

# LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UNA PROPUESTA INTERCONDUCTUAL

Mario Ángel-González

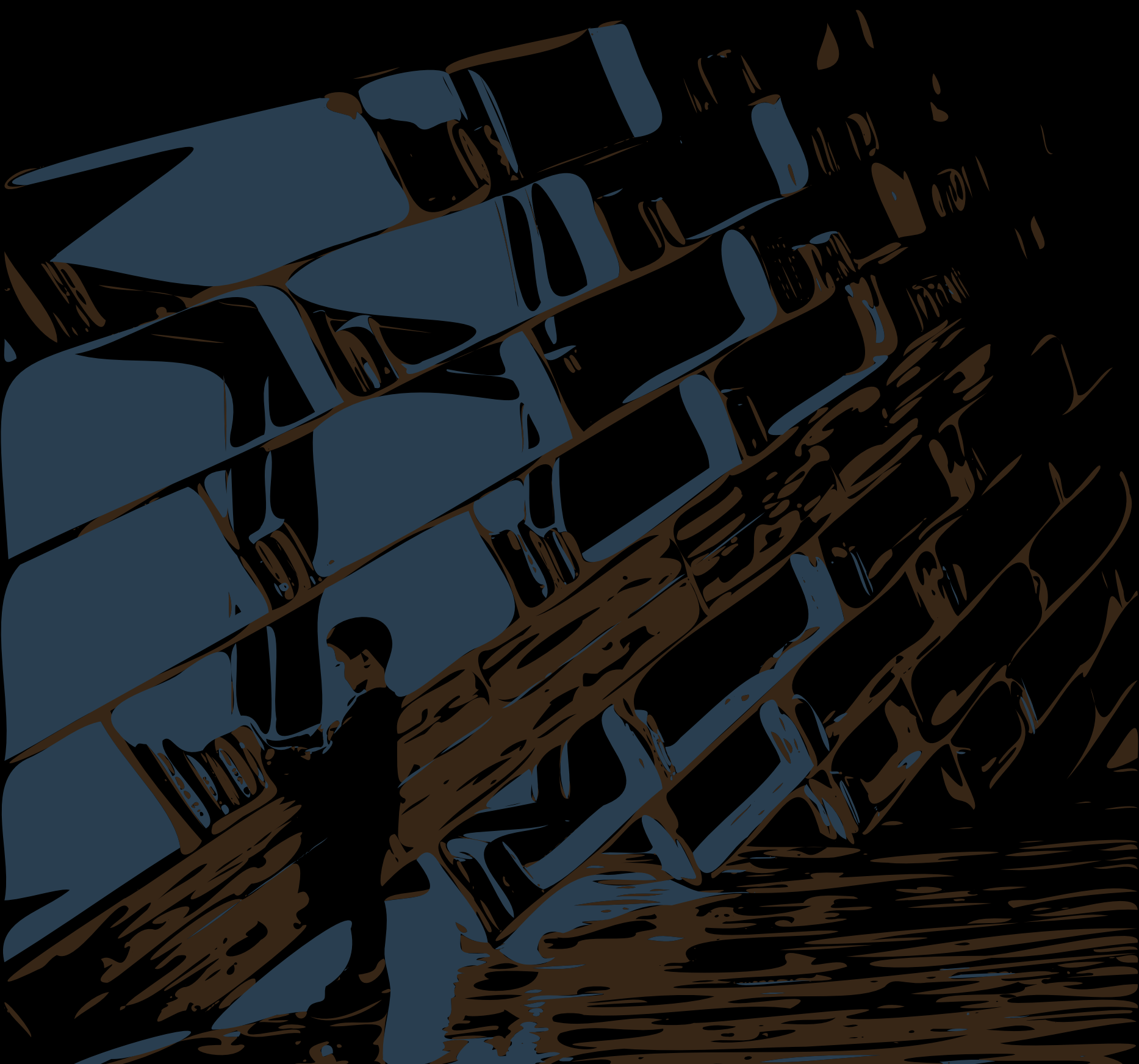
Qartuppi®







Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



# LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UNA PROPUESTA INTERCONDUCTUAL

Mario Ángel-González

Qartuppi®

Esta obra fue sometida a un proceso de revisión por pares bajo la modalidad a doble ciego, por lo que el dictamen de aceptación cumple con los criterios de evaluación y calidad científica.

## **LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UNA PROPUESTA INTERCONDUCTUAL**

1era. edición, octubre 2023

ISBN 978-607-8694-46-4

DOI 10.29410/QTP.23.09

D.R. © 2023. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo

Hermosillo, Sonora 83220 México

<https://qartuppi.com>

Edición: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Diseño editorial: Daniela Díaz Suárez

Fotografía de portada: Asli Gönen, scop.io

# Contenido

<b>6</b>	Presentación
<b>8</b>	Introducción
<b>11</b>	Historia del interconductismo
<b>18</b>	Evolución científica del interconductismo
<b>24</b>	Hacia la definición de la comprensión lectora
<b>37</b>	Estudios previos de la comprensión lectora desde el interconductismo
<b>42</b>	Diseño de la investigación para evaluar la comprensión lectora
<b>54</b>	Resultados de la evaluación de la comprensión lectora
<b>76</b>	Discusión y conclusiones
<b>88</b>	Referencias
<b>94</b>	Anexos

# Presentación

**D**urante décadas, ha sido motivo de inquietud tanto para profesores como para investigadores especializados en los procesos educativos, en todos los niveles académicos, dilucidar la magnitud del aprendizaje que los estudiantes adquieren a través de la lectura de textos escritos. Esta preocupación surge debido a que la lectura de textos se erige como la estrategia pedagógica por excelencia en las aulas.

En consecuencia, se han explorado diversas metodologías para evaluar el aprendizaje de los estudiantes a través de la lectura. Este impulso ha generado un esfuerzo multidireccional desde varios enfoques y teorías, orientado a la medición de niveles de comprensión lectora.

Motivado por esta misma inquietud, este libro se orienta hacia aquellos que muestran interés en el campo de la comprensión lectora. Su enfoque es especialmente pertinente para educadores y estudiantes que desean profundizar en sus procesos de aprendizaje, así como para académicos dedicados al estudio del tema. Con este propósito en mente, se presenta una perspectiva sobre la evaluación de la comprensión lectora, centrada en la evaluación de precurrentes, considerada por varios autores como elemento indispensable para tal efecto.

El presente libro se fundamenta en la tesis del autor de estas páginas, llevada a cabo en el marco del Doctorado Interinstitucional en Psicología de la Universidad de Guadalajara, cuyo riguroso proceso contribuyó a la construcción de esta obra.

La inquietud sobre el tema surgió desde mi práctica como docente, cuando me encontré en la encrucijada de comprender por qué los estudiantes asimilaban de manera limitada los contenidos de lecturas correspondientes a los cursos que impartía. En mi búsqueda de

soluciones, mi propósito fue encontrar una manera menos fortuita de lograr los aprendizajes esperados, a través de formas más efectivas y sistemáticas.

Por tanto, presento este modesto trabajo al lector, no tanto como una recomendación, sino como una propuesta. En este sentido, tal como lo ha señalado el Dr. Emilio Ribes, a quien considero uno de los autores más influyentes de esta época, los métodos para desarrollar intervenciones aún no están plenamente establecidos y queda un extenso camino por recorrer.

# Introducción

La presente obra es el resultado de un proyecto de investigación que involucró a estudiantes de diversas licenciaturas y de distintas instituciones de educación superior. La motivación para llevar a cabo este proyecto surge de los alarmantes datos que presenta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México, sobre las puntuaciones insatisfactorias en las pruebas de comprensión lectora. Esta situación genera inquietud respecto al nivel de comprensión lectora de los estudiantes en las instituciones en las que impartimos clases.

Aun cuando el tema no es nuevo, persiste el desafío de abordar la problemática de los resultados deficientes en las evaluaciones de comprensión lectora. Sin embargo, la decisión de iniciar una investigación condujo al dilema de definir la postura teórica desde la cual abordar el estudio. Por lo tanto, se procedió a examinar investigaciones previas desde diversas perspectivas psicológicas que abordan esta temática. Finalmente, se adoptó el enfoque del interconductismo.

Esta elección se basó en la claridad conceptual proporcionada por este enfoque psicológico. En otras palabras, esta teoría permite definir con precisión los objetos de estudio, lo que a su vez posibilita analizar los resultados con explicaciones plausibles y desde una perspectiva psicológica sin términos *espiritualistas*, según Kantor (1967). Otra ventaja que ofrece esta teoría es la capacidad de separar los componentes biológicos, psicológicos y sociales en el estudio de los fenómenos o para mayor precisión en los segmentos de conducta.

A pesar de ello, es importante destacar que esta teoría no es ampliamente aceptada entre los psicólogos. Por esta razón, se decidió incorporar un capítulo en este libro que aborde la “Historia del



interconductismo”. Aunque breve, este segmento resulta esencial para brindar a los lectores que se aproximan por primera vez a la teoría interconductual una visión clara de sus orígenes y de su posición dentro de las corrientes de pensamiento psicológico.

El siguiente capítulo se centra en la “Evolución científica del interconductismo”. Su fundador, J. R. Kantor, inició su trabajo con una serie de reflexiones filosóficas destinadas a aclarar qué debe considerarse como eventos psicológicos. Aunque algunos de los desarrolladores posteriores de esta teoría han afirmado que los escritos de Kantor se asemejan más a una teoría sobre lo psicológico en sí, posición que no comparto. Por esta razón, se ha incluido este capítulo que ofrece una somera narración de diferentes líneas de investigación llevadas a cabo por seguidores de esta teoría. El objetivo es presentar al lector algunos de los distintos fenómenos que han sido estudiados desde esta perspectiva.

Además, se incluye el capítulo “Hacia la definición de la comprensión lectora”, en el cual se presenta la definición conceptual de la comprensión lectora desde la perspectiva interconductual. Se hace una distinción entre las definiciones conceptuales de otras teorías, con el propósito de esclarecer con precisión el significado del término en el contexto de esta investigación. De este modo, se pretende evitar interpretaciones divergentes acerca de un concepto que ha sido abordado desde distintas perspectivas teóricas. Por lo tanto, dentro del capítulo se abordan conceptos clave como comportamiento lingüístico, comprensión y comprensión lectora. Además, se proporciona una descripción de los elementos de la comprensión lectora, siempre desde la óptica interconductual de Kantor.

Como es natural suponer, esta investigación no es la primera que se realiza con este objeto de estudio desde esta teoría. Por lo tanto, en el capítulo “Estudios previos de la comprensión lectora desde el interconductismo”, se brinda un panorama general de las diversas investi-

gaciones que se han realizado en relación con la comprensión lectora desde la perspectiva interconductual. En este capítulo, se resalta tanto las divergencias como las similitudes entre estas investigaciones previas y el enfoque presentado en esta obra.

Después de trazar la transición desde la historia hasta los estudios más contemporáneos sobre la comprensión lectora, se procede a realizar una descripción exhaustiva de las propiedades psicométricas de los instrumentos diseñados para este estudio, esto se realiza en el capítulo “Diseño de la investigación para evaluar la comprensión lectora”. Posteriormente, en el capítulo “Resultado de la evaluación de la comprensión lectora”, se exponen los datos sociodemográficos y académicos de los participantes, los resultados de la validez de contenido por jueceo de expertos y la evaluación de la comprensión lectora.

El último capítulo que conforma esta obra es “Discusión y conclusiones”, en el cual se lleva a cabo una comparación entre los resultados obtenidos en esta investigación y los hallazgos de investigaciones previas realizadas por estudiosos interconductistas. Además, se presenta una serie de afirmaciones a manera de conclusiones derivadas de este trabajo. Estas conclusiones abarcan recomendaciones para investigaciones futuras y se señalan algunas dificultades que se identificaron en relación con la aplicación del instrumento.

Solo me queda expresar mi sincero agradecimiento a las autoridades de las diversas instituciones educativas que brindaron su valioso apoyo en la realización de esta investigación. Asimismo, se agradece a los estudiantes que participaron de manera voluntaria y con gran paciencia al responder el instrumento. Su colaboración fue esencial para el éxito de este estudio.

Por último, deseo dedicar este trabajo a todos los profesionales que comparten un interés genuino por estudiar y enriquecer la educación, una fuerza que nos impulsa a ser mejores seres humanos.

# Historia del interconductismo

**K**antor (1990) se remonta a los escritos de Aristóteles para establecer el inicio de los estudios psicológicos con un enfoque naturalista. En otras palabras, el autor libera a la psicología de términos que no son observables, siguiendo una línea de pensamiento que adopta los postulados de Aristóteles. Según esta perspectiva, la psicología debe abordar fenómenos desde una visión de causación, es decir, explicar los fenómenos observados mediante interrelaciones de factores, evitando recurrir a explicaciones basadas en elementos míticos. Además, Kantor abraza la visión de la psicología biológica griega, aunque evita la simplicidad de considerar que los eventos psicológicos son meramente las acciones de los organismos.

De manera general, podemos considerar las explicaciones que los filósofos griegos ofrecieron acerca del comportamiento humano como antecedente remoto de la psicología moderna. En este contexto, tres de estos filósofos resultan fundamentales en la construcción de lo que hoy comprendemos como psicología: Sócrates, Platón y Aristóteles.

Por su parte, Sócrates sostenía que las formas de comportamiento humano eran resultado de los rasgos esenciales del alma, es decir, de la psique, que en términos contemporáneos podríamos asociar con la personalidad. Por otro lado, Platón se interesó en la exploración de los sueños y en la motivación subyacente, así como en la relación entre los recuerdos y su evocación en el presente. No obstante, fue Aristóteles quien, al proponer enfoques científicos en forma de silogismos y al adoptar un enfoque observacional en su trabajo, sentó las bases de lo que podríamos considerar el inicio formal del estudio de la psicología al plantear el método naturalista como esencial en la ciencia

(Hothersall, 1997 como se citó en Vargas, 2006), creando así un corpus psicológico que ha influido en el desarrollo de la disciplina, incluyendo la teoría interconductual propuesta por Kantor (1990).

Siglos más tarde, en el siglo IV, el filósofo conocido como San Agustín retomó los planteamientos de Aristóteles y argumentó que la memoria, el entendimiento y la voluntad son facultades de la mente, debido a que solo esta tiene la facultad de reconocerse a sí misma. De este modo, estableció un vínculo entre el cuerpo, la mente y la esencia en la totalidad del ser humano.

En el siglo XIII, otro filósofo cristiano, Santo Tomás de Aquino, también retomó las ideas de Aristóteles, aunque con una perspectiva diferente. Este pensador argumentó que Dios es la causa primordial del universo y que las acciones humanas son una demostración del alma. Por esta razón, sostuvo que el estudio del alma corresponde a la teología en lugar de la psicología. En este mismo sentido, afirmó que el alma es una sustancia distinta al cuerpo y está regida por leyes diferentes. Con este argumento, se estableció el dualismo mente-cuerpo que ha acompañado a la psicología desde entonces.

Después de la Edad Media, en el periodo del Renacimiento, comenzó a desarrollarse la ciencia, aunque con la persistente herencia de la dualidad alma-cuerpo. Esto llevó a una separación en la que el estudio del alma se asignó a la teología y la filosofía, mientras que el cuerpo fue objeto de estudio en una serie de disciplinas conocidas como ciencias naturales.

En el siglo XVII, René Descartes introdujo en la psicología los postulados del análisis mecanicista y la dualidad cartesiana. El primero de estos postulados se relaciona con la premisa de que a cada movimiento corresponde una acción-reacción, lo que implica la noción de causa y efecto en los fenómenos. En cuanto al postulado de la dualidad, esto implica la adaptación del alma a explicaciones mecánicas y los avan-

ces tecnológicos de su época. La relación alma-cuerpo es constante, con la salvedad de que el alma también puede existir de manera independiente (Kantor, 1990).

Hacia finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX, se experimentó un avance en el estudio de la anatomía y la fisiología. Este desarrollo condujo a intentos de vincular lo mental y lo físico debido a los descubrimientos que se estaban realizando en estas áreas del conocimiento. Un ejemplo icónico es el hallazgo del anatomista Galvani, que mientras trabajaba en el cuerpo de una rana disecada en la proximidad de un aparato eléctrico, observó que los músculos de las patas de la rana se contraían; de esta manera, al repetir varias veces la operación, Galvani confirmó la inequívoca relación entre el movimiento y la electricidad (Vargas, 2006).

De acuerdo con Kantor (1990), existieron varios intentos de establecer una vinculación entre la mente y el cuerpo, algunos de los cuales tuvieron una influencia significativa en su época y otros siguen siendo relevantes en la actualidad. Por ejemplo, Hartley sostuvo que las vibraciones en la sustancia medular blanca del cerebro eran responsables de las sensaciones y el movimiento, provocando intercambios entre sustancia e ideas. En una línea similar, Helmholtz investigó la velocidad de transmisión de los impulsos nerviosos; sus hallazgos indicaron que, a mayor distancia del cerebro, mayor era el tiempo de reacción. A partir de esto, se llegó a la conclusión de que el cerebro controlaba las sensaciones físicas (Hothersall, 1997).

Otro ejemplo que ilustra cómo en ese momento histórico se buscaba vincular lo fisiológico con lo mental es la creación de Gall y Spurzheim, conocida como frenología. Esta teoría sostenía que existía una correspondencia entre la forma del cráneo y el desarrollo de capacidades mentales específicas, así como ciertas características de personalidad e inteligencia (Hothersall, 1997). Además, no se puede



dejar de mencionar a Paul Broca en este recorrido de ejemplos, quien señaló que el hemisferio izquierdo del cerebro era el encargado de reunir ideas y palabras para poder expresarlas verbalmente (Sahankian, 1970).

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, aparecen las aportaciones de dos personajes que desempeñan un papel esencial en la definición del objeto de estudio de la psicología en sí misma. Por un lado, Pavlov (1993/1923) introdujo el concepto de *reflejo psicológico*, al aparear un estímulo que de forma orgánica provocaba una respuesta fisiológica con otro estímulo que no generaba dicha respuesta. Al aparear ambos estímulos, Pavlov logró que el segundo adquiriera las características del primero y generara la misma respuesta.

El segundo personaje fue Watson (1913), quien definió la psicología conductual como una rama experimental de las ciencias naturales. Su enfoque tenía como propósito principal la predicción y el control del comportamiento. Una de las notables contribuciones de Watson al avance de la psicología conductual fue su oposición al estudio de la conciencia como un componente de la psicología.

Skinner, quizás uno de los psicólogos conductistas más reconocidos, desempeñó un papel fundamental en la consolidación del conductismo mediante sus experimentos y sus escritos dedicados a esta corriente psicológica. Su contribución más destacada fue la formulación del condicionamiento operante, que se convirtió en el paradigma central de sus enfoques y métodos (Vargas, 2006). Aunque sus principios encontraron aplicación en diversas áreas y en investigaciones tanto aplicadas como fundamentales, a medida que su uso se expandió, también se hicieron evidentes sus limitaciones, especialmente al intentar explicar fenómenos complejos como el lenguaje (Ribes, 1982).

Por lo expuesto previamente, podemos remontar el origen de la teoría del interconductismo hasta Kantor, que a su vez se deriva

de la tradición conductista establecida por Watson y otros pensadores que fueron influenciados por la teoría de la evolución y el funcionalismo (Ribes-Iñesta, 1994). Kantor desarrolló una explicación totalmente psicológica del comportamiento, estableciendo una distinción entre los componentes psicológicos, biológicos y sociales del comportamiento. Asimismo, indicó que los eventos psicológicos son susceptibles de ser investigados mediante métodos experimentales al describirlos de forma naturalista y que el problema de la psicología radicaba en su histórica impronta de términos con connotaciones espiritualistas. De acuerdo con Ribes y López (1985), en la década de los cincuenta, la psicología interconductual surgió tras la introducción por parte de Kantor del concepto de *interconducta*. En esta línea, el autor definió la psicología como el estudio de la interacción entre organismos, objetos, eventos y otros organismos, junto con sus cualidades y relaciones específicas.

A partir de este momento, se realizaron una serie de escritos científicos que se extienden hasta la década de 1960. Sin embargo, es importante señalar que la mayoría de estos escritos son teóricos y solo alrededor del 20% de los artículos publicados hasta ese momento son experimentales. Esta distribución puede explicarse a través de la afirmación hecha por Ribes y López (1985), quienes argumentaron que Kantor desarrolló una metateoría interconductual, en lugar de una teoría propiamente dicha. En otras palabras, su enfoque se centró en una teoría sobre lo psicológico, más que en una teoría psicológica concreta. No obstante, es relevante destacar que existieron académicos contemporáneos a Kantor, así como otros que han presentado sus trabajos de manera más reciente, que han contribuido al desarrollo del interconductismo como una teoría psicológica sólida y definida.

Autores como William Schoenfeld y Sidney Bijou ayudaron al desarrollo tanto de la teoría como la metodología interconductual,

al poner a prueba proposiciones conductuales de forma empírica y conceptual (Vargas, 2006). Algunos ejemplos destacados de sus contribuciones incluyen el trabajo de Schoenfeld, quien introdujo la noción de la participación del organismo en la organización del ambiente (Schoenfeld & Cole, 1972) y resaltó la relevancia del factor social en el comportamiento humano (Schoenfeld, 1983). Por su parte, Bijou se centró en el desarrollo infantil (Bijou & Bear, 1961) y en el análisis de las interacciones complejas de los niños, reconociendo la importancia de los factores biológicos y socioculturales en las dinámicas de crianza (Bijou, 1963; Bijou & Dunitz, 1981).

Sin duda, uno de los pioneros del interconductismo en México es Emilio Ribes Iñesta. Aunque inicialmente comenzó su trayectoria en el estudio de la psicología con una perspectiva ecléctica, su enfoque evolucionó con el tiempo al dar inicio a su carrera académica como profesor. Ribes se encontró con la oportunidad de adentrarse en los escritos de prominentes conductistas como Hull, Pavlov y Skinner. Además, tuvo el privilegio de interactuar personalmente con figuras de renombre como Schoenfeld y Kantor. Estos encuentros y experiencias influyeron en su perspectiva, llevándolo desde su punto de vista inicialmente en sintonía con Skinner hacia una afinidad con la psicología de Kantor (Vargas, 2006).

La contribución más significativa de Ribes en el avance del interconductismo estriba en su propuesta de una taxonomía funcional de la conducta como un campo de interacción. Esta propuesta se basa sólidamente en la teoría de campo desarrollada por Kantor, así como en los principios teóricos y metodológicos establecidos por Bijou y Schoenfeld. Dicha aportación se encuentra plasmada en sus dos libros, *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico* (Ribes & López, 1985) y *Psicología general* (Ribes, 1990).

A lo largo de su trayectoria, Ribes ha desempeñado un papel esencial en la promoción y el desarrollo del interconductismo en México, dejando una huella significativa en la comprensión y aplicación de esta teoría psicológica en el país.

# Evolución científica del interconductismo

La psicología, en su esencia como ciencia fundamental, tiene como objetivo la búsqueda y la sistematización del conocimiento necesario para comprender la interconducta de los individuos (Silva et al., 2016). Por consiguiente, la psicología interconductual asume la responsabilidad de examinar críticamente las distintas aproximaciones a los eventos psicológicos. A su vez, esta corriente se alinea con la perspectiva no ocultista que caracterizó la psicología en la antigua Grecia. En este sentido, los interconductistas confrontan un desafío en la psicología como disciplina científica: la adopción de términos cotidianos para ser transformados en conceptos técnicos propios de esta área. Este fenómeno legó a la psicología el persistente problema del dualismo mente-cuerpo, heredado de la dicotomía histórica entre espíritu y materia (Ribes, 1990).

