



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

*La lectura de textos académicos: un estudio exploratorio
con estudiantes de contaduría.*

TESIS

Que para obtener el grado de:

MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta:

Jorge Antonio Gamboa Cocom



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas

*La lectura de textos académicos: un estudio exploratorio
con estudiantes de contaduría.*

TESIS

que para obtener el grado de

MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Jorge Antonio Gamboa Cocom

APROBADO POR

Dra. Guadalupe López Bonilla
Directora de Tesis

Dra. Edna Luna Serrano
Sinodal

Dra. María Alicia Peredo Merlo
Sinodal

Ensenada B.C. Junio, 2006

Agradecimiento

Ver culminado el esfuerzo de estudio en este modesto trabajo de investigación es un logro indescriptible que demanda agradecimiento para las personas que incondicionalmente me acompañaron en el trayecto. En primer lugar a mi líder que me impulsó en los momentos difíciles por el aliento de vida en Su Palabra. A Nidia por aquellos momentos que desbordaban alegría hasta las lágrimas. A Eduardo por su valioso ejemplo de fe y amor a pesar de las circunstancias. A Leonardo por su sacrificio en aras de verme llegar a la meta. A mi Jani por sentir lo que siento y anhelar lo que anhelo.

Con todo respeto a mis maestros de posgrado y en particular a la Doctora Guadalupe López Bonilla por su gran don de gente.

A todos, los amo.

INTRODUCCIÓN

I	EL OBJETO DE ESTUDIO	3
1.1	Antecedentes	3
1.2	Planteamiento del problema	7
1.3	Objetivos	11
1.4	Justificación	12
1.5	Relevancia del estudio	13
II	MARCO TEÓRICO	15
2.1	Procesos de lectura y la construcción de los significados.....	15
2.1.1	Procesos de comprensión	16
2.1.2	La construcción de los significados	19
2.1.3	Interacción del lector con los textos.....	22
2.2	La lectura en la educación superior	25
2.2.1	Los textos científicos en la educación superior	26
2.2.2	La lectura en el área de contaduría	28
2.2.3	Evaluación de la lectura	30
2.2.4	Evaluación de la lectura en el área de contaduría.....	32
2.3	La lectura en el contexto escolar	34
2.3.1	Importancia de la lectura en el aula.....	35
2.3.2	Manejo de textos en el aula.....	39
2.3.3	Interacción del alumno con los textos escolares	41
2.4	El reporte verbal y análisis del protocolo.....	43
III	METODOLOGÍA.....	48
3.1	Método	48
3.2	Participantes	49
3.2.1	Selección de la institución educativa	49
3.2.2	Selección de los participantes	50
3.3	Instrumentos	52
3.3.1	La entrevista	53
3.3.1.1	Preguntas sobre la carrera.....	54
3.3.1.2	Preguntas sobre los cursos.....	55
3.3.1.3	Preguntas sobre los textos.....	55
3.3.2	El reporte verbal	56
3.3.2.1	Preguntas sobre los textos.....	57
3.3.2.2	Instrucciones.....	58
3.3.2.3	Lectura de los textos del alumno	59
3.3.2.4	Lectura de los textos legales.....	59
3.3.3	El cuestionario	60
3.4	Análisis de los datos	61

3.4.1 Transcripción de la entrevista y el reporte verbal	61
3.4.2 En la entrevista.....	63
3.4.3 En el reporte verbal	63
3.4.4 En el cuestionario	64
IV RESULTADOS	65
4.1 Descripción de los participantes	65
4.2 La entrevista	67
4.2.1 Preguntas sobre la carrera	67
4.2.2 Preguntas sobre los cursos	69
4.3 El reporte verbal.....	74
4.3.1 Preguntas sobre los textos	74
4.3.2 Lectura de los textos escolares	75
4.3.3 Lectura de los textos no escolares	82
4.3.4 Lectura de los textos legales	87
V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	93
Referencias	100
Tablas.....	107
Anexos.....	108

INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las actividades cotidianas de los estudiantes de nivel superior. Por medio de ella construyen diversidad de significados y dan sentido a gran parte de lo que piensan y hacen en su vida. Es en esta etapa escolar cuando el estudiante va penetrando poco a poco al conocimiento del mundo especializado de los licenciados en contaduría.

