesores estudiados. El plano intrapsicológico de los alumnos es afectado por las delimitantes del plano interpsicológico.

Dentro de este plano interpsicológico, la mediación tecnológica de Enciclopedia se ve afectada por el conocimiento personal del profesor.

Recapitulando los hallazgos podemos reflexionar lo siguiente. Según Stenhouse (1991) toda verdadera innovación declara incompetentes a quienes se encuentran inmersos en los procesos de cambio educativo, a partir de que los nuevos escenarios exigen «desaprender» competencias adquiridas y, por ende, el aprendizaje de otras nuevas.

Pasamos a negociar el orden de interacción establecido, para generar una nueva estructura de la clase. De tal forma, que si al incorporar las TIC mantenemos la misma forma de trabajo, la tecnología se ha adaptado a la cultura escolar y el proceso innovador no es factible (Aguerrondo y Xifra, 2002).

Desde la perspectiva teórica de PISA, PIRLS y EXCALE la lectura se interpreta en términos de competencia. La competencia lectora exige de recursos movilizables (Perrenoud, 2009). Los recursos cognitivos que los alumnos tienen que movilizar al comprender la lectura, como lo hemos asentado anteriormente, son: extraer la información, interpretar lo leído y reflexionar y evaluar el texto.

En el caso particular de las experiencias de lectura en los entornos de Enciclopedia de sexto grado de educación primaria, se contrastan las características propias del despliegue de estos recursos cognitivos a partir de los soportes tecnológicos en los que se lee (ver tabla 16).

A partir de la teoría de la actividad (Leontiev, 1989) se interpreta que las acciones y las operaciones mediante las cuales se desarrolla la actividad de leer, han determinado el proceso de construcción de la competencia lectora.

Debemos advertir, que a pesar de que los soportes tecnológicos son cualitativamente diferentes, los planos intrapsicológicos e interpsicológicos son los que determinan la actividad, y no tanto el soporte tecnológico.

Por ejemplo, al comparar la extracción de la información, utilizando el libro de texto o Enciclomedia, el único aspecto que cambia es la direccionalidad de la lectura, concebido por los autores como un aspecto superficial. La relación hermeneútica no se mueve. La extracción se realiza en voz alta, y el plano interpsicológico se constituye mediante la tutoría y el modelado. Podemos observar que los cambios, dentro de la estructura del acto de «leer», son fenoménicos.

Al interpretar lo leído, así como al reflexionar y evaluar el texto, los planos intrapsicológico e interpsicológico se mantienen: relación hermeneútica individual alumno-texto y tutoría, respectivamente.

Resumiendo: más allá del soporte tecnológico, no se vislumbran cambios estructurales en los procesos de construcción de competencias lectoras en los alumnos.

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 9. Análisis descriptivo de la escala : conocimientos docentes									
	N. Válidos	Perdidos	Media	Mínimo	Máximo	Suma	Percentiles		
							25	50	75
Promuevo en mis alumnos lecturas globales del texto antes de abordarlo.	24	0	3.04	2	4	73	2.25	3.00	4.00
Promuevo en mis alumnos una interpretación más allá del texto.	24	0	3.04	1	4	73	3.00	3.00	3.00
Promuevo en mis alumnos la exteriorización de sus puntos de vista sobre la lectura revisada.	24	0	3.25	1	4	78	3.00	3.00	4.00
Apoyo a mis alumnos para que reflexionen sobre la funcionalidad de distintos tipos de textos.	24	0	3.25	2	4	78	3.00	3.00	4.00
Apoyo a mis alumnos para que puedan rescatar el tema central de un texto.	24	0	3.54	2	4	85	3.00	4.00	4.00

Apoyo a mis alumnos para encontrar las motivaciones de los personajes o las intenciones del autor dentro de un texto.	24	0	2.75	2	4	66	2.00	3.00	3.00
Solicito a mis alumnos información literal de los textos leídos.	24	0	2.33	0	4	56	2.00	2.00	3.00
Promuevo en mis alumnos la búsqueda de significados de palabras dentro del contexto del texto.	24	0	3.38	2	4	81	3.00	3.00	4.00
Promuevo que mis alumnos reflexionen sobre la forma de los textos.	24	0	2.92	2	4	70	2.00	3.00	3.75
Promuevo en mis alumnos la lectura de sus libros de textos.	24	0	3.83	3	4	92	4.00	4.00	4.00
Promuevo en mis alumnos la lectura de la Biblioteca de Aula.	24	0	3.00	2	4	72	2.25	3.00	3.75
Promuevo en mis alumnos la lectura del Rincón de Lectura.	24	0	2.83	2	4	68	2.00	3.00	3.00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Análisis descriptivo de la escala: habilidades docentes

	Tomó en cuenta los conocimientos previos de mis alumnos al momento de iniciar alguna lectura	Promuevo el trabajo en binas, medianas o en grupos de acuerdo al nivel de comprensión lectora (un alumno con baja comprensión lectora con uno con alto nivel de comprensión)	Solicito a mis alumnos escribir la información de un texto	Apoyo o refuerzo a mis alumnos cuando tienen dificultades durante el proceso de comprensión lectora	Promuevo la formulación de preguntas dentro de la lectura para que los alumnos co-creen el nivel de comprensión lectora	Promuevo la realización de predicciones sobre el contenido del texto	Al inicio de una sesión de lectura destaco la importancia de comprender la lectura	Presento a mis alumnos (les) texto (os) a leer para motivar a los alumnos a su lectura	Comparto estrategias de lectura con mis alumnos dependiendo del texto en revisión	Promuevo el subrayado de los materiales o la escritura de notas al margen	Monitorea la actividad de lectura en mis alumnos de manera constante	Promuevo la reflexión en mis alumnos para que puedan explicar la comprensión lectora en los mismos	Presento a mis alumnos textos cortos que son fáciles de interpretar	Privilegio la lectura en voz alta dentro del salón de clases
N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
Valores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pérdidos	3,31	2,67	2,79	2,67	2,42	2,92	3,63	3,38	3,21	3,13	3,08	3,58	2,88	3,46
Mínimo	1	2	2	2	1	0	2	4	2	0	2	3	2	2
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Suma	77	63	67	64	58	70	87	81	77	75	74	86	69	83
Percentiles	25	3,00	2,00	2,00	2,00	2,25	3,00	3,00	2,45	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
	50	3,00	3,00	2,50	2,00	3,00	4,00	3,50	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00
	75	4,00	3,00	3,00	3,00	3,75	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00

	Las lecturas que se abordan ayudan al alumno a consolidar sus concepciones sobre algún tema	Privilegio la entonación y el volumen en la lectura en voz alta de mis alumnos	Presento a mis alumnos textos que presentan cierto grado de complejidad para comprenderlos	Solicito a mis alumnos esquemas que guíen la información del texto leído	Los textos que le presento a mis alumnos contribuyen a ampliar y profundizar sus conocimientos generales	Promuevo reflexiones guiadas como una estrategia para comprender los textos	Promuevo el trabajo en equipo para que los alumnos se apoyen en el desarrollo de la lectura	Reino los equipos de trabajo considerando un mismo nivel de copresión lectora de los alumnos	Promuevo interacciones entre los alumnos que permitan afinarse en su nivel de comprensión lectora	Considero importante la reflexión sobre los textos entre los alumnos de un mismo nivel de comprensión lectora	Promuevo el trabajo en equipo para que los alumnos discutan entre ellos sus puntos de vista sobre los textos revisados	Permito que los alumnos con alto nivel de comprensión lectora ayuden a los alumnos con niveles inferiores de comprensión lectora	Integro equipos con alumnos que presenten distintos niveles de comprensión lectora	Considero importante la argumentación entre alumnos de distinto nivel de comprensión lectora
N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
Valores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pérdidos	3,08	3,39	2,21	3,39	3,39	2,92	3,25	1,88	2,71	2,42	2,96	3,21	3,42	3,58
Mínimo	2	1	1	2	2	1	2	0	1	0	2	2	2	2
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Suma	74	79	57	53	79	70	78	48	65	58	71	77	82	86
Percentiles	25	2,25	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,5	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00
	50	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,50	4,00	4,00
	75	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,75	3,00	4,00	4,00	4,00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Análisis de medias y cuartiles del factor: extracción de la información						
ESTADÍSTICOS						
	N.		Media	Perceptibles		
	Válidos	Perdi- dos		25	50	75
¿Por qué el hombre se quedaba con hambre?	70	0	1.84	2.00	2.00	2.00
¿Qué significaba la Muerte en la cama del enfermo?	70	0	1.76	2.00	2.00	2.00
¿Por qué Dios le mandó a la Muerte al hombre pobre?	70	0	1.53	1.00	2.00	2.00
¿Cuándo llegó el médico por segunda vez para consultar al enfermo, entonces la Muerte y el médico...	70	0	1.53	1.00	2.00	2.00
¿En qué animal iba montada la Muerte?	70	0	1.61	1.00	2.00	2.00
¿De qué se disfrazó la Muerte para ir a buscar al médico?	70	0	1.69	2.00	2.00	2.00
¿Qué le dijo la Muerte al médico cuando le reclamó por haber curado al enfermo que se quería llevar?	70	0	1.71	2.00	2.00	2.00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Análisis de medias y cuartiles del factor: interpretación						
ESTADÍSTICOS						
	N.		Media	Perceptibles		
	Válidos	Perdi- dos		25	50	75
¿Por qué el hombre pobre se fue al monte a comerse la gallina?	70	0	1.83	2.00	2.00	2.00
¿Por qué el hombre no quiso compartir su comida con Dios?	70	0	1.84	2.00	2.00	2.00
La expresión: ¡Lárgate, no te doy nada!, utilizada por el hombre pobre, refleja:	70	0	1.74	2.00	2.00	2.00
¿Por qué el hombre compartió su comida con la Muerte?	70	0	1.83	2.00	2.00	2.00
¿Por qué el médico se disfrazó de anciano?	70	0	1.83	2.00	2.00	2.00
¿Por qué el médico se atrevió a desafiar a la Muerte, curando al enfermo?	70	0	1.36	2.00	2.00	2.00
¿Por qué lucharon cuerpo a cuerpo el médico y la Muerte en el cuarto del enfermo que mandó curar el hombre rico?	70	0	1.77	2.00	2.00	2.00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Análisis de medias y cuartiles del factor: reflexión y evaluación						
ESTADÍSTICOS						
	N.		Media	Percentiles		
	Válidos	Perdi- dos		25	50	75
¿Qué adjetivo define mejor a la esposa del médico?	70	0	1.53	1.00	2.00	2.00
¿Cómo definirías al médico?	70	0	1.50	1.00	2.00	2.00
¿Qué hubiera pasado si el hombre le da comida a Dios?	70	0	1.74	1.00	2.00	2.00
¿Qué hubiera pasado si el médico respeta el trato con la Muerte?	70	0	1.77	2.00	2.00	2.00
¿Por qué Dios reconoció que el hombre tenía razón?	70	0	1.45	1.00	2.00	2.00
¿Cuál será el tema central del texto?	70	0	1.43	1.00	2.00	2.00
¿Qué entiendes por señal de «mal agüero»?	70	0	1.60	1.00	2.00	2.00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Correlación Rho de Spearman entre las variables: conocimientos y habilidades docentes sobre competencia lectora y competencia lectora de alumnos

		CORRELACIONES						
RHO DE SPEARMAN	Extracción de la información	Coeficiente de corrección	Extracción de la información	Interpretación	Reflexión y Evaluación	Conoc_doc	Hab_doc	
	Extracción de la información	Coeficiente de corrección	1.000	0.599**	0.414**	0.500	-0.866	
		Sig. (bilateral)	0.0	0.000	0.000	0.667	0.333	
		N	70	70	70	3	3	
	Interpretación	Coeficiente de corrección	0.599**	1.000**	0.435**	-0.866	-0.500	
		Sig. (bilateral)	0.000	0.0	0.000	0.333	0.667	
		N	70	70	70	3	3	
	Reflexión y Evaluación	Coeficiente de corrección	0.414**	0.435**	1.000	1.000**	0.000	
		Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.0	0.0	1.000	
		N	70	70	70	3	3	
	Conoc_doc	Coeficiente de corrección	0.500	-0.866	1.000**	1.000	0.000	
		Sig. (bilateral)	0.667	0.333	1.000	0.0	1.000	
		N	3	3	3	3	3	
	Hab_doc	Coeficiente de corrección	-0.866	-0.500	0.000	0.000	1.000	
		Sig. (bilateral)	0.333	0.667	1.000	1.000	0.0	
		N	3	3	3	3	3	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

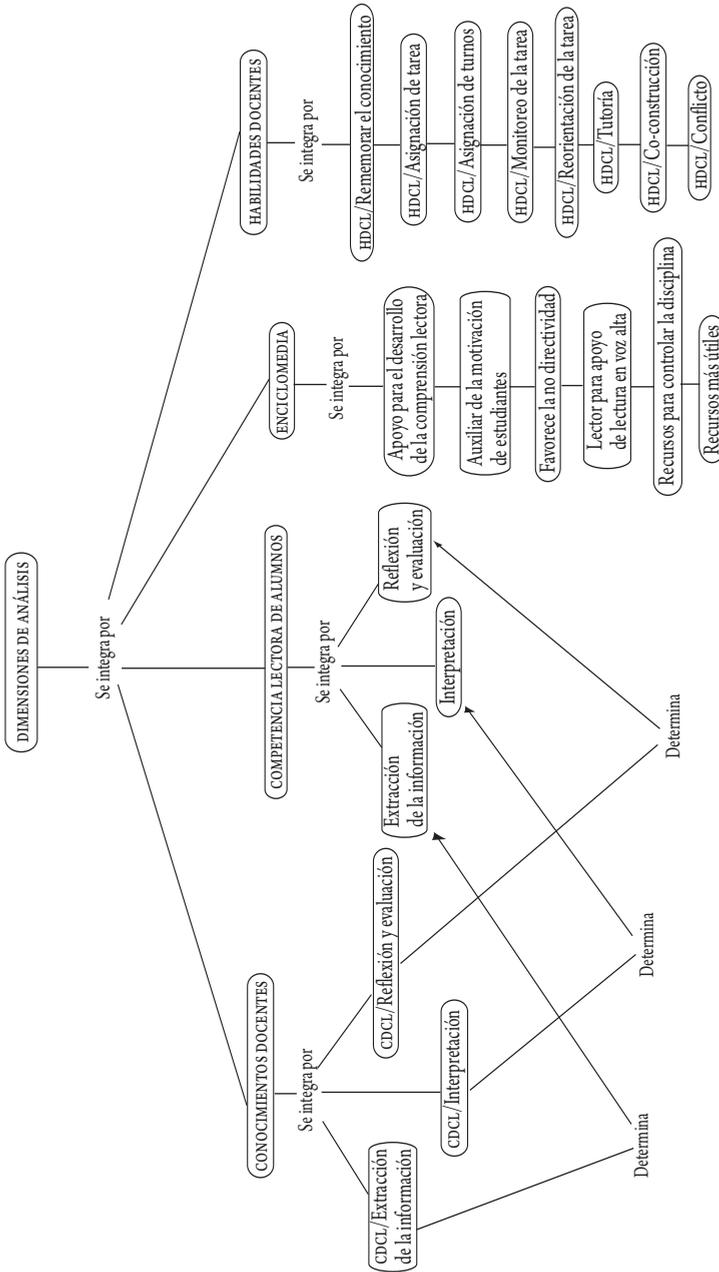
Tabla 15. Niveles de correlación a partir del índice de Rho de Spearman calculado		
Hipótesis	Índice de Rho de Spearman	Nivel de correlación
H1. A mayor extracción de la información del texto mayor interpretación del mismo	0.599**	Correlación positiva media
H2. A mayor extracción de la información del texto mayor reflexión y evaluación del mismo	0.414**	Correlación positiva débil
H3. A mayor extracción de la información del texto mayores conocimientos docentes sobre competencia lectora	0.500	Correlación positiva media
H4. A mayor extracción de la información del texto menores habilidades docentes para la mediación de los procesos de competencia lectora	-0.866	Correlación negativa considerable
H5. A mayor interpretación del texto mayor reflexión y evaluación sobre el mismo	0.435**	Correlación positiva débil
H6. A mayor interpretación del texto menores conocimientos docentes sobre competencia lectora	-0.866	Correlación negativa considerable
H7. A mayor interpretación del texto menores habilidades docentes para la mediación de los procesos de competencia lectora	-0.500	Correlación negativa media
H8. Una mayor reflexión y evaluación está relacionada con un mayor dominio de las habilidades docentes para la mediación de los procesos de competencia lectora	1.000**	Correlación positiva perfecta
H9. A mayor reflexión y evaluación sobre los textos mayores habilidades docentes para la mediación de los procesos de competencia lectora	0.000	No existe correlación alguna entre las variables
H10. A mayores conocimientos docentes sobre competencia lectora mayores habilidades docentes para la mediación de los procesos de competencia lectora	0.000	No existe correlación alguna entre las variables