El enfoque interconductual rechaza la simplificación de concebir los eventos psicológicos exclusivamente como las acciones ejecutadas por los organismos. En términos más precisos, para la psicología interconductual, los eventos psicológicos involucran siempre dos elementos primordiales: una respuesta y un estímulo desencadenante. Sin embargo, esta corriente considera que estos elementos operan en el marco de eventos complejos, los cuales se desarrollan en conjunción con la interconducta del organismo. En otras palabras, el interconductismo reconoce la influencia tanto del entorno biológico como de los eventos de la evolución cultural en la dinámica psicológica.

Como se ha mencionado previamente, Ribes considera que la contribución de Kantor se encuentra en el ámbito de la metateoría, lo



que subraya la importancia de continuar su evolución (Ribes-Iñesta, 1994) y enriquecerla con evidencia empírica para consolidar el desarrollo de la psicología interconductual como disciplina científica. En esta línea, se proporciona un resumen de los aportes al avance de esta disciplina, incluyendo tanto el trabajo de Ribes y López (1985) como las contribuciones de diversos investigadores y académicos en México.

Al definir el desarrollo conceptual de Kantor como una metateoría en lugar de una teoría psicológica, Ribes busca esclarecer que el enfoque propuesto por Kantor no tiene como objetivo la descripción directa de eventos específicos, sino más bien la delimitación de las características necesarias para conceptualizar los eventos concretos y sus propiedades (Ribes-Iñesta, 1994). En ese sentido, Ribes introduce conceptos teóricos que permiten avanzar hacia una teoría psicológica con mayor precisión conceptual, en contraposición a una teoría acerca de lo psicológico. En mi perspectiva, este esfuerzo representa una evolución de la teoría de Kantor, enriqueciéndola con conceptos más precisos y adaptados exclusivamente al ámbito de la psicología, lo cual amplía su aplicabilidad en la investigación científica.

Al respecto, cabe destacar una de las contribuciones sobresalientes de Ribes: la formulación de un sistema de clasificación que establece cinco niveles de complejidad en las funciones estímulo-respuesta. Estos niveles son: (a) contextual, (b) suplementario, (c) selector, (d) sustitutivo referencial y (e) sustitutivo no referencial. La distinción entre estos niveles se basa en criterios como el desligamiento y la mediación. Estos criterios permiten discernir los fenómenos psicológicos en una amplia gama, que va desde los más simples —como el desarrollo aptitudinal— hasta los más complejos —como la construcción lingüística de sistemas representacionales como las matemáticas y la lógica— (Camacho, 2021).

Basándose en esta taxonomía del comportamiento, Carpio (1994) introdujo una categorización de criterios de ajuste que denominó “tipos de consistencia, o naturaleza funcional de las interacciones del organismo-medio” (p.61). Estos tipos de consistencia son: (a) ajustiva, (b) efectiva, (c) pertinente, (d) congruente, y (e) coherente.

Por su parte, otro significativo aporte de Ribes al desarrollo del interconductismo fue su teoría de la individuación, que aborda de manera idiosincrática lo que comúnmente se conoce como personalidad. A partir de este postulado, se ha derivado un trabajo de Viladrich y Doval (2005), donde se explora la posibilidad de diseñar pruebas conductuales para evaluar la personalidad.

Otras investigaciones que han surgido desde una perspectiva interconductual y que tienen notables implicaciones en el ámbito educativo se centran en el concepto de *discurso didáctico*. Estas investigaciones han sido llevadas a cabo por el grupo de investigación “Seminario Interactum” de la Universidad de Sonora, México. Para este grupo, el discurso didáctico se comprende como un acto lingüístico, por lo tanto, todas las investigaciones en torno a este concepto se centran en evaluar su efectividad en diferentes modos de ocurrencia, como hablar, escribir, escuchar, leer y observar. Se exploran modalidades instruccionales como la ejemplificación y la resolución de problemas, así como las variaciones en el tipo de tarea. Todo esto se aborda en “congruencia con los juegos de lenguaje para la enseñanza-aprendizaje de contenidos científicos” (Irigoyen et al., 2016, p.68).

Por otro lado, la investigación científica desde la perspectiva interconductual ha experimentado un significativo desarrollo en lo que respecta a los procesos de aprendizaje y a las conductas profesionales en el nivel superior. En este sentido, se han llevado a cabo diversos trabajos de investigación que se centran en el desarrollo de competencias en el ámbito científico, así como el comportamiento de profesionales

en dicho campo. En relación con la investigación interconductual centrada en el aprendizaje de la ciencia, se pueden identificar una serie de áreas temáticas: (a) ajustes de las personas en los diferentes componentes de la investigación científica, (b) procesos psico-pedagógicos, (c) elaboración de textos y habilidades escritoras, (d) comprensión de textos científicos, (e) creatividad e inteligencia y (f) diseño de materiales de metodología (Camacho, 2021).

También se han llevado a cabo investigaciones en torno a la *función sustitutiva referencial*. No obstante, este esfuerzo ha sido desafiante debido a que diversas investigaciones han sido abordadas desde enfoques conceptuales divergentes. Como ha señalado Pérez-Almonacid (2010), estas perspectivas presentan imprecisiones conceptuales que han surgido, en parte, debido a las variaciones en la definición de la función sustitutiva que Ribes ha introducido durante el avance del desarrollo de su teoría. Esta evolución en la definición de la función sustitutiva ha generado ciertas complejidades en su interpretación y aplicación en diferentes contextos investigativos.

Sin embargo, se ha llevado a cabo una considerable cantidad de investigaciones centradas en la función sustitutiva referencial. Estos estudios han explorado una serie de factores que, en un enfoque hipotético, influirían en las interacciones lingüísticas y en el ajuste congruente del individuo cuando adopta un papel referencial. Estas investigaciones han proporcionado criterios empíricos que permiten determinar si el comportamiento de un individuo puede ser considerado como sustitutivo. La producción científica en este tópico también ha abordado diversas perspectivas en relación con el entrenamiento de niños para desarrollar la habilidad de hacer referencias a características no evidentes en distintas interacciones. Asimismo, se ha investigado el comportamiento del lector en términos de su capacidad para ajustarse congruentemente a los contenidos de los textos.

Sin duda, una de las pruebas sustanciales que respaldan la evolución científica del interconductismo son los resultados de investigaciones experimentales centradas en las pruebas de transferencia y en la implementación del procedimiento de igualación de muestras. Estos enfoques han sido empleados para poner de manifiesto de manera concreta las interacciones sustitutivas en el comportamiento.

El avance de las investigaciones también se ha manifestado en el ámbito del desarrollo de las competencias referenciales en estudiantes de educación básica, media superior y superior. Estas investigaciones han explorado las implicaciones educativas de los hallazgos, buscando sugerir métodos de enseñanza y formas de impartir clases en diversos contextos, ya sea en aulas numerosas, haciendo uso de recursos tecnológicos o al establecer interacciones entre docentes y estudiantes. Además, se han abordado cuestiones relacionadas con la interacción de los estudiantes con materiales escritos, el discurso de los profesores y otros medios de comunicación, como videos.

En lo referente a la *comprensión lectora* o *ajuste lector*, se utilizan ambos términos para referirse al mismo fenómeno, y ambas formas son descritas en la literatura. Se ha llevado a cabo una amplia gama de investigaciones que han evaluado diversas formas de ajuste congruente con el objetivo de evidenciar la presencia de sustitución referencial en los participantes.

Es importante destacar que el estudio de la comprensión lectora como un comportamiento que se desarrolla en un nivel de complejidad, denominado *función sustitutiva referencial* en la taxonomía de Ribes y López (1985), o más recientemente extrasituacional, según Ribes (1990), presenta diversos desafíos. Esta dificultad se refleja en la diversidad conceptual que se observa en diferentes investigaciones relacionadas con la función sustitutiva referencial o *extrasituacional*.

No obstante, estas investigaciones ofrecen valiosas contribuciones en lo que respecta a la comprensión lectora en el nivel superior y pueden arrojar indicios importantes para abordar el problema del bajo o deficiente rendimiento académico. También pueden ayudar en el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes interactuar de manera eficiente y efectiva con los contenidos disciplinares presentes en forma de textos, con el objetivo que aprendan de manera más sólida a través de la interacción con estos materiales de estudio.



# Hacia la definición de la comprensión lectora

## Comportamiento lingüístico

En los inicios del conductismo, específicamente con la perspectiva de Watson, el estudio del comportamiento lingüístico fue denominado *conducta vocal* (Montgomery, 1999). En este mismo sentido, Bloomfield (1933) afirmó que el estudio del lenguaje debería centrarse únicamente en los aspectos observables de los actos de hablar, escribir o leer; de esta manera, el lenguaje podría ser analizado como un conjunto de respuestas en un contexto estimulativo. Con el tiempo, este término evolucionó hacia *comportamiento lingüístico*.

En relación con las interacciones de tipo lingüístico, Kantor (1975) las denominó *conductas lingüísticas*. Este concepto lo definió como un acto comunicativo en el cual el *referidor*, quien emite un mensaje a través del habla, la escritura, gestos o dibujos, interactúa simultáneamente con dos objetos de estímulo. Uno de estos objetos es el *referido*, es decir, la persona a la que se dirige el mensaje en el habla, el texto escrito, los gestos realizados o el dibujo presentado. El otro objeto es el *referente*, que es aquello de lo que se habla, escribe, gesticula o dibuja.

Kantor (1924) adoptó una perspectiva en la que considera que la psicología es una ciencia natural. Desde esta premisa, al abordar el tema del lenguaje, lo hace partiendo del principio de que el lenguaje es un comportamiento en sí mismo y no una cosa; por lo tanto, lo denomina *conducta lingüística*. En este enfoque, Kantor se inspiró en las ideas de Aristóteles y su estudio de los fenómenos naturales para analizar el comportamiento lingüístico, tomando como base los tres componentes principales de la comunicación expositiva: el orador, el

auditorio y el discurso. Sin embargo, en la terminología de Kantor, estos componentes son denominados el referidor, el referido y el referente.

El análisis de la comprensión lectora desde la perspectiva interconductual tiene sus orígenes en la teoría propuesta por Kantor (1967, 1977). Según este autor, el lenguaje en sí mismo representa formas particulares de comportamiento ajustativo, dado que las interacciones lingüísticas constituyen ajustes complejos a situaciones y circunstancias específicamente humanas.

En su obra, Kantor (1977) distinguió entre dos tipos de interacciones lingüísticas: las referenciales y las simbólicas. En el contexto referencial, cuando dos interconductas integradas tienen lugar simultáneamente en una situación, se produce lo que el autor denomina un *comportamiento referencial*. En este caso, el hablante y el oyente se ajustan tanto al estímulo al que hacen referencia como a las expresiones verbales utilizadas por el otro participante; este tipo de interacción lingüística implica una coordinación precisa entre los elementos involucrados. En cambio, cuando un individuo interactúa con una situación simbólica, se establece una relación entre dos objetos que desempeñan roles de estímulo distintos. El primero actúa como un estímulo sustituto para el estímulo de ajuste que representa la interacción en su totalidad.

El *comportamiento lingüístico* es una forma adicional en la que los individuos interactúan con su entorno y su naturaleza está influida por las experiencias únicas de cada individuo. Sin embargo, el lenguaje es un fenómeno psicológico que presenta características que lo distinguen de otras formas de interacción. Según Kantor (1975), el lenguaje como interconducta representa una modalidad específica de ajuste por parte del individuo a su entorno. No obstante, esta interacción no puede simplificarse únicamente como la comunicación entre un

hablante y un oyente, ya que en el proceso conductual intervienen las historias individuales de ambos participantes (Bueno, 2008).

Asimismo, el comportamiento lingüístico es de naturaleza convencional. Esto significa que un grupo de individuos se comporta de manera similar frente a un objeto estímulo, en virtud de un acuerdo tácito o implícito. Sin embargo, esta convención no se basa en las cualidades físicas del objeto en cuestión, sino en aspectos relacionados con el objeto, que no necesariamente están presentes en el momento de la interacción. En otras palabras, cuando hablamos de comportamiento lingüístico, nos referimos a la forma en que un individuo responde de manera arbitraria a un estímulo, ajustando su comportamiento, según las reglas convencionales del sistema de comunicación utilizado (Fuentes, 2005).

Fuentes y Ribes (2006) destacaron que la interacción que ocurre a través del comportamiento lingüístico es de naturaleza triádica. Esto significa que la interacción lingüística involucra tres elementos esenciales: un comportamiento lingüístico activo, un comportamiento lingüístico reactivo y un objeto de estímulo. Por ejemplo, cuando alguien escribe un texto, su comportamiento lingüístico activo consiste en la producción del texto. El objeto de estímulo es el contenido o la información que el escritor está tratando de comunicar. Luego, cuando alguien lee ese texto, su comportamiento lingüístico reactivo se activa mientras procesa y comprende el contenido del texto. Cabe destacar que la interacción entre el escritor y el lector no es directa, ya que el lector no interactúa directamente con el escritor en tiempo real; por su parte, el lector interactúa con el texto, que es el producto del comportamiento lingüístico del escritor con respecto al objeto de estímulo. Es decir, el texto sirve como el medio a través del cual se establece la comunicación y la interacción lingüística entre el escritor y el lector, así como con el objeto de estímulo contenido en el texto.

Diversos autores (Irigoyen et al., 2008a; Padilla, 2006; Ribes, 1993; Ribes et al., 1996) han señalado que el comportamiento lingüístico en el contexto científico se rige por criterios convencionales que se manifiestan en lo que ellos denominan *juegos de lenguaje*. Estos representan las prácticas científicas a través de las cuales se comunica y se establece el conocimiento. Según estos autores, existen seis juegos de lenguaje que caracterizan la práctica científica: (1) la identificación de los hechos (criterios de reconocimiento de los eventos); (2) las preguntas pertinentes (relación entre hechos, especificación de dimensiones cualitativas y cuantitativas, formulación de categorías); (3) la aparatología (diseño de las condiciones para la producción y registro de los hechos y su transformación en datos); (4) la observación (criterios para la identificación y selección de los hechos y la obtención de evidencia); (5) la representación (relación entre hechos y los problemas); y (6) la inferencia y las conclusiones (reformulación del problema con base en la evidencia obtenida en la observación de hechos).

Desde una perspectiva teórica similar, Ribes y López (1985) señalaron que las funciones de estímulo-respuesta, que describen fenómenos psicológicos siguiendo una jerarquía lógica en la que los niveles funcionales más complejos engloban a los más simples (Ribes-Iñesta, 2004), incluyen las interacciones lingüísticas como un fenómeno de considerable complejidad. Estas interacciones se sitúan en los niveles funcionales de sustitución referencial y no referencial. En estos niveles, lo que destaca es el grado de desligamiento de las propiedades situacionales de los objetos, eventos u organismos presentes en el entorno, lo cual es factible mediante el uso de sistemas reactivos convencionales.

### **Comprensión**

Iniciaremos por establecer una delimitación conceptual del término *comprensión*, desde la perspectiva interconductual, para luego abor-

dar el término *comprensión lectora*. El concepto de comprensión ha sido conceptualizado desde diversas aproximaciones psicológicas, lo que ha dado lugar a una variedad de definiciones del término. Entre estas, el enfoque cognitivo ha ejercido una influencia significativa en los estudios sobre la comprensión (Irigoyen et al., 2008b). Desde la perspectiva interconductual, la comprensión es concebida como un acto psicológico que se relaciona con la correspondencia entre el comportamiento de los individuos y las demandas o requisitos específicos de una situación. En este sentido, se refiere a las características de la relación entre los componentes involucrados en la comprensión, y no se aboca a un supuesto estado mental de los individuos.

Carpio et al. (2000) señalaron que previamente autores como Descartes y Locke, a quienes han catalogado como los precursores de la mitología de la mente, definieron la comprensión como la aprehensión de ideas claras y distintas, esencias genéricas y no accidentes singulares. Esta perspectiva, que carece de objetividad, añade a la confusión en la operacionalización del término para su aplicación en la investigación científica.

Por otro lado, algunos autores (Arroyo et al., 2008; Carpio et al., 2000) han indicado que el concepto comprensión es constantemente empleado en contextos donde se busca el cumplimiento, la adecuación o el ajuste de un individuo a una demanda específica en una situación particular. Esto nos permite afirmar que la comprensión es una función o relación en la cual el organismo y sus actividades participan como elementos interdependientes; es decir, para hablar de comprensión, es esencial la interacción entre el que comprende, lo que se está comprendiendo y las condiciones mínimas necesarias para establecer dicha relación.

Cuando se afirma que alguien comprende algo, se está indicando que ese individuo posee la capacidad de interactuar de una manera

específica, funcionalmente adecuada y relevante en relación con lo que está siendo comprendido. En ese sentido, cuando se dice que se ha comprendido algo implica que en lo sucesivo se podrá ser capaz de actuar adecuadamente en relación con aquello que ha sido comprendido. La comprensión requiere la ejecución de acciones, habilidades o competencias que varían dependiendo de la naturaleza de lo que está siendo comprendido.

El estudio de la comprensión conlleva una exploración integral que abarca tanto lo que está siendo comprendido como los criterios o requisitos que dicho proceso impone. Además, implica analizar las actividades, competencias y habilidades necesarias para cumplir con esos criterios o requisitos. En resumen, el término comprensión es empleado para describir la adaptación funcional del comportamiento a los patrones estructurales de su contexto. Esta adaptación funcional implica la combinación de las acciones, habilidades y competencias del individuo con los objetos de comprensión, los estándares de logro requeridos y las características del entorno en el que se lleva a cabo esta integración funcional.

El resultado de la interacción lingüística que implica la acción de escribir seguida de la lectura, según Fuentes y Ribes (2006), es la comprensión. En consecuencia, podemos afirmar que la interacción lingüística se materializa solo cuando el lector comprende lo que el escritor ha plasmado en el texto. ¿Cómo podemos identificar la presencia de la comprensión en este contexto? La respuesta reside en la manifestación clara de la competencia reactiva del lector con respecto al objeto de estímulo contenido en el texto. En otras palabras, se evidencia la existencia de la comprensión cuando el lector demuestra una interacción competente y coherente con el contenido del texto que está leyendo.

## Comprensión lectora

En el lenguaje natural o común, las palabras carecen de un significado fijo o denotativo independiente de la situación en la que se utilizan o de las acciones con las que se asocian. Por lo tanto, no tienen un único significado constante, lo cual presenta un desafío al intentar definir un término de manera conceptual u operativa en la investigación científica. En el caso del término *comprensión*, esto no es una excepción. No obstante, la complejidad aumenta cuando una palabra se combina con otra para formar una variable, como es el caso de *comprensión lectora*.

Es lógico inferir que, dado que la comprensión ha sido abordada desde diversos enfoques y teorías psicológicas, lo mismo ha ocurrido con la comprensión lectora; esto ha llevado a que este último concepto tenga múltiples definiciones. De entre estas definiciones, las que han tenido una mayor influencia en el estudio de la comprensión lectora son las que han sido desarrolladas desde el enfoque cognoscitivo (Irigoyen et al., 2008b). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se entiende como un proceso de construcción llevado a cabo por el lector, quien procesa la información presente en el texto y la relaciona con los conocimientos previos que ya posee (Johnson-Gienberg, 2000).

Otro enfoque relevante para el estudio de la comprensión lectora es el enfoque constructivista. Desde esta perspectiva, se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se configura a través de diferentes elementos: (a) los contenidos culturales a ser aprendidos, (b) el profesor como intermediario cultural y mediador entre los contenidos y los estudiantes, y (c) el propio estudiante como el protagonista central, debido a que este último construye su propio conocimiento. Por tanto, la comprensión de un texto se entiende como un proceso en el cual el estudiante construye conocimiento a partir de la información contenida en el texto y establece conexiones con elementos del con-



texto; este proceso es mediado por agentes culturales expertos, como los profesores, quienes facilitan y guían la construcción de significado (Coll & Onrubina, 1993).

La comprensión lectora como un acto psicológico alude a la correspondencia entre el comportamiento de los individuos y las demandas o requerimientos que deben ser cumplidas en un contexto específico. Esto hace referencia a las propiedades de la interrelación de los elementos que conforman la comprensión, sin enfocarse en el estado mental de los sujetos involucrados.

Según Fuentes (2005), la comprensión lectora se puede analizar desde dos perspectivas funcionales al leer: la lectura textual y la lectura comprensiva. En la lectura textual, el lector vocaliza los símbolos o fonemas escritos, lo que implica una respuesta verbal controlada por las características morfológicas situacionales presentes en el texto. En otras palabras, el lector responde oralmente a las características físicas de las letras. Cuando alguien realiza una lectura textual, reproduce literalmente lo que está escrito. La relación entre grafías y fonaciones es biunívoca, ya que cada conjunto de letras corresponde a un conjunto específico de sonidos. En este caso, la interacción que el lector establece durante la lectura textual es de naturaleza diádica.

En contraste, cuando el lector se involucra en la lectura comprensiva, la interacción que se genera es al menos de naturaleza triádica. En este caso, el lector no solo responde a las características morfológicas de las grafías, sino que también responde al texto como un objeto de estímulo auxiliar que media su interacción con el objeto de estímulo real. En la lectura comprensiva, la relación funcional entre el lector y el texto va más allá de la morfología de las letras. Para lograr la comprensión lectora, es necesario que el lector primero realice la lectura textual, es decir, la articulación vocal de las palabras. Sin embargo, la verdadera comprensión lectora se alcanza cuando el lector

responde a las propiedades convencionales del texto como un estímulo que se relaciona con diferentes objetos y eventos lingüísticos, y se conecta con prácticas conductuales correlacionadas.

La comprensión lectora, según Fuentes y Ribes (2006), puede descomponerse en tres etapas. En la primera etapa, el escritor reacciona ante el estímulo que será el tema de su escritura; por ejemplo, el escritor podría escuchar una pieza musical, un discurso, o contemplar una obra de arte o un paisaje. En la segunda etapa, el escritor elabora un texto relacionado con el estímulo al que reaccionó anteriormente. Al escribir el texto, el escritor transforma las contingencias que experimentó al interactuar con el estímulo, adaptándolas para el lector potencial. Esta transformación permite que el texto se convierta en un objeto de estímulo auxiliar o un objeto de ajuste para el lector potencial. Finalmente, en la tercera etapa, el lector interactúa de manera comprensiva con el texto. El lector que comprende se relaciona con el texto como si fuera el propio escritor, convirtiéndose en un receptor y observador de las experiencias del escritor. En este proceso, el lector actúa sustitutamente a través del texto, interactuando con el contenido del texto y respondiendo a las contingencias y significados presentes en él.

Fuentes y Ribes (2006) afirmaron que comprender no implica simplemente llevar a cabo una acción mecánica o instrumental, como podría ser el caso de la lectura. En cambio, la comprensión implica la capacidad del individuo de realizar diversas acciones según las circunstancias; en este sentido, un lector competente tiene la habilidad y disposición para realizar diferentes tipos de acciones cuando es necesario. Esto significa que la comprensión lectora no se limita a un único tipo de respuesta o comportamiento, sino que abarca una variedad de acciones que pueden ser llevadas a cabo en función del contenido del texto y del contexto en el que se encuentre el lector. En relación

con las interacciones psicológicas, incluyendo la comprensión lectora, estas pueden ocurrir en cinco niveles funcionales de acuerdo con la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985).