La comprensión de la lectura es uno de los temas prioritarios para los organismos internacionales interesados en la educación escolar. Éstos regularmente realizan evaluaciones para medir la comprensión lectora de los alumnos de instituciones educativas en diversos países del mundo (OCDE, 2001). Por su parte, los órganos colegiados de la contaduría a nivel internacional recomiendan a las instituciones formadoras de profesionales en esta disciplina, desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión lectora para hacer frente al manejo de los textos que demanda el mundo trepidante de los negocios y el ejercicio profesional (AICPA, 2000; IMCP, 2001).

Las investigaciones referentes a la lectura en estudiantes de nivel superior coinciden en reportar ciertas dificultades de comprensión lectora (Argudín *et al.*, 1997; Peredo, 2002; Carrasco, 2004). Los reportes son coincidentes con mi experiencia como docente de alumnos del área de contaduría, por lo que surgió en mí la inquietud de hacer un primer acercamiento a los procesos mentales, respecto a lectura, que activan los estudiantes por medio de lo que hacen y piensan en el momento mismo de realizar la tarea de lectura de textos expositivos de diversa índole, principalmente los académicos. Un enfoque particular se prestó a las conexiones intertextuales al interior y exterior del

texto que reportan los alumnos, por tratarse de una habilidad característica que deben activar los estudiantes en las materias que imparto.

Para documentar la investigación se decidió utilizar la metodología del reporte verbal y análisis del protocolo, que da la oportunidad de captar con detalle lo que hace y piensa el lector en el momento mismo de realizar la tarea de lectura.

El trabajo de investigación se dividió en cinco capítulos. El primero fue para el objeto de estudio, con los antecedentes, el planteamiento del problema y los objetivos, además de los argumentos que justificaron el estudio y su relevancia. En el segundo se hizo un estudio del marco teórico que rodea la investigación para contar con algunas referencias de los procesos de comprensión lectora, particularmente en el nivel superior, los textos científicos en ese nivel y los hallazgos en la literatura referente al reporte verbal y análisis del protocolo como metodología. En el tercero se describió con detalle la metodología destacando la encuesta, la entrevista, y el reporte verbal como instrumentos utilizados, así como las consideraciones para el análisis de los datos. En el cuarto capítulo se reportaron los hallazgos de la investigación ordenados de acuerdo a los instrumentos; y se dejó para el quinto, la discusión y conclusiones de los aspectos relevantes observados en la investigación. Al final se incluyeron las referencias bibliográficas de la literatura consultada, las tablas, y los anexos pertinentes.

Ensenada Baja California. Junio de 2006.

I EL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Antecedentes

Los estudios recientes sobre la lectura establecen que ésta es, ante todo, la habilidad para pensar y razonar como un ser letrado (Langer, 1997; Ferreiro, 1999; Stromso, Braten y Samuelstuen, 2003; Peredo, 2002, 2004). Asimismo se establece como un proceso complejo e interactivo de construcción de significados en el que están involucrados el lector, el texto, y el contexto, en una continua y dinámica interacción entre ellos (Langer, 1997; Peredo, 2002). Por esto, la evaluación de la lectura adquiere características complejas para evaluar hasta qué punto el lector construye los significados de una manera exitosa.

La lectura es una actividad inconsciente y consciente. Es inconsciente porque como un acto reflejo, casi todo lo que se ve escrito se lee sin pensar, sin detenerse o continuar de acuerdo a los signos de puntuación, por considerar a éstos como detalles sin importancia (Ruffinelli, 1989), o simplemente creyendo lo que se lee sin ninguna actitud crítica (Nava, 1990). La escuela lleva al alumno a un proceso consciente de comprensión de lo que lee, para que pueda comprenderse como individuo, el mundo que lo rodea, las culturas, el tiempo y lugar que le ha tocado vivir (Petit, 1999).

La forma de entender la lectura ha variado considerablemente en las últimas décadas (Green, J., Dixon, C., Lin, L., Floriani, A., Bradley, M, 1994; Afflerbach, 2000; Peredo, 2002, 2004) de tal forma que ya no se considera como una simple traducción de símbolos y códigos. Después de múltiples y variadas investigaciones, se comprende que la lectura es un proceso complejo que tiene multitud de conexiones e interrelaciones

mentales (Beach, 1994; Beach, Appleman y Dorsey, 1994; Pearson *et al.*, 1994; Peredo, 2002).

Desde el punto de vista social la lectura ha sido el medio por el que las culturas de todo el mundo se han comunicado a través de los tiempos, y es por ella que los estudiantes pueden acceder a los vastos caudales y depósitos del saber de la humanidad. Diversas investigaciones han demostrado que si se impulsa la creación de comunidades de lectores en el aula, éstas se convierten en actividades de progreso social, y los aprendizajes de los estudiantes son mejores, cuando en ellos se involucran aspectos sociales (Beach, 1994; Green *et al.*, 1994; Pearson *et al.*, 1994).