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16. Competencia y soporte tecnológico				
Competencia/ Soporte tecnoló- gico/Plano	Libro de texto Enciclomedia		Enciclomedia	
	Intrapsicoló- gico	Interpsicoló- gico	Intrapsicoló- gico	Interpsicoló- gico
Extraer la infor- mación	Actividad individual: relación hermeneútica alumno texto. Se privilegia la lectura en voz alta Direccionali- dad horizon- tal: de izquier- da a derecha en líneas y párrafos y de atrás hacia adelante en páginas	Tutoría y modelado	Actividad individual: relación hermeneú- tica alumno texto. Se privilegia la lectura en voz alta Direcciona- lidad mixta: de izquierda a derecha en líneas y de arriba hacia abajo en la página	Tutoría y modelado
Interpretar lo leído	Actividad individual: relación hermeneútica alumno-texto	Tutoría	Actividad individual: relación hermeneúti- ca alumno- texto	Tutoría
Reflexión y evaluación				

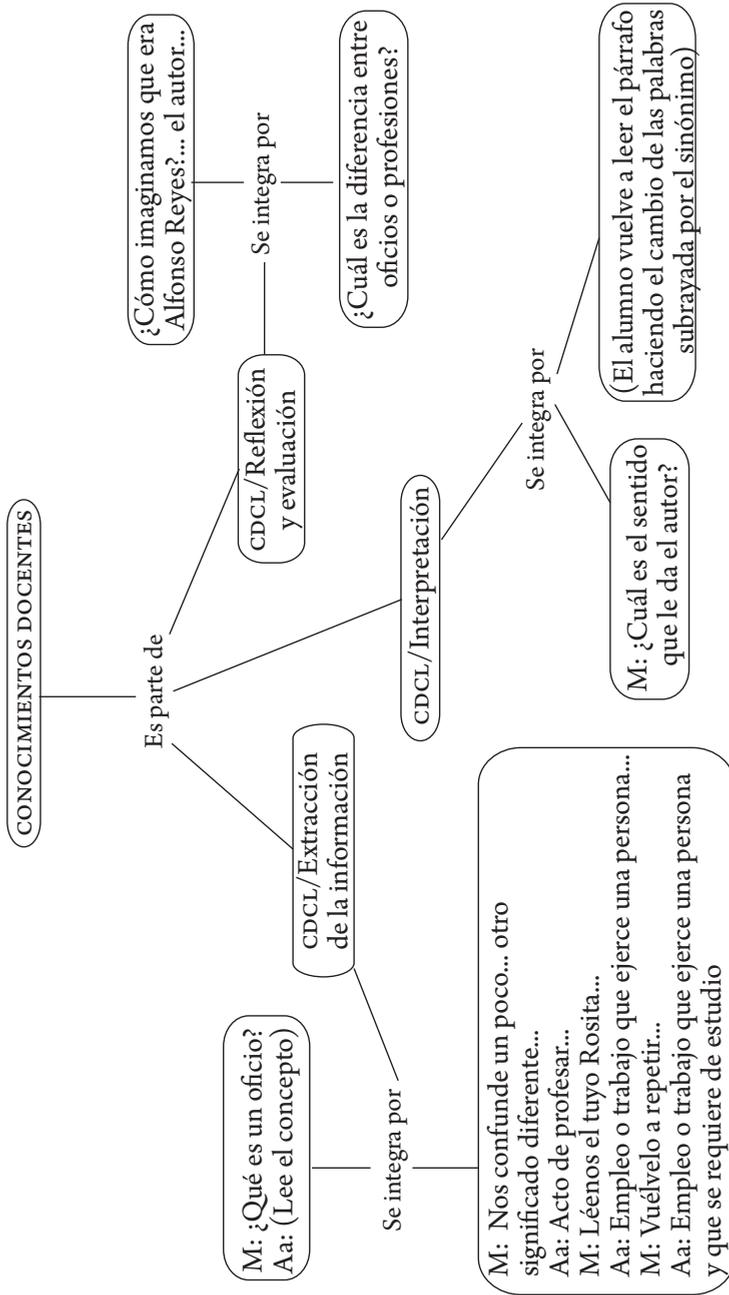
Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Red de dimensiones y categorías de análisis



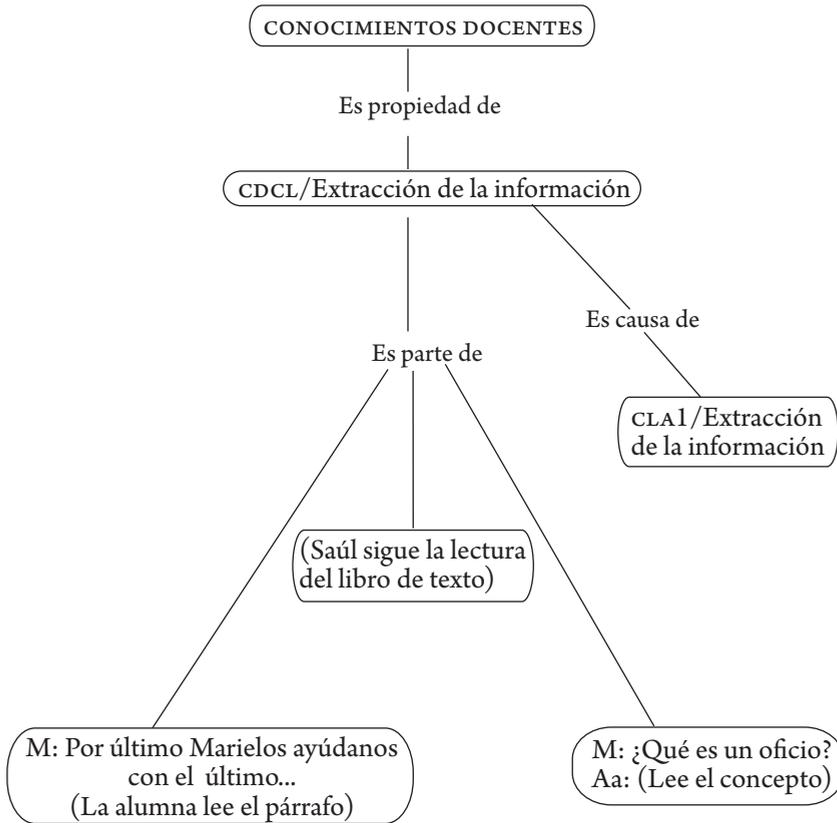
Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Red de categorías de análisis de la dimensión: conocimientos docentes



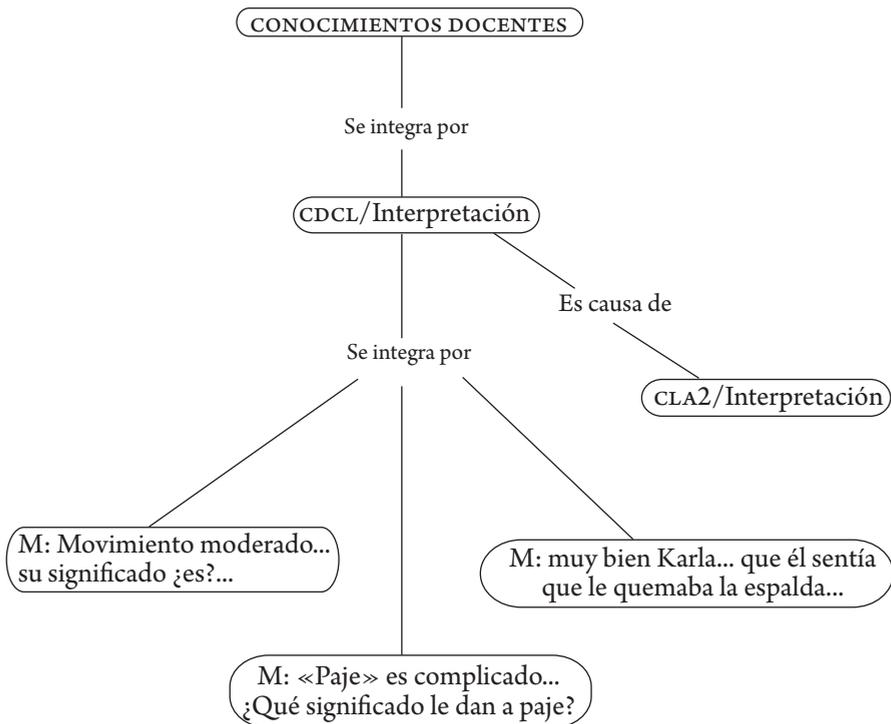
Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Red de la categoría de análisis: conocimientos docentes de extracción de la información



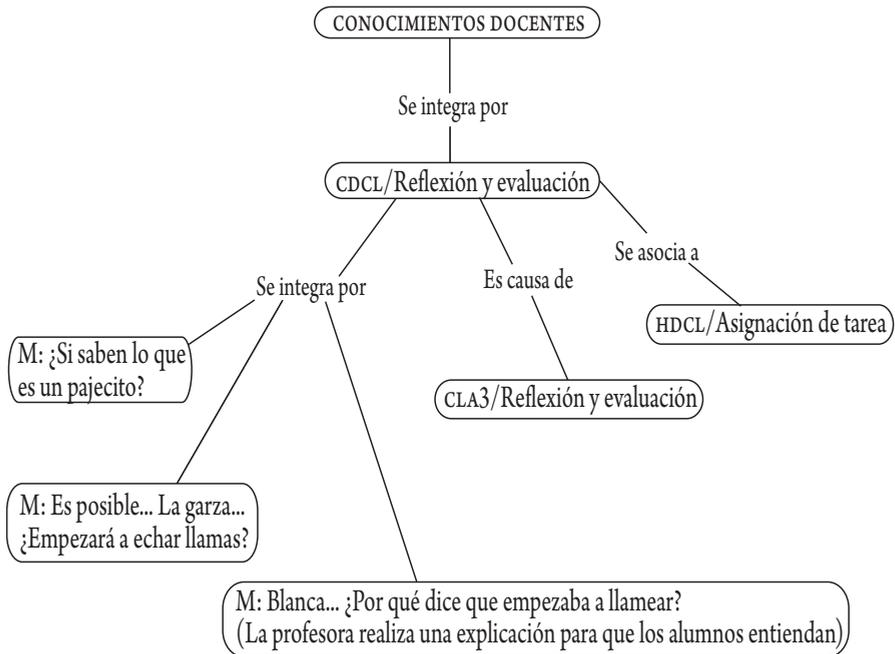
Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Red de la categoría de análisis: conocimientos docentes de interpretación



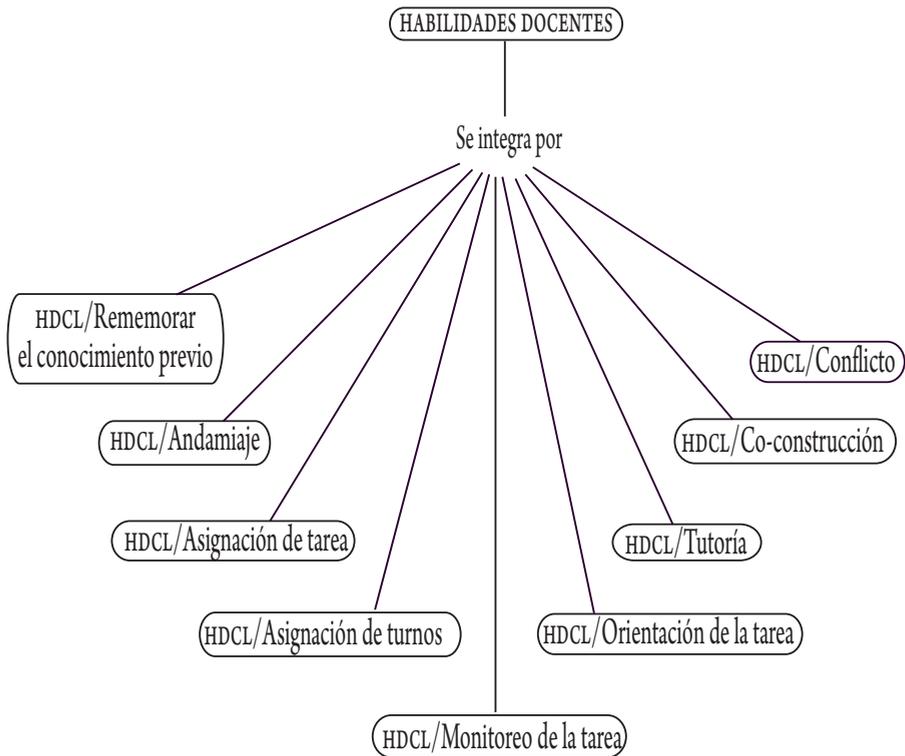
Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Red de la categoría de análisis: conocimientos docentes de reflexión y evaluación



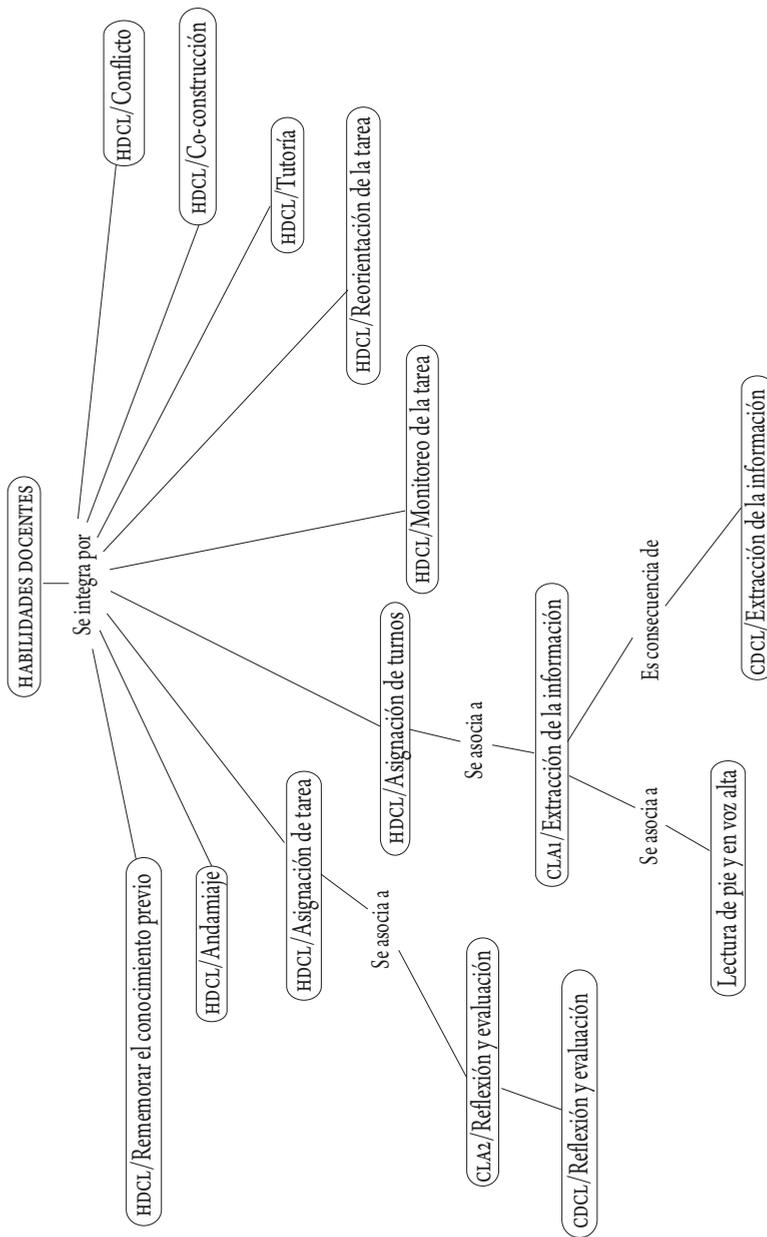
Fuente: elaboración propia.