Según Fuentes (2007), en el contexto de la comprensión lectora, el texto cumple el papel de un objeto de estímulo auxiliar que actúa como mediador entre el lector y el escritor. De esta manera, el texto establece una relación funcional entre el lector y el objeto de estímulo de ajuste, permitiendo que ambas partes interactúen convencionalmente. En este proceso, la mediación del texto es esencial, ya que conecta dos componentes distintos: el lector y el escritor. Sin esta mediación, la relación entre ambos no podría tener lugar. En la lectura comprensiva y en cualquier tipo de interacción lingüística, esta mediación se lleva a cabo porque tanto el escritor como el lector responden de forma convencional al objeto de estímulo de ajuste, que en este caso es el texto. A diferencia de la respuesta perceptiva, que se ejecuta directamente ante el estímulo presente en la situación, la respuesta convencional permite que el lector se desligue de la situación específica y pueda interactuar de manera convencional con el objeto de estímulo de ajuste que no está presente o visible en la interacción.

El texto, como objeto de estímulo para el lector, puede adoptar diferentes características funcionales según la modalidad en la que esté conformado. Estas modalidades son: actuativa, constativa y definicional. Cada una de estas modalidades influye en el efecto que el texto pretende producir en el lector y en la forma como transforma las contingencias bajo las cuales el lector interactuó con el estímulo original (Fuentes, 2007).

Las características funcionales del texto en la lectura comprensiva están relacionadas con cómo el lector interactúa con el contenido del texto y cómo se ajusta a las demandas de la situación de lectura. De acuerdo con Fuentes (2005), se pueden identificar tres característi-

cas principales que son fundamentales para lograr una comprensión lectora efectiva: “1) el comportamiento del lector es lingüístico; 2) el comportamiento del lector debe ser pertinente al objeto de estímulo del texto; y 3) el comportamiento del lector debe ser funcional respecto a la modalidad del texto” (p.32). Estas características conducen a la derivación de tres repertorios de competencias precurrentes (léxico, temático e instrumental) que el lector comprensivo debe poseer para facilitar la comprensión lectora reconstructiva del texto.

El *repertorio léxico* es un conjunto de competencias que el lector necesita para manejar el vocabulario y las palabras que se encuentran en el texto. De acuerdo con Fuentes (2005), este repertorio se compone de dos competencias principales: (a) *Reconocimiento de palabras clave*, la cual implica que el lector debe ser capaz de identificar las palabras clave en el texto y comprender su significado en el contexto en el que se utilizan. Estas palabras clave son consideradas esenciales para la comprensión del contenido y son seleccionadas por jueces independientes como indispensables para entender el texto en cuestión. (b) *Uso de palabras clave*, la cual implica que el lector debe ser capaz de utilizar estas palabras en contextos diferentes al texto original, pero que aún estén relacionados con el mismo objeto de estímulo.

El *repertorio temático* es un conjunto de competencias relacionadas con el conocimiento y dominio en un área específica o tema particular. De acuerdo con Fuentes (2005), este repertorio implica que el lector tenga un conocimiento profundo y contextualizado en el área sobre la cual trata el texto. Este repertorio incluye habilidades que permiten al lector interactuar de manera competente con los objetos, eventos o conceptos relacionados con ese tema.

El *repertorio instrumental* se refiere a un conjunto de competencias y habilidades que el lector utiliza para interactuar de manera efectiva con el contenido del texto. Según Fuentes y Ribes (2001), estas

competencias se dividen en dos tipos: las específicas a la modalidad del texto (actuativas, constativas y definicionales) y las generales aplicables a cualquier tipo de texto.

### **Elementos de la comprensión lectora**

De acuerdo con Fuentes (2005), la comprensión lectora surge de la interacción lingüística entre el lector y el objeto de estímulo, el cual es mediado por el texto. Este último, a su vez, es producto del comportamiento lingüístico del escritor. En sus análisis, esta autora también destaca dos dimensiones funcionales del acto de leer: la lectura textual y la lectura comprensiva. La lectura textual implica la vocalización de los fonemas escritos, mientras que la lectura comprensiva va más allá al involucrar la interpretación profunda del contenido. En este sentido, leer comprensivamente implica que el lector responde a las propiedades convencionales del texto, estableciendo conexiones con una variedad de objetos, eventos naturales y lingüísticos, así como con las prácticas conductuales asociadas a ellos.

Otro componente esencial de la comprensión lectora radica en que, al generar una respuesta convencional respecto al texto que actúa como intermediario entre el lector y el objeto de estímulo, esta respuesta convencional posibilita que el lector se desvincule de la situación concreta del objeto de estímulo que no está presente o aparente en la interacción (Ribes, 1990; Ribes & López, 1985).

Como se mencionó, una de las estrategias pedagógicas utilizadas con más frecuencia para el aprendizaje de contenidos académicos en la educación superior es la lectura (Arroyo et al., 2007). En este contexto, la comprensión adquiere relevancia cuando el estudiante es capaz de cumplir con los requisitos establecidos por el docente en los materiales de estudio. En el caso específico de la comprensión lectora, estos materiales consisten en los textos mismos (Irigoyen et al., 2013).

Con relación a los textos empleados como materiales de estudio, Fuentes (2005) propuso tres modalidades distintas. La primera es denominada *modalidad actuativa*. En este caso, el escritor busca que, al leer el texto, el lector realice una acción específica con o respecto al texto. El texto actuativo siempre tiene pertinencia situacional para el lector y, de esta manera, el texto se convierte en el objeto de estímulo para el lector. El objeto de estímulo es particular y se encuentra presente en la situación interactiva del lector.

La segunda modalidad es la *modalidad constativa*, en la que el escritor describe, narra o menciona objetos u eventos extrasituacionales. En este tipo de textos, el escritor presenta objetos, acontecimientos, propiedades, secuencias de eventos, entre otros. Estos textos siempre tienen pertinencia extrasituacional, es decir, el objeto de estímulo está relacionado con una situación interactiva diferente a la que rodea la lectura del texto. En este caso, el objeto de estímulo de ajuste para el lector será el estímulo con el que el escritor interactuó originalmente, o aquel con el que se hace referencia a propiedades del objeto de estímulo con las cuales el lector puede interactuar. El texto cumple la función de actuar como objeto de estímulo auxiliar, ejerciendo el papel de intermediario entre el lector y el objeto de estímulo de ajuste. El texto constativo, como se observa en la literatura, puede también ser objeto de estímulo de ajuste para una manera particular de escritura.

En la tercera modalidad, denominada *modalidad definicional*, se presentan relaciones simbólicas o lingüísticas que ejemplifican o requieren del cumplimiento de criterios normativos para lograr su comprensión. El objeto de estímulo en estos textos tiene pertinencia transituacional, es decir, no está limitado a una situación específica ni general. Aunque el estímulo original puede estar relacionado con objetos o eventos concretos, estos textos se distinguen por ser objetos lingüísticos.

# Estudios previos de la comprensión lectora desde el interconductismo

Dentro del marco de la teoría conductual, algunos autores han explorado la comprensión lectora bajo la denominación de *comportamiento lector*. Aunque estos estudios son escasos, resulta esencial resaltarlos debido a su importancia en el contexto de la presente investigación.

En su estudio, Henao (2001) evaluó y analizó el nivel de competencia lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado en escuelas públicas de Medellín. En su análisis, consideró diversas dimensiones del comportamiento lector, que abarcaban desde el reconocimiento de información explícita en el texto hasta la capacidad para emitir juicios sobre la calidad y validez de la información, así como la aptitud para formular preguntas y reaccionar emocional y racionalmente ante el texto. El estudio involucró a 2459 estudiantes y reveló deficiencias en la competencia lectora, especialmente en cuanto a la capacidad inferencial y crítica. Además, se identificó una visión limitada y restringida del proceso lector en los participantes.

Ray y Belden (2007) presentaron un modelo conductual para conceptualizar la comprensión lectora a través de un sistema de software. Este modelo involucró pruebas diseñadas con el propósito de desarrollar habilidades de comprensión al enfocarse en identificar el contenido esencial del texto. Sus hallazgos revelaron un beneficio estadísticamente significativo, mostrando un aumento del 17% en la lectura comprensiva como resultado de la implementación de este enfoque.



Por su parte, Calderón y Quijano (2010) llevaron a cabo un estudio en el que identificaron las características y habilidades de comprensión lectora de estudiantes de los programas de Psicología (3° semestre) y Derecho (4° y 5° semestre) en la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Barrancabermeja. Para obtener información relevante, utilizaron la prueba “CLOZE” y llevaron a cabo entrevistas con docentes. A pesar de su análisis, los autores no encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto a sus habilidades de comprensión lectora.

En su estudio, Mújica et al. (2011) determinaron la influencia de los componentes de la teoría de la conducta planeada sobre indicadores del comportamiento lector en 305 estudiantes mexicanos de nivel medio superior. Utilizando análisis de ecuaciones estructurales, los resultados mostraron índices que sugieren que el modelo propuesto no se ajusta de manera satisfactoria como una estructura explicativa general de los indicadores del comportamiento lector considerados en este estudio.

Específicamente, en el ámbito de la teoría interconductual encontramos un estudio realizado por Fuentes y Ribes (2001), quienes realizaron dos experimentos con la finalidad de evaluar la posible correspondencia entre la modalidad del texto (actuativo, constativo y definicional) y el tipo de comprensión lectora, así como si la modalidad del texto auspicia la ejecución del lector comprensivo en determinados niveles funcionales de interacción. Sin embargo, no se encontró una correspondencia clara entre la modalidad del texto y la modalidad de la prueba de comprensión. Los resultados indicaron que la ejecución de los participantes fue más exitosa en las pruebas de niveles no sustitutos en comparación con las pruebas de niveles sustitutos.

Morales et al. (2005) llevaron a cabo un estudio para evaluar los efectos de entrenar a estudiantes universitarios en la identificación de

criterios de ajuste lector y cómo esto impacta en su desempeño en tareas de identificación, elaboración (Estudio 1) y satisfacción de dichos criterios (Estudio 2). Los resultados indicaron que el entrenamiento resultó efectivo para que los estudiantes adquirieran la habilidad de identificar criterios de ajuste lector. Además, el entrenamiento también contribuyó a que los estudiantes aprendieran a elaborar estos criterios y a satisfacerlos exitosamente en diversas tareas.

De manera general, Arroyo et al. (2007) analizaron el modo en que desde perspectivas cognitivas se aborda la comprensión lectora y presentaron una forma alternativa para su estudio. Desde la perspectiva interconductual, describieron la comprensión lectora como *ajuste lector*, el cual puede ser desglosado en cinco niveles diferenciales de complejidad. Esta caracterización ofrece oportunidades para nuevas metodologías de evaluación, lo que a su vez facilita la identificación de diferencias funcionales en el proceso de ajuste lector.

Irigoyen et al. (2009) llevaron a cabo una evaluación de las condiciones económicas, sociales y académicas en una muestra de 176 estudiantes de nuevo ingreso, lo que representaba aproximadamente el 50% de la matrícula, en una institución de educación superior en el Noroeste de México. Para este propósito, se implementó un conjunto de evaluaciones compuesto por siete secciones diferentes: (1) datos sociodemográficos, (2) trayectoria escolar, (3) nivel de conocimiento en el ámbito disciplinario, (4) habilidad en el uso de programas de cómputo, (5) cultura general, (6) aptitud para la ciencia y (7) comprensión de lectura en inglés. En el análisis de los resultados, se encontró que el modo lingüístico que mostró la mayor cantidad de respuestas correctas fue aquel que requería la selección de una respuesta entre varias opciones proporcionadas. Además, este modo lingüístico estaba en consonancia con la mayor proporción de aciertos en los criterios de logro de tipo pertinente y congruente. Los autores interpretaron

estos hallazgos como indicativos de deficiencias en el desarrollo de competencias vinculadas a la capacidad para realizar efectivamente la prueba de aptitud para la ciencia, así como en la comprensión de textos científicos y en el manejo de un segundo idioma. Estas competencias básicas son esenciales para el aprendizaje en diversos campos disciplinarios y profesionales a nivel universitario, según los autores.

Por su parte, Mares et al. (1996; 1993; 1986; 1990) realizaron diversos estudios en los que exploraron la interacción entre las habilidades de expresión oral, lectura y escritura en el contexto del nivel funcional sustitutivo referencial. En estos trabajos, la función sustitutiva referencial se destaca por el tipo de relación funcional que se establece entre el lector y el oyente con el objeto de estímulo del texto.

En un estudio realizado por Irigoyen et al. (2008a), centrado en el proceso de aprendizaje de conceptos psicológicos en estudiantes de psicología, se analizó su rendimiento en relación con cuatro criterios de tarea distintos. Estos criterios incluyeron lo siguiente: “1) identificar información textual y relacionarla con su descriptor; 2) realizar una operación matemática; 3) relacionar información no contenida en los materiales de evaluación con su descriptor, y 4) relacionar ejemplos con el descriptor del concepto” (p.342). Los hallazgos de esta investigación revelaron que los sujetos obtuvieron mejores resultados en las tareas que podían resolverse mediante la información contenida en el texto o en el enunciado de la pregunta. En contraste, se observó un mayor número de errores en las tareas que requerían respuestas basadas en información ausente en el texto o la pregunta.

Según un estudio realizado por Mares et al. (2009, como se citó en Irigoyen et al., 2013), los estudiantes tienen deficiencias en la lectura de gráficos, la habilidad para argumentar utilizando la información proporcionada en un texto y la capacidad de comunicar ideas comple-

jas. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes podrían tener un nivel limitado de desarrollo en competencias extrasituacionales y transituacionales.

Los estudios revisados muestran la importancia de la comprensión lectora en diversos contextos educativos. Se han abordado desde distintas perspectivas, incluyendo enfoques conductuales e interconductuales, y se han analizado tanto las competencias lingüísticas como las habilidades cognitivas y contextuales que influyen en la comprensión lectora. Estos estudios revelan que los estudiantes pueden presentar deficiencias en la comprensión lectora; por lo tanto, se subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan un enfoque más amplio y completo de la comprensión lectora, que abarque tanto las habilidades lingüísticas como las habilidades de análisis y síntesis de la información.

# Diseño de la investigación para evaluar la comprensión lectora

**E**n este capítulo, se presenta el diseño de investigación que tuvo como objetivo determinar los repertorios precurrentes y la comprensión lectora en estudiantes de educación superior cuando interactúan con un texto constativo. Para lograr este propósito, se desarrolló un instrumento diseñado específicamente para evaluar estos repertorios y la comprensión lectora. Se abordó la validación de contenido del instrumento y se describieron en detalle las características psicométricas de este. Una vez que el instrumento cumplió con los requisitos psicométricos necesarios, se utilizó para comparar el desempeño de estudiantes procedentes de distintas instituciones de educación superior en lo que respecta a su comprensión lectora. A continuación, se detalla la estrategia metodológica empleada en esta investigación.

## Método

### *Diseño*

La presente investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cuantitativo, de diseño transversal y carácter analítico, que constó de dos fases de lectura de un documento constativo y dos fases de evaluación. El propósito de las fases de lectura fue facilitar el contacto inicial entre los participantes y el texto, permitiendo así la interacción sustitutiva con respecto al objeto de estímulo. Por otro lado, las fases de pruebas se dividieron en dos tipos. La primera prueba se enfocó en evaluar los repertorios léxicos precurrentes de los participantes, con el fin de

determinar la necesidad y suficiencia del reconocimiento de palabras clave y del repertorio temático en la comprensión lectora de un texto constativo. La segunda prueba tuvo como objetivo medir el nivel de comprensión lectora de los participantes ante un texto constativo.

### ***Participantes***

En el universo de estudio se consideró el total de estudiantes de las Escuelas Normales de Jalisco: Escuela Normal Superior (ENSJ), Escuela Superior de Educación Física (ESEF), Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (ENE) y Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (BCENJ). Además, se incluyeron estudiantes activos del área de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, tanto de pregrado como de posgrado. De esta manera, participaron estudiantes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) y Centro Universitario de Tonalá (CUTonalá) de la institución mencionada.

### ***Muestra***

Se utilizó un enfoque de muestreo intencional probabilístico dirigido para seleccionar a los participantes, eligiendo de manera aleatoria a estudiantes que estuvieran cursando el sexto semestre en las Escuelas Normales y los Centros Universitarios mencionados. La muestra estuvo compuesta por 141 estudiantes. Los criterios de selección para el estudio fueron los siguientes:

- Inclusión. Estudiantes regulares en su escuela de procedencia, que al momento de la aplicación de las evaluaciones cursaran el sexto semestre, que aceptaran participar voluntariamente en la investigación y que firmaran el consentimiento informado.
- No inclusión. Estudiantes que repitan alguna materia de sexto semestre y quienes no firmen consentimiento informado.

- Exclusión. Participantes que no contesten la totalidad de las pruebas, quienes decidieron no continuar participando después de haber iniciado el estudio y estudiantes que por algún motivo se dieron de baja de las escuelas participantes.

### ***Escenarios***

Las evaluaciones se llevaron a cabo en las escuelas de procedencia de los estudiantes, en aulas designadas por los directivos para este propósito. La aplicación se realizó de manera grupal, y en cada aula se proporcionaron mesas y sillas individuales para cada estudiante, así como iluminación artificial, pintarrón y escritorio. A continuación, se indican la ubicación y las características generales de cada una de las escuelas:

- *Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ)*: Ubicada en Calle Lisboa # 488, Col. Santa Elena Estadio, Guadalajara, Jalisco, México. Es una institución pública de educación superior que tiene como objetivo principal la formación de docentes para la educación secundaria, con un enfoque humanista y un fuerte compromiso social. Esta escuela está bajo la dependencia de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) y es regulada por la Dirección de Educación Normal (DEN). Fue fundada el 3 de octubre de 1973.
- *Escuela Superior de Educación Física (ESEF)*: Ubicada en Calle Nueva Escocia 1535, Colonia Providencia, Guadalajara, Jalisco. Es una institución pública de educación superior, que goza de reconocimiento a nivel regional, nacional e internacional. Su propósito fundamental es la formación de Licenciados en Educación Física con competencias para aplicar estrategias que resuelvan las demandas en el ámbito de la educación básica, mediante la docencia, la promoción de investigaciones científicas y el establecimiento de vínculos con otras instituciones regionales, nacionales e internacionales, en un entorno de responsabilidad educativa.



- *Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (ENE)*: Ubicada en Calle Sirio 5555, Fraccionamiento Las Arboledas, Zapopan, Jalisco. Esta institución está enfocada en impulsar la docencia de manera efectiva en los procesos de formación inicial en la Licenciatura de Educación Preescolar. Además, desempeña un papel importante en el desarrollo profesional de docentes en servicio, lo que contribuye activamente a la mejora continua de los servicios educativos en la región.
- *Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (BCENJ)*: Ubicada en Avenida Alcalde 1190, Colonia Miraflores, Guadalajara, Jalisco. Es una institución pública de educación superior, dedicada a la formación de Licenciados en la Educación Primaria. Los graduados se preparan para desempeñarse como docentes en el nivel de educación primaria, contribuyendo al desarrollo educativo en esta etapa crucial.

Respecto a los campus universitarios, uno está ubicado en el municipio de Tonalá, Jalisco, que forma parte de la zona conurbada de Guadalajara. Además, otros estudiantes pertenecen al Centro Universitario de Ciencias de la Salud, ubicado en Sierra Mojada 950, Colonia Independencia en Guadalajara.

## **Recursos**

### ***Humanos***

Para llevar a cabo esta investigación, el investigador recurrió al apoyo de dos expertos en la teoría interconductual, ambos con doctorado en psicología, miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Además, se contó con la participación de practicantes de servicio social del área de psicología, quienes fueron capacitados para realizar la recopilación de datos de manera efectiva.

### ***Materiales***

Cada participante recibió copias de los siguientes formatos: consentimiento informado (Anexo 1), ficha de identificación (Anexo 2), texto (Anexo 3), evaluación de precurrentes (Anexo 4), evaluación de comprensión lectora (Anexo 5) y formatos de respuestas. Además, se proporcionaron lápices, lapiceros, borradores, sacapuntas y hojas blancas para su uso durante las evaluaciones. Para la captura y análisis de los datos recopilados, se emplearon computadoras equipadas con el software SPSS Versión 20.0 y la paquetería Microsoft Office 2010.

### ***Texto***

A partir de diversos recursos, se construyó el texto titulado “El acto didáctico” (Anexo 3), integrado por 1577 palabras distribuidas en cuatro cuartillas, con formato de fuente Times New Roman de 12 puntos y un interlineado de 1.5. La temática del texto guarda relación con los contenidos abordados en la formación de docentes en las escuelas normales. En cuanto a su modalidad funcional, el texto es de tipo constativo, en el que se mencionan, describen o narran objetos o eventos extrasituacionales. Para comprender este tipo de textos, se requiere de una competencia imaginativa por parte del lector, lo que implica reconocer y relacionarse con el episodio mencionado, narrado o descrito, comportándose de manera extrasituacional, es decir, imaginando la situación. En este sentido, la competencia extrasituacional requiere establecer conexiones entre fragmentos del texto y situaciones particulares ajenas al texto; el criterio de logro es la congruencia entre ambas situaciones (Fuentes, 2007).

### **Instrumentos**

#### ***Diseño de instrumentos***

Se crearon instrumentos de evaluación específicamente diseñados en consonancia con la teoría interconductual. Una vez formulados los re-

activos, se sometieron a la revisión de expertos en esa teoría. Los jueces fueron seleccionados con base en su experiencia y conocimiento en el tema, considerando su participación en investigaciones o publicaciones en revistas indizadas relacionadas con este enfoque. Todos los expertos eran académicos e investigadores con un nivel académico de doctorado.

La validez de contenido de los instrumentos fue evaluada por cinco expertos o jueces, siguiendo los criterios establecidos por Moriyama (1968). Se valoró cada ítem en cada prueba: precurrente 1 (identificación de palabras), precurrente 2 (identificación de frases), precurrente 3 (uso de léxico) y comprensión lectora. La valoración se realizó de acuerdo con las puntuaciones otorgadas por los expertos en cuatro categorías o dimensiones: (1) Claridad, (2) Plausibilidad, (3) Congruencia y (4) Calidad (Moriyama, 1968). Para determinar un índice de concordancia entre ellos, se consideró adecuado un valor igual o superior al 70%.

### ***Pruebas***

Se realizaron dos evaluaciones, una correspondiente a la identificación de competencias precurrentes para la lectura comprensiva, según lo propuesto por Fuentes y Ribes (2006), y una prueba de comprensión lectora en dos momentos. El primer momento tuvo lugar antes de la lectura del texto, con el fin de establecer una línea base de los indicadores de los repertorios precurrentes y de la comprensión lectora. El segundo momento ocurrió después de haber leído el texto, permitiendo así comparar los resultados entre ambas aplicaciones.