Es en la escuela donde se desarrollan formalmente las habilidades de lectura y escritura, y aunque la lectura y escritura son procesos separados, son paralelos y están íntimamente relacionados (Ferreiro, 1999). Leer no es simplemente descifrar o decodificar; es un proceso dinámico fundamentalmente interactivo y constructivo, en el que intervienen los pensamientos, los razonamientos, el lenguaje, la información aportada por el texto, el contexto, los conocimientos y las experiencias del lector para lograr la comunicación y transmisión de significados (Morles, 1999; Peredo, Leal, González y Esparza, 2004).

Preguntas como ¿qué es la lectura?, ¿cómo se adquiere?, ¿qué es lo que sucede cuando se lee? han ocupado la atención y el quehacer de científicos e investigadores, quienes concuerdan en marcar la distinción específica entre *el proceso* de la lectura y los resultados de ese proceso, o sea *el producto* de la lectura. En este sentido, el proceso de lectura reviste por sus características particulares mayor dificultad en la evaluación, puesto que la interacción entre el lector y el texto es normalmente interna, silenciosa y

privada. Sin embargo, una alternativa para examinar el proceso de lectura es inspeccionar el producto de la lectura y compararlo con el texto original (Alderson, 2000).

Si se considera la lectura como una actividad primordial en la escuela y si a través de ella los estudiantes adquieren gran parte del conocimiento, resulta igualmente importante evaluar las habilidades y estrategias de lectura en los alumnos que les permiten lograr una mejor comprensión de la diversidad de textos que leen, y así tener la certeza de estar cumpliendo con el reto educativo de desarrollar formas de pensar y razonar por medio de la lectura, en las nuevas generaciones (Langer, 1987).

En México, los estudios sobre la lectura se han realizado principalmente con estudiantes del nivel básico (Ferreiro y Teberosky, 1979; Gómez, 1995; Ferreiro, 1999; Carrasco, 2000). Si bien existen algunas investigaciones sobre las habilidades de lectura en estudiantes de educación superior, estos estudios aún son escasos y se han centrado en la evaluación de habilidades particulares tales como las estrategias de autocuestionamiento, la inferencia del significado de palabras a partir del contexto lingüístico, la competencia comunicativa y la utilización de la lengua en contextos específicos (Zarzosa, Garfias y Nagore, 1994; García, Martín, Luque y Santamaría, 1996; Aguilar, 1999; Benítez, 1999). En estudios realizados a estudiantes universitarios Carrasco (2004, p. 170) documenta que el conocimiento y uso de estrategias lectoras por parte de los estudiantes es indispensable para su autonomía lectora, pero se cumple de manera excepcional. Resulta interesante destacar que en la búsqueda de la literatura en México, se encontró un estudio de casos en el que intervinieron como participantes tres mujeres, una con postgrado, una joven, y otra adolescente de secundaria, donde se combinaron los métodos del reporte verbal con la historia escolar de las participantes,

para tratar de comprender las conexiones que hacen durante la lectura de diversos textos (Peredo, 2004).

En el contexto internacional, las investigaciones encontradas sobre la lectura son de diversa índole. Así, en Australia desde el año 1995 se ha puesto la atención en las apreciaciones, exposiciones, asimilaciones y escritura de los estudiantes, con las que demuestran su competencia lectora (Brock, 1998). En Inglaterra es requisito que los estudiantes de once años presenten sus trabajos escritos y demuestren así sus diferentes fortalezas lectoras; para ello, desde temprana edad, los enfocan en la comprensión del texto, las inferencias, las deducciones y la recuperación de información (Horner, 1998). En los Estados Unidos el *National Center for Education Statistics*, a través del *Educational Testing Service* (1995), ha proporcionado información valiosa respecto a la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica y media superior a nivel nacional (*National Assessment of Educational Progress –NAEP*). Para ello, se pide a los estudiantes desarrollar en forma escrita los análisis y la interpretación de los documentos leídos, y ese organismo ha reportado que mientras más están expuestos a diversos tipos de materiales de lectura, aplican más estrategias de comprensión de lectura que aquellos con mayores limitaciones de acceso a diversos tipos de textos leídos (Salinger y Campbell, 1998). Cabe mencionar que este organismo de gobierno destaca que en la mayoría de los casos los estudiantes de ese país comprenden lo que leen, pero esa comprensión es superficial y carente de un buen nivel de reflexión y desarrollo (*Educational Testing Service*, 1995).