**Figura 14. Red de la dimensión de análisis:
habilidades docentes sobre competencia lectora**



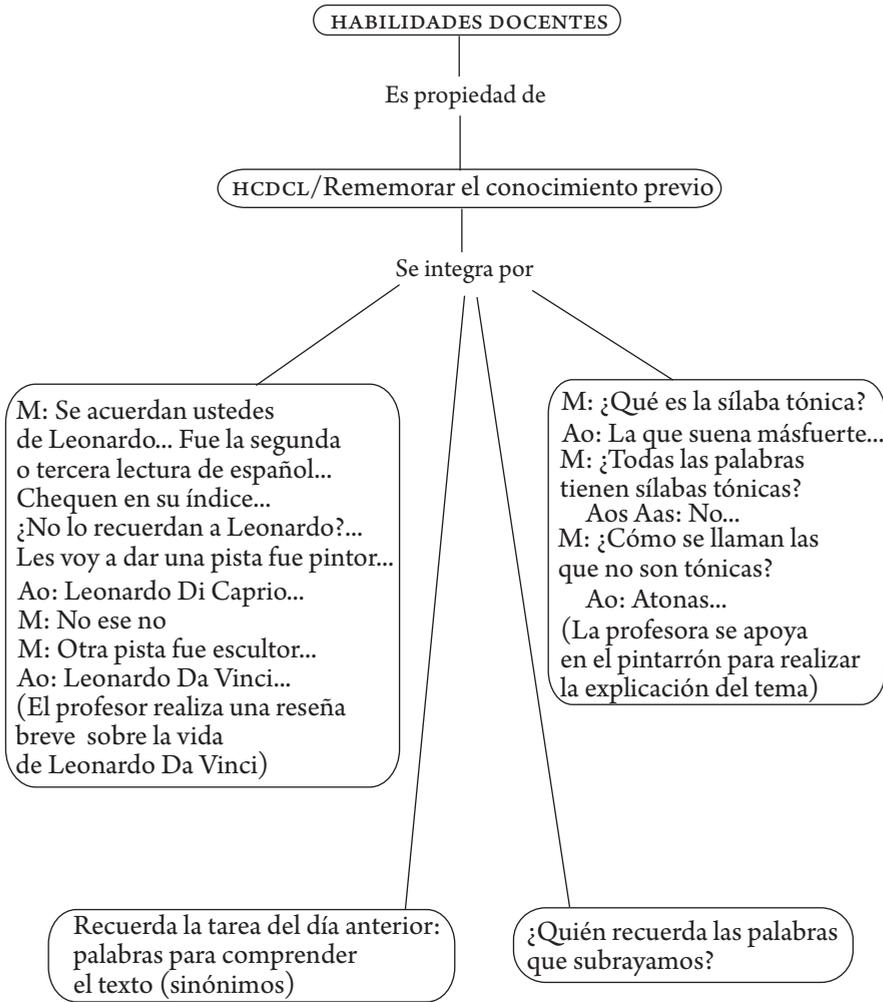
Fuente: elaboración propia.

Figura 15. Red de relaciones intercategoriales de la dimensión de análisis: habilidades docentes sobre competencia lectora

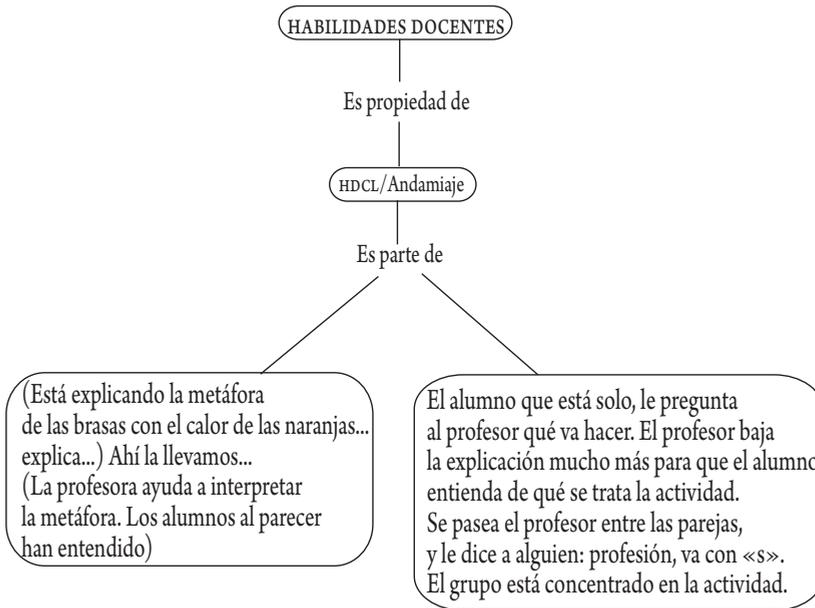


Fuente: elaboración propia.

Figura 16. Red de categoría de análisis: recordar el conocimiento previo

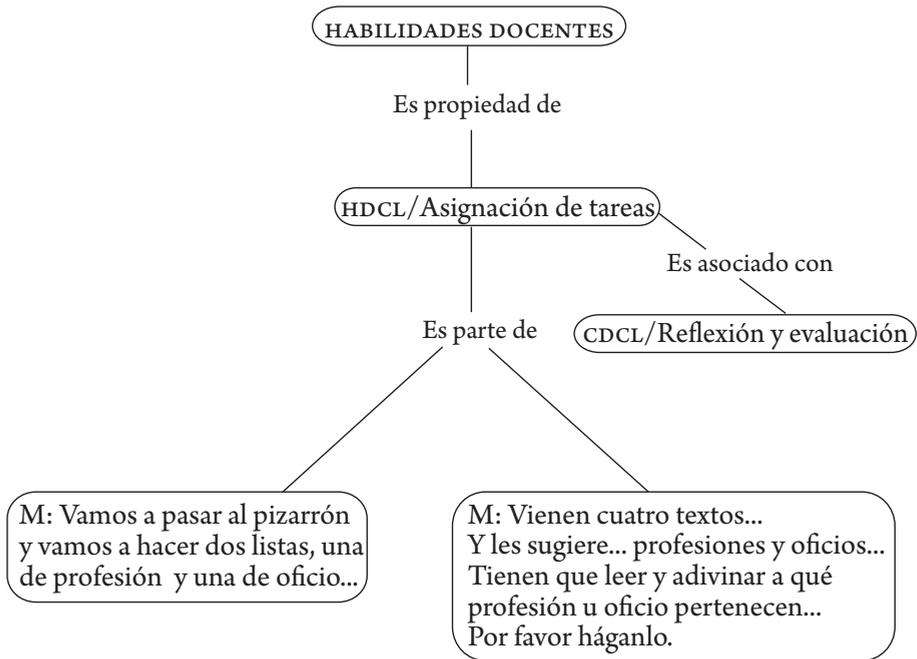


Fuente: elaboración propia.

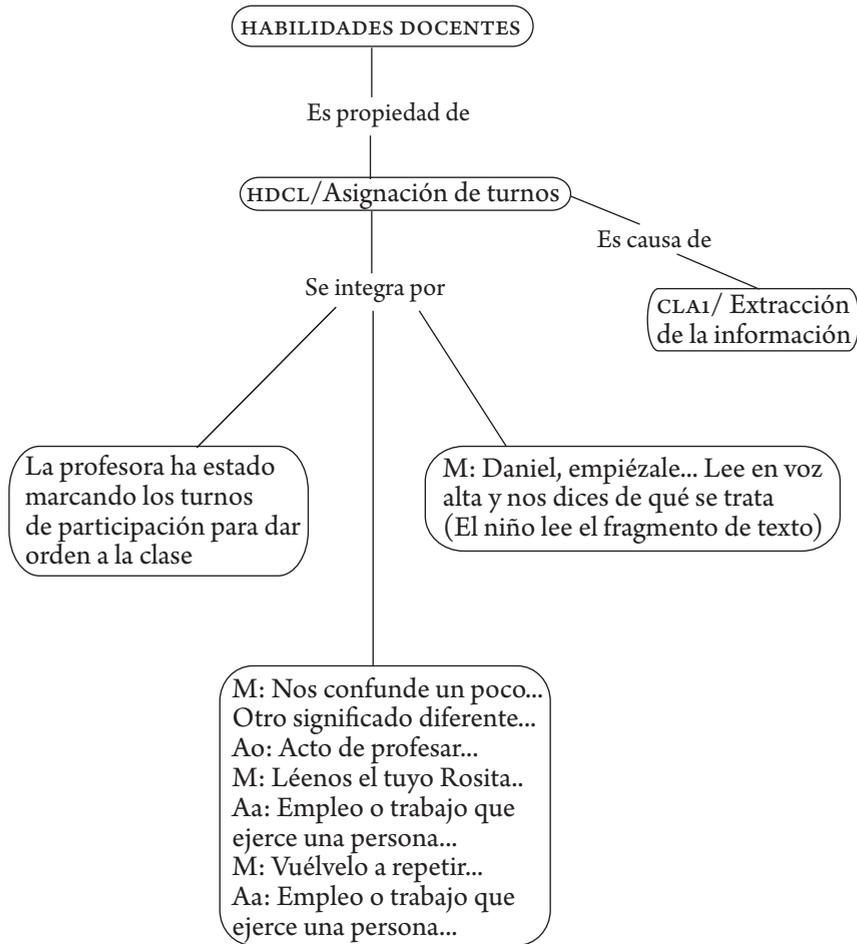
Figura 17. Red de la categoría de análisis: andamiaje

Fuente: elaboración propia.

Figura 18. Red de la categoría de análisis: asignación de tarea

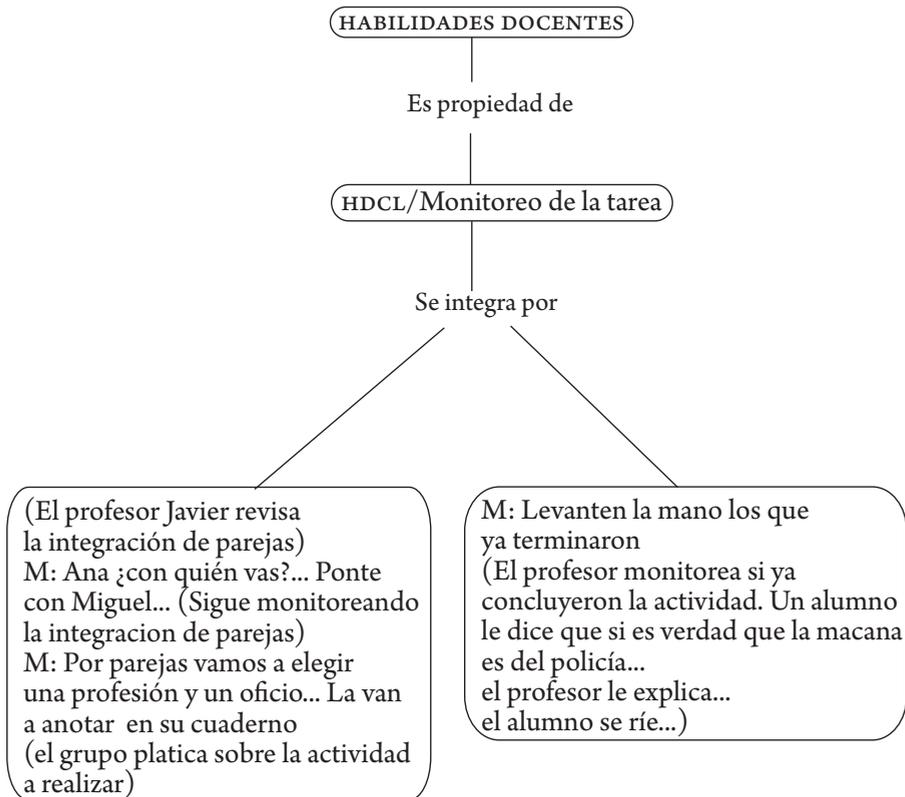


Fuente: elaboración propia.

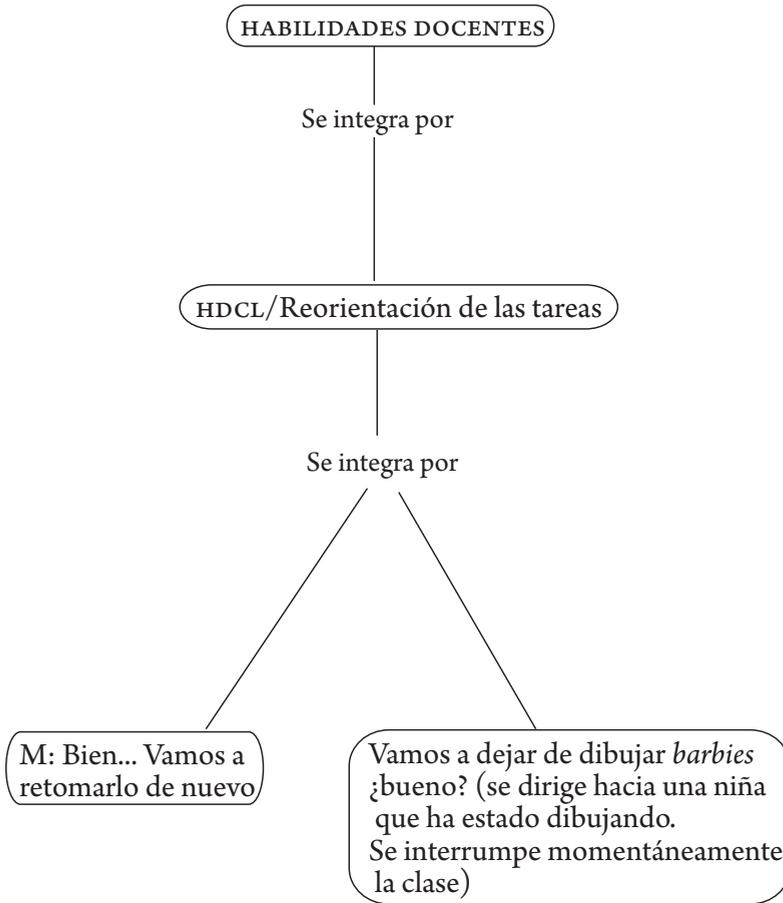
Figura 19. Red de la categoría de análisis: asignación de turnos

Fuente: elaboración propia.

Figura 20. Red de la categoría de análisis: monitoreo de la tarea

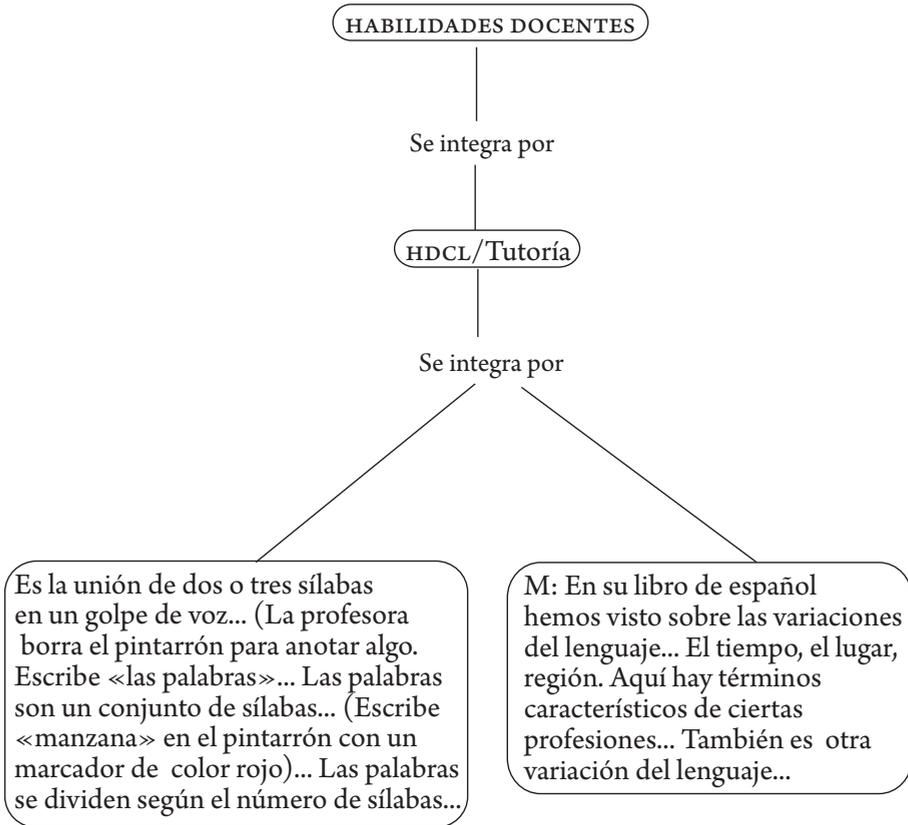


Fuente: elaboración propia.