La prueba de precurrentes diseñada consta de cuatro apartados: reconocimiento de palabras, reconocimiento de frases, uso del léxico y familiarización con el dominio (Anexo 4). Por otro lado, la prueba de comprensión lectora (Anexo 5) fue una evaluación de competencia

extrasituacional, que requería establecer relaciones entre fragmentos del texto y situaciones particulares ajenas a este. Más adelante se presentan las secciones de las pruebas.

## **Procedimiento**

### ***Recolección de datos***

El estudio se llevó a cabo en una de las aulas de cada institución a las que asistían los participantes. Se invitó a los estudiantes a participar en la investigación y se les explicó el objetivo del estudio. Aquellos que decidieron participar firmaron el consentimiento informado (Anexo 1). Posteriormente, se les entregó una ficha de identificación (Anexo 2) y se dieron las siguientes instrucciones:

A continuación, se solicita información personal, responde honestamente cada uno de los apartados, recuerda que la información que proporcionas es estrictamente confidencial. Si tienes alguna dificultad para responder, el investigador te ayudará a resolverla.

Además, se recopilaron datos como la edad, el sexo, el estado civil, la escolaridad de los padres, entre otros aspectos relevantes.

### ***Línea base***

Cada participante respondió las evaluaciones de repertorio recurrente y comprensión lectora, con el propósito de identificar su nivel de dominio sobre el tema abordado en la lectura.

### ***Prueba de precurrentes***

Previo a la aplicación de la prueba, se proporcionó a cada participante una copia del texto titulado “El acto didáctico” y se les solicitó leer el

documento detenidamente. Las instrucciones fueron dadas en grupo y se expresaron de la siguiente manera:

A continuación, se presenta un texto con el que trabajaremos, léelo con detenimiento, porque después responderás algunas preguntas con base en lo que dice. Para realizar la lectura no tendrás tiempo límite, una vez que termines responderás preguntas acerca de su contenido.

Después de que cada participante completara la lectura del texto “El acto didáctico”, se recogieron las copias de este. A continuación, se procedió a la aplicación de la prueba de precurrentes que consta de cuatro apartados.

La primera parte consistió en una evaluación de reconocimiento de palabras, que constaba de dos columnas: una con 10 palabras clave y la otra con 12 definiciones. De estas últimas, 10 opciones correspondían a las 10 palabras clave y dos eran distractores. Por ejemplo: “Estrategia didáctica” = “Secuencias integradas de procedimientos que facilitan la utilización de la información”.

Se solicitó a cada participante que relacionara cada palabra con su definición correspondiente. La instrucción fue la siguiente:

De acuerdo con el texto que acabas de leer, selecciona cada una de las palabras de la columna de la izquierda con su definición que se encuentra en la columna de la derecha, escribiendo en el recuadro el número correspondiente. Si no sabes alguna respuesta la puedes dejar en blanco.

En la segunda parte, se evaluó el reconocimiento del léxico en frases, utilizando también dos columnas: una con 12 frases literales

extraídas del texto y la otra con 10 frases que representan paráfrasis de 10 de las frases literales. Por ejemplo: “Los objetivos educativos que se pretenden conseguir tienen que ver con la adquisición de herramientas esenciales para el aprendizaje” = “La adquisición de estrategias para adquirir nuevos conocimientos es una meta educativa fundamental”.

Se le indicó al participante que relacionara cada una de las 10 frases literales con su paráfrasis. La instrucción fue la siguiente:

De acuerdo con el texto que leíste, ahora vas a relacionar cada una de las 10 frases de la columna de la izquierda con la frase de la columna de la derecha que diga lo mismo, pero, con otras palabras, escribiendo en la raya el número que corresponda. Si no sabes alguna respuesta la puedes dejar en blanco.

La tercera parte consistió en evaluar el uso del léxico. Se presentaron 10 frases incompletas, que no eran literales al texto, junto con un listado de 12 palabras clave al final de la hoja. A los participantes se les solicitó que completaran cada frase con la palabra clave correspondiente. Por ejemplo: “La educación que se da en un \_\_\_\_\_ posee programas y planes de estudio y controles del estado”. La instrucción fue la siguiente:

Ahora vas a completar cada una de las siguientes frases, escribiendo en la línea la letra de la palabra que corresponda. Elige cada palabra del cuadro que se encuentra al final de la hoja. Si no sabes alguna respuesta la puedes dejar en blanco.

El cuarto apartado evaluó la familiarización del participante con el dominio del objeto de estímulo del texto. Esta parte constó de 10

preguntas sobre la experiencia que han tenido con diferentes hechos al respecto. Las primeras cuatro preguntaron indagaron sobre la familiarización experimentada; por ejemplo: “¿Alguna vez has participado en una clase en donde se ha utilizado algún recurso didáctico?”. Las tres siguientes preguntas abordaron su familiarización referida; por ejemplo: “¿Alguna vez has visto alguna película en donde se ilustre el acto didáctico?”. Las tres últimas preguntas trataron sobre su familiarización mixta; por ejemplo: “¿Alguna vez has realizado actividades escolares en donde tengas que identificar las funciones del docente en el acto didáctico?”.

Ante estas preguntas, el participante seleccionó una de tres opciones: “nunca”, “una vez” o “varias veces”. Después, se le indicó que escribiera la situación en la que ha vivido esa experiencia. Si el participante eligió “una vez”, se le otorgó un punto, y si seleccionó “varias veces”, se le concedieron dos puntos.

Los puntos fueron otorgados únicamente si el participante proporcionó una descripción de la situación en la que había experimentado esa vivencia. El puntaje máximo posible era de 30. La instrucción dada al participante fue la siguiente:

Ahora contesta este ejercicio sobre la experiencia que has tenido con “El acto didáctico”. En este ejercicio no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que las contestes de acuerdo con lo que en realidad has vivido.

### ***Prueba de comprensión lectora***

En la siguiente sesión, se procedió a realizar la evaluación de la comprensión lectora. Antes de esto, se proporcionó nuevamente el texto “El acto didáctico” a los participantes y se les indicó que lo volvieran a leer. La instrucción dada fue la siguiente:



A continuación, se presenta el mismo texto de la vez anterior, trabajaremos nuevamente con él, léelo con detenimiento porque después responderás algunas preguntas con base en lo que dice. Para realizar la lectura no tendrás tiempo límite, una vez que termines responderás preguntas acerca de su contenido.

En esta fase de evaluación, se permitió que los participantes consultaran el texto mientras respondían a la prueba de comprensión lectora. Esta decisión se tomó para enfocarse en evaluar la comprensión lectora en sí misma y no la retención de información. Una vez que los participantes terminaron de leer el texto, se les entregó un formato con la prueba de comprensión lectora que evaluaba competencias extrasituacionales.

Esta prueba consistió en 19 reactivos que evaluaban la capacidad de comprensión en situaciones cotidianas relacionadas con el contenido del texto. Cada reactivo presentaba tres opciones de respuesta y el participante debía elegir la respuesta correcta entre las tres opciones. Por ejemplo:

13. “A los 18 años yo terminé el cuarto de bachillerato y me fui aquel verano a la casa del hermano de mi madre en Guadalajara, y pasé un mes con el tío Manuel, y me abrió los ojos enormemente, porque me enseñó a mirar lo que había en las calles de una manera diferente a como yo lo había visto”. ¿Qué se pretende ilustrar con este ejemplo?

a) Acto didáctico b) Objetivo educativo c) Enseñanza formal

La instrucción que se les dio a los participantes es esta:

Una vez que has leído el texto responde cada una de las siguientes preguntas, eligiendo la opción de respuesta que consideres sea la correcta. Si no sabes alguna respuesta la puedes dejar en blanco. En esta ocasión, puedes consultar el texto las veces que sea necesario.

Una vez concluida la prueba se agradeció la participación a cada uno de los participantes.

### ***Calificación de los instrumentos***

Cada instrumento se evaluó según las respuestas correctas proporcionadas por los estudiantes, sin que se estableciera un límite de tiempo para su respuesta.

### **Procesamiento y análisis de datos**

Después de calificar los instrumentos, se procedió a codificar los datos, los cuales se ingresaron en una base de datos utilizando el programa SPSS versión 20.0. Luego, se llevaron a cabo análisis descriptivos que incluyeron medidas de distribución y variabilidad, como promedios, desviación estándar y frecuencias simples. Además, se realizaron pruebas estadísticas de asociación, como el Chi cuadrado y el coeficiente Kuder-Richarson 20, para evaluar relaciones entre grupos. Para comparar los resultados entre diferentes grupos, se empleó el análisis de varianza (ANOVA).

# Resultados de la evaluación de la comprensión lectora

## Datos sociodemográficos y académicos de los participantes

Los datos demográficos de la población estudiada muestran que el promedio de edad de los participantes fue de 22.56 años, con una edad mínima de 17 y una máxima de 50, y una desviación estándar de 5.356. En cuanto al estado civil, como se muestra en la Tabla 1, la mayoría de los participantes eran solteros (85%).

**Tabla 1**

*Estado civil de los estudiantes*

<i>Estado civil</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Soltero	125	85.0
Casado	15	10.5
Unión libre	4	2.7
Viudo	1	0.7
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

En referencia a los datos académicos, el promedio de las calificaciones reportadas por los estudiantes fue de 89.49, con una calificación máxima de 99 y una mínima de 74.

La Tabla 2 muestra la distribución de los estudiantes participantes en el estudio por los semestres que cursaban en el momento de la toma de los datos. Cabe mencionar que los estudiantes de quinto semestre son normalistas y los de primer y segundo semestre son universitarios.

**Tabla 2***Grado escolar de los participantes*

	<i>Grado escolar</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Pregrado	Primer semestre	40	27.2
	Segundo semestre	17	11.6
	Quinto semestre	67	45.6
Posgrado	Maestría	23	15.6
<i>Total</i>		<i>147</i>	<i>100</i>

La Tabla 3 muestra la distribución de la muestra por sexo, y se observa que el grupo de participantes está compuesto en su mayoría por mujeres, representando un 70.7% de la muestra.

**Tabla 3***Estado civil de los estudiantes*

<i>Sexo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Femenino	104	70.7
Masculino	43	29.3
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

La Tabla 4 muestra la distribución de los estudiantes participantes según las instituciones educativas en las que se recopilaron los datos. El CUTonalá tiene el mayor número de estudiantes participantes, con un 38.8% , seguido por los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo (CUCS), que representan el 15.6%.

La Tabla 5 muestra la distribución de los participantes según el tipo de institución a la que pertenecen. El 54.8% de los participantes son estudiantes universitarios, mientras que el 45.2% son normalistas.

**Tabla 4***Escuela de origen de los participantes*

<i>Escuela</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
CUTonalá	57	38.8
ENSJ	16	10.9
ESEF	13	8.8
ByCENJ	18	12.2
MCST (CUCS)	23	15.6
ENEJ	20	13.6
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

*Nota.* CUTonalá = Centro Universitario de Tonalá; ENSJ = Escuela Normal Superior de Jalisco; ESEF = Escuela Superior de Educación Física; ByCENJ = Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; MCST (CUCS)= Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo (Centro Universitario de Ciencias de la Salud); ENEJ = Escuela Normal de Educadoras de Jalisco.

**Tabla 5***Distribución de los participantes según el subsistema académico de procedencia*

<i>Subsistema académico</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Universitarios	80	59.2
Normalistas	67	40.8
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

La distribución de los participantes según el programa educativo que cursan, como muestra la Tabla 6, revela que la Licenciatura en Salud Pública es la que tiene el mayor número de estudiantes (28.6%). Le sigue la Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo (15.6%).

**Tabla 6***Programa educativo en el que estudian los participantes*

<i>Programa educativo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Licenciatura en Salud Pública	42	28.6
Licenciatura en Educación Física	13	8.8
Licenciatura en Educación Primaria	18	12.2
Licenciatura en Educación Secundaria	16	10.9
Licenciatura en Educación Preescolar	20	13.6
Licenciatura en Medicina	15	10.2
Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo	23	15.6
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

La Tabla 7 proporciona información sobre la escolaridad de los padres y las madres de los participantes. Se observa que la mayoría tiene niveles de educación de secundaria y licenciatura. Respecto a la escolaridad de las madres, la mayoría (32.7%) ha completado la enseñanza secundaria y un 21.8% obtuvo un título de licenciatura.

**Tabla 7***Escolaridad del padre y la madre de los participantes*

	<i>Padre</i>		<i>Madre</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Ninguno	3	2.0	2	1.4
Primaria	16	10.9	25	17.0
Secundaria	42	28.6	48	32.7
Preparatoria	31	21.1	27	18.4
Licenciatura	41	27.9	32	21.8
Posgrado	14	9.5	10	6.8
Otro	0	0	3	2.0
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

### Primera fase: Validez de contenido por jueceo de expertos

Los resultados de la validación de contenido muestran que los jueces obtuvieron un alto grado de concordancia (90%) en las cuatro pruebas: precurrente 1, precurrente 2, precurrente 3 y la prueba de comprensión lectora.

La dimensión Plausibilidad tuvo el porcentaje de concordancia más bajo, con un promedio del 87%, mientras que la dimensión Congruencia alcanzó el porcentaje de concordancia más alto, con un promedio del 97% (Tabla 8).

Estos resultados sugieren que los instrumentos utilizados en el estudio tienen un buen nivel de validez de contenido, lo que respalda su capacidad para medir las competencias precurrentes y de comprensión lectora en los participantes.

**Tabla 8**

*Índice de concordancia entre expertos*

<i>Pruebas</i>	<i>Porcentaje de concordancia</i>				
	<i>Claridad</i>	<i>Plausibilidad</i>	<i>Congruencia</i>	<i>Calidad</i>	<i>Total</i>
Precurrente 1: Identificación de palabras	93	88	95	83	90
Precurrente 2: Identificación de frases	95	88	100	82	91
Precurrente 3: Uso de léxico	92	84	100	86	91
Comprensión lectora	93	85	93	84	89
<i>Total</i>	<i>93</i>	<i>87</i>	<i>97</i>	<i>84</i>	<i>90</i>



### ***Cualidades psicométricas de acuerdo con índices de dificultad y discriminación***

Para iniciar la presentación de las cualidades psicométricas relacionadas con los índices de dificultad y discriminación de las pruebas de los precurrentes 1, precurrentes 2 y precurrentes 3, así como de la comprensión lectora, es necesario definir ambos índices.

El índice de dificultad corresponde al grado en que una pregunta ha sido difícil de responder para el grupo, por lo que se compara el número de personas examinadas que no respondieron de forma correcta con el ideal esperado. Es así como el índice de dificultad corresponde a “la expresión numérica del grado en el que una pregunta resulta difícil de responder correctamente para el grupo al cual se aplica” (Hurtado, 2018, p.276).

En referencia al índice de discriminación, según Bazán (2000, como se citó en Hurtado, 2018), “la discriminación de una pregunta se mide por el grado en que la pregunta ayuda a ampliar las diferencias estimadas entre lo que obtuvieron un puntaje total de la prueba relativamente alto de los que obtuvieron un puntaje relativamente bajo” (p.277).

Ahora bien, los índices de dificultad y de discriminación de los ítems de las pruebas de los precurrentes 1, precurrentes 2 y precurrentes 3 parecen comportarse de manera adecuada, según el consenso empírico de diferentes autores, lo que sugiere que estas pruebas están bien construidas en términos de dificultad de los ítems. Sin embargo, en el caso de la prueba de comprensión lectora, los resultados parecen no ser tan adecuados; es importante tener en cuenta que esto podría deberse a las características específicas de la muestra y no necesariamente a la estructura del instrumento en sí. A continuación, se presentan los índices de dificultad y de discriminación por prueba.

Con respecto a la prueba del precurrente 1: reconocimiento de palabras, se observa que los ítems 12 y 6 obtuvieron un índice de dificultad bajo, lo cual significa que son ítems difíciles representando el 16%; mientras que el reactivo 2 obtuvo un índice de dificultad alto, por lo que se considera un ítem fácil, representando el .08%, las puntuaciones del resto de los ítems se distribuyen cerca del 50%, lo cual es considerado como pertinente por consenso empírico (Tabla 9).

En cuanto al índice de discriminación, es importante destacar que todos los valores numéricos son positivos. Esto nos permite afirmar que los ítems son efectivos para diferenciar entre las personas que obtuvieron puntajes por encima del promedio y las que obtuvieron puntajes por debajo del promedio en la prueba del precurrente 1. Es interesante notar que el ítem 2 presenta el índice de discriminación más alto, mientras que el índice de discriminación más bajo se observa en el ítem 5 (Tabla 9).

**Tabla 9**

*Índice de dificultad y de discriminación de la prueba del precurrente 1: reconocimiento de palabras*

Ítem	Frase	Dificultad	Discriminación
1	Características del acto que tiene carácter formativo y son compartidos objetivos concretos.	0.23	0.82
2	Proporcionan información y técnicas que facilitan el proceso de aprendizaje.	0.70	0.84
3	Son secuencias integradas de procedimientos que facilitan la utilización de la información.	0.49	0.41

<i>Ítem</i>	<i>Frase</i>	<i>Dificultad</i>	<i>Discriminación</i>
4	Es el dominio de los contenidos básicos de aprendizaje para desarrollar las propias capacidades.	0.34	0.26
5	Característica del acto que establece que la intercomunicación facilita el aprendizaje de los contenidos.	0.40	0.25
6	Proceso en el que el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee reajustando ambas informaciones.	0.18	0.41
7	Es una representación de la realidad conceptual y simbólica, indirecta e imparcial.	0.30	0.48
8	Es un contexto caracterizado por su sistematización e intencionalidad que dan lugar a requisitos formativos.	0.52	0.42
9	Proceso mediante el cual se transforma en conocimiento que es enseñado.	0.40	0.26
10	Es una comunicación que se produce en un contexto especial y se le considera auspiciador de la educación.	0.32	0.34
11	Es un contexto en que los requisitos normativos se establecen por la institución dando un modelo más flexible.	0.54	0.38
12	Características del acto que mantiene contactos sistemáticos con una intencionalidad educativa.	0.16	0.47

Asimismo, en la prueba del precurrente 2: reconocimiento de frases, se observa que el ítem 4 obtuvo un índice de dificultad bajo, lo cual significa que es el ítem considerado más difícil, representando el 12%; mientras que el reactivo 6, se puede considerar como el más fácil, representando el 12%. Las puntuaciones del resto de los ítems se distribuyen cerca del 50%, lo cual es considerado como pertinente por consenso empírico (Tabla 10).

En cuanto al índice de discriminación, es importante destacar que todos los valores numéricos son positivos. Esto nos permite afirmar que los ítems son efectivos para diferenciar entre las personas que obtuvieron puntajes por encima del promedio y las que obtuvieron puntajes por debajo del promedio en la prueba del precurrente 2. Cabe destacar que los ítems 2, 5 y 7 son los que alcanzan un índice de discriminación mayor, con una puntuación de 0.60; mientras que el ítem 6 tiene el índice de discriminación menor (Tabla 10).

**Tabla 10**

*Índice de dificultad y de discriminación de la prueba del precurrente 2: reconocimiento de palabras*

Ítem	Frase	Dificultad	Discriminación
1	El formador se caracteriza por su actitud innovadora, como búsqueda de nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje y de las potencialidades de los medios.	0.58	0.48
2	La estrategia didáctica está al servicio del contenido, porque depende de este para enseñar. Depende del costo económico, del tiempo y de la complicación que tenga dicho contenido.	0.40	0.60

<i>Ítem</i>	<i>Frase</i>	<i>Dificultad</i>	<i>Discriminación</i>
3	El acto didáctico se presenta como la intersección de dos procesos: el enseñar y el aprender. El primero como causante o desencadenante del otro.	0.57	0.50
4	Es el proceso enseñanza-aprendizaje un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional.	0.27	0.53
5	Los aprendizajes que provienen de la enseñanza formal, no formal e informal, están integrados y resulta difícil ponderar qué parte de los aprendizajes proviene de cada modalidad.	0.35	0.60
6	Respuesta en blanco.	0.88	0.30
7	El discurso en el aula se interesa por las relaciones sociales, históricas, afectivas y culturales de los agentes de proceso.	0.39	0.60
8	El acto educativo reafirma a la comunicación didáctica como pilar fundamental para desarrollar un proceso de aprendizaje eficaz.	0.37	0.38
9	La comunicación en la enseñanza se presenta como condicionada por múltiples factores externos que influyen en los procesos interactivos del aula.	0.45	0.34
10	Respuesta en blanco.	0.37	0.61

<i>Ítem</i>	<i>Frase</i>	<i>Dificultad</i>	<i>Discriminación</i>
11	Todo acto didáctico representa un problema de comunicación en el que cada participante emplea sus capacidades y recursos lingüísticos para satisfacer sus necesidades de información.	0.44	0.47
12	Los objetivos educativos que se pretenden conseguir tienen que ver con la adquisición de herramientas esenciales para el aprendizaje.	0.31	0.50

Por otro lado, en la prueba del precurrente 3: uso de léxico, se observa que el ítem 6 obtuvo el índice de dificultad más bajo, lo cual significa que es el ítem más difícil, representando el 10%; mientras que el ítem 1, por la puntuación alcanzada, se puede considerar como el ítem más fácil, representando el 10%. Las puntuaciones del resto de los ítems se distribuyen cerca del 50%, lo cual es considerado como pertinente por consenso empírico (Tabla 11).

En cuanto al índice de discriminación se puede observar que todos los valores numéricos son positivos, excepto para el ítem 7 (Tabla 11). Lo anterior permite asegurar que la mayoría de los reactivos son efectivos para diferenciar los resultados entre las personas que respondieron por encima del promedio y aquellas que respondieron por debajo del promedio. En este sentido, el ítem 8 es el que alcanza un índice de discriminación mayor, mientras el ítem 2 es el que alcanza un índice de discriminación menor. En referencia al ítem 7, el grupo de personas que calificaron por abajo del promedio respondieron acertadamente ese reactivo en la prueba del precurrente 3.

**Tabla 11**

*Índice de dificultad y de discriminación de la prueba del precurrente  
3: uso de léxico*

<i>Ítem</i>	<i>Frase</i>	<i>Dificultad</i>	<i>Discriminación</i>
1	El ____ programa ejecuta, evalúa los contenidos.	0.82	0.07
2	Aprender depende en buena medida de los métodos y las llamadas ____.	0.48	0.12
3	La ____ didáctica es el pilar fundamental para desarrollar un proceso de aprendizaje eficaz.	0.70	0.13
4	Los ____ son saberes significativos, elegidos para ser enseñados en la escuela.	0.78	0.16
5	Las estrategias didácticas se apoyan de ____ que orientan el proceso didáctico.	0.60	0.38
6	Todas aquellas decisiones que toma el docente para dar el acto didáctico se denominan ____.	0.27	0.30
7	El ____ debe ser activo, es decir, tiene que hacerse dueño del contenido.	0.84	-0.48
8	La ____ es un proceso de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones.	0.55	0.43
9	El ____ es un evento comunicativo y de enseñanza que pone en relación con profesores y alumnos.	0.68	0.21
10	La educación que se da en un ____ posee programas y planes de estudio y controles del estado.	0.80	0.28



Asimismo, en la prueba de comprensión, se puede observar que el ítem 8 obtuvo el índice de dificultad más bajo, esto indica que es el ítem más difícil; mientras que el ítem 1, por la puntuación alcanzada, se puede considerar como el más fácil. Las puntuaciones del resto de los ítems se distribuyen cerca del 50%, lo cual es considerado como pertinente por consenso empírico (Tabla 12).