En este estudio me propuse explorar lo que hacen y piensan los alumnos del nivel superior del área de contaduría en el momento mismo de la lectura de textos expositivos académicos y no académicos. Un interés particular fue documentar si los estudiantes son capaces de hacer conexiones intertextuales al interior y al exterior de los textos, ya que

ésta es una de las estrategias de los buenos lectores (Lesgold y Perfetti, 1981; Baker y Brown, 1984; Hartman, 1994; Pearson y Stephens, 1994; Argudín y Luna, 1997; Baker, 1998; Peredo *et al.*, 2004).

Puesto que la metodología del reporte verbal y análisis del protocolo ofrece un acercamiento a los procesos mentales de los lectores (Afflerbach, 2000), se consideró pertinente utilizar este método para lograr los propósitos del presente estudio. Para recabar la información se pensó en realizar una entrevista estructurada con el alumno; cinco reportes verbales de lectura del alumno utilizando diversos textos expositivos académicos y no académicos; y un cuestionario de hábitos de lectura personales y familiares del alumno. El total de la muestra fueron 18 alumnos de la carrera de licenciado en contaduría de los grupos de primero, quinto y noveno semestres del turno matutino, seis alumnos de cada grupo o semestre. Se trabajó con alumnos del turno matutino ya que son grupos más homogéneos en cuanto al perfil del estudiante: edad, estudiantes de tiempo completo, dependientes económicos, no repetidores. La idea del acercamiento a los procesos mentales de los alumnos del nivel superior del área de contaduría fue tratar de documentar lo que hacen respecto a la lectura cuando ingresan a la carrera, lo que sucede durante el paso de los semestres de estudio, y cómo se enfrentan los alumnos del último semestre de la carrera a los textos expositivos que utilizarán en su ejercicio profesional.

1.2 Planteamiento del problema

Las estrategias y habilidades de lectura de textos expositivos (legales) en los licenciados en contaduría son determinantes en su ejercicio profesional. Es al licenciado en contaduría o contador público a quien le corresponde la tarea de comprender y extraer

información para poder analizarla, interpretarla, y aplicar los preceptos legales emitidos por el gobierno a las diversas entidades, para que esas entidades den cumplimiento a sus obligaciones informativas y tributarias. Es decir, para el licenciado en contaduría existe una estrecha relación entre sus estrategias y habilidades de lectura, con los textos legales aplicables a las entidades donde preste sus servicios profesionales; y más aún, si se considera que la calidad profesional del licenciado en contaduría depende en gran parte de sus estrategias lectoras para comprender y aplicar las normas de información financiera, que hoy día emite el Consejo Mexicano para la Investigación y Desarrollo de Normas de Información Financiera, A.C. (CINIF) (CINIF, 2006).

Es por ello que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), en los perfiles específicos que se refieren a las habilidades de lectura del licenciado en contaduría, establece los de “integrar y analizar información para asesorar en aspectos fiscales” y el de “analizar y evaluar la política fiscal y sus implicaciones económicas y sociales” (CENEVAL, 1996). Por lo mismo algunas escuelas, institutos y universidades contemplan como materias obligatorias dentro de los planes de estudio de la carrera de licenciado en contaduría, el desarrollo de las habilidades de lectura (Escuela Bancaria y Comercial, 2001; Instituto Politécnico Nacional – Escuela Superior de Comercio y Administración, 2001; Instituto Tecnológico Autónomo de México, 2001; Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2001). Por otro lado, el Instituto Mexicano de Contadores Públicos (IMCP) en el Examen Uniforme de Certificación (EUC), pone énfasis en las habilidades de lectura y expresión escrita, al pedirle al sustentante expresar su razonamiento a la respuesta elegida, en los reactivos del mismo examen.

A nivel internacional, los órganos colegiados destacan la importancia de las habilidades de lectura de textos legales en el ejercicio profesional de los contadores

públicos. Así, la *American Accounting Association* (AAA) de los Estados Unidos recomienda a las instituciones educativas de la contaduría pública de ese país, poner énfasis en desarrollar las diversas habilidades en los estudiantes –dentro de las cuales se encuentran las de lectura-, para asegurarles una larga vida en el aprendizaje. Una de las recomendaciones relevantes hechas por esta asociación es que los estudiantes de la carrera de contador público desarrollen habilidades y conocimientos para comprender y manejar textos del área fiscal internacional, debido al contexto actual de la globalización que ha repercutido en las tendencias de la contaduría pública (*American Accounting Association*, 2000). De igual forma, a finales de los años ochenta la *Accounting Education Change Commission* de los Estados Unidos estableció que el contador público, en el actual entorno competitivo, debe incrementar sus diversas habilidades, dentro de las que se encuentran la comunicación oral y escrita, la lectura entre líneas para descubrir el verdadero significado de lo leído, y la emisión de juicios y opiniones (Merritt y Bailey, 1998).