Figura 21. Red de la categoría de análisis: reorientación de la tarea

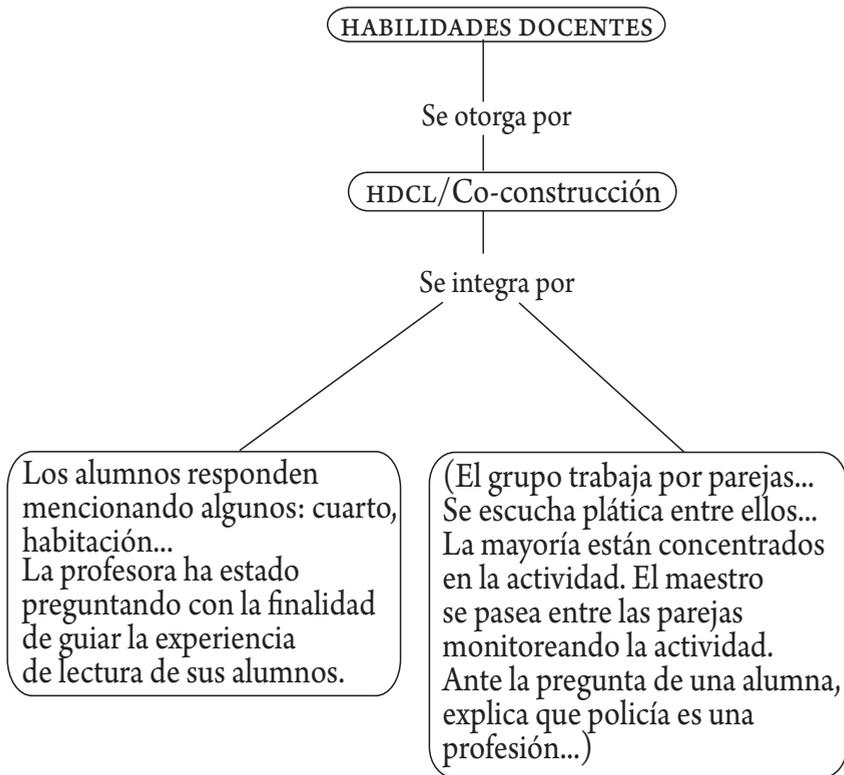
Fuente: elaboración propia.

Figura 22. Red de la categoría de análisis: tutoría



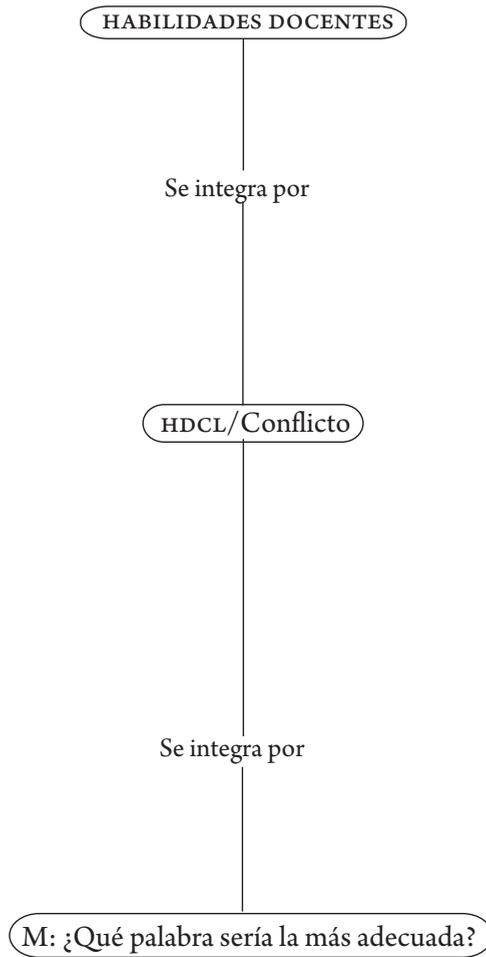
Fuente: elaboración propia.

Figura 23. Red de la categoría de análisis: co-construcción

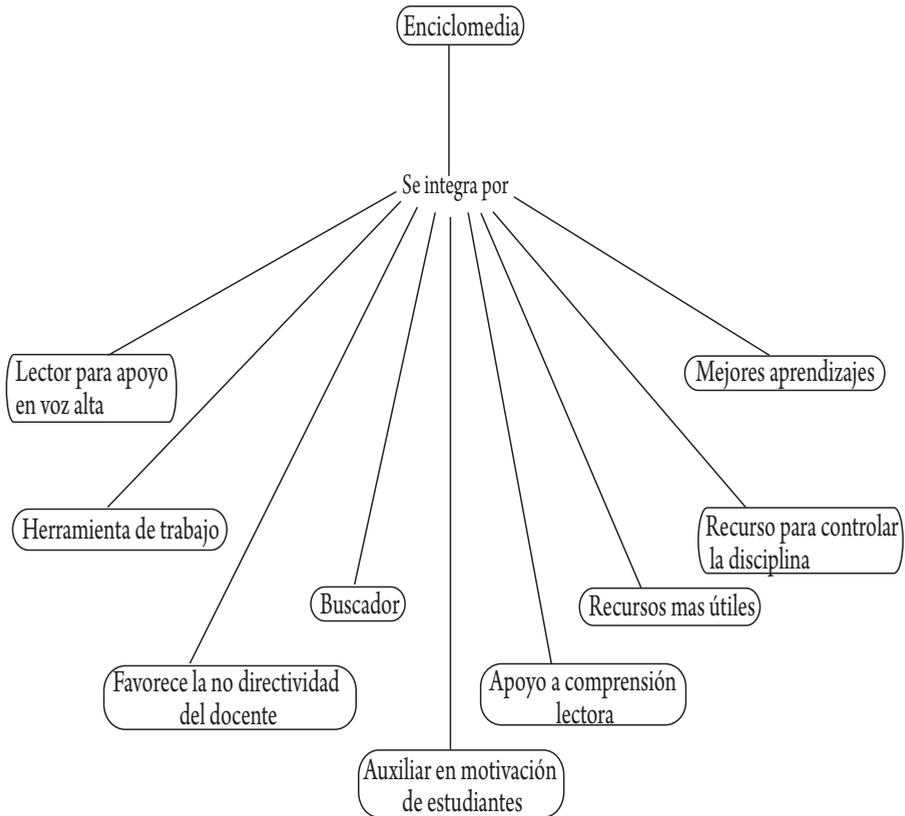


Fuente: elaboración propia.

Figura 24. Red de la categoría de análisis: conflicto

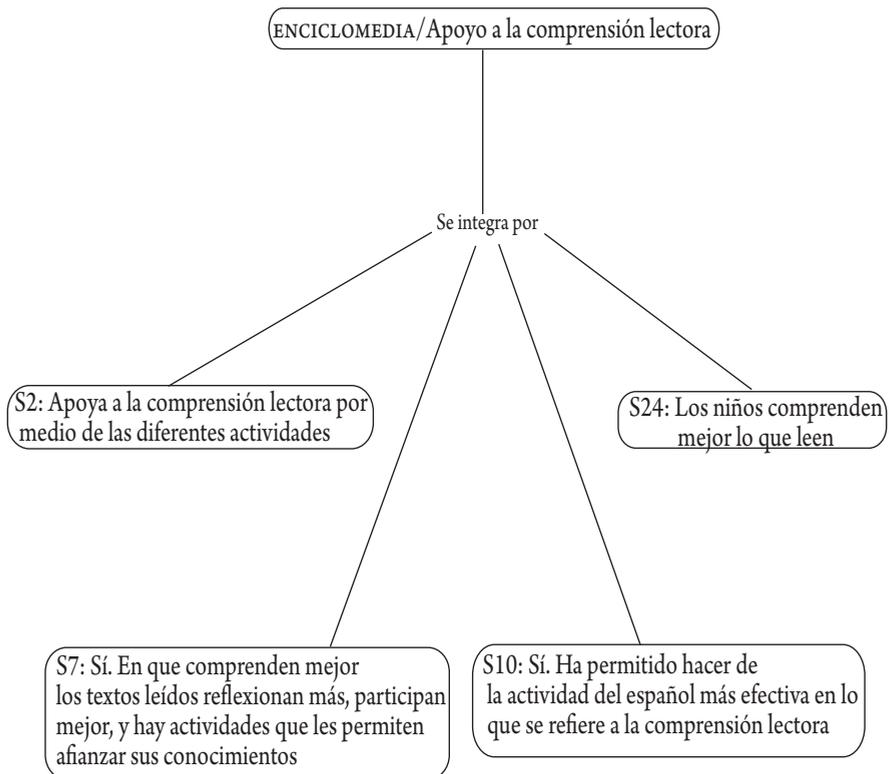


Fuente: elaboración propia.

Figura 25. Red de la dimensión de análisis: Enciclopedia

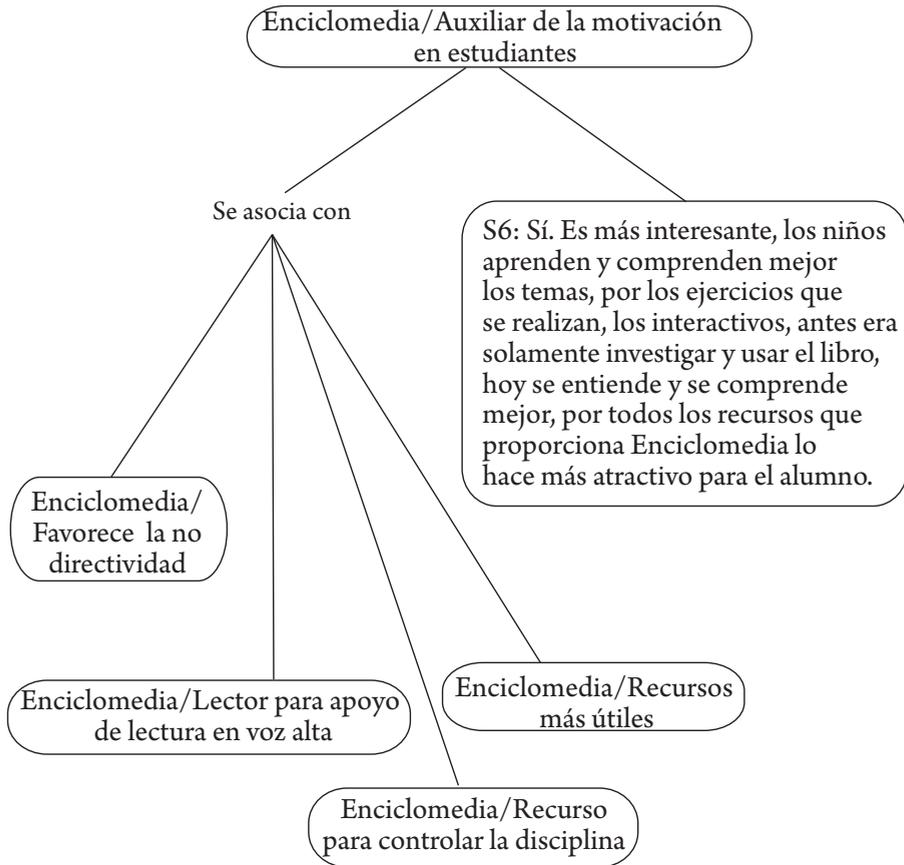
Fuente: elaboración propia.

Figura 26. Red de la categoría de análisis: apoyo para el desarrollo de la comprensión lectora

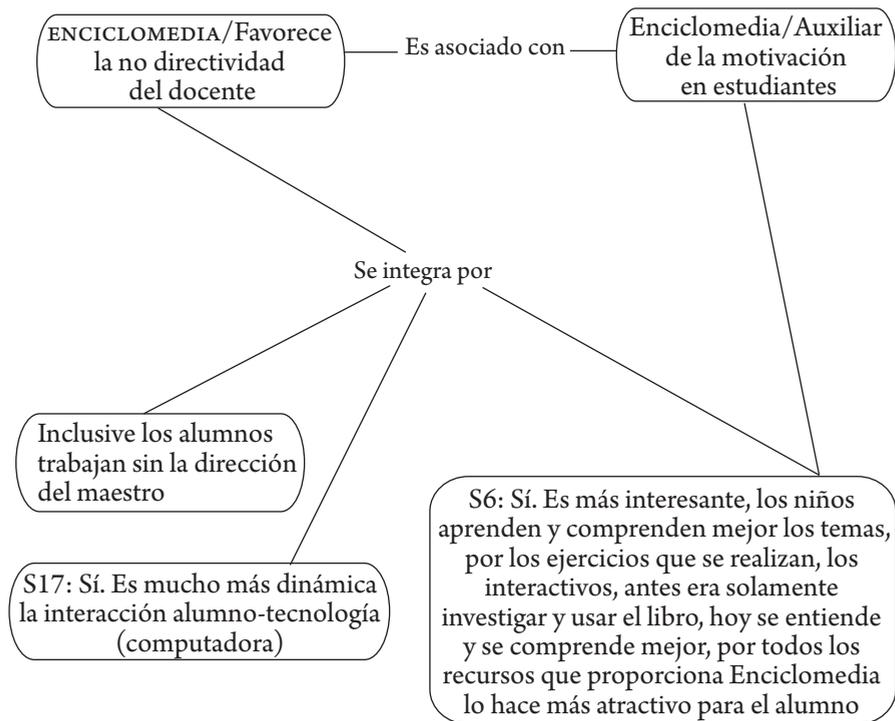


Fuente: elaboración propia.

Figura 27. Red de la categoría de análisis: auxiliar de la motivación en estudiantes

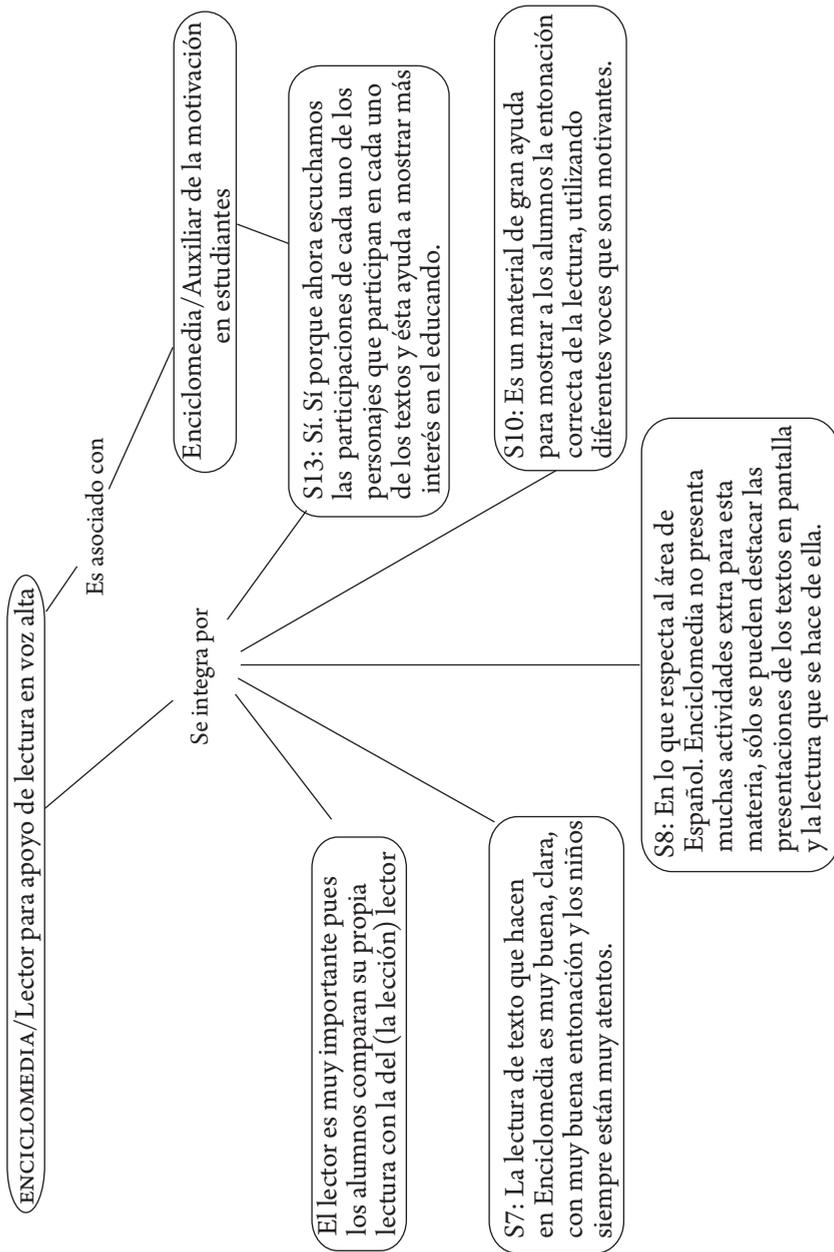


Fuente: elaboración propia.