En la prueba de comprensión lectora, es evidente que los índices de discriminación de los ítems en su mayoría son bajos. Esto indica que los grupos que obtuvieron puntajes por encima del promedio y por debajo del promedio obtuvieron calificaciones muy similares en varios ítems. De hecho, dos ítems, el 3 y el 8, tienen índices de discriminación negativos, lo que sugiere que no son efectivos para diferenciar entre estos dos grupos (Tabla 12).

Los resultados sugieren que la prueba de comprensión lectora fue difícil para todos los participantes, lo que indica que ninguno de los grupos de estudiantes participantes del estudio tenía un nivel adecuado de comprensión lectora.

**Tabla 12**

*Índice de dificultad y de discriminación de la prueba de comprensión lectora*

<i>Ítem</i>	<i>Frase</i>	<i>Dificultad</i>	<i>Discriminación</i>
1	La proyección de imágenes fijas, las diapositivas, las transparencias son_____.	0.80	0.29
2	Las preguntas intercaladas, los resúmenes finales, las redes semánticas, los mapas conceptuales son _____.	0.71	0.19

Ítem	Frase	Dificultad	Discriminación
3	¿Qué se pretende ilustrar con el siguiente ejemplo?: <i>Tuve la suerte de tener una madre que ni siquiera acabó la primaria, pero con una facilidad para el cuento oral, para el cuento popular y para la invención de cuentos pasmosa, o sea, mi madre con dos personajes es capaz de hacerte un cuento de una hora, y siempre eso me marcó.</i>	0.31	-0.21
4	<i>Previamente a la sesión presencial en el salón de clase, el alumno busca individualmente en diversas fuentes bibliográficas. En el aula se reúne con su equipo para integrar la información de todos en un solo trabajo. La profesora solicita a cada equipo que presente su trabajo al resto del grupo, solicitando la descripción de la aplicación de la técnica. A lo largo de la exposición ella interviene para clarificar o ampliar información cada vez que lo juzga pertinente. Elige el concepto que mejor defina la situación antes descrita.</i>	0.73	0.19
5	<i>Los niños construyen trenes con regletas, uno de color amarillo será más corto que el de color azul. El profesor les pregunta a los niños: ¿A qué tren podemos llamar corto?, sin decir nada, el profesor añade al tren amarillo dos regletas más y les vuelve a hacer la misma pregunta: ¿A qué tren podemos llamar corto?, si contesta el azul, él agrega: ¿No decían que el amarillo? Elige el concepto que mejor defina la situación antes descrita.</i>	0.67	0.11
6	Los cursos de alfabetización, cursos de formación para el uso de nuevas tecnologías, los cursos de perfeccionamiento para profesionales son ejemplos de _____.	0.25	0.12
7	¿Qué tipo de relación comunicativa se pretende ilustrar con el siguiente ejemplo?: <i>El docente coloca a los niños en una circunferencia en una postura cómoda y les lee un cuento. Al terminar la lectura les pregunta a los niños acerca de sus opiniones, emociones y aprendizajes o ideas valiosas de la lectura.</i>	0.59	0.04

Ítem	Frase	Dificultad	Discriminación
8	<i>Mi clase no empieza a las nueve; ha empezado una semana antes, cuando yo pensé en la clase que iba a dar la semana que viene, eso para mí es ser profesional. Hay quien no lo entiende así y dice: “no, a mí me pagan de nueve a diez, yo trabajo de nueve a diez y punto”, pero estamos trabajando con personas, y no podemos limitar nuestro trabajo a los cincuenta minutos de clase. ¿Qué se pretende ilustrar con este ejemplo?</i>	0.10	-0.09
9	<i>¿Cuál es el concepto que explica mejor la siguiente situación?: Fue en el regazo de mi abuelo que yo aprendí a leer, mi abuelo hacía que leyera la prensa, mi abuelo era feminista para la época y él pensaba que yo tenía que ser una intelectual. Entonces ya con seis y siete años leía la prensa y él me lo explicaba.</i>	0.28	0.04
10	<i>Una vez que entramos en el mercado de trabajo no dejamos de aprender, adquirimos habilidades propias de nuestro oficio o profesión a través de la experiencia diaria. ¿Qué se pretende ilustrar con este ejemplo?</i>	0.44	0.01
11	<i>¿Qué función tiene el docente en la siguiente situación?: A mí me gusta dar una clase con un nivel elevado, intento estar a la última, tanto en literatura como en lengua, nunca me canso de estudiar y de ver todos los conceptos nuevos que aparecen. Trabajo en diversos ámbitos, no solamente exámenes o libretas. Me interesa que los alumnos vean, por ejemplo, que ni Benedetti ni Góngora están solo en un libro de texto. Me aburro de los ejercicios y cada año los cambio.</i>	0.52	0.06

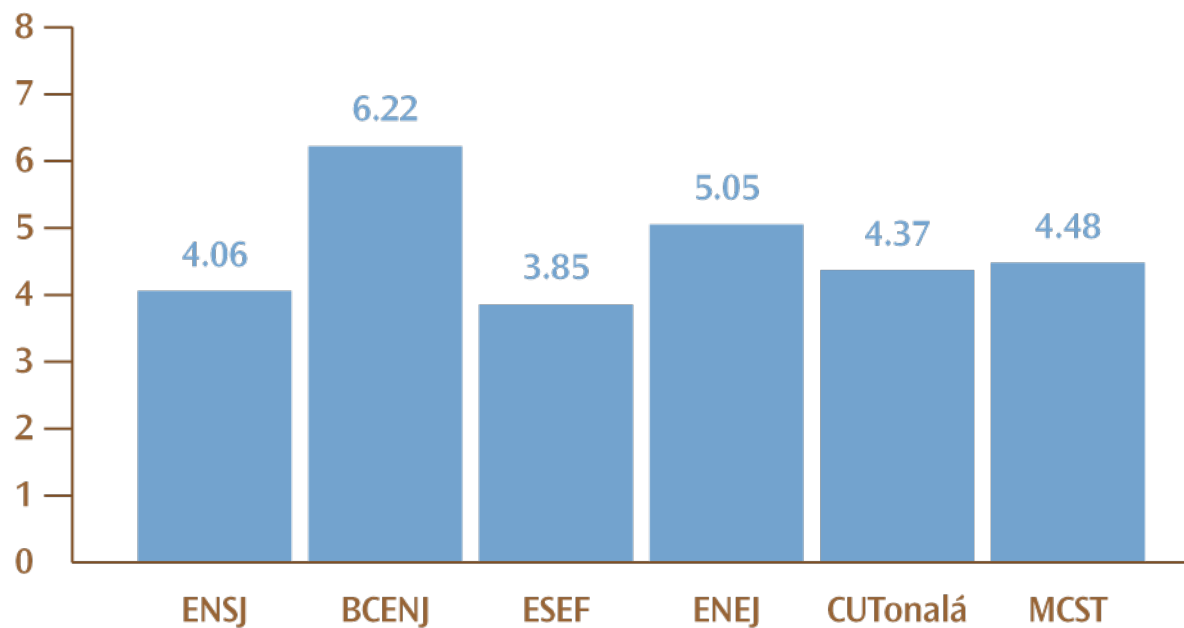
Ítem	Frase	Dificultad	Discriminación
12	¿Qué tipo de relación comunicativa se pretende ilustrar con el siguiente ejemplo?: <i>En algunas clases, para la resta “llevando”, las decenas prestan a las unidades y, en otras, comparten porque, según ellos, las unidades no tienen. Esto es lo que hay que evitar, los profesores tienen que ser conscientes de que diez se dice siempre diez y que uno se dice siempre uno y que solo una decena de unidades equivale, siempre, a diez unidades.</i>	0.40	0.11
13	<i>A los 18 años yo terminé el cuarto de bachillerato y me fui aquel verano a la casa del hermano de mi madre en Guadalajara, y pasé un mes con el tío Manuel, y me abrió los ojos enormemente, porque me enseñó a mirar lo que había en las calles de una manera diferente a como yo lo había visto. ¿Qué se pretende ilustrar con este ejemplo?</i>	0.23	0.08
14	¿Qué función tiene el alumno en la siguiente situación?: <i>La profesora organiza a los alumnos en equipos de trabajo y les asigna un tema y también les entrega un caso que contiene la descripción de la situación de una empresa. En equipos, los alumnos identifican los problemas de la empresa y las actividades correctas conforme a los principios éticos y morales. El equipo expone lo encontrado y el resto de sus compañeros hace cuestionamientos y correcciones.</i>	0.30	0.15
15	<i>El docente pedirá que se formen 6 filas de 5 alumnos cada una, atendiendo el color. El primer estudiante de cada columna se ubicará sobre una marca colocada en el piso sobre una de las rayas laterales de la cancha. En la línea lateral opuesta estará colocado un cono para cada equipo con un frasco de espuma y el dispositivo para soplar. ¿Qué se pretende ilustrar con el ejemplo anterior?</i>	0.44	0.15

### ***Segunda fase: Evaluación de la comprensión lectora***

La Figura 1 muestra los promedios de los puntajes de los estudiantes en la prueba del precurrente 1: reconocimiento de palabras, agrupados por institución educativa en la cual los estudiantes están matriculados. Los resultados indican que los estudiantes de la ByCENJ tienen el promedio más alto en esta prueba, con un promedio de 6.22. Por otro lado, los estudiantes de la ESEF tienen el promedio más bajo, que es de 3.85.

**Figura 1**

*Promedio de calificación por institución de la prueba del precurrente 1: reconocimiento de palabras*



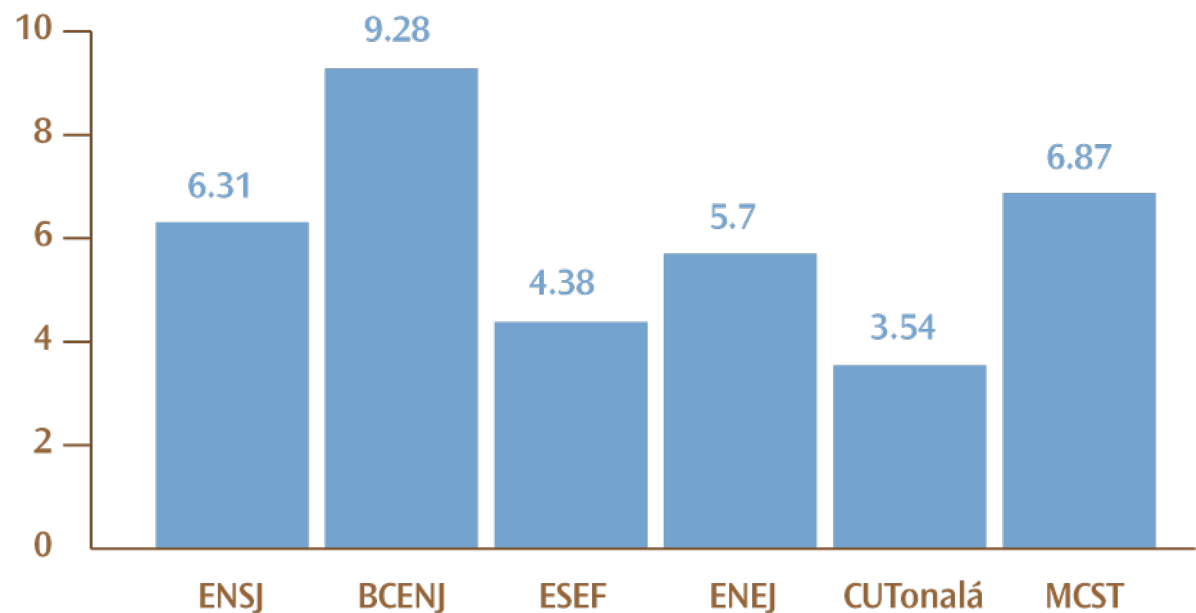
*Nota.* ENSJ = Escuela Normal Superior de Jalisco; ByCENJ = Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; ESEF = Escuela Superior de Educación Física; ENEJ = Escuela Normal de Educadoras de Jalisco. CUTonalá = Centro Universitario de Tonalá; MCST = Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo.

En la prueba del precurrente 2: reconocimiento de frases, los estudiantes de la ByCENJ obtuvieron el promedio más alto, con una puntuación promedio de 9.28. Por otro lado, los estudiantes del CUTonalá

obtuvieron el promedio más bajo en esta prueba, con una puntuación de 3.54 (Figura 2).

### Figura 2

*Promedio de calificación por institución de la prueba del precurrente 2: reconocimiento de frases*

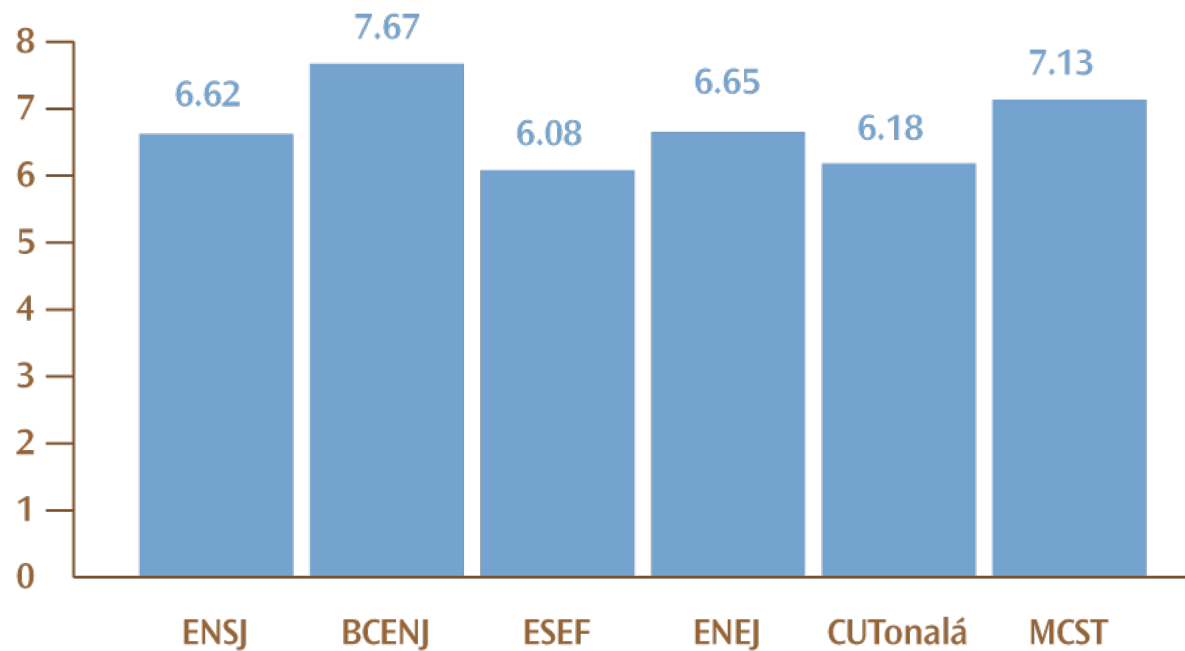


*Nota.* ENSJ = Escuela Normal Superior de Jalisco; ByCENJ = Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; ESEF = Escuela Superior de Educación Física; ENEJ = Escuela Normal de Educadoras de Jalisco. CUTonalá = Centro Universitario de Tonalá; MCST = Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo.

En la Figura 3, se presentan los promedios de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba del precurrente 3: uso del Léxico. En estos resultados, los estudiantes de la ByCENJ obtuvieron el promedio más alto, con una puntuación de 7.67. Por otro lado, los estudiantes de la ESEF obtuvieron el promedio más bajo en esta prueba, con una puntuación de 6.08.

**Figura 3**

*Promedio de calificación por institución de la prueba del precurrente 3: uso del léxico*



*Nota.* ENSJ = Escuela Normal Superior de Jalisco; ByCENJ = Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; ESEF = Escuela Superior de Educación Física; ENEJ = Escuela Normal de Educadoras de Jalisco. CUTonalá = Centro Universitario de Tonalá; MCST = Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo.

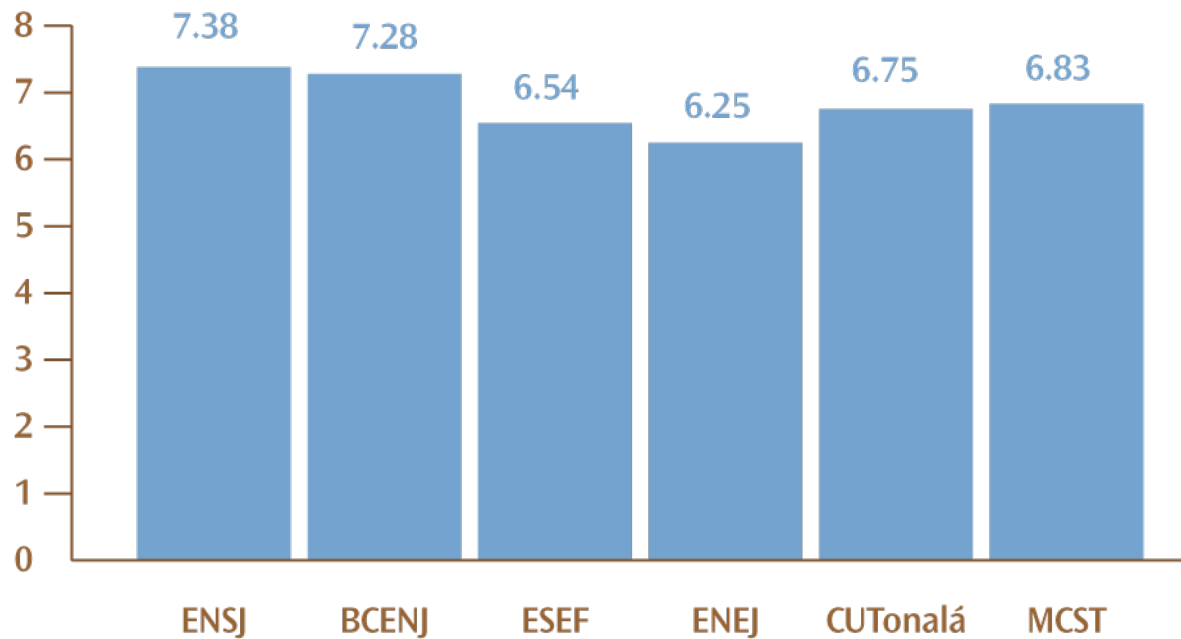
En la Figura 4, se presentan los promedios de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la evaluación de comprensión lectora. En estos resultados, la ENSJ obtuvo el promedio más alto, con una puntuación promedio de 7.38. La ByCENJ tuvo el segundo promedio más alto, con 7.28, y la ENEJ obtuvo el promedio más bajo en esta prueba, con una puntuación promedio de 6.25.

Al comparar los promedios de las cuatro pruebas, se observa que, entre los estudiantes normalistas y universitarios, solo hay diferencias estadísticamente significativas en la prueba del precurrente 2: reconocimiento de frases (Tabla 13).



**Figura 4**

*Promedio de calificación por institución de la evaluación de comprensión lectora*



*Nota.* ENSJ = Escuela Normal Superior de Jalisco; BCENJ = Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; ESEF = Escuela Superior de Educación Física; ENEJ = Escuela Normal de Educadoras de Jalisco. CUTonalá = Centro Universitario de Tonalá; MCST = Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo.

**Tabla 13**

*Promedio de calificación por institución de la evaluación de comprensión lectora*

	<i>Promedios</i>			
	<i>Universitarios</i>	<i>Normalistas</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Precurrente 1: reconocimiento de palabras	4.49	4.82	0.4780	0.49
Precurrente 2: reconocimiento de frases	4.38	6.97	23.3884	0.00
Precurrente 3: uso de léxico	6.44	6.87	1.7365	0.18
Comprensión lectora	6.69	6.98	0.7059	0.40

En la Tabla 14, se pueden observar las diferencias estadísticamente significativas al comparar los resultados obtenidos por los estudiantes de las diferentes instituciones en las pruebas de precurrente 1, precurrente 2, precurrente 3 y comprensión lectora. Los estudiantes de la ByCENJ obtuvieron las puntuaciones más altas en todas las pruebas, excepto en la de precurrente 3, donde los estudiantes de la ENSJ lograron las calificaciones más altas. Cuando se comparan los estudiantes de la ByCENJ con los estudiantes de otras instituciones de educación superior, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la prueba de comprensión lectora. Por otro lado, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las pruebas de precurrentes en comparación con los estudiantes de pregrado, excepto en la prueba de Precurrente 2, donde también se encontraron diferencias con los estudiantes de maestría, excepto en la prueba de precurrente 2.

**Tabla 14**

*Diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de la ByCENJ y los de las otras instituciones*

<i>ByCENJ</i> <i>vs</i>	<i>Precurrente 1</i>		<i>Precurrente 2</i>		<i>Precurrente 3</i>		<i>Lectura de</i> <i>Comprensión</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
CUTonalá	5.492	0.021	79.551	0.000	8.655	0.004	0.910	0.343
ENSJ	7.183	0.011	10.349	0.002	3.419	0.073	0.026	0.871
ESEF	15.599	0.000	24.038	0.000	4.501	0.042	1.008	0.323
ENE	6.180	0.017	7.010	0.011	0.752	0.390	0.445	0.508
MACST	1.69	0.201	12.639	0.001	3.153	0.084	2.214	0.145

*Nota.* CUTonalá = Centro Universitario de Tonalá; ENSJ = Escuela Normal Superior de Jalisco; ESEF = Escuela Superior de Educación Física; ByCENJ = Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; MCST = Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo; ENE= Escuela Normal de Educadoras de Jalisco

Los hallazgos anteriores sugieren que, aunque se esperaría que los estudiantes de maestría tuvieran una mayor capacidad de comprensión lectora debido a su mayor tiempo de exposición a la revisión de textos académicos, otros factores, como el contenido específico del texto, pueden influir significativamente en la comprensión lectora. En este caso, el contenido del texto “El acto didáctico” se relaciona directamente con las ciencias de la educación y la formación de docentes; de esta manera, los estudiantes normalistas, al estar más familiarizados con este tipo de contenido debido a su formación, podrían tener una ventaja en la comprensión de este texto en particular. Esto podría explicar por qué no se encontraron diferencias significativas en la comprensión lectora entre los estudiantes normalistas y los de maestría, a pesar de que los últimos tienen un nivel educativo más avanzado. Sin embargo, hubo diferencias significativas en el precurrente 2: reconocimiento de palabras.

Por otro lado, es interesante observar que, aunque se encontraron diferencias significativas en la prueba de comprensión lectora entre estudiantes universitarios de licenciatura y de maestría, no se encontraron diferencias entre estudiantes normalistas y estudiantes universitarios de licenciatura y posgrado. Estos resultados sugieren que el problema de la comprensión lectora es relevante en todos los niveles educativos.

La comprensión lectora no solo es esencial en el ámbito académico, sino que también tiene implicaciones en la vida cotidiana y profesional de los individuos. Abordar este desafío en la educación es fundamental para garantizar que los estudiantes puedan desarrollar plenamente su potencial y participar de manera efectiva en nuestra sociedad.