No obstante las recomendaciones de los cuerpos colegiados y los estándares profesionales de la contaduría, referentes a la importancia del desarrollo de las habilidades de lectura en los estudiantes de la carrera de licenciado en contaduría, no se observan esas consideraciones en los planes y programas de estudio de la carrera de licenciado en contaduría de la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Tijuana (UABC Tij.). Tal es el caso de dos materias optativas referentes a la lectura y escritura que se contemplan en el plan de estudios de la carrera de licenciado en contaduría en esta institución. Estas materias pueden ser impartidas a los alumnos entre el primero y cuarto semestres de la carrera, pero nunca las dos materias en el mismo semestre. El nombre de una de ellas es: Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Ésta, en su

segunda unidad contempla el estudio de las habilidades para la lectura básica y avanzada. Así, en su apartado 2.1 se tratan las habilidades que condicionan la lectura básica, y en el apartado 2.2 las habilidades que condicionan la lectura avanzada. Dentro de las evidencias de desempeño en esta materia, el alumno demuestra la habilidad de expresarse en forma oral y escrita. Esta materia, aunque está clasificada como optativa, en la práctica se imparte como una materia obligatoria del primer semestre ya que los alumnos no tienen la posibilidad de elegirla al inicio. La otra materia es la de Comunicación Oral y Escrita. Ésta contempla el estudio de las formas de expresión oral y escrita, el párrafo, y escritos de comunicación interna y externa. Dentro de las evidencias de desempeño en esta materia, el alumno demuestra la expresión verbal de sus ideas. Sin embargo, por ser optativa, no todos los alumnos de la carrera la eligen. Estas dos materias buscan preparar al alumno para que pueda enfrentar con mayor éxito los textos escolares y profesionales que se tratan a lo largo de su carrera.

Por otro lado, los comentarios de gran parte de profesores de la facultad de contaduría de esta institución educativa (UABC Tij), son similares a los mencionados por Carrasco (2004), en el sentido de que la mayoría de sus alumnos no leen más allá de los apuntes, materiales, y lecturas estrictamente necesarios para pasar la materia.

Por tal motivo, resulta pertinente preguntar:

1. ¿Qué hacen y piensan los estudiantes universitarios del área de contaduría cuando leen textos expositivos académicos y no académicos? ¿Estos estudiantes están familiarizados en hacer conexiones intertextuales al interior y exterior del texto que leen?

Al revisar la literatura referente a los estudios e investigaciones en el área de lectura de los estudiantes del nivel superior en México se encontró que son escasos, y los que existen se refieren a evaluaciones realizadas sobre habilidades de lectura particulares,

tales como: las estrategias de autocuestionamiento, la inferencia del significado de palabras a partir del contexto lingüístico, la competencia comunicativa, la utilización de la lengua en contextos específicos; esos estudios se han hecho con alumnos del nivel superior de las áreas de literatura, comunicación, y psicología (Zarzosa, *et al.*, 1994; Galicia, Sánchez, Pavón y Jiménez, 1999; Aguilar, 1999; Benítez, 1999). Existe otro que se refiere a las posibilidades y dificultades en los procesos de lectura en cursos formativos de estudiantes universitarios (Carrasco, 2004). Y el más reciente, un estudio de casos con diversas mujeres participantes, referente a la identidad lectora y los pensamientos que se activan durante la lectura (Peredo, 2004).

Cabe destacar que no se encontró ningún estudio o investigación referente a la lectura en estudiantes universitarios del área de contaduría. Por tal motivo, se decidió hacer la presente investigación con el propósito de documentar lo que hacen y piensan los alumnos del nivel superior del área de contaduría en el momento mismo de la lectura.

1.3 Objetivos

El objetivo general de este estudio fue explorar lo que hacen y piensan los alumnos de la carrera de Licenciado en Contaduría de la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Tijuana, en el momento de la lectura de textos académicos y no académicos; y de manera muy particular, documentar la familiaridad que tienen para hacer conexiones intertextuales al interior y exterior de esos textos.