Figura 28. Red de la categoría de análisis: favorece la no directividad

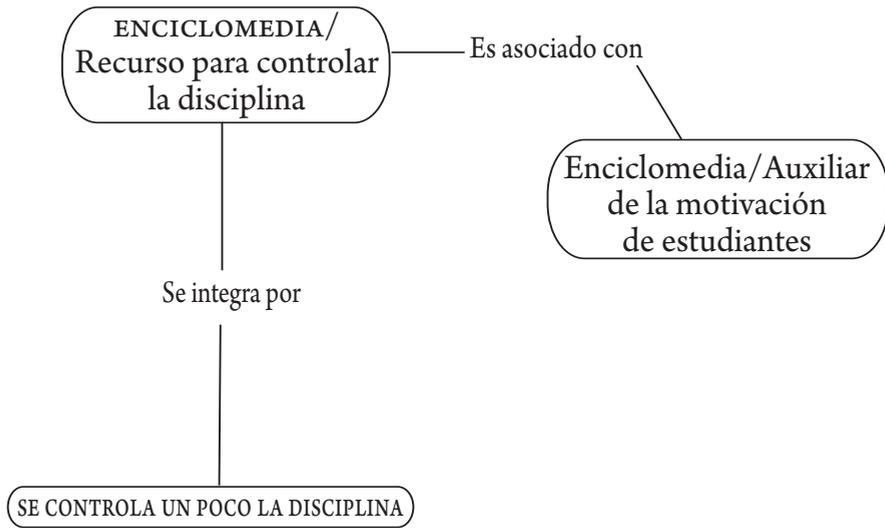
Fuente: elaboración propia.

Figura 29. Red de la categoría de análisis: lector para apoyo de lectura en voz alta



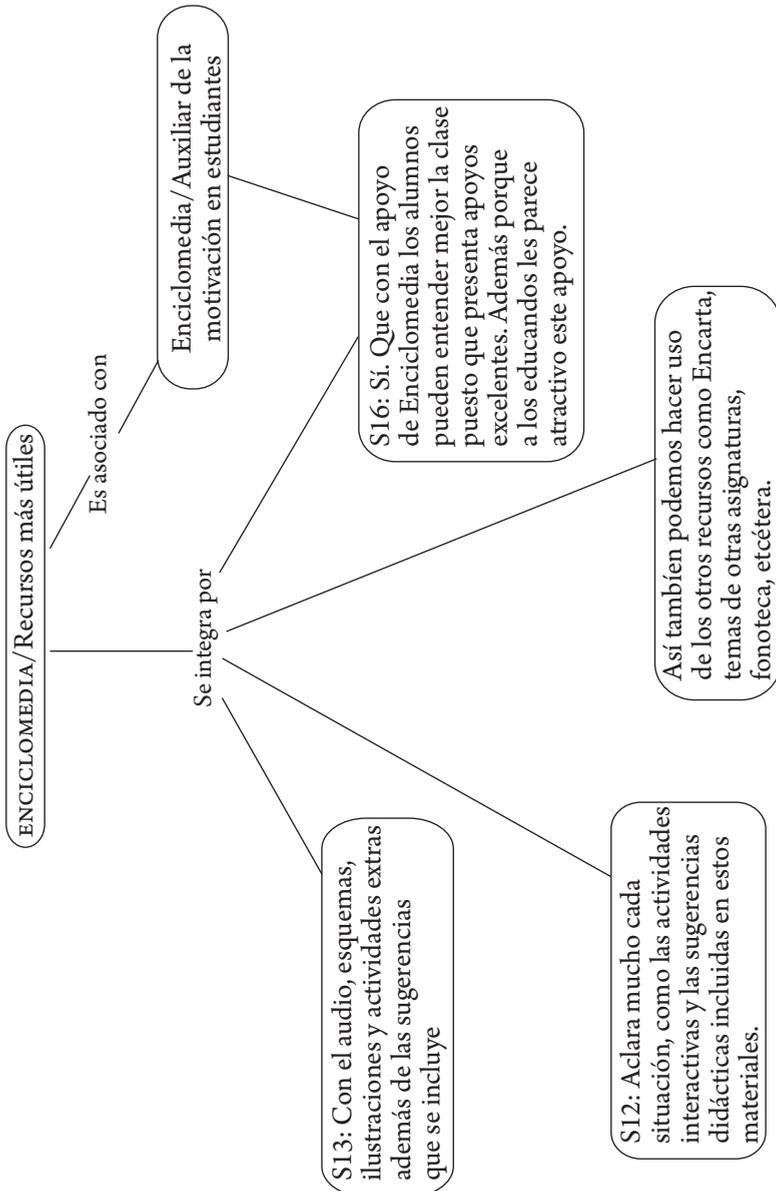
Fuente: elaboración propia.

Figura 30. Red de la categoría de análisis: recurso para controlar la disciplina



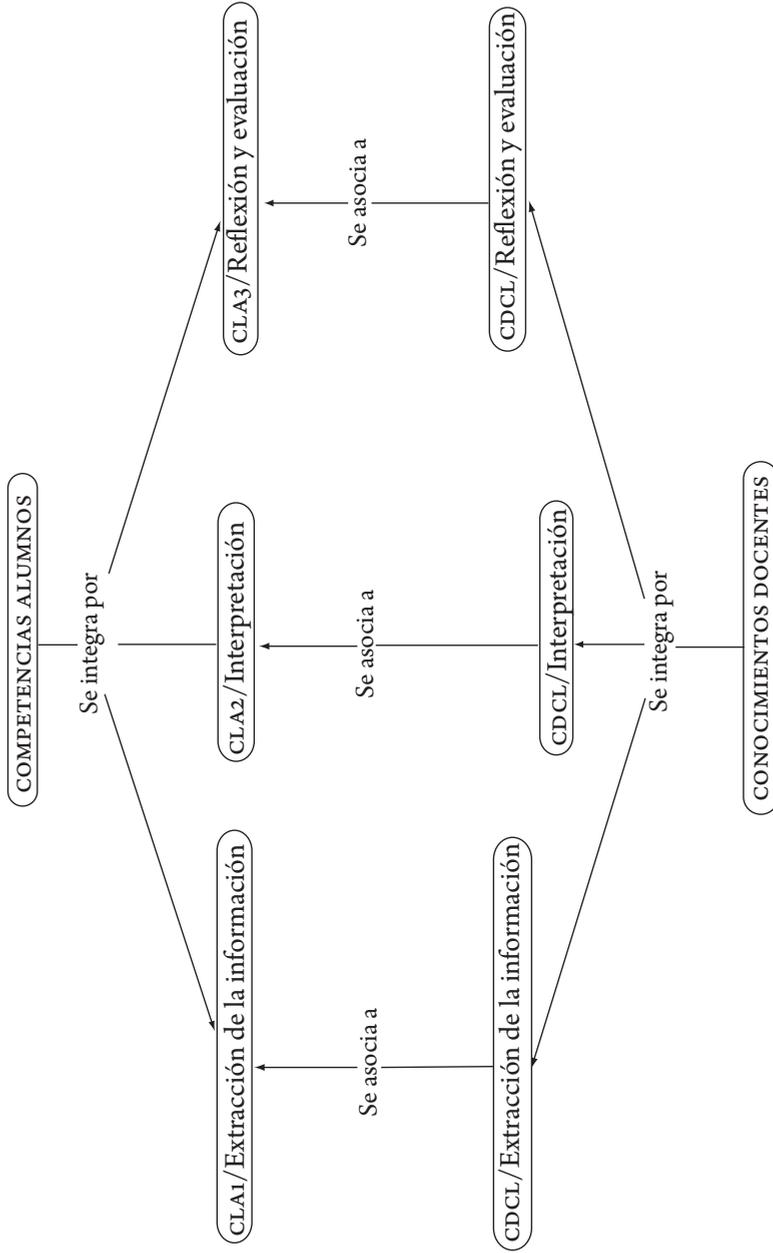
Fuente: elaboración propia.

Figura 31. Red de la categoría de análisis: recursos más útiles



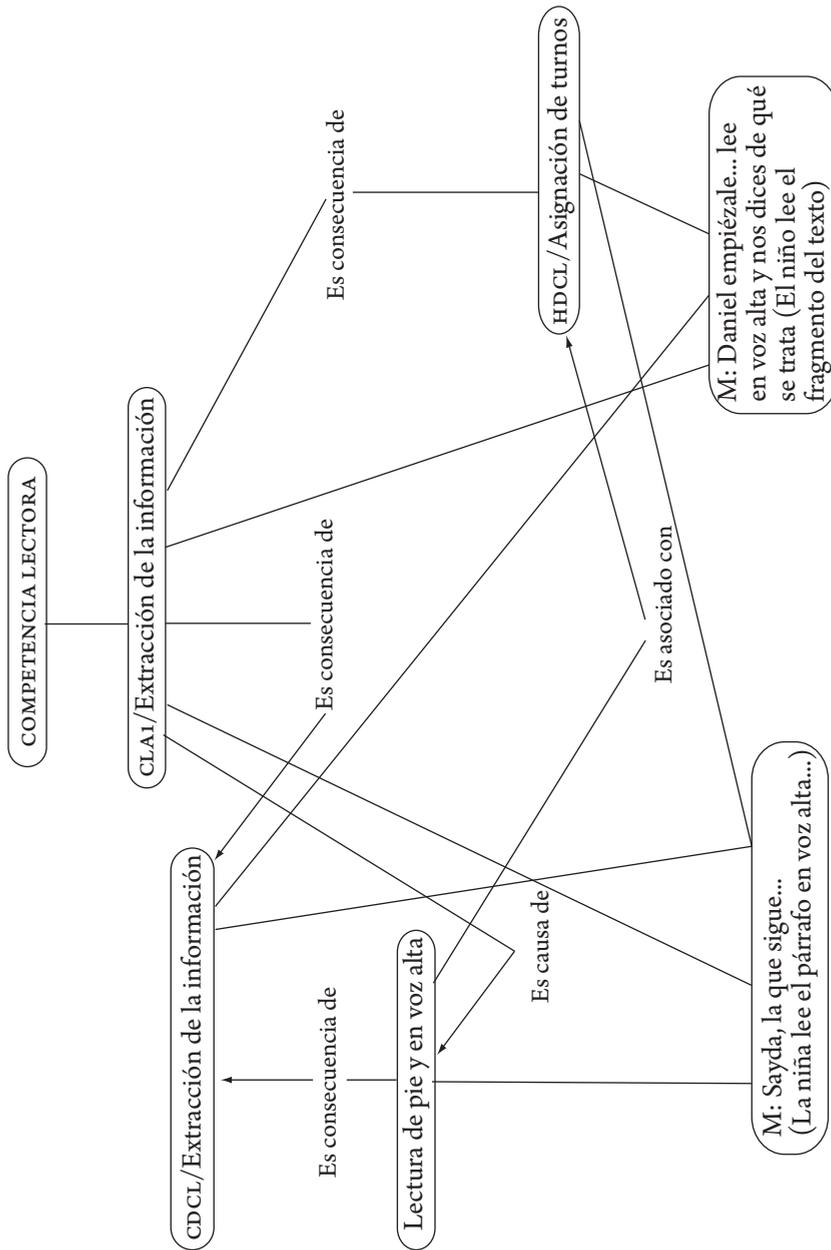
Fuente: elaboración propia.

Figura 32. Red de la dimensión de análisis: competencias lectoras de los alumnos

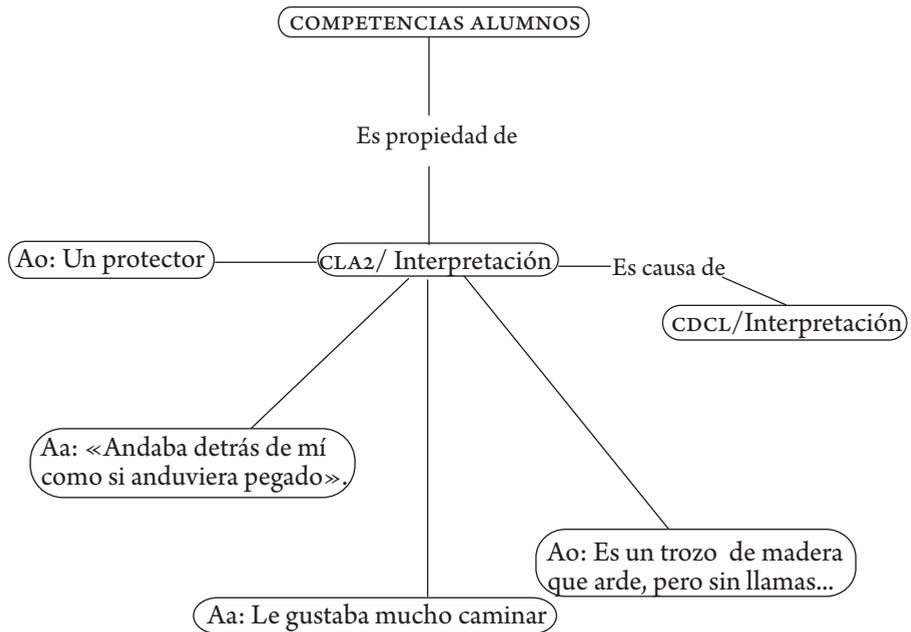


Fuente: elaboración propia.

Figura 33 . Red de la categoría de análisis: extracción de la información

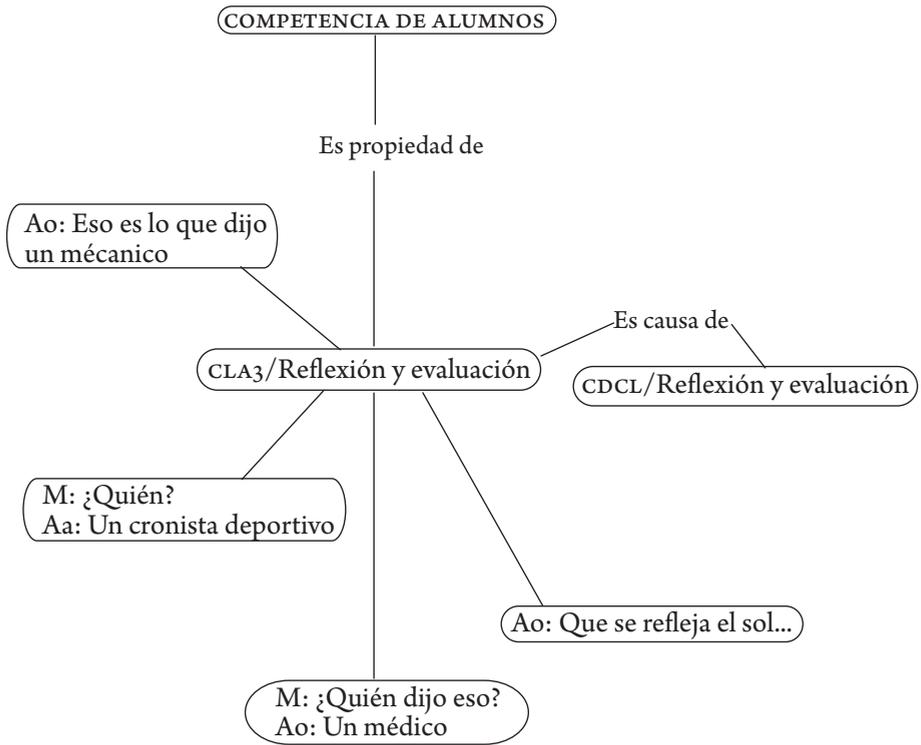


Fuente: elaboración propia.