# Discusión y conclusiones

## ***Discusión***

Una fortaleza principal de esta investigación radica en su diseño de investigación, que incluye la creación de instrumentos específicos para evaluar tanto los repertorios precurrentes como la comprensión lectora. Estos instrumentos constan de cuatro pruebas en total: tres diseñadas para evaluar los repertorios precurrentes y una para medir la comprensión lectora de un texto constativo. Estas pruebas se administraron a estudiantes de educación superior de diversas disciplinas científicas, incluyendo aquellos que están en formación para convertirse en futuros docentes de educación básica en los niveles preescolar, primaria y secundaria, así como en educación física. Además, se incluyeron estudiantes de las licenciaturas de medicina y salud pública, así como un grupo de estudiantes de maestría de la Universidad de Guadalajara.

Una dificultad que surgió durante la aplicación de los instrumentos fue la duración requerida para completar la prueba. Cada estudiante necesitó un promedio de 90 minutos para responder a las cuatro pruebas que conforman la batería de instrumentos. Esta extensión en el tiempo podría haber afectado la interacción de los estudiantes con las pruebas, generando fatiga o desinterés en algunos casos.

Además, se observaron calificaciones bajas en los índices de dificultad y discriminación en la prueba de comprensión lectora. Sin embargo, es importante señalar que estos resultados podrían estar influenciados por las características específicas de la muestra estudiada. La investigación no se centró en comparar a individuos con comprensión lectora eficiente con aquellos que no la tienen, lo que limita la capacidad de establecer firmemente estas características psicométri-

cas del instrumento. Se recomienda que investigaciones futuras aborden esta comparación y examinen más a fondo las propiedades de las pruebas de comprensión lectora.

A pesar de las dificultades mencionadas, como la estructura del instrumento, la duración de la prueba, las condiciones del espacio donde se aplicó (que era un entorno cotidiano de clases para los participantes) y las características específicas de los estudiantes involucrados en el estudio, es importante destacar que los hallazgos de este estudio están en línea con los resultados encontrados por otros investigadores que han abordado el tema de la comprensión lectora. Estos resultados muestran una tendencia de calificaciones más bajas en la comprensión lectora y calificaciones más altas en los repertorios precurrentes obtenidos por los participantes. Estos hallazgos, aunque obtenidos con diferentes instrumentos y en condiciones controladas, respaldan la idea de que la comprensión lectora es un desafío común en el ámbito educativo y que puede requerir atención adicional en la formación de estudiantes.

Los resultados de calificaciones bajas en la prueba de comprensión lectora no deberían sorprender, ya que coinciden con lo observado en estudios previos. Según Acuña et al. (2013), las evaluaciones nacionales e internacionales de comprensión lectora en estudiantes de nivel básico han destacado las deficiencias en esta competencia educativa. Lo que es aún más preocupante es que estas carencias parecen persistir hasta el nivel superior de educación; dicha afirmación se puede respaldar con los hallazgos que se obtuvieron en este estudio, ya que los resultados en comprensión lectora fueron bajos y no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de las distintas licenciaturas que fueron evaluados, ni entre los estudiantes de las distintas instituciones de educación superior a la que pertenecían.

Por otra parte, los resultados obtenidos en este estudio, a través de los instrumentos diseñados para evaluar la comprensión lectora y las habilidades precurrentes, presentan similitudes con los hallazgos observados en la investigación de Irigoyen et al. (2008a). En términos generales, los resultados muestran que la mayoría de los aciertos ocurrió en tareas que solicitaban responder a partir de la información contenida en el texto o en la pregunta, así como en tareas que requerían llevar a cabo una operación matemática (ajustes de tipo situacional). En ambos estudios, la proporción más alta de errores se observó en las tareas que requerían dar una respuesta de tipo sustitutivo. Estas coincidencias sugieren que el instrumento desarrollado en esta investigación es pertinente para evaluar la comprensión lectora, respaldado por las cualidades psicométricas discutidas en los resultados.

Una posible explicación para los resultados mencionados podría estar relacionada con las características de la muestra. En muchas instituciones educativas, las tareas y actividades que se les asignan a los estudiantes no requieren el uso de las propiedades funcionales convencionales de los segmentos estimulativos para su resolución. En otras palabras, las actividades que se les piden a los estudiantes a menudo no los desafían a interactuar en los niveles funcionales de sustitución referencial y sustitución no referencial, tal como se describen en la taxonomía desarrollada por Ribes y López (1985), en las cuales se requiere “como condición de posibilidad propiedades funcionales convencionales de los estímulos y de las respuestas involucradas para que pueda darse la sustitución de contingencia” (Peña-Correal et al., 2012, p.35).

La comprensión lectora se encuentra típicamente en esos dos niveles funcionales, donde se necesita la capacidad de establecer relaciones sustitutivas entre los elementos del texto y su significado. Si los estudiantes no se enfrentan regularmente a este tipo de tareas o acti-

vidades que requieran un nivel más profundo de comprensión lectora, es posible que no desarrollen adecuadamente estas habilidades.

Estos razonamientos se alinean con las observaciones realizadas por autores como Acuña et al. (2013), quienes han señalado que, en las prácticas educativas habituales en las instituciones, se tiende a utilizar principalmente lecciones expositivas. Esta metodología conduce a que los estudiantes adopten comportamientos pasivos, limitándose solo a escuchar y repetir información. En consecuencia, la interacción en estas actividades se limita a las tres primeras funciones psicológicas (contextual, suplementaria y selectora), que no requieren el desarrollo de propiedades funcionales convencionales (Peña-Correal et al., 2012).

En línea con esta perspectiva, Varela (2002) observó que, en las instituciones educativas de nivel básico en México, se parte del supuesto de que, a través de actividades dirigidas por los docentes, los estudiantes adquirirán gradualmente una adaptación más compleja a las características de los objetos, personas o eventos con los que interactúan durante su proceso de formación. Sin embargo, esto puede ser una de las razones por las cuales los estudiantes no desarrollan habilidades de comprensión lectora de manera eficiente. En lugar de fomentar un enfoque activo y crítico en la comprensión de textos, se enfatiza la repetición y la memorización pasiva, lo que puede limitar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora más profundas.

El estudio realizado por Fuentes y Ribes (2001) reveló que no existe una correspondencia clara entre la modalidad del texto y la modalidad de la prueba de comprensión; asimismo, evidenció que los sujetos tuvieron un mejor desempeño en las pruebas de niveles no sustitutos en comparación con las pruebas de niveles sustitutos. Estos hallazgos son consistentes con los resultados obtenidos en esta investigación, aunque es importante señalar que en este estudio se utilizó solo una modalidad de texto, la constativa. Los resultados sugieren la



necesidad de llevar a cabo investigaciones controladas con otros diseños, como un estudio de casos y controles, donde se pueda comparar el desempeño de lectores con alta capacidad de comprensión lectora frente a lectores con baja capacidad. Esta aproximación permitiría una evaluación más precisa de las propiedades psicométricas de la prueba de comprensión lectora incluida en el instrumento utilizado en esta investigación.

A diferencia de Fuentes y Ribes (2001), cuyo estudio sugirió que la familiaridad con el contenido de los textos utilizados en la investigación determinó el grado de comprensión lectora, en este trabajo se observa una diferencia significativa. Las respuestas de los normalistas, que podrían presumirse más familiarizados con el contenido de los textos de estudio, no mostraron diferencias estadísticamente significativas en comparación con las respuestas de los estudiantes universitarios y de maestría en la prueba de comprensión lectora. Sin embargo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las pruebas de habilidades precurrentes. Esto coincide con los resultados del estudio mencionado, aunque no en lo que respecta a la comprensión lectora. Además, se encontró que en general, el desempeño de los sujetos fue mejor en las pruebas de niveles no sustitutivos en comparación con las pruebas de niveles sustitutivos.

En cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes agrupados por la institución de educación superior en la que cursan sus programas educativos, a pesar de no encontrarse diferencias estadísticamente significativas, se pueden observar algunas tendencias. Por ejemplo, aquellos estudiantes que obtuvieron una puntuación más alta en la prueba de comprensión lectora, con un promedio de 7.38 aciertos de 15 posibles, son los que estudian en la ENSJ. Les siguen los estudiantes de la ByCENJ con un promedio de 7.28. Esta diferencia podría explicarse por el hecho de que los estudiantes de la ENSJ cursan la

especialidad de español, lo que los expone a una variedad de lecturas de diferentes géneros literarios, ya que deben cumplir con los contenidos de la asignatura de español en la educación secundaria; mientras que los estudiantes de la ByCENJ realizan una serie de lecturas con contenido de naturaleza diversa, debido a que tienen que aprender de todas las asignaturas que se imparten en la escuela primaria. Por otro lado, los estudiantes de nivel de maestría, quienes se esperaba que fueran lectores más experimentados debido a un mayor tiempo de interacción con textos escritos durante sus años de escolaridad y su exposición a contenidos disciplinares y especializados en la maestría, obtuvieron un promedio de respuesta de 6.83 en la prueba de comprensión lectora.

Los estudiantes de la ByCENJ obtuvieron los puntajes más altos en las pruebas de precurrente 1, precurrente 2 y precurrente 3 en comparación con los estudiantes de otras instituciones de educación superior que participaron en el estudio. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas, lo cual sugiere que los estudiantes de la ByCENJ, al realizar lecturas en textos constativos con una variedad de contenidos disciplinares, desarrollan habilidades precurrentes más efectivas en comparación con aquellos estudiantes que leen textos constativos con contenidos menos diversificados en términos de su disciplina.

Es relevante comentar que los estudiantes de la ESEF obtuvieron los puntajes más bajos en promedio en todas las pruebas del instrumento aplicado. Esto puede explicarse por la naturaleza de su programa académico, que se centra en la enseñanza de contenidos disciplinares relacionados con la educación física y el deporte. Los estudiantes de esta institución tienen una menor exposición a la lectura de textos constativos, debido a que gran parte de sus contenidos se enseñan de manera práctica en el campo deportivo. Esto limita las interacciones no convencionales con textos escritos y favorece las interacciones en

funciones contextuales, lo que podría influir en sus resultados más bajos en las pruebas de habilidades precurrentes y comprensión lectora en comparación con los estudiantes de otras licenciaturas.

Ribes y López (1985) han propuesto una clasificación jerárquica de las interacciones psicológicas en niveles funcionales, donde los niveles situacionales se consideran funcionalmente menos complejos que los niveles extrasituacionales y, a su vez, que los niveles transituacionales. A pesar de esta jerarquía, el desarrollo psicológico no sigue necesariamente un patrón lineal o uniforme en todas las competencias. Algunas competencias pueden aprenderse y ejecutarse en niveles funcionales superiores, mientras que otras pueden desarrollarse en niveles funcionales inferiores (Ribes, 2004). Los hallazgos de esta investigación respaldan esta idea, ya que muestran que el desarrollo de las competencias de comprensión lectora y habilidades precurrentes puede variar en función del contexto educativo y las experiencias de los estudiantes.

### ***Fortalezas y debilidades del abordaje interconductual***

Una de las principales fortalezas del interconductismo es la precisión conceptual, la cual resulta fundamental en la explicación de los resultados de investigaciones realizadas desde esta perspectiva teórica. Esta precisión permite una clara delimitación de los fenómenos psicológicos, estableciendo una distinción nítida entre estos y otros campos relacionados, como la sociología y la antropología.

No obstante, uno de los desafíos inherentes al interconductismo radica en la tendencia de sus propios teóricos e investigadores a realizar ajustes en las definiciones conceptuales que han formulado. Este proceso de reevaluación y modificación de conceptos es una característica natural en ciencias relativamente novedosas; a medida que surgen evidencias empíricas y se descubren nuevos hallazgos en la

investigación, se vuelve necesario repensar y adaptar el marco teórico. En este sentido, este proceso refleja el desarrollo y la maduración de una ciencia, ya que dichos ajustes son cruciales para consolidarse en la comunidad científica que se agrupa en torno a esta perspectiva teórica (Kuhn,1971).

### ***Dificultades para la evaluación de la comprensión lectora***

Una de las dificultades para evaluar la comprensión lectora desde la perspectiva interconductual, es hacer visible un comportamiento que denote que el lector ha comprendido efectivamente lo que ha leído, por lo que es necesario hacer evidente un comportamiento ajustativo al estímulo que representa el texto. Para abordar este desafío, es crucial diseñar instrucciones en forma de preguntas que guíen al lector en su proceso de comprensión. El objetivo es que el lector responda a estas preguntas y la calidad de sus respuestas se convierta en un indicador comportamental de su nivel de comprensión. En esencia, en la medida en que las respuestas se ajusten a las instrucciones proporcionadas, será un reflejo de la comprensión lectora alcanzada.

El diseño de estas preguntas presenta una dificultad adicional, especialmente cuando se busca medir las respuestas correctas en un cuestionario basado en la lectura de un texto constativo. Para evitar el efecto de aprendizaje en la aplicación de la prueba, se requeriría el uso de dos textos diferentes, cada uno con sus respectivas preguntas. Esto introduce un desafío considerable, ya que es complicado asegurar que las preguntas sean equivalentes en términos de los diferentes niveles funcionales de actuación del lector. Además, garantizar que los textos sean equivalentes en cuanto a la dificultad de comprensión también representa un desafío, ya que la naturaleza del contenido y el nivel de profundidad de conocimiento de la disciplina científica pueden variar significativamente.

Además, es importante destacar que evaluar la comprensión lectora desde la perspectiva interconductual también enfrenta la dificultad de no poder determinar las circunstancias que pueden afectar el segmento conductual de las personas al responder estos cuestionarios. Cada individuo puede tener diferentes niveles de resistencia o disposición ante la actividad de leer y comprender un texto constativo. Estas diferencias individuales pueden estar relacionadas con factores como el interés en el tema, la motivación para comprender el texto y la experiencia previa de lectura, entre otros. Por lo tanto, la variabilidad en estos factores puede influir en la forma en que las personas responden a las preguntas de comprensión lectora, lo que agrega complejidad a la evaluación desde una perspectiva interconductual.

### Conclusiones

Se diseñó un instrumento de evaluación que consta de cuatro pruebas, tres para evaluar repertorios precurrentes y una para evaluar la comprensión lectora de textos constativos en estudiantes de educación superior. Las pruebas de repertorios precurrentes mostraron un índice de discriminación mayor a .39, lo que indica que son adecuadas para medir las habilidades de los estudiantes en estas áreas. Sin embargo, la prueba de comprensión lectora presentó un índice de dificultad promedio de .23, lo que sugiere que podría requerir ajustes para mejorar su capacidad de evaluar la comprensión lectora de forma más efectiva.

Respecto al contenido, los puntajes promedio obtenidos en las categorías de Claridad, Plausibilidad, Congruencia y Calidad por parte de los jueces indican una alta validez de contenido para las cuatro pruebas del instrumento. En la prueba del precurrente 1: identificación de palabras, se obtuvo un puntaje promedio de 90 sobre 100 puntos; en la prueba del precurrente 2: identificación de frases, se obtuvo un puntaje promedio de 92; en la prueba precurrente 3: uso de

léxico, el promedio fue de 91; y en la prueba de comprensión lectora, se alcanzó un puntaje promedio de 93.

Los resultados de los índices de dificultad de los ítems en todas las pruebas muestran un comportamiento adecuado, con un promedio de .38; esto indica que los ítems están diseñados para ofrecer un equilibrio en términos de dificultad, lo cual es deseable en una evaluación. Por su parte, la distribución porcentual de dificultad de los ítems también es relevante, ya que se muestra una variedad de niveles de dificultad. Con un 5% de ítems demasiado fáciles, un 20% de ítems no tan fáciles, un 50% de dificultad media, un 20% de ítems no tan difíciles y un 5% de ítems demasiado difíciles, se logra una distribución que abarca diferentes niveles de habilidad de los participantes. Esto es importante para evaluar de manera efectiva la capacidad de los participantes y no sesgar los resultados hacia un extremo de facilidad o dificultad.

Con relación al índice de discriminación en las tres pruebas de los precurrentes (i. e., identificación de palabras, identificación de frases y uso de léxico), se identificaron un total de dos, tres y dos ítems respectivamente, que se sugiere revisar. Esto se debe a que obtuvieron puntuaciones más bajas en comparación con el resto de los ítems. Sin embargo, estos ítems se conservaron en el instrumento con la recomendación de revisar su redacción, ya que se identificaron elementos que podrían potencialmente generar confusión en los estudiantes que los respondieran.

En lo que respecta a la prueba de comprensión lectora, se observaron puntajes bajos en el índice de discriminación; esto sugiere que los ítems de la prueba no logran una adecuada discriminación entre los participantes. No obstante, es importante considerar que esta situación podría estar relacionada con las características de la población en la que se aplicó la prueba. Es posible que, efectivamente, muchos

de los participantes no sean lectores proficientes, lo que podría afectar los resultados de la prueba.

Con respecto a las habilidades precurrentes relacionadas con el reconocimiento de palabras, el reconocimiento de frases y el uso del léxico se observa que los estudiantes de la ByCENJ obtienen las calificaciones promedio más altas, con puntajes de 6.22, 9.28 y 7.67, respectivamente. Sin embargo, en la prueba de comprensión lectora, son los estudiantes de la ENSJ quienes obtienen las puntuaciones promedio más altas, con un puntaje de 7.38. Es importante destacar que esta diferencia es de solo una décima en comparación con los estudiantes de la ByCENJ, y no se considera estadísticamente significativa.

Por otra parte, existen diferencias estadísticamente significativas al comparar los promedios de los estudiantes al agruparlos en universitarios y normalistas en el precurrente 2: reconocimiento de frases, con un valor de  $p = 0.00$ . Sin embargo, estas diferencias no se mantienen cuando se separan los grupos por subsistema de educación superior, es decir, en estudiantes normalistas, de licenciatura universitaria y estudiantes de maestría, pues en ese mismo precurrente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre normalistas y universitarios, así como entre estudiantes de licenciatura universitaria y de posgrado.

Al realizar las comparaciones de los promedios obtenidos en las cuatro pruebas que constituyen el instrumento por parte de los estudiantes de las diferentes instituciones de educación normal, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de la ByCENJ con respecto de las otras escuelas normales en las pruebas del precurrente 1: reconocimiento de palabras y precurrente 2: reconocimiento de frases. En cuanto a la prueba del precurrente 3: uso de léxico, solo se observaron diferencias estadísticamente significativas con la ESEF a favor de la ByCENJ. Por el contrario, en la prueba de evaluación de la

comprensión lectora, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con ninguna de las otras instituciones de educación superior.

Asimismo, se encontraron diferencias en todas las pruebas de habilidades precurrentes cuando los estudiantes se agruparon por sexo; en este caso, las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres. Sin embargo, estas diferencias no se observaron en la prueba de evaluación de la comprensión lectora.

En general, los resultados permiten afirmar que la comprensión lectora es una habilidad deficiente en los estudiantes de nivel superior, incluyendo a los estudiantes de maestría. Este problema parece persistir desde la educación básica y continúa en la educación superior. Dado que la lectura es un medio fundamental de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo, es esencial diseñar intervenciones educativas destinadas a desarrollar competencias que mejoren significativamente la comprensión lectora en los estudiantes.



# Referencias

- Acuña, K. F., Irigoyen, J. J., & Jiménez, M. Y. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/QTP.13.01>
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H., & Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 31-39. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79810204.pdf>
- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C., & Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta colombiana de psicología*, 11(2), 55-64.
- Bijou, S. (1963). Theory and research in mental (developmental) retardation. *The Psychological Record*, 13, 95-110.
- Bijou, S., & Bear, D. (1961). *Child Development* [Volumen 1]. Appleton Century Crofts.
- Bijou, S., & Dunitz, J. (1981). Interbehavioral analysis of development retardation. *The Psychological Record*, 31, 305-329.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. The University of Chicago Press.
- Bueno, R. (2008). El análisis interconductual del comportamiento lingüístico. *Cultura*, 18(18), 261-279.
- Calderón, I. A., & Quijano, P. J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-3364.
- Camacho, I. (2021). Interconductismo y epistemología naturalizada. *Alternativas en psicología*, 4, 155-169.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L. J. Hayes, E. Ribes, & F. López (Coords.), *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor*. Universidad de Guadalajara.

- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C., & Canales, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 14(1-2), 25-34.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(2), 241-259.
- Fuentes, T. (2005). *Repertorios precurrentes de la comprensión lectora reconstructiva* [Tesis doctoral]. Universidad de Guadalajara, México.
- Fuentes, T. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta colombiana de psicología*, 10(2), 51-58.
- Fuentes, T., & Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9, 181-212.
- Fuentes, T., & Ribes, E. (2006). Influencia de tres repertorios precurrentes en la lectura comprensiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2) 149-172.
- Henoa, A. O. (2001). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas Medellín. *Revista Interamericana de bibliotecología*, 24(1), 45-67.
- Hothersall, D. (1997). *Historia de la psicología*. McGraw-Hill.
- Hurtado, L. L. (2018). Relación entre los índices de dificultad y discriminación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 273-300. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.614>
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. F., & Jiménez, M. Y. (2013). La comprensión lectora y su evaluación en el contexto escolar. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5(1), 56-70.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2008a). Caracterización de ajustes referenciales con variaciones en el criterio de tarea. *Enseñanza e investigación en psicología*, 13(2), 339-352.

- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2008b). Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4(1), 84-96.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2016). Discurso didáctico e interacciones sustitutivas en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 68-77.
- Irigoyen, J. J., Mares, G., Jiménez, M. Y., Rivas, O. Acuña, K. F., Rocha, H., Noriega, J. G., & Rueda, E. (2009). Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora: un estudio comparativo. *Revista mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 71-84. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2009/mip091g.pdf>
- Johnson-Gienberg, M. C. (2000). Training Reading Comprehension in Adequate Decoders/Poor Comprehenders: Verbal Versus Visual Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 772-782.
- Kantor, J. R. (1924). *The principles of psychology*. Alfred Knop.
- Kantor, J. R. (1967). *Psicología Interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. The Principia Press.
- Kantor, J. R. (1975). Psychological Linguistics. *Mexican Journal of behavior Analysis*, 1(2), 249-268.
- Kantor, J. R. (1977). *Psychological linguistics*. Principia Press.
- Kantor, J. R. (1990). *La evolución científica de la psicología*. Trillas.
- Kantor, J. R., & Smith, N. W. (1975). The science of psychology. An Interbehavioral survey. Principia Press.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Mares, G., Guevara, B. Y., & Rueda, P. E. (1996). Modificación de las referencias orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura. *Revista Interamericana de Psicología*, 30, 189-207.

- Mares, G., Ribes, E., & Rueda, P. E. (1993). El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. *Revista Sonorense de Psicología*, 7, 32-44.
- Mares, G., Rueda, E., & Hüitrón, B. (1986). *Análisis de la relación entre el lenguaje oral y el escrito*. Ponencia presentada en VIII Congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, Veracruz.
- Mares, G., Rueda, E., & Luna, S. (1990). Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 4, 84-97.
- Montgomery, W. (1999). Pasado y presente del estudio psicológico del lenguaje: una revisión conductista. *Revista de Investigación en Psicología*, 2(1), 115-148.
- Morales, G., Canales, C., Arroyo, R. Pichardo, A., Silva, H., & Carpio, C. (2005). Efectos en el entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 239-252.
- Moriyama, I. M. (1968). *Indicators of social change. Problems in the measurements of health status*. Russell Sage Foundation.
- Mujica, S. A., Guido, G. P., & Mercado, D. S. (2011). Actitudes y comportamiento lector: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *LIBERABIT*, 17(1), 77-84.
- Padilla, M. A. (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior*. Universidad de Guadalajara.
- Pavlov, I. (1993). *Reflejos condicionados e inhibiciones*. [Edición original: *Réflexes conditionnels et inhibitions* (1923)]. Planeta Agostini.