Los objetivos particulares fueron aplicar tres instrumentos de investigación: la entrevista, el reporte verbal, y el cuestionario de hábitos de lectura personales y familiares. Con los datos obtenidos por los instrumentos y el análisis de contenido de la entrevista y el reporte verbal, documentar lo que hacen los alumnos durante la lectura.

De manera muy particular se pone atención en las conexiones intertextuales al interior y exterior del texto que activan los estudiantes en el momento de la lectura.

1.4 Justificación

En recientes declaraciones de organismos internacionales se destaca que “ lo más importante es que cada uno de los países aplique políticas educativas que permitan un mejor aprendizaje en temas como matemáticas, comprensión de lectura, y ciencias sociales ” (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE, 2001); sin embargo, México parece no haber tomado medidas al respecto, a pesar de haber obtenido malos resultados (Ramírez nota del periódico El Financiero, febrero 11 del 2003) en el Programa Internacional de Evaluación Educativa (*PISA*) que llevó a cabo la OCDE en el año 2000 para estudiantes de alrededor de los quince años. A pesar de que la lectura es un renglón prioritario a nivel internacional los resultados publicados por esa organización resaltan que México se encuentra en el nivel uno, de cinco como máximo en el área de lectura, es decir, en el nivel más bajo. Por ello, es impostergable documentar lo que hacen los estudiantes del nivel superior cuando leen, y tratar de acercarse a los procesos de comprensión lectora que ellos activan cuando leen diversidad de textos, principalmente los de tipo expositivo. Por otro lado, tratar de documentar la familiaridad que tienen para hacer conexiones intertextuales, que es una habilidad de los buenos lectores.

Ante la escasa información en México referente a la competencia lectora de los estudiantes del nivel superior en general, y en particular de los estudiantes de la carrera de licenciado en contaduría, y tomando en consideración la importancia que le dan a la lectura los órganos colegiados nacionales e internacionales de la profesión de licenciado

en contaduría, resulta pertinente tratar de documentar mediante la presente investigación, algunos rasgos de la competencia lectora con textos expositivos, ya que es en este nivel educativo donde los estudiantes han tenido la oportunidad y experiencia de acceder a diversidad de textos, tanto escolares como extraescolares.

Utilizar la metodología del reporte verbal y análisis del protocolo permite captar con detalle información valiosa respecto a las estrategias, motivaciones y procesos mentales que aplica el estudiante universitario al enfrentarse a un texto eminentemente expositivo y auténtico o de la vida real.

Por estas razones se consideró prudente realizar el presente estudio exploratorio con estudiantes universitarios del área de contaduría, utilizando la metodología del reporte verbal y análisis del protocolo, por las bondades que ofrece en la captación y recuento detallado de los procesos de lectura (Afflerbach, 2000, p. 164), y en particular, las conexiones intertextuales al interior y exterior de los textos expositivos.

1.5 Relevancia del estudio

La investigación es relevante desde el punto de vista académico, en virtud de la escasez en el país de estudios sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación superior en general, y la ausencia de estudios específicos sobre las estrategias y habilidades de lectura en estudiantes de la carrera de licenciado en contaduría en particular. Por otra parte, se destacan la importancia que tienen las estrategias y habilidades de lectura para los órganos colegiados de la contaduría; las recomendaciones que los mismos órganos hacen a las instituciones educativas formadoras de licenciados en contaduría; las demandas sociales a los licenciados en contaduría en el área de comprensión de la lectura; y los estándares profesionales que

promueven el desarrollo de las habilidades de lectura en los futuros licenciados en contaduría, cuyo propósito es el de asegurarles una larga vida de calidad profesional.

La investigación tiene una relevancia social dado que la profesión de licenciado en contaduría se encuentra socialmente reconocida a nivel mundial. Y si la intención de la investigación es proporcionar información que sirva para elevar la calidad de los estudiantes y futuros profesionales, ello conlleva un beneficio social. Cabe destacar que, en el contexto particular de la Universidad Autónoma de Baja California, el área de contabilidad y administración concentra al 31.6% de la demanda estudiantil (Plan de Desarrollo Institucional UABC, 1999-2002).

El estudio es pertinente puesto que uno de los pilares del proceso enseñanza-aprendizaje escolar, es el desarrollo de las estrategias y habilidades de lectura en los estudiantes.