Figura 34. Red de la categoría de análisis: interpretación

Fuente: elaboración propia.

Figura 35. Red de la categoría de análisis: reflexión y evaluación



Fuente: elaboración propia.

IV. Interpretación de los resultados

Iniciaremos este capítulo retomando el análisis descriptivo presentado en el capítulo anterior. Dentro del factor de conocimientos docentes, los profesores presentan como el valor más alto la promoción de la lectura de los libros de texto, lo cual se entiende a partir de que continúa siendo el libro de texto el recurso didáctico sobre el cual sigue girando la actividad en el aula.¹

Por otra parte, los profesores afirman que apoyan a sus alumnos para que rescaten el tema central de un texto. Este dato concuerda con las observaciones recolectadas: en ocasiones los profesores promueven la reflexión y evaluación del texto; sin embargo, la actividad delimita el desarrollo de estas estrategias, al privilegiarse la lectura en voz alta.

Otro aspecto con puntaje alto fue la afirmación de que el profesor promueve en sus alumnos la búsqueda de significados de palabras dentro del contexto del texto. En este sentido, se registró un momento de la clase donde una profesora intervenía en esa dirección nuevamente, la disposición de la clase determina en gran medida este tipo de intervenciones.

Reflexionando acerca de los ítems más bajos de los conocimientos docentes, se puede analizar lo siguiente:

El ítem 7 fue el más bajo, la afirmación dice «Solicito a mis alumnos información literal de los textos leídos». Este resultado no corresponde a lo

¹ Revisar el estudio etnográfico dentro de este documento, para analizar las actividades de trabajo con el libro de texto. Enciclomedia casi no fue empleada durante las observaciones realizadas.

observado en clases, pues se privilegió la extracción de la información durante las sesiones observadas.

El ítem 6 fue muy bajo, y hace referencia al apoyo de los profesores para rescatar las motivaciones de los personajes de un texto, o de la intención del autor del texto. Coincide con lo observado, pues la estrategia de reflexión y evaluación es poco empleada en los salones de clases, y se determina directamente por el profesor, ya que esta categoría —dentro del diseño etnográfico— se asocia a la asignación de turnos por el docente.

Otro ítem bajo fue el que se refiere a la promoción del Rincón de Lecturas entre los alumnos. Este resultado fortalece la idea de que sigue siendo el libro de texto el recurso predominante dentro de las clases, aun en aquellos salones que cuentan con Enciclopedia.

Al revisar los ítems más altos y más bajos dentro del factor habilidades docentes, se puede discutir lo siguiente:

Los profesores afirman que destacan la importancia de comprender la lectura en sus alumnos, siendo este ítem el más alto dentro del presente factor. Esta comprensión de la lectura, al observar la práctica docente de algunos profesores, se determina a partir de lo que ellos creen que es «comprender la lectura». Esta ruta determinante se direcciona de la siguiente forma: los conocimientos y habilidades docentes determinan la actividad, misma que delimita el plano interpsicológico, lo que influye en las construcciones del plano intrapsicológico.

En el ítem 24, cuya respuesta hace énfasis en que promueve la reflexión en los alumnos para mejorar su comprensión lectora, los docentes encuestados obtuvieron puntajes muy altos. Aunque sí se rescata en las prácticas observadas esta escala de competencia lectora, la estructura de la clase delimita su tránsito del plano interpsicológico al intrapsicológico.

Recuperando los resultados del ítem 40, donde los profesores afirman que consideran importante la argumentación entre alumnos de distinto nivel de comprensión lectora, no se observaron interacciones de tipo simétrico en desacuerdo (Pontecorvo, 1986).

El ítem 26 es otro valor alto, en el cual se afirma que se privilegia la lectura en voz alta dentro del salón de clases. Las prácticas de los profesores

observados coinciden con la información recolectada por el cuestionario de autoevaluación: las prácticas docentes privilegian en el plano interpsicológico la lectura en voz alta, lo que se traslada hacia un plano intrapsicológico de la actividad como extracción de la información.

Los docentes presentaron un puntaje alto en el ítem 39, en donde se afirma que los profesores integran equipos a partir de distintos niveles de comprensión lectora; sin embargo en las prácticas docentes observadas, la integración de equipos no se realizó a partir del criterio señalado anteriormente. La actividad de la clase determina un trabajo individual, las estrategias colaborativas entre los alumnos son marginales, el esquema es más competitivo que cooperativo (Coll, 1990).

Sobre los ítems más bajos dentro del factor de habilidades docentes, se puede reflexionar lo siguiente:

El ítem más bajo dentro del cuestionario sobre conocimientos y habilidades docentes, fue el 34, el cual afirma que los docentes reúnen los equipos de trabajo considerando un mismo nivel de comprensión lectora de los alumnos. Las observaciones registradas no informan sobre ningún tipo de diagnóstico por parte de los profesores para la integración de equipos, diadas o triadas; el trabajo regularmente fue individual.

Otro ítem bajo fue el número 30, mismo que presenta la siguiente afirmación «Solicito a mis alumnos esquemas que grafiquen la información contenida en el texto leído». Las reflexiones van en el sentido: regularmente —y acorde a lo observado— no se vincula la reflexión y evaluación dentro del plano intrapsicológico al interpsicológico.

El ítem 29, donde se afirma que «Presento a mis alumnos textos que presentan cierto grado de complejidad para comprenderlos», se puede discutir sobre la complejidad de las tareas que se les asignan a los alumnos: los profesores trabajan dentro de la Zona de Desarrollo Actual (ZDA) de los alumnos, centrando su mediación en lo que el alumno ya domina de manera independiente (Vygotsky, 1978); este aprendizaje estaciona al alumno en su ZDA. Una intervención estratégica sería proyectar a los alumnos a su ZDP, a partir de presentar textos cada vez más complejos para el alumno.

El ítem 36, «Considero importante la reflexión sobre los textos entre los alumnos de un mismo nivel de comprensión lectora», presentó un puntaje bajo; coincide de igual forma con las observaciones en el aula, que registran muy poco trabajo en equipos para desarrollar la competencia lectora.

El ítem 17, «Promuevo la formulación de preguntas dentro de la bina para que los alumnos co-evalúen el nivel de comprensión lectora», de igual manera fue bajo, y coincide con lo recolectado mediante el ítem anterior: casi no se trabaja de manera colaborativa en las aulas observadas.

Los hallazgos encontrados sobre las correlaciones de los conocimientos y habilidades docentes respecto al empleo de Enciclopedia y el desarrollo de la competencia lectora en los alumnos de sexto grado, se presentan en la tabla 17, donde se esquematiza la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas en el estudio.

Las distintas escalas de competencia lectora se han correlacionado positivamente entre ellas (H_1 , H_2 y H_5), lo que nos confirma el concepto de comprensión lectora propuesto por PISA: una competencia que consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos, con el fin de alcanzar las metas propias (OCDE, 2004).

La correlación positiva entre las tres competencias que integran la competencia lectora, nos permiten reflexionar en la dirección planteada por Díaz-Barriga y Hernández (2005), cuando conceptualizan a la comprensión lectora como una actividad constructiva de carácter estratégico, debido a que dichas competencias no se desarrollan por separado. La extracción de información, la interpretación, la reflexión y la evaluación las aplican los lectores dependiendo de un plan de lectura que ellos mismos desarrollan en su primer acercamiento al texto. El carácter estratégico de estas competencias impide que sean construidas fuera de sus contextos de aplicación: los diferentes tipos de textos.

La competencia lectora, como pasa con todas las competencias, está presente en el plano interpsicológico: le toca a los alumnos reconstruir dicha competencia internamente, por lo que la mediación docente se concibe como estratégica para el desarrollo de comprensión lectora en los alumnos.

La correlación positiva presentada entre las variables conocimientos docentes sobre competencia lectora y reflexión y evaluación, de +1.00, nos

habla de la necesidad de actualización sobre comprensión lectora en los profesores de educación primaria, debido a que a mayor conocimientos sobre comprensión lectora, los profesores se preocuparán por desarrollar de mejor manera la reflexión y evaluación en sus alumnos.

La nueva perspectiva de enfocar la educación, más como una construcción permanente de competencias que como transmisión de información, obliga a plantear los cursos de actualización docente desde esta perspectiva situada del aprendizaje (Perrenoud, 2004 y Jacobo, 2006), debido a que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores docentes desarrollados en los cursos deben ser transferibles a las situaciones de aula.

A partir de la correlación negativa entre extracción de la información y habilidades docentes, se puede discutir lo siguiente: los profesores que trabajan en binas o en equipos, y que permiten relaciones de tipo simétrico (Pontecorvo, 1986), se preocupan menos en promover la lectura en voz alta (extracción de la información) en el plano interpsicológico de los alumnos. Por lo tanto, entre más habilidades docentes detectadas en los profesores para la mediación sociocognitiva de la lectura, menos tareas de extracción de información realizarán los alumnos.

Por otra parte, dentro de la correlación negativa entre interpretación y conocimientos docentes para desarrollo de competencia lectora, se puede discutir lo siguiente: los profesores que presentan mayor conocimiento de comprensión lectora, promueven menos interpretación, debido a que se preocupan más por desarrollar la competencia más compleja de PISA: Reflexión y evaluación. Sucede igual con las variables de habilidades docentes e interpretación, en las que se presentó una correlación negativa media.

Los conocimientos y habilidades docentes sobre competencia lectora, se relacionan al nivel de competencia lectora de los alumnos. A partir de esta tesis, son los docentes el foco del problema de los bajos índices de competencia lectora en nuestros alumnos que participan en las evaluaciones internacionales de PISA. El alcance de mayores niveles de logro académico será posible solamente si se prepara de manera situada a los profesores de educación básica, pues se ha demostrado que sus conocimientos y habilidades están relacionados con los niveles de comprensión lectora de sus alumnos.

Dentro de las aulas con Enciclomedia y coincidiendo con Treviño y Morales (2006), Vidales (2007) y Sagástegui (2006), las interacciones al interior del salón de clases no han variado, presentando las características de las interacciones de otros grados escolares que no cuentan con Enciclomedia. Sigue predominando la tutoría, donde el profesor trabaja en las Zonas de Desarrollo Actual de sus alumnos (Miranda, 2005 y Pontecorvo, 1986). El profesor está en el centro de los procesos de aprendizaje, en este caso, de las experiencias de lectura de los alumnos, ya que es el docente el que decide quién lee y cuándo lee, coincidiendo con Cazden (1995).

El plano interpsicológico de la lectura, revisado en el diseño etnográfico, se mantiene en el proceso más elemental de la competencia lectora –extracción de la información–. Concuera con el recurso de Enciclomedia que los profesores dicen utilizar con mayor frecuencia –el lector–, fortaleciendo así una práctica tradicional dentro de las experiencias de lectura: la lectura en voz alta controlada y calificada por el profesor. Esta práctica tradicional evoca la competencia básica de la comprensión lectora: la extracción de la información. La actividad de la clase delimita la interacción en el plano intermental y la reconstrucción en el plano intramental (Leontiev, 1989).

Al respecto, y al revisar estos dos planos de la actividad (Leontiev, 1989), la internalización de las estrategias cognitivas se condiciona a partir de la construcción intermental de los alumnos: en escenarios donde la lectura en voz alta por turnos es el recurso preferido de los profesores, la internalización se dirige hacia la estrategia cognitiva básica de la competencia lectora: la extracción de la información.

La otras dos estrategias (la interpretación y la reflexión y la evaluación), se recuperan en muy pocas ocasiones dentro de este plano intermental de la actividad.

A partir de este hallazgo empírico, se visualizan las distintas estrategias cognitivas de la competencia lectora: la extracción de la información, la interpretación, la reflexión y la evaluación, como ZDP en los alumnos, para que los profesores centren su mediación docente en aquellas estrategias que los alumnos no puedan realizar de manera independiente.

TABLA

Tabla 17. Decisión estadística a partir del nivel de correlación de las variables

Hipótesis	Índice Rho de Spearman	Nivel de correlación	Decisión
H1. A mayor extracción de la información del texto, mayor interpretación del mismo	0.599**	Correlación positiva media	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis
H2. A mayor extracción de la información del texto, mayor reflexión y evaluación del mismo	0.414**	Correlación positiva débil	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis
H3. A mayor extracción de la información del texto, mayores conocimientos docentes sobre comprensión lectora	0.500	Correlación positiva media	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis
H4. A mayor extracción de la información del texto, mayores habilidades docentes para la mediación de los procesos de comprensión lectora	-0.866	Correlación negativa considerable	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis
H5. A mayor interpretación del texto, mayor reflexión y evaluación sobre el mismo	0.435**	Correlación positiva débil	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis
H6. A mayor interpretación del texto, mayores conocimientos docentes sobre comprensión lectora	-0.866	Correlación negativa considerable	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis
H7. A mayor interpretación del texto, mayores habilidades docentes para la mediación de los procesos de comprensión lectora	-0.500	Correlación negativa media	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis

H8. A mayor reflexión y evaluación sobre los textos, mayores conocimientos docentes sobre comprensión lectora	1.000**	Correlación positiva perfecta	Se presentó evidencia a favor de la hipótesis
H9. A mayor reflexión y evaluación sobre los textos, mayores habilidades docentes para la mediación de los procesos de comprensión lectora	0.000	No existe correlación alguna entre las variables	No se presentó evidencia a favor de la hipótesis
H10. A mayores conocimientos docentes sobre comprensión lectora, mayores habilidades docentes para la mediación de los procesos de comprensión lectora	0.000	No existe correlación alguna entre las variables	No se presentó evidencia a favor de la hipótesis

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones y recomendaciones

Con base en el análisis y reflexión sobre los datos recolectados se establecen las siguientes conclusiones:

- La variable reflexión y evaluación (RYE) se correlaciona positivamente con la variable conocimientos docentes sobre comprensión lectora (CDCL). La correlación es de +1.00, por lo que es una correlación positiva perfecta a un 99 % de significatividad. Esta relación se interpreta de la siguiente forma: los profesores que obtuvieron mayor puntaje en los conocimientos docentes sobre comprensión lectora, presentaban mayores puntajes en la evaluación implementada a sus alumnos, en lo que se refiere a la escala de reflexión y evaluación. El plano intrapsicológico de este tipo de profesores, orienta un plano interpsicológico en el grupo escolar hacia reflexionar y evaluar los textos que se leen.
- Las variables de la competencia lectora: Extracción de la información (EI), interpretación (IT) y reflexión y evaluación (RYE) se correlacionan entre sí, confirmando el papel estratégico de dichas estrategias cognitivas de los sujetos que leen. A partir de Perrenoud (1997) podríamos definir a la competencia lectora como la combinación de distintos recursos movilizables y estratégicos que se presentan en una situación compleja.
- La variable extracción de la información (EI) se correlaciona negativamente con la variable habilidades docentes sobre comprensión lectora (HDCL). Dicha correlación es de -0.86, por lo que es una correlación negativa considerable. A partir de dicha correlación se

puntualiza lo siguiente: los profesores que son más hábiles para desarrollar la competencia lectora en sus alumnos, retomarán en menor medida la variable de Extracción de la información, y por el contrario, los menos hábiles centrarán su mediación pedagógica en el descifrado de textos. Nuevamente observamos que el plano intrapsicológico de los profesores determina el plano interpsicológico de los alumnos.