- Peña-Correal, T. E., Ordoñez, S., Fonseca, J., & Fonseca, L. C. (2012). La investigación empírica de la función sustitutiva referencial. En M. A. Padilla, & R. Pérez-Almonacid (Eds.), *La función sustitutiva referencial. Análisis histórico-crítico/avances y perspectivas*. University Press of the South.
- Pérez-Almonacid, R. (2010). Análisis de la sustitución extrasituacional. *Acta Comportamentalia*, 18, 413-440.
- Ray, R., & Belden, N. (2007). Teaching college level content and reading comprehension skills simultaneously via an artificially intelligent adaptive computerized instructional system. *The Psychological Record*, 57, 201-218.
- Ribes, E. (1982). *El conductismo: reflexiones críticas*. Fontanella.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. Trillas.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta comportamentalia*, 1(1), 63-82.
- Ribes-Iñesta, E. (1994). ¿Qué significa ser interconductista? *Revista de Análisis de la conducta*, 20(2), 227-239.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Ribes, E., Moreno, R., & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta comportamentalia*, 4(2), 205-235.
- Sahakian, W. (1970). *Historia de la psicología*. Trillas.
- Schoenfeld, W. (1983). Contemporary state of behavior theory. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 9, 55-82.
- Schoenfeld, W., & Cole, B. (1972). *Stimulus schedules: the t-T systems*. Harper.
- Silva, H. O., Ruiz, D., Aguilar, F. J., Canales, C. H., & Guerrero, J. (2016). Enseñanza de la ciencia, la tecnología y la técnica interconductual: hacia una distinción entre prácticas psicológicas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(1), 220-247.

- Vargas, J. A. (2006). Brevísima historia de la psicología: la psicología interconductual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 43-72.
- Viladrich, M. C., & Doval, E. (2005). Requisitos psicométricos para test conductuales de personalidad. *Acta comportamentalia*, 13, 67-78.
- Watson, J. (1913). Psychology as behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.

# Anexos

## **Anexo 1**

### **Consentimiento informado**

Se me propone participar en el proyecto titulado “**Evaluación de repertorios precu- rrentes y de comprensión lectora en estudiantes de educación superior al inte- ractuar con un texto constantivo**”, el cual tiene como objetivo evaluar y comparar el nivel de comprensión lectora desde una perspectiva interconductual en estudiantes de diferentes instituciones de educación superior del estado de Jalisco.

Se me ha aclarado que dicha participación no supone ningún riesgo y los resulta- dos de este estudio ayudarán a determinar el nivel de comprensión lectora de los estu- dantes de semestres avanzados, de tal manera que el beneficio que se me ha ofrecido con mi participación es conocer mis habilidades de comprensión de textos relacionados con mi formación profesional.

Me han explicado que el procedimiento no tiene efectos adversos, se me ha expli- cado que deberé proporcionar algunos datos personales, leer un texto y responder dos cuestionarios relacionados con dicha lectura. La información que el investigador recabe, serán comparados con los datos de otros estudiantes que también participarán.

Se me ha asegurado que puedo preguntar hasta mi complacencia todo lo rela- cionado con el estudio y mi participación. Me informan también que puedo abandonar el estudio en cuanto lo decida, sin que ello afecte mi desempeño académico en la ins- titución de educación superior a la que estoy adscrito. Además, confirmo mi asistencia voluntaria al estudio. Así mismo, autorizo la publicación de los resultados de mi partici- pación a condición de que en todo momento se mantenga el secreto profesional y que no se publicará por ningún motivo mi nombre y no se revelará mi identidad.

Con fecha \_\_\_\_\_, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación en el proyecto, y donde me han dejado claro que el responsable de manejar posibles eventos secundarios serios recaerá en el investigador responsable, acepto participar en el estu- dio.

Nombre y firma del participante \_\_\_\_\_

Nombre y firma del investigador principal \_\_\_\_\_

## Anexo 2

### Ficha de identificación

**Nombre del aplicador:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_ **Folio:** \_\_\_\_\_

**Instrucción:** A continuación, se solicita información personal, responde honestamente cada uno de los apartados, recuerda que la información que proporcionas es estrictamente confidencial. Si tienes alguna dificultad para responder, el investigador te ayudará a resolverla.

#### Datos del participante:

**Nombre:**  **Edad:**

**Estado Civil:** ( ) Soltero ( ) Casado ( ) Unión libre ( ) Divorciado ( ) Viudo ( ) Otro

**Sexo:** ( ) Femenino ( ) Masculino **Grado Escolar:**

**Escuela de procedencia:**  **Especialidad:**

**¿Trabajas?** ( ) Sí ( ) No **Promedio escolar:**

**Nivel de estudios del padre:** ( ) Ninguno ( ) Primaria ( ) Secundaria ( ) Preparatoria  
( ) Licenciatura ( ) Posgrado ( ) Otro

**Nivel de estudios de la madre:** ( ) Ninguno ( ) Primaria ( ) Secundaria ( ) Preparatoria  
( ) Licenciatura ( ) Posgrado ( ) Otro



## **Anexo 3**

### ***Lectura comprensiva***

**Instrucción:** A continuación, se presenta un texto con el que trabajaremos, léelo con detenimiento, porque después responderás algunas preguntas con base en lo que dice. Para realizar la lectura no tendrás tiempo límite, una vez que termines responderás preguntas de su contenido.

#### **El acto didáctico**

Marqués define el acto didáctico como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa. El citado autor circunscribe el fin de las actividades de enseñanza de los procesos de aprendizaje como el logro de determinados objetivos y especifica como condiciones necesarias que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando con los recursos educativos a su alcance; y que el profesor realice múltiples tareas: coordinación con el equipo docente, búsqueda de recursos, realizar las actividades con los alumnos, evaluar los aprendizajes de los alumnos y su actuación, tareas de tutoría y administrativas.

El acto educativo o acto didáctico reafirma a la comunicación didáctica como pilar fundamental para desarrollar un proceso de aprendizaje eficaz que determina las maneras como el individuo se adapta a la cultura en la cual se encuentra inmerso, valora las competencias comunicativas entre profesor-alumno. Es en el acto educativo donde se construyen los discursos, aquí las ideas se transforman en teorías y los sueños se convierten en productos creativos. Por lo tanto, el discurso en el aula se interesa por las relaciones sociales, históricas, afectivas y culturales de los agentes del proceso. Además, promueve que el lenguaje y el mensaje se ubiquen en el lugar asignado por la lógica y la cotidianidad de la práctica pedagógica, la relación maestro alumno y las acciones de poder.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje es visto como un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e

intercambio regidos por determinadas intenciones, en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. Quedando, así, planteado el proceso enseñanza-aprendizaje como un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

Se presenta, de esta manera, el acto didáctico como un proceso complejo en el que se hallan presentes los siguientes componentes. En primer lugar, el profesor, el cual planifica actividades dirigidas a los alumnos que se desarrollan con una estrategia didáctica concreta y que pretende el logro de determinados objetivos educativos. Las funciones para desarrollar por el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben centrar en la ayuda a los alumnos para que puedan, sepan y quieran aprender: orientación, motivación y recursos didácticos.

Un segundo componente son los estudiantes, que mediante la interacción con los recursos formativos que tienen a su alcance, tratan de realizar determinados aprendizajes a partir de la ayuda del profesor. El docente tiene que buscar que el alumno sea activo, es decir que se haga dueño del contenido. Los conocimientos de los que se apropian, los relacionan con los que ya tienen, es por ello por lo que cada alumno tiene una necesidad educativa diferente. Los objetivos educativos que pretenden conseguir el profesor y los estudiantes tienen que ver con la adquisición de herramientas esenciales para el aprendizaje, con el adecuado dominio de los contenidos básicos de aprendizaje necesarios para desarrollar plenamente las propias capacidades, y con la práctica de valores y actitudes.

Un tercer componente es el contexto en el que se realiza el acto didáctico, es decir, el número de medios disponibles, las restricciones de espacio y tiempo, estos facilitan la información y ofrecen interacciones facilitadoras de aprendizajes a los estudiantes, suele venir prescrito y orientado por los profesores, tanto

en los entornos de aprendizaje presencial como en los entornos virtuales de enseñanza. Los recursos didácticos son el cuarto componente como elementos que pueden contribuir a proporcionar a los estudiantes información y técnicas que faciliten sus procesos de aprendizaje.

Un quinto componente es la estrategia didáctica con la que el profesor pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. Las estrategias están consideradas como secuencias integradas de procedimientos o actividades elegidas con la finalidad de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Es un conjunto de acciones dirigidas a la concesión de una meta, implicando pasos a realizar para obtener aprendizajes significativos y así asegurar la concesión de un objetivo, toma en cuenta la capacidad de pensamiento que posibilita el avance en función de criterios de eficacia.

Diferentes autores plantean el acto didáctico como una relación en la que la interacción y la comunicación son los elementos claves. El acto didáctico se presenta como una relación comunicativa. La comunicación en la enseñanza se presenta como condicionada por múltiples factores externos que influyen en los procesos interactivos del aula. En este sentido, las características fundamentales del acto didáctico se describen a continuación.

En primer lugar, la relación intencional, de carácter formativo en donde el profesor y alumno compartiendo unos objetivos concretos. En segundo lugar, la relación interpersonal por la que profesor y alumno mantienen contactos sistemáticos con una intencionalidad educativa. En tercer lugar, la relación interactiva. El profesor por medio de la intercomunicación facilita al alumno los contenidos del aprendizaje. Una cuarta característica es la relación simbólica, por cuanto supone un enriquecimiento mutuo, fruto de esa interacción. Una quinta característica es la relación consciente y coordinada, asumiendo profesor y alumno que su eficacia depende de la disposición de ambos para encarar una situación concreta

de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción del acto didáctico como relación nos dirige con facilidad a los intercambios que se producen entre alumno y profesor, más allá de la simple emisión de los contenidos de aprendizaje.

Un modelo didáctico, un modelo explicativo de la enseñanza, es una representación de la realidad conceptual y simbólico y, por tanto, indirecto y parcial. Esta representación puede partir desde el modelo clásico o triangular hasta otros representados en sistemas complejos. Dependiendo del papel de cada uno de ellos variará el tipo de enseñanza: enseñanza tradicional, enseñanza nueva. Así como el rol de los implicados. El acto didáctico se presenta como la intersección de dos procesos: el enseñar y el aprender. El primero como causante o desencadenante del segundo. Cualquier actuación del profesor repercute en todos los elementos de la estructura: contenidos, alumno y método.

Todo acto didáctico, en sí, como cualquier otra actividad humana, representa un problema de comunicación en el que cada participante (agente educativo) emplea sus capacidades y recursos lingüísticos para satisfacer sus necesidades de información y sus expectativas de formación; las cuales pueden ser el resultado de un deseo de adquirir conocimientos nuevos, de contrastar ideas mediante la participación social con distintos actos y modalidades de comunicación, o bien para ponerlas en conocimiento de los demás.

Cada acto didáctico cuenta con características específicas desde la educación obligatoria en un centro educativo hasta la enseñanza que se desarrolla en un centro de ocio o en el medio ambiente físico y social en el que se sitúe. Esta primera gran diferencia da lugar a distintos contextos de enseñanza. Una de ellas es la enseñanza formal, caracterizada por su sistematización e intencionalidad que dan lugar a una serie de requisitos normativos señalados por la administración educativa. Otro tipo de enseñanza es la denominada no formal; en la que aparecen la sistematización e intencionalidad, pero los requisitos normativos vienen fijados por la propia institución dando lugar a un modelo más flexible.

Otro aspecto es la enseñanza informal, la cual es la situación de mayor influencia del contexto, sin intencionalidad ni sistematización. En esta situación

es en la que los estudios presentan un mayor nivel de integración de los aprendizajes y puede dar lugar a un estudio comparativo con las dos presentadas anteriormente. Los aprendizajes que provienen de la enseñanza formal, no formal e informal, forman un todo integrado de tal manera que resulta muy difícil ponderar qué parte de los aprendizajes proviene de cada modalidad.

El docente se centra en sus competencias, el formador se caracteriza por su actitud innovadora, como búsqueda de nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, de las potencialidades de los medios. Este planteamiento que resulta adecuado en la formación reglada o formal; no es válido al aplicarlo a la formación no reglada o informal. El formador debe atender a aspectos como las necesidades formativas individuales y sociales a las que se dirige, el potencial de la institución en la que se sitúa la formación, los objetivos a conseguir, los contenidos que correspondan, su secuenciación, el grupo al que se destina, el conocimiento del contexto social y de su ámbito de formación. Se debe atender, por tanto, al formador en su conjunto como planificador, procesador de información, como ayuda al aprendizaje y como evaluador del proceso.

En general, el trabajo del docente es la transposición didáctica: es el proceso mediante el cual el conocimiento erudito se transforma en conocimiento u objeto de enseñanza conocimiento enseñado. El docente debe programar, ejecutar, evaluar, actualizarse permanentemente, respetar las normas del colegio y evaluar con frecuencia su práctica. Todas aquellas decisiones que toma el docente para dar el acto didáctico se denominan estrategias. La estrategia didáctica está al servicio del contenido, porque depende de este para enseñar. También depende del costo económico, del tiempo y de la complicación que tenga dicho contenido. Puede haber muchos contenidos para una sola estrategia, una sola estrategia para un solo contenido.

## Anexo 4

### Evaluación de precurrentes

Nombre del aplicador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_ Folio: \_\_\_\_\_

#### Parte 1: Reconocimiento de palabras

**Instrucción:** De acuerdo con el texto que acabas de leer, vincula las palabras de la columna de la izquierda con su definición en la columna de la derecha, escribiendo en el recuadro el número correspondiente. Si no sabes alguna respuesta la puedes dejar en blanco.

- |    |                         |                          |                                                                                                                     |
|----|-------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Objetivo educativo      | <input type="checkbox"/> | Característica del acto que tiene carácter formativo y son compartidos objetivos concretos.                         |
| 2  | Relación interpersonal  | <input type="checkbox"/> | Proporcionan información y técnicas que facilitan el proceso de aprendizaje                                         |
| 3  | Modelo didáctico        | <input type="checkbox"/> | Son secuencias integradas de procedimientos que facilitan la utilización de la información.                         |
| 4  | Recursos didácticos     | <input type="checkbox"/> | Es el dominio de los contenidos básicos de aprendizaje para desarrollar las propias capacidades.                    |
| 5  | Estrategia didáctica    | <input type="checkbox"/> | Característica del acto que establece que la intercomunicación facilita el aprendizaje los contenidos.              |
| 6  | Enseñanza no formal     | <input type="checkbox"/> | Proceso en el que el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee reajustando ambas informaciones. |
| 7  | Transposición didáctica | <input type="checkbox"/> | Es una representación de la realidad conceptual y simbólica, indirecta e imparcial.                                 |
| 8  | Relación interactiva    | <input type="checkbox"/> | Es un contexto caracterizado por su sistematización e intencionalidad que dan lugar a requisitos formativos.        |
| 9  | Enseñanza formal        | <input type="checkbox"/> | Proceso mediante el cual se transforma en conocimiento que es enseñado.                                             |
| 10 | Relación intencional    | <input type="checkbox"/> | Es una comunicación que se produce en un contexto especial y se le considera auspiciador de la educación.           |
|    |                         | <input type="checkbox"/> | Es un contexto en el que los requisitos normativos se establecen por la institución dando un modelo más flexible.   |
|    |                         | <input type="checkbox"/> | Característica del acto que mantiene contactos sistemáticos con una intencionalidad educativa.                      |

## Parte 2: Reconocimiento de frases

**Instrucción:** De acuerdo con el texto que leíste, ahora vas a relacionar cada una de 10 frases de la columna de la izquierda con la frase de la columna de la derecha que diga lo mismo, pero con otras palabras, escribiendo en la raya el número que corresponda. Si no sabes alguna respuesta la puedes dejar en blanco.

- |   |                                                                                                                                                                                      |                      |                                                                                                                                              |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | El formador se caracteriza por su actitud innovadora, como búsqueda de nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje y de las potencialidades de los medios                        | <input type="text"/> | La comunicación didáctica es un elemento fundamental del acto educativo para lograr un adecuado aprendizaje.                                 |
| 2 | La estrategia didáctica está al servicio del contenido, porque depende de este para enseñar. Depende del costo económico, del tiempo y de la complicación que tenga dicho contenido. | <input type="text"/> | Las características del contenido y del contexto de enseñanza determinarán el sistema de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. |
| 3 | El acto didáctico se presenta como la intersección de dos procesos: el enseñar y el aprender. El primero como causante o desencadenante del otro.                                    | <input type="text"/> | El proceso de enseñar favorece la ocurrencia del aprendizaje, de tal manera que hay un encuentro de ambos en el acto didáctico.              |
| 4 | Es el proceso enseñanza-aprendizaje un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional.                                                                 | <input type="text"/> | Las argumentaciones que los actores intercambian dentro del contexto educativo están impregnadas de distintas experiencias.                  |
| 5 | Los aprendizajes que provienen de la enseñanza formal, no formal e informal, están integrados y resulta difícil ponderar qué parte de los aprendizajes proviene de cada modalidad.   | <input type="text"/> | Las interacciones dentro del aula son actos comunicativos determinados por aspectos externos a ella.                                         |
| 6 | El discurso en el aula se interesa por las relaciones sociales, históricas, afectivas y culturales de los agentes de proceso.                                                        | <input type="text"/> | El docente es transformador, creador y descubridor de estrategias y recursos didácticos.                                                     |

- |    |                                                                                                                                                                                       |     |                                                                                                                                                                                                           |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7  | El acto educativo reafirma a la comunicación didáctica como pilar fundamental para desarrollar un proceso de aprendizaje eficaz.                                                      | [ ] | La enseñanza es una actividad intencional interactiva, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos en un contexto organizacional específico.                                                    |
| 8  | La comunicación en la enseñanza se presenta como condicionada por múltiples factores externos que influyen en los procesos interactivos del aula.                                     | [ ] | Cualquier actuación del profesor repercute en todos los elementos de la estructura: contenidos, alumnos y método.                                                                                         |
| 9  | Todo acto didáctico representa un problema de comunicación en el que cada participante emplea sus capacidades y recursos lingüísticos para satisfacer sus necesidades de información. | [ ] | Las estrategias de aprendizaje son una serie de operaciones cognoscitivas y afectivas que el estudiante lleva a cabo para aprender.                                                                       |
| 10 | Los objetivos educativos que se pretenden conseguir tienen que ver con la adquisición de herramientas esenciales para el aprendizaje.                                                 | [ ] | La adquisición de estrategias para adquirir nuevos conocimientos es una meta educativa fundamental.                                                                                                       |
|    |                                                                                                                                                                                       | [ ] | El bagaje lingüístico de los participantes en el acto didáctico es particular y se empelará para la adquisición de información precisa, a la vez que puede ser un aspecto conflictivo en la comunicación. |
|    |                                                                                                                                                                                       | [ ] | El bagaje lingüístico de los participantes en el acto didáctico es particular y se empelará para la adquisición de información precisa, a la vez que puede ser un aspecto conflictivo en la comunicación. |



### Parte 3: Uso del léxico

**Instrucción:** Ahora vas a completar cada una de las siguientes frases, escribiendo en la línea la letra de la palabra que corresponda. Elige cada palabra del cuadro que se encuentra al final de la hoja. Si no sabes alguna respuesta la puedes dejar en blanco.

- 1 El \_\_\_\_\_ programa, ejecuta, evalúa los contenidos.
- 2 Aprender depende en buena medida de los métodos y las llamadas \_\_\_\_\_.
- 3 La \_\_\_\_\_ didáctica es el pilar fundamental para desarrollar un proceso de aprendizaje eficaz.
- 4 Los \_\_\_\_\_ son saberes significativos, elegidos para ser enseñados en la escuela.
- 5 Las estrategias didácticas se apoyan de \_\_\_\_\_ que orientan el proceso didáctico.
- 6 Todas aquellas decisiones que toma el docente para dar el acto didáctico se denominan \_\_\_\_\_.
- 7 El \_\_\_\_\_ debe ser activo, es decir, tiene que hacerse dueño del contenido.
- 8 La \_\_\_\_\_ es un proceso de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones.
- 9 El \_\_\_\_\_ es un evento comunicativo y de enseñanza que pone en relación con profesores y alumnos.
- 10 La educación que se da en un \_\_\_\_\_ posee programas y planes de estudio y controles del estado.

- |                 |                       |                           |
|-----------------|-----------------------|---------------------------|
| a) Alumno       | e) Profesor           | i) Enseñanza-aprendizaje  |
| b) Comunicación | f) Contexto formal    | j) Contexto no formal     |
| c) Contenidos   | g) Acto didáctico     | k) Estrategias didácticas |
| d) Estrategias  | h) Objetivo educativo | l) Recursos didácticos    |

#### Parte 4: Familiarización con el dominio

**Instrucción:** Ahora contesta este ejercicio sobre la experiencia que has tenido con “El Acto Didáctico”. En este ejercicio no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que las contestes de acuerdo con lo que en realidad has vivido.

1. ¿Alguna vez uno de tus profesores ha desempeñado el acto didáctico en clase?  
a) Nunca                                      b) Una vez                                      c) Varias veces

Si tu respuesta fue “Una vez” o “Varias veces”, describe la situación en la que tuviste la experiencia:

---

2. ¿Alguna vez has relacionado los conocimientos que el profesor te proporciona con alguna experiencia de tu vida cotidiana?  
a) Nunca                                      b) Una vez                                      c) Varias veces

Si tu respuesta fue “Una vez” o “Varias veces”, describe la situación en la que tuviste la experiencia:

---

3. ¿Alguna vez has participado en una clase en donde se ha utilizado algún recurso didáctico?  
a) Nunca                                      b) Una vez                                      c) Varias veces

Si tu respuesta fue “Una vez” o “Varias veces”, describe la situación en la que tuviste la experiencia:

---

4. ¿Alguna vez has visitado un contexto de enseñanza no formal?  
a) Nunca                                      b) Una vez                                      c) Varias veces

Si tu respuesta fue “Una vez” o “Varias veces”, describe la situación en la que tuviste la experiencia:

---

5. ¿Alguna vez has visto alguna película en donde se ilustre el acto didáctico?  
a) Nunca                                      b) Una vez                                      c) Varias veces

Si tu respuesta fue “Una vez” o “Varias veces”, describe la situación en la que tuviste la experiencia:

---

6. ¿Alguna vez has leído acerca de “el aprendizaje significativo”?  
a) Nunca                                      b) Una vez                                      c) Varias veces

Si tu respuesta fue “Una vez” o “Varias veces”, describe la situación en la que tuviste la experiencia:

---

---

7. ¿Alguna vez tus profesores te han hablado de las estrategias didácticas?

- a) Nunca                                      b) Una vez                                      c) Varias veces

Si tu respuesta fue “Una vez” o “Varias veces”, describe la situación en la que tuviste la experiencia:

---

8. ¿Alguna vez has visitado un contexto de enseñanza informal?

- a) Nunca                                      b) Una vez                                      c) Varias veces

Si tu respuesta fue “Una vez” o “Varias veces”, describe la situación en la que tuviste la experiencia:

---

9. ¿Alguna vez has visto algún documental de la enseñanza formal?