Por último, por ser parte del cuerpo docente de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Tijuana, la investigación es viable en virtud de la cercanía y las buenas relaciones con las autoridades educativas de la Facultad de Contaduría y Administración, los académicos donde se realizará el estudio, los alumnos que se encuentran cursando la carrera, y el personal administrativo de la misma Facultad.

II MARCO TEÓRICO

2.1 Procesos de lectura y la construcción de los significados

El estudio de la lectura se ha abordado desde diversas perspectivas tales como la lingüística, la psicolingüística, la psicológica-cognitiva, la sociolingüística; en ellas se considera la lectura como un proceso complejo de orquestación en la que el lector construye los significados de lo que lee (Pearson y Stephens, 1994). El reconocimiento de las letras y palabras, la comprensión de las oraciones y textos, los altos niveles superiores de pensamiento durante el acto de la lectura, el procesamiento mental de textos, la comprensión del discurso, son temas de interés para los investigadores de los procesos de lectura (Rayner, Flores y Balota, 1990).

Diversos investigadores educativos han enfocado su atención en los pensamientos y razonamientos de los estudiantes cuando leen un texto escrito, pues existe una estrecha relación del lector con el texto y el contexto (Rosenblatt, 1994; Langer, 1997; Ferreiro, 1999; Peredo, 2002). Algunos investigadores, como en el caso de Langer (1987) han examinado los procesos lectores de los estudiantes mediante la aplicación de métodos que comparan el producto de la lectura o la construcción de los significados de la lectura con el texto original leído por los estudiantes. Para estos investigadores la lectura es vista como procesos mentales difíciles de escudriñar por su naturaleza misma.

El producto de la lectura consiste en la diversidad de significados que el lector construye y modifica a lo largo de la lectura, y el propósito de los estudios es tratar de identificar, en el producto de la lectura, los procesos mentales, los pensamientos, los razonamientos, las ideas, las habilidades, las estrategias, que el lector activa en el transcurso de la lectura (Langer, 1987, 1997).

Para otros investigadores la forma de escudriñar los procesos lectores, los procesos cognoscitivos, los procesos mentales, los pensamientos, las habilidades y estrategias de lectura, la identidad lectora y otros fenómenos de la lectura ha sido por medio de la metodología del reporte verbal y análisis del protocolo (Afflerbach, 2000; Mosborg, 2002; Laurie, 2003; Stromso *et al.*, 2003; Sainsbury, 2003; Peredo, 2004; Peredo *et al.*, 2004).

2.1.1 Procesos de comprensión

Las diversas teorías de los esquemas mentales (Pearson y Camperell, 1994; García *et al.*, 1996) explican que los significados del texto ocurren cuando el lector está en posibilidad de encontrar, como si fuera un rompecabezas, las piezas con esquemas particulares para acomodar en la mente todos los elementos que se encuentran en el texto. De esta forma el lector conecta las ideas que están en el texto con los esquemas que el mismo lector trae a la tarea de lectura. Estos esquemas no son estáticos sino que están en constante transformación, desarrollo, ajuste y perfección, cada vez que se recibe la nueva información (Rumelhart, 1980).

La teoría de los esquemas con perspectiva “*top-down*” (de arriba hacia abajo) tiene un número importante de funciones de construcción de significados y esas funciones ayudan a las búsquedas en la memoria, proveen inferencias, permiten que el contenido del texto sea organizado y reconstruido y hacen valiosas recopilaciones (Ruddell y Unrau, 1994). Además, esta teoría proporciona una clara explicación del poder que tienen las representaciones del conocimiento del lector y el papel de este conocimiento en el proceso de la construcción de los significados del texto.

En otros modelos el proceso de lectura se concibe como un proceso lineal, es decir, se decodifica letra por letra y palabra por palabra, de forma agregada; conforme se

reconocen las letras y palabras el sistema visual y el sonido se transfieren a la siguiente letra o palabra y así sucesivamente (Samuels, LaBerge y Bremer, 1978). En estos modelos es importante la necesidad de reconocer las letras y palabras en la construcción de los significados del texto y el proceso de la lectura está guiado por los datos o entrada sensorial. Este modelo de procesamiento es conocido como "*bottom-up*" (de abajo hacia arriba) (García *et al.*, 1996).