- En las variables interpretación (IT) y CDCL (conocimientos docentes para desarrollo de comprensión lectora), el índice de la correlación es de -0.86 , lo cual indica una correlación negativa considerable. Se entiende esta correlación negativa de la siguiente forma: los profesores que obtuvieron mayor puntaje en el factor conocimientos docentes de la autoevaluación, promueven menos la escala de interpretación, pues consideran más conveniente trabajar con la escala de reflexión y evaluación.
- Los hallazgos encontrados mediante el diseño no experimental y el diseño etnográfico se complementan, permitiendo una interpretación holista del objeto de estudio, toda vez que existe una relación entre los conocimientos y habilidades docentes respecto al empleo de Enciclopedia y las prácticas de lectura en los alumnos de sexto grado.
- Dentro de las aulas con Enciclopedia y coincidiendo con Treviño y Morales (2006), Vidales (2007) y Sagástegui (2006), las interacciones al interior del salón de clases no han variado, presentando las características de las interacciones de otros grados escolares que no cuentan con Enciclopedia en las escuelas estatales urbanas de Navjoa, Sonora. En este sentido, predomina la tutoría dentro de las aulas de sexto grado de educación primaria. El profesor, dentro de los escenarios de las TIC, se mantiene en el centro de los procesos de aprendizaje.
- Se ha adaptado el recurso telemático a la tradición pedagógica del profesor, debido a que se lee en voz alta y por turnos con el recurso de Enciclopedia, lo que tiene como consecuencia que se trabaje de manera predominante sobre la competencia de extraer información de los textos. Por lo tanto, y retomando a Leontiev (1989), la actividad predominante en el aula es determinada por las acciones y operaciones de los sujetos.

- La actividad que el profesor planifica e implementa a partir de sus conocimientos y habilidades docentes, determina el plano interpsicológico de la actividad planeada a partir de este plano intramental, y determinan el acceso al plano interpsicológico de la lectura, así como a la reconstrucción intrapsicológica de la misma.
- Las habilidades y conocimientos docentes sobre competencia lectora, entendidos como competencias que se desarrollan en sus contextos de aplicación, pueden construirse mediante programas de actualización que retomen el enfoque de educación basada en competencias. En este sentido, es necesario comunicar los modelos didácticos de los profesores (Ballenilla, 1995) o los saberes docentes (Heller, 1987) para incidir en una evolución de las competencias docentes.
- La habilidad docente de asignar la tarea (actividad) se relaciona con la competencia de reflexión y evaluación de los alumnos. Esta conclusión se construye a partir del diseño etnográfico: los profesores deciden quiénes reflexionan y evalúan. En el contexto observado, se puede inferir que retoman las reflexiones y evaluaciones de los lectores más competentes, a manera de modelado para quienes no emplean esta estrategia cognitiva de forma regular. Por otra parte, esta asignación de actividades del docente para reflexionar y evaluar los textos, se constituye en sí misma en una práctica excluyente hacia quienes no dominen la estrategia cognitiva antes citada.
- La habilidad docente de asignar turnos de participación se relaciona con la competencia de los alumnos de extracción de la información. Nuevamente el profesor está al centro del proceso, controlando las participaciones de los alumnos para leer los textos. La actividad delimita los procesos intrapsicológicos de los alumnos, toda vez que éstos no tienen la misma posibilidad de leer para el grupo. La lectura desde este plano interpsicológico se convierte en un recurso para excluir de las prácticas lectoras a quienes no presenten buena fluidez, volumen y dicción en sus lecturas.

A partir de las conclusiones antes señaladas se recomienda lo siguiente:

- Las prácticas de lectura en las aulas de Enciclomedia deben orientarse hacia la reflexión y evaluación de los textos. Los lectores competentes no son los que leen con mejor velocidad y dicción, sino los que pueden aprender de manera autónoma de distintos tipos de textos, en distintos escenarios y mediante diferentes soportes telemáticos. La lectura debe concebirse desde una perspectiva constructivista: no se comprende el texto a la primera, sino por medio de aproximaciones diversas.
- Las estrategias cognitivas que se realizan al comprender la lectura son de carácter estratégico, por lo que se debe promover un proceso de reflexión por parte de los alumnos, sobre cómo utilizar estos recursos para avanzar hacia una autonomía intelectual.
- Se deben diseñar, desarrollar, implementar y evaluar trayectos formativos y actualizadores de docentes, que les permitan construir socialmente aprendizajes significativos, contextuales y transferibles sobre competencia lectora y el uso de Enciclomedia. Estos aprendizajes deberán coadyuvar a la construcción de conocimientos y habilidades docentes.
- Las competencias lectoras deben trabajarse de manera articulada en todos los niveles educativos: desde preescolar hasta el nivel superior.
- Se debe plantear un esquema de mediación didáctica abierto y flexible para la construcción social de la competencia lectora en los alumnos.
- Se debe replantear el empleo de Enciclomedia para la construcción social de la competencia lectora.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.
- Altamirano, R. (2006). Estrategias Cognitivas con Enciclomedia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 7 (2). Consultado el 20 de abril de 2009 en http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=cons_linea.html.
- American Psychological Association-APA (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: El Manual Moderno.
- Anderson, J. (2001). *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*. México: McGraw-Hill.
- Arellano, Guerrero y Ocaranza (2008). *Evaluación cualitativa del Programa Enciclomedia en escuelas primarias del Estado de Sinaloa*. Recuperado el día 16 de febrero de 2009 en www.somece.org.mx/simposio/memorias/documentos/093.doc
- Bachelard, G. (1994). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del pensamiento objetivo*. México, DF: Siglo XXI.
- Backhoff, E.; Bouzas, A.; Contreras, C.; Hernández, E. y García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE.
- Ballenilla, F. (1995). *Enseñar Investigando: ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Díada.

- Barberà, E. (2005). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. México: Paidós.
- Barca, A.; Marcos, J.; Núñez, J.; Porto, A. y Santorum, M. (1997). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid, España: Centros de estudios Ramón Areces.
- Bartolomé, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Bertely, M. (2005). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario, Argentina: Homosapiens.
- Briones, G. (1995). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- _____ (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Bogotá de Santa Fe, Colombia: Arfo Editores.
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- _____ (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- _____ (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata.
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid, España: Morata.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Cairney, T. H. (1996). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, España: Morata.
- Cano, G. y Lara, J. (2004). *Globalización y crisis*. Culiacán, México: El Colegio de Sinaloa/UAS.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Carr, W. (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla, España: Díada.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Graó.

- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red. Vol. I*. México: Siglo XXI.
- Cochran, W. y Cox, G. (1985). *Diseños experimentales*. México: Trillas.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid, España: Morata.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Graó.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE] (2001). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. VI, No. 11, enero-abril de 2001. México: Autor.
- _____ (2003). Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomo II: *Didáctica de las Ciencias Sociales. Tecnologías de Información y Comunicación*. México: Autor.
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Morata.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 25 de enero de 2008 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Duart, J. y Sangrà, A. (2005). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- _____ (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias Cognitivas*. México: Paidós.
- Fernández, P. y Melero, A. (1996). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1995). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Festinger, L. y Katz, D. (1989). *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Paidós.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos*. México: SEP.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Galindo, L. (2000). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall.
- Gallego, R. (1999). *Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Aula Abierta.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. México: Siglo XXI.
- Garduño, T. y Guerra, M. (2008). *Una educación basada en competencias*. México: Aula Nueva.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Goodman, Y. (1991). *Los niños construyen su lecto-escritura. Un enfoque piagetano*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué.
- Harasim, L.; Hiltz, S.; Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2007a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- _____ (2007b). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, España: Graó.
- Jacobo, H. (2006). *Educación y formación de profesores. Complejidad cognitiva y entorno global*. Barcelona, España: Pomares.
- Jean-Pierre, C. (2005). *Escuela y multimedia*. México: Siglo XXI.

- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Lara, J. J. (2008). *Redes de conocimiento y su desempeño. Estudios de caso en el noroeste de México*. México: Plaza y Valdés.
- León, O. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Leontiev, A. N. (1981). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid, España: Akal.
- López, R. (2002). Educación y cultura global. Valores y nuevos enfoques educativos en una sociedad compleja. México: SEPYC-UAS.
- López, R. (2006). *La cultura escolar en la educación pública*. Barcelona, España: Pomares.
- Luria, A.; Leontiev, A. y Vygotsky, L. (2004). *Psicología y pedagogía*. Madrid, España: Akal.
- Luria, A. (1997). *Lenguaje y pensamiento*. México: Planeta.
- Martí, E. (2005). *Aprender con ordenadores en la escuela*. México: Posdata Libros.
- Martínez, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Martínez, M. (2000). *El contrato moral del profesorado*. México: SEP.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: SEP/McGraw-Hill.
- Miranda, J. (2004). «El proceso de la lecto-escritura, la zona de desarrollo próximo y el andamiaje: un ejercicio de vinculación entre teoría y práctica». *Visión Educativa. Revista Sonorense de Educación*. Año 3, No. 9, pp. 29-34. Hermosillo, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- _____ (2005). «Propuesta Multimedia Socio-Cognitiva: Una experiencia de innovación». *Visión Educativa. Revista Sonorense de Educación*. Año 5, No. 17, pp. 36-47. Hermosillo, México: Secretaría de Educación y Cultura.

- _____ (2008a). *Experiencias de lectura y Enciclomedia: una mirada desde adentro*. En: ITSON (2008) Memoria Electrónica del Primer Congreso Regional de Educación. Navojoa, México: Autor.
- _____ (2008b). *Enciclomedia y comprensión lectora: una revisión desde los conocimientos y habilidades docentes*. En: ITSON (2008). Memorias de artículos en extenso de las ponencias arbitradas presentadas en el Cuarto Congreso Internacional de Educación ITSON 2008. Cd. Obregón, México: Autor.
- _____ (2008c). *Enciclomedia y comprensión lectora: una revisión desde los conocimientos y habilidades docentes. Educando para el Nuevo Milenio*. Vol. xv. Núm. 16. Enero a diciembre de 2008. Cd. Obregón, México: ITSON.
- _____ (2008d). *La construcción de deberes docentes: una revisión desde la epistemología*. En: ITSON (2008) Memoria Electrónica del Primer Congreso Regional de Educación. Navojoa, México: Autor.
- _____ (2009). «El proceso de apropiación de la lecto-escritura: una negociación de hipótesis». En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*. Año I. No. 1. Recuperado el día 16 de abril de 2009 en www.redies.org/revista/
- Miranda, J. B.; Galván, A.; Miranda, J. F. y Quiroz, C. (2009). «Revisión de las teorías implícitas de catedráticos de ITSON, CID-Navojoa». En: Del Hierro, E.; González, M. y Velarde, M. (compiladores). *Alianzas para el desarrollo* (pp. 247- 256). México: ITSON.
- Monereo, C. (coordinadores). (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. México: Graó.
- Münch, L. y Ángeles, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- Murcia, J. (2004). *Redes del saber: investigación virtual, proceso educativo y autoformación integral*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1996). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid, España: Morata.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe Internacional*. Madrid, España: Paidós.
- _____ (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Olson, D. y Torrance, N. (1996). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Otero, A.; Flores, R. y Lavallegé, M. (2006). «Aplicación de un *Software* para promover el desarrollo de la aptitud lectora en alumnos de secundaria: lectura inteligente». En: Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE. Consultado el 29 de febrero de 2008.
- Pajares, R.; Sanz, A. y Rico, L. (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Madrid, España: MJM Impresores s. l.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: J. C. Sáez.
- _____ (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- _____ (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, D.F.: Graó.
- Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Poole, B. (1999). *Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España, s. A. U.
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla, España: Díada.
- Porlán, R. y Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Barcelona, España: Díada.

- Pozo, J. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Gráo.
- Ramírez, J. (2002). «Las investigaciones sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo en la región noroeste». En: Carlos, E.; Ramos, J. y Galván, A. (2002). *Investigaciones Educativas en Sonora. Vol. 4.* (pp. 149-179). Hermosillo, México: REDIES.
- Ramírez, J. y Gómez, N. (2003). «Panorama de la producción escrita en innovación educativa sobre medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el noroeste de México». *Revista Electrónica de Investigación y Desarrollo Educativo*, 5 (2). Consultado el 22 de junio de 2004 en el Word Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-ramirez.html>
- Ramos, J. y Enríquez, J. (2004). «Investigaciones Educativas en Sonora. Una visión panorámica. Observatorio Ciudadano de la Educación». *Colaboraciones Libres. Volumen IV, número 118*. México, julio de 2004. En: www.observatorio.org
- Ricœur, P. (2001). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Sagástegui, D. (2006). Usos y Apropiaciones del Programa de Enciclomedia en las Escuelas Primarias de Jalisco. En: *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*. Consultado el 29 de febrero de 2008 en www.comie.org
- Salgueiro, A. (1999). Saber docente y práctica cotidiana: *Un estudio etnográfico*. Madrid: Octaedro.
- Sancho, J. (1990). *Los profesores y el currículum: fundamentación de una propuesta*. Barcelona, España: ICE/Herson.
- Secretaría de Educación y Cultura [SEC]. (2004). *Programa Estatal de Educación 2004-2009. Educación para Competir y Progresar*. Hermosillo, México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2008). Fondo Sectorial de Investigación para la Educación. Convocatoria SEP/SEB-CONACYT 2008. México: Autor.
- Sierra, R. (2005). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid, España: Paraninfo.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- _____ (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana, II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Barcelona, España: Narcea.
- Teberosky, A. y Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona, España: Multimedia.
- Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá de Santa Fe: Alma Mater Magisterio.
- Trenchs, M. (2004). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. México: Milenio.
- Treviño, E. y Morales, R. (2006). Enciclomedia en el estado de Veracruz: Formas de uso y retos. En: *Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*. Consultado el 29 de febrero de 2008 en www.comie.org
- Triffin, J. y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencias en TIC para docentes*. Londres: Autor. Consultado el día 11 de marzo de 2008 en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- UNESCO-PROMEDLAC (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba, Bolivia: Autor.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.

- Vidales, I. (2007). El Programa Enciclomedia en Escuelas Primarias de Nuevo León. En: *Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*. Consultado el 29 de febrero de 2008 en www.comie.org
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, escolares y reformas*. Madrid, España: Morata.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Alfa y Omega.
- _____ (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: MEX/Paidós.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Barcelona: Narcea.

Apéndices

APÉNDICE 1

Prueba de competencia lectora

Evaluación Diagnóstica de Competencia Lectora *Sexto Grado*

LA HUESUDA (Cuento mayo)

HABÍA UNA VEZ UN HOMBRE TAN POBRE, que el dinero no le alcanzaba para mantener a su familia y había días que se quedaba con hambre y no tenía para darles de comer a sus hijos. Un día pensó: “¡Mañana comeré hasta llenarme!”

Al día siguiente, se fue al bosque con la única gallina que tenía, la preparó y cuando se disponía a comérsela, se le apareció un anciano que le dijo:

—Invítame a comer, tengo hambre.

El hombre le contestó:

—Vine al monte para comer a gusto y vienes a molestarte.

—Yo soy Dios —respondió el anciano.

—Pues así menos te doy —refunfuñó el hombre— en lugar de venir a ayudarme, me pides, no consideras que soy pobre. Además, Tú siempre ayudas a los ricos. ¡Lárgate, no te doy nada!

El anciano se dio cuenta de que tenía razón, pero por su atrevimiento, pensó en castigar al hombre enviándole a la muerte.

No había acabado de comer el hombre pobre, cuando apareció otro y le pidió de comer, diciendo que era la muerte. El hombre le convidó lo que quedaba de la gallina y le dijo:

—A ti sí te doy porque tú eres parejo, te llevas a ricos y pobres.

—A cambio de este favor te ayudaré —le dijo la muerte—. Te haré un gran médico y curarás a ricos y pobres. Pero si detectas mi presencia en el lecho de algún enfermo, retírate, pues quiere decir que ése ya está en mis garras y no tiene salvación. Esa es mi condición.

Así, el hombre se convirtió en médico, y pronto empezó a ganar fama y dinero. Un buen día lo llamaron para que fuera a atender a un hombre rico, pero cuando llegó a su casa, encontró a la muerte en la cabecera de su cama. En un primer momento se negó a curarlo, acordándose de la condición que le había puesto la muerte. Pero la familia le ofreció una fuerte suma de dinero y el médico pensó: “La tentación es muy grande. ¡Lo curaré!”