- a) Nunca                                      b) Una vez                                      c) Varias veces

Si tu respuesta fue “Una vez” o “Varias veces”, describe la situación en la que tuviste la experiencia:

---

10. ¿Alguna vez has realizado actividades escolares en donde tengas que identificar las funciones del docente en el acto didáctico?

- a) Nunca                                      b) Una vez                                      c) Varias veces

Si tu respuesta fue “Una vez” o “Varias veces”, describe la situación en la que tuviste la experiencia:

---

## Anexo 5

### Evaluación de comprensión lectora

Nombre del aplicador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_ Folio: \_\_\_\_\_

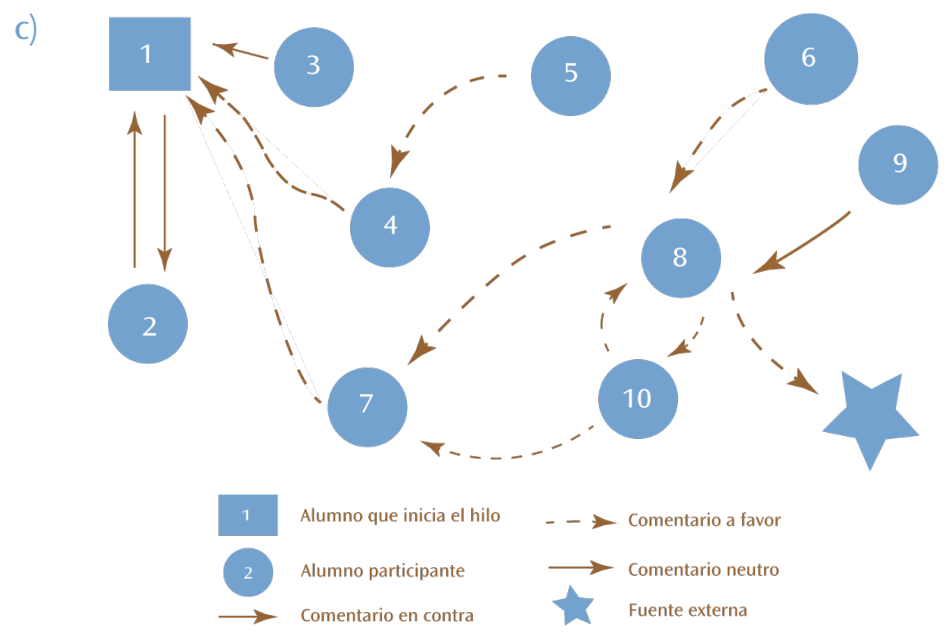
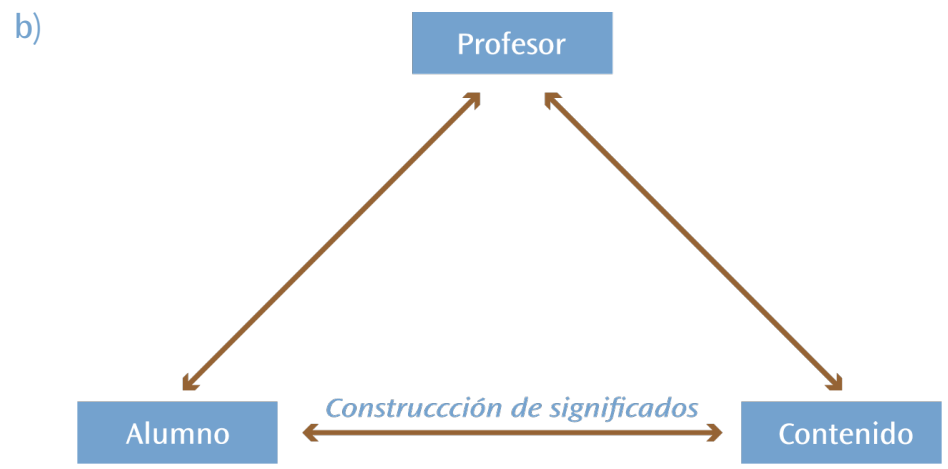
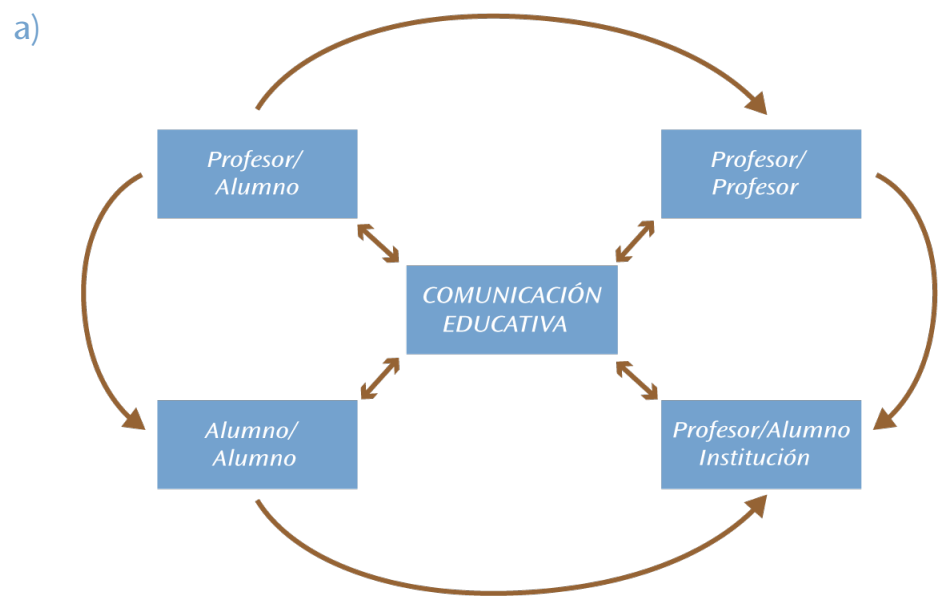
**Instrucción:** Una vez que has leído el texto responde cada una de las siguientes preguntas, eligiendo la opción de respuesta que consideres sea la correcta. Si no sabes alguna respuesta la puedes dejar en blanco. En esta ocasión puedes consultar el texto las veces que sea necesario.

1. La proyección de imágenes fijas, las diapositivas, las transparencias son:  
a) Estrategias didácticas                      b) Recursos didácticos                      c) Actos didácticos
2. Las preguntas intercaladas, los resúmenes finales, las redes semánticas, los mapas conceptuales son:  
a) Estrategias didácticas                      b) Recursos didácticos                      c) Actos didácticos
3. ¿Qué se pretende ilustrar con el siguiente ejemplo?: “Tuve la suerte de tener una madre que ni siquiera acabó primaria, pero con una facilidad para el cuento oral, para el cuento popular y para la invención de cuentos pasmosa, o sea, mi madre con dos personajes es capaz de hacerte un cuento de una hora, y siempre eso me marcó”.  
a) Educación formal                      b) Educación no formal                      c) Educación informal
4. “Previamente a la sesión presencial en el salón de clase, el alumno busca individualmente en diversas fuentes bibliográficas. En el aula se reúne con su equipo para integrar la información de todos en un solo trabajo. La profesora solicita a cada equipo que presente su trabajo al resto del grupo, solicitando la descripción de la aplicación de la técnica. A lo largo de la exposición ella interviene para clarificar o ampliar información cada vez que lo juzga pertinente”. Elige el concepto que mejor defina la situación antes descrita:  
a) Modelo didáctico                      b) Educación no formal                      c) Recursos didácticos
5. “Los niños construyen trenes con regletas, uno de color amarillo será más corto que el de color azul. El profesor les pregunta a los niños: ¿A qué tren podemos llamar corto?, sin decir nada el profesor añade al tren amarillo dos regletas más y les vuelve a hacer la misma pregunta: ¿A qué tren podemos llamar corto?, si contesta el azul, él agrega: ¿No decían que el amarillo?”. Elige el concepto que mejor defina la situación antes descrita:  
a) Enseñanza Tradicional                      b) Objetivo educativo                      c) Transposición didáctica

6. Los cursos de alfabetización, cursos de formación para el uso de nuevas tecnologías, los cursos de perfeccionamiento para profesionales son ejemplos de:  
 a) Educación formal                      b) Educación no formal                      c) Educación informal
7. ¿Qué tipo de relación comunicativa se pretende ilustrar con el siguiente ejemplo?: “El docente coloca a los niños en una circunferencia en una postura cómoda y les lee un cuento. Al terminar la lectura les pregunta a los niños acerca de sus opiniones, emociones y aprendizajes o ideas valiosas de la lectura”.  
 a) Relación interactiva                      b) Relación simbólica                      c) Relación consciente
8. “Mi clase no empieza a las nueve; ha empezado una semana antes, cuando yo pensé en la clase que iba a dar la semana que viene, eso para mí es ser profesional. Hay quien no lo entiende así y dice: ‘no, a mí me pagan de nueve a diez, yo trabajo de nueve a diez y punto’, pero estamos trabajando con personas, y no podemos limitar nuestro trabajo a los cincuenta minutos de clase”. ¿Qué se pretende ilustrar con este ejemplo?  
 a) El docente debe atender las necesidades formativas individuales                      b) El docente debe contar con el conocimiento del contexto social                      c) El docente debe tomar en cuenta el potencial de la institución
9. ¿Cuál es el concepto que explica mejor la siguiente situación?: “Fue en el regazo de mi abuelo que yo aprendí a leer, mi abuelo hacía que leyera la prensa, mi abuelo era feminista para la época y él pensaba que yo tenía que ser una intelectual. Entonces ya con seis y siete años leía la prensa y él me lo explicaba”.  
 a) Objetivo educativo                      b) Acto didáctico                      c) Enseñanza formal
10. “Una vez que entramos en el mercado de trabajo no dejamos de aprender, adquirimos habilidades propias de nuestro oficio o profesión a través de la experiencia diaria”. ¿Qué se pretende ilustrar con este ejemplo?  
 a) Educación formal                      b) Educación no formal                      c) Educación informal
11. ¿Qué función tiene el docente en la siguiente situación?: “A mí me gusta dar una clase con un nivel elevado, intento estar a la última, tanto en literatura como en lengua, nunca me canso de estudiar y de ver todos los conceptos nuevos que aparecen. Trabajo en diversos ámbitos, no solamente exámenes o libretas. Me interesa que los alumnos vean, por ejemplo, que ni Benedetti ni Góngora están solo en un libro de texto. Me aburro de los ejercicios y cada año los cambio”.  
 a) Planifica actividades para lograr objetivos                      b) Busca que el alumno sea activo                      c) Potencializa los recursos didácticos

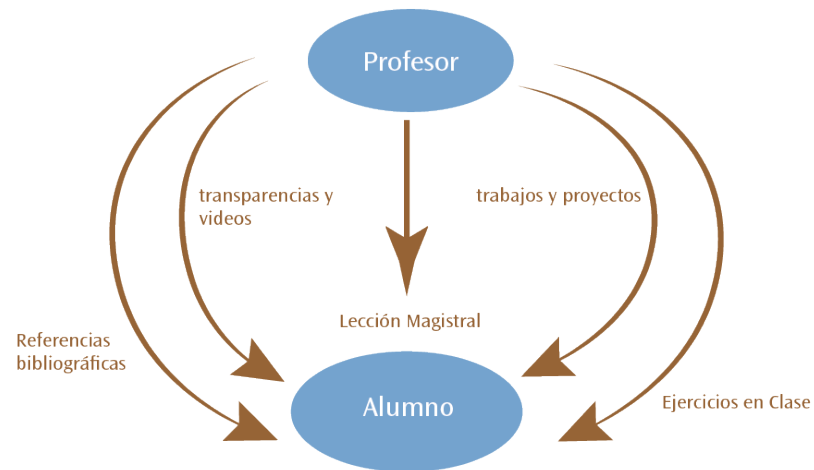
12. ¿Qué tipo de relación comunicativa se pretende ilustrar con el siguiente ejemplo?: “En algunas clases, para la resta “llevando”, las decenas prestan a las unidades y, en otras, comparten porque, según ellos, las unidades no tienen. Esto es lo que hay que evitar, los profesores tienen que ser conscientes de que diez se dice siempre diez y que uno se dice siempre uno y que sólo una decena de unidades equivale, siempre, a diez unidades”.
- a) Relación interactiva                      b) Relación simbólica                      c) Relación consciente
13. “A los 18 años yo terminé el cuarto de bachillerato y me fui aquel verano a la casa del hermano de mi madre en Guadalajara, y pase un mes con el tío Manuel, y me abrió los ojos enormemente, porque me enseñó a mirar lo que había en las calles de una manera diferente a como yo lo había visto”. ¿Qué se pretende ilustrar con este ejemplo?
- a) Acto didáctico                              b) Objetivo educativo                      c) Enseñanza formal
14. ¿Qué función tiene el alumno en la siguiente situación?: “La profesora organiza a los alumnos en equipos de trabajo y les asigna un tema y también les entrega un caso que contiene la descripción de la situación de una empresa. En equipos, los alumnos identifican los problemas de la empresa y las actividades correctas conforme a los principios éticos y morales. El equipo expone lo encontrado y el resto de sus compañeros hace cuestionamientos y correcciones”.
- a) Relaciona los contenidos con sus conocimientos previos                      b) Ejecuta competencias comunicativas con el profesor                      c) Adquiere herramientas esenciales para el aprendizaje
15. “El docente pedirá que se formen 6 filas de 5 alumnos cada una, atendiendo el color. El primer estudiante de cada columna se ubicará sobre una marca colocada en el piso sobre una de las rayas laterales de la cancha. En la línea lateral opuesta estará colocado un cono para cada equipo con un frasco de espuma y el dispositivo para soplar”. ¿Qué se pretende ilustrar con el ejemplo anterior?
- a) Estrategias didácticas                      b) Recursos didácticos                      c) Actos didácticos

16. | Selecciona el esquema que representa el acto comunicativo:

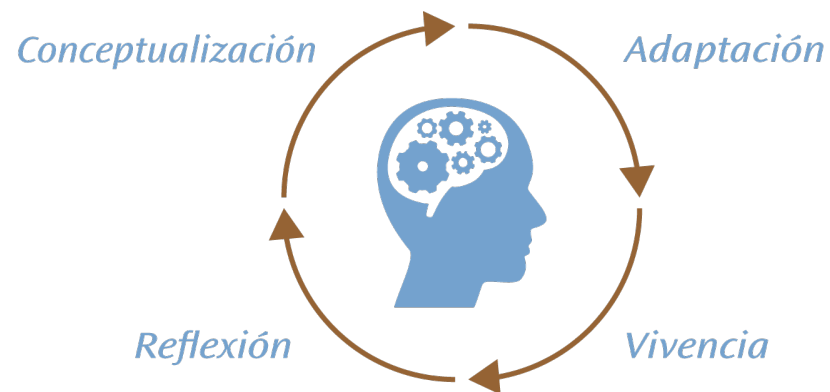


17. Selecciona el esquema que representa el acto didáctico:

a)



b)

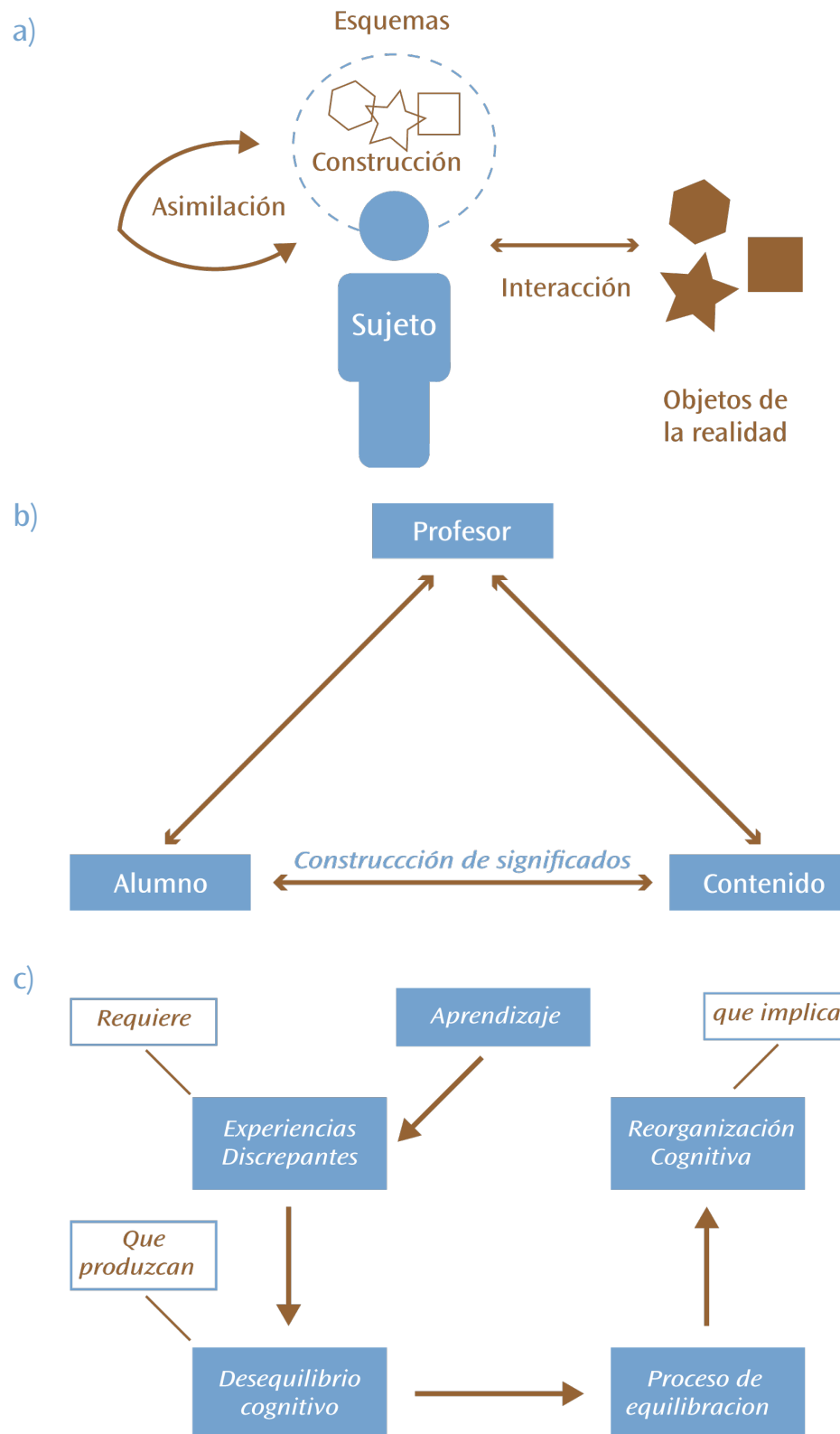


c)





18. Selecciona el esquema que representa el proceso de aprendizaje asumido en el texto:



19. La comunicación en el documento es entendida como:

a) Proceso de transmisión de información de una entidad a otra

b) Proceso de intercambio de mensajes entre los individuos

c) Proceso de interacción social en la que se transmiten mensajes



**LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE  
UNA PROPUESTA INTERCONDUCTUAL**

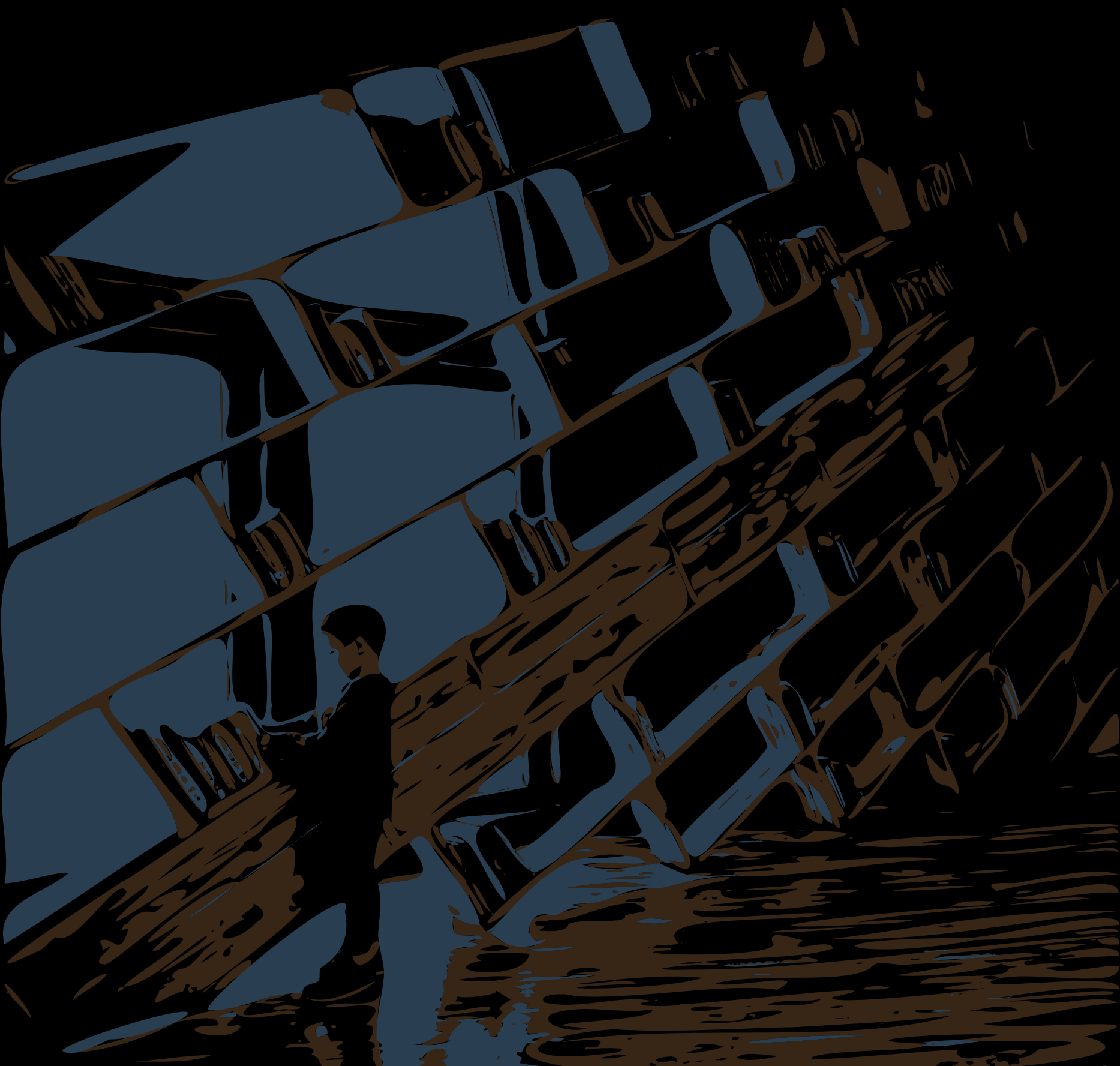
Esta obra se terminó de producir en octubre 2023.  
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

**Qartuppi**<sup>®</sup>

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.  
*<https://qartuppi.com>*



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.





Esta obra destaca la importancia de diseñar estrategias educativas destinadas a mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación superior, reconociendo que la lectura desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo. Como resultado, se plantea una propuesta que aborda la evaluación de la comprensión lectora desde una perspectiva interconductual.

Qartuppi®

ISBN 978-607-8694-46-4  
DOI 10.29410/QTP.23.09