La casa del enfermo quedaba muy apartada del pueblo, al pie de un cerro, y estaba rodeada de mezquites y álamos. Todas las noches los tecolotes cantaban *cu cu cu cú*, y llamaban al enfermo por su nombre. Los coyotes y las zorras aullaban y todos los mayos se espantaban ante tanta señal de mal agüero. La última señal, y la más temida, la dio una gallina que cantó tres veces como un gallo y una serpiente que cruzó el patio a toda prisa. Se sentía el escalofrío de la muerte por todo ese paraje apartado.

Cuando llegó el médico a la segunda consulta, se encontró de nuevo con la muerte, y comenzó a luchar con ella cuerpo a cuerpo, tratando de sacarla del cuarto. Finalmente la sacó a patadas, el enfermo sanó y se levantó de la cama. Así, la fama del médico creció y se extendió por los alrededores.

Un día estaba en el bosque cortando leña, dale que dale con su machete, muy contento porque todo le había salido bien. Así estaba cuando apareció la muerte y se le heló la sonrisa.

—No te vayas amigo —le dijo—, tengo algo que decirte. No respetaste nuestro trato: al hombre que sanaste le faltaban tres días para morir; ahora estos tres días te faltan a ti.

Dicho esto, la muerte desapareció.

Llegó a su casa triste y cabizbajo, y contó a su esposa lo sucedido.

—¿Quién es el que viene por ti? —preguntó extrañada.

—La muerte —dijo el hombre.

—No te preocupes, tengo una idea.

La mujer sacó unas tijeras y lo dejó bien pelón, como una cabeza de repollo. Después cubrió la cabeza de ceniza y se la dejó blanca como un panal macho.

Al atardecer apareció la muerte disfrazada de vaquero, montada en una mula prieta y, sonando sus espuelas, preguntó a la señora por su esposo.

—Hace tres días que se fue para el monte y no ha regresado.

La muerte emprendió el regreso, y en el camino que se encuentra al hombre disfrazado de anciano. Y entonces pensó: “Como el señor que busco no se encuentra, aunque sea me llevo a este pelón.”

Diciendo y haciendo, lo montó en su mula, y más adelante lo dejó tirado ya sin vida.

Cuando su mujer lo encontró, llamó a los vecinos, llevaron al muerto al panteón y echaron un puño de tierra en forma de cruz sobre la fosa del difunto, como es costumbre entre los mayos.

1. ¿Por qué el hombre se quedaba con hambre?
 - a. Porque el dinero no le alcanzaba
 - b. Porque nunca tenía dinero
 - c. Porque estaba a dieta

2. ¿Qué significaba encontrar a la Muerte en la cama del enfermo?
 - a. Se moriría
 - b. Se aliviaría el enfermo
 - c. Necesitaría un tratamiento fuerte

3. ¿Por qué el hombre pobre se fue al monte a comerse la gallina?
 - a. Porque no quería compartir con nadie por envidioso
 - b. Porque no quería darle a nadie para poder llenarse

- c. Porque estaba más cerca que su casa
4. ¿Por qué el hombre no quiso compartir su comida con Dios?
- a. Porque según él, no consideraba que era pobre y Dios sólo ayudaba a los ricos
 - b. Porque Dios nunca lo ayudó
 - c. Porque según el hombre, Dios ayudaba a ricos y pobres
5. ¿Qué adjetivo define mejor a la esposa del médico?
- a. Tonta
 - b. Inteligente
6. ¿Cómo definirías al médico?
- a. Honesto
 - b. Astuto
 - c. Ambicioso
7. ¿Por qué Dios le mandó a la Muerte al hombre pobre?
- a. Porque andaba cerca
 - b. Porque no le dio de comer
 - c. Por su atrevimiento
8. La expresión: ¡Lárgate, no te doy nada!, utilizada por el hombre pobre, refleja:
- a. Indiferencia
 - b. Alegría
 - c. Coraje
9. ¿Qué hubiera pasado si el hombre le da comida a Dios?
- a. No mandaría a la Muerte para castigarlo y hubiera vivido más tiempo
 - b. Moriría enseguida

- c. No mandaría a la Muerte
10. Cuando llegó el médico por segunda vez para consultar al enfermo, entonces la Muerte y el médico ...
- Se pusieron de acuerdo para salvar al enfermo
 - Discutieron fuertemente
 - El médico empujó a la Muerte para sacarlo de la habitación
11. ¿Por qué el hombre compartió su comida con la Muerte?
- Porque se llevaba a ricos y pobres
 - Porque se llevaba a los ricos
 - Porque se había llenado
12. ¿Qué hubiera pasado si el médico respeta el trato con la Muerte?
- Se muere el enfermo, el médico no hubiera ganado tanto dinero y viviría más tiempo
 - El médico no hubiera ganado tanto dinero
 - El médico ganaría buena fama
13. ¿En qué animal iba montada la Muerte?
- En una mula prieta
 - En un caballo gris
 - En una mula
14. ¿Por qué el médico se disfrazó de anciano?
- Porque iba por él
 - Porque se escondía de su esposa
 - Porque pensaba engañar a la Muerte ya que se lo quería llevar
15. ¿Por qué Dios reconoció que el hombre tenía razón?
- Porque en vez de ayudarlo le pedía al hombre pobre
 - Porque era verdad

- c. Porque no era cierto lo que decía el hombre
16. ¿De qué se disfrazó la Muerte para ir a buscar al médico?
- Peón
 - De viejo pelón
 - Vaquero
17. ¿Por qué el médico se atrevió a desafiar a la Muerte, curando al enfermo?
- Porque quería ser un gran médico
 - Porque necesitaba dinero
 - Porque pensaba ser muy rico
18. ¿Cuál será el tema central del texto?
- Las creencias de los Mayos respecto a la Muerte
 - Ideas científicas sobre la Muerte
 - Las costumbres de los Mayos
19. ¿Qué le dijo la Muerte al médico cuando le reclamó por haber curado al enfermo que se quería llevar?
- No debiste curar al enfermo
 - Al hombre que sanaste le quedaban tres días para morir, ahora esos días te faltan a ti
 - Al hombre que sanaste le quedaban tres días para morir
20. ¿Por qué lucharon cuerpo a cuerpo el médico y la Muerte en el cuarto del enfermo que mandó curar el hombre rico?
- Porque estaban de acuerdo
 - Porque no estaban de acuerdo: el médico se lo quería llevar y la Muerte lo quería salvar
 - Porque no estaban de acuerdo: la Muerte se lo quería llevar y el médico lo quería salvar

21. ¿Qué entiendes por “señal de mal agüero”?
- Señales de que suerte mejorará
 - Señales de que cambiará tu suerte
 - Señales de que tendrás mala suerte

APÉNDICE 2

Cuestionario de autoevaluación de conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora

Estimado compañero (a) nos dirigimos a usted para solicitarle su cooperación para llevar a cabo una investigación sobre conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de la competencia lectora en alumnos, así mismo nos interesa conocer sus percepciones sobre el programa Enciclomedia. Su colaboración es imprescindible para llevarla a cabo, por lo que le agradecemos su participación, a la vez que le garantizamos confidencialidad de sus respuestas.

Instrucciones: Conteste las siguientes preguntas retomando la escala propuesta.

No.	Ítem	0 Nunca	1 Casi Nunca	2 A veces	3 Casi Siempre	4 Siempre
1	Promuevo en mis alumnos lecturas globales del texto antes de abordarlo					
2	Promuevo en mis alumnos una interpretación más allá del texto					
3	Promuevo en mis alumnos la exteriorización de sus puntos de vista sobre la lectura revisada					
4	Apoyo a mis alumnos para que reflexionen sobre la funcionalidad de distintos tipos de textos					
5	Apoyo a mis alumnos para que puedan rescatar el tema central de un texto					

6	Apoyo a mis alumnos para encontrar las motivaciones de los personajes o las intenciones del autor dentro de un texto					
7	Solicito a mis alumnos información literal de los textos leídos					
8	Promuevo en mis alumnos la búsqueda de significados de palabras dentro del contexto del texto					
9	Promuevo que mis alumnos reflexionen sobre la forma de los textos					
10	Promuevo en mis alumnos la lectura de sus libros de texto					
11	Promuevo en mis alumnos la lectura de la Biblioteca de Aula					
12	Promuevo en mis alumnos la lectura del Rincón de Lectura					
13	Tomo en cuenta los conocimientos previos de mis alumnos al momento de iniciar alguna lectura					
14	Promuevo el trabajo en binas, mediante el criterio de nivel de comprensión lectora (un alumno con baja comprensión con uno con alto nivel de comprensión)					
15	Solicito a mis alumnos resumir la información leída en un texto					
16	Apoyo el trabajo en binas, aclarando las dificultades durante el proceso de comprensión lectora					
17	Promuevo la formulación de preguntas dentro de la bina para que los alumnos co-evalúen el nivel de comprensión lectora					
18	Promuevo en mis alumnos la realización de predicciones sobre el contenido del texto					
19	Al inicio de una sesión de lectura destaco la importancia de comprender la lectura					

20	Presento el (los) texto (os) a revisar, para motivar a los alumnos a su lectura					
21	Comparto estrategias de lectura con mis alumnos, dependiendo del texto en revisión					
22	Promuevo el subrayado de los materiales o la escritura de notas al margen					
23	Monitoreo la actividad de lectura en mis alumnos de manera constante					
24	Promuevo la reflexión en mis alumnos para mejorar la comprensión lectora en los mismos					
25	Presento a mis alumnos textos cortos que son fáciles de interpretar					
26	Privilegio la lectura en voz alta dentro del salón de clases					
27	Las lecturas que se abordan ayudan al alumno a consolidar sus concepciones sobre algún tema					
28	Privilegio la dicción, la entonación y el volumen en la lectura en voz alta de mis alumnos					
29	Presento a mis alumnos textos que presentan cierto grado de complejidad para comprenderlos					
30	Solicito a mis alumnos esquemas que grafiquen la información contenida en el texto leído					
31	Los textos que le presento a mis alumnos contribuyen a ampliar o profundizar sus conocimientos generales					
32	Promuevo reflexiones guiadas como una estrategia para comprender los textos					
33	Promuevo el trabajo en equipo para que los alumnos se apoyen en el desarrollo de comprensión lectora					
34	Reúno los equipos de trabajo considerando un mismo nivel de comprensión lectora de los alumnos					

35	Promuevo interacciones entre los alumnos que les permita afianzarse en su nivel de comprensión lectora					
36	Considero importante la reflexión sobre los textos entre los alumnos de un mismo nivel de comprensión lectora					
37	Promuevo el trabajo en equipo para que los alumnos discutan entre ellos sus puntos de vista sobre los textos revisados					
38	Permito que los alumnos con alto nivel de comprensión lectora ayuden a los alumnos con niveles inferiores de comprensión lectora					
39	Integro equipos con alumnos que presenten distintos niveles de comprensión lectora					
40	Considero importante la argumentación entre alumnos de distinto nivel de comprensión lectora					

Instrucciones: por favor conteste las siguientes preguntas

1. ¿En qué le apoya Enciclomedia al momento de desarrollar la clase de Español con su grupo? _____

2. ¿Ha habido cambios en su manera de abordar Español con el recurso de Enciclomedia, comparando su práctica actual con la que realizaba antes de

la entrada de este recurso? Sí o No. *Si la respuesta fuera sí... ¿Qué diferencias ha notado en su manera de dar la clase de Español?* _____

¡Gracias por su colaboración!

APÉNDICE 3

Lista de tablas

Tabla 1. Estadísticos total-elemento de la prueba de competencia lectora	37
Tabla 2. Alfa de Cronbach por mitades partidas de la prueba de competencia lectora	39
Tabla 3. Dimensiones del instrumento autoevaluación de conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora	40
Tabla 4. Estadísticos total-elemento de cuestionario sobre conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora	41
Tabla 5. Alfa de Cronbach por mitades partidas del cuestionario sobre conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora.	47
Tabla 6. Concepciones disciplinares sobre las competencias de Tobón <i>et al.</i> (2006)	83

Tabla 7. Dimensiones, elementos y descripción de competencias desde la propuesta de Garduño y Guerra (2008)	84
Tabla 8. Aspectos de evaluación de la competencia lectora en EXCALE, PIRLS y PISA	84
Tabla 9. Análisis descriptivo de la escala: conocimientos docentes	123
Tabla 10. Análisis descriptivo de la escala: habilidades docentes	125
Tabla 11. Análisis de medias y cuartiles del factor: extracción de la información	126
Tabla 12. Análisis de medias y cuartiles del factor: interpretación	127
Tabla 13. Análisis de medias y cuartiles del factor: reflexión y evaluación	128
Tabla 14. Correlación Rho de Spearman entre las variables: conocimientos y habilidades docentes sobre competencia lectora y competencia lectora de alumnos	129
Tabla 15. Niveles de correlación a partir del índice de Rho de Spearman calculado	130
Tabla 16. Competencia y soporte tecnológico	131
Tabla 17. Decisión Estadística a partir del nivel de correlación de las variables	167

Lista de figuras

Figura 1. Modelo teórico	85
Figura 2. Evolución del modelo didáctico personal	86
Figura 3. Proceso de construcción epistémica durante la práctica docente	86
Figura 4. Proceso de construcción epistémica durante la praxis docente.	87
Figura 5. Teoría de la actividad de Leontiev (1981)	88
Figura 6. Zona de Desarrollo Próximo.	88
Figura 7. Zona de Desarrollo Próximo en competencia lectora	89
Figura 8. Modelo de interacción social.	89

Figura 9. Red de dimensiones y categorías de análisis . . . . .	.132
Figura 10. Red de categorías de análisis de la dimensión: conocimientos docentes . . . . .	.133
Figura 11. Red de la categoría de análisis: conocimientos docentes de extracción de la información.	134
Figura 12. Red de la categoría de análisis: conocimientos docentes de interpretación. . . . .	.135
Figura 13. Red de la categoría de análisis: conocimientos docentes de reflexión y evaluación	136
Figura 14. Red de la dimensión de análisis: habilidades docentes sobre competencia lectora . . . . .	.137
Figura 15. Red de relaciones intercategoriales de la dimensión de análisis: habilidades docentes sobre competencia lectora	138
Figura 16. Red de la categoría de análisis: recordar el conocimiento previo	139
Figura 17. Red de la categoría de análisis: andamiaje	140
Figura 18. Red de la categoría de análisis: asignación de tarea.	141
Figura 19. Red de la categoría de análisis: asignación de turnos.	142
Figura 20. Red de la categoría de análisis: monitoreo de la tarea	143
Figura 21. Red de la categoría de análisis: reorientación de la tarea	144
Figura 22. Red de la categoría de análisis: tutoría	145
Figura 23. Red de la categoría de análisis: co-construcción	146
Figura 24. Red de la categoría de análisis: conflicto	147
Figura 25. Red de la categoría de análisis: Enciclomedia	148
Figura 26. Red de la categoría de análisis: apoyo para el desarrollo de la comprensión lectora	149
Figura 27. Red de la categoría de análisis: auxiliar de la motivación en estudiantes.	150
Figura 28. Red de la categoría de análisis: favorece la no directividad. . . . .	.151
Figura 29. Red de la categoría de análisis: lector para apoyo de lectura en voz alta . . . . .	.152
Figura 30. Red de la categoría de análisis: recurso para controlar	

la disciplina . . . . .	.153
Figura 31. Red de la categoría de análisis: recursos más útiles	154
Figura 32. Red de la dimensión de análisis: competencias lectoras de los alumnos . . . . .	.155
Figura 33. Red de la categoría de análisis: extracción de la información	156
Figura 34. Red de la categoría de análisis: interpretación . . . . .	.157
Figura 35. Red de la categoría de análisis: reflexión y evaluación	158

Desarrollo de la competencia lectora en entornos de Enciclomedia.
Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes,
de Jesús Bernardo Miranda Esquer y José de Jesús Lara Ruiz,
se terminó de imprimir en julio de 2010, en los talleres gráficos
de *Once Ríos Editores*, Río Usumacinta 821, Industrial Bravo,
80120, Culiacán, Sinaloa.
La edición consta de 1 000 ejemplares.