La inclinación de otros investigadores es hacia modelos interactivos, donde el procesamiento de la lectura es de manera paralela y simultánea, es decir, el lector analiza la estructura de las palabras, hace las identificaciones lexicales y procesa las estructuras del discurso en una fase integradora (Lesgold *et al.*, 1981). Así también para Rumelhart (1980) la lectura es el proceso de entender el lenguaje escrito, y es a la vez un proceso de percepción y un proceso de conocimiento, en donde esos procesos operan de forma paralela y simultánea. Rumelhart (1980) argumenta que la información gráfica entra a sistemas sensoriales y no sensoriales, y activa la operación de la información para extraer las características críticas de la información almacenada, y con ellas formar una probable interpretación de la entrada gráfica. Al mismo tiempo el lector activa todas las fuentes de conocimiento como pueden ser el conocimiento de las figuras, de las letras, de grupos de letras, aspectos lexicales, sintácticos y semánticos, por lo que el proceso de la lectura es el producto de aplicaciones simultáneas de todas las fuentes de conocimiento.

Algunos investigadores con perspectiva psicolingüista ven la lectura como un proceso constructivo del lenguaje; otros, como en el caso de Spiro y Rosenblatt (citados en Pearson y Stephens, 1994), como una percepción, ya que sugieren que cualquier cosa que el lector perciba, es un texto potencial.

Para investigadores como los que pertenecen al grupo de *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (Green *et al*, 1994), la lectura en el salón de clase es un proceso definido de instrucciones, donde los maestros deliberadamente construyen con sus alumnos definiciones particulares de los significados que existen en el texto, y las interpretaciones que pueden existir con el texto mismo.

Algunos de los investigadores han tenido como reto identificar los diferentes procesos de comprensión lectora y así ubicar al lector en el acto de la lectura. Tal es el caso de Irwin (1991) quien hace una magnífica referencia a los estudios de Kintsch y van Dijk (1978) y Kintsch (1988) para discutir un esquema de cinco procesos lectores que ocurren de forma simultánea durante la construcción de los significados del texto, a los que denomina: microprocesos, procesos de integración, macroprocesos, procesos de elaboración, y proceso metacognitivo; de los que hace las siguientes descripciones:

- a) En el microproceso Irwin descubre que el lector deriva la idea individual en cada oración y hace una elección de las ideas individuales del texto, así como también la idea de la unidad a retener o recordar. En este microproceso se agrupan las palabras dentro del significado de las frases y para ello se requiere que el lector cuente con un conocimiento básico de sintaxis.
- b) Los procesos de integración se identifican porque el lector recuerda las ideas seleccionadas en el microproceso y las conecta dentro de la lectura global, de tal forma que relaciona las cláusulas y oraciones para hacer inferencias. En este proceso de integración se requiere de la habilidad del lector para identificar pronombres, referentes y así inferir causas y secuencias.
- c) En el macroproceso las ideas de los dos procesos anteriores son conectadas y retenidas en la memoria del lector con mayor efectividad, para ser organizadas

alrededor y sobre todos los patrones organizacionales en la propia memoria del lector, incluyendo las ideas plasmadas en el texto que fueron elaboradas por el autor. Este proceso se caracteriza por la síntesis y organización de las ideas, tanto individuales como de unidades, dentro de la integración y organización de series de ideas generales.

- d) Por lo que se refiere al proceso de elaboración la tarea del lector es realizar las inferencias. No sólo las entendidas por el autor, sino también las inferencias del propio lector. En este proceso, la elaboración de inferencias del lector debe estar relacionada de una manera coherente con el texto, para no interferir con el mensaje que el autor desea transmitir. Este proceso se caracteriza por el análisis, la síntesis, la evaluación, y la aplicación de las ideas y pensamientos del lector respecto a lo leído.
- e) Finalmente en el proceso metacognitivo Irwin destaca el conocimiento consciente y el control del propio proceso cognitivo del lector; es decir, es la habilidad para capitalizar el conocimiento en el propio lector por medio del proceso de la lectura, con las aplicaciones y las tareas específicas (Irwin, 1991). Irwin insiste que estos procesos no ocurren separados ni aislados, sino que son paralelos e interactivos y se relacionan entre ellos de manera simultánea.

2.1.2 La construcción de los significados

Diversos investigadores coinciden en señalar que la lectura es un proceso dinámico de construcción de significados del texto que gira alrededor de diversos elementos, tales como el lector, el texto, el contexto, por mencionar algunos de los más importantes (Bettelheim y Zelan, 1983; Carrasco, 2000). Este proceso de construcción de significados

de lo leído permite crear mundos de imaginación cargados de nuevos y variados conceptos mediante la utilización de conocimientos, pensamientos y razonamientos cuidadosos (Goldberg y Kapinus, 1993; Garner, 1994; Ruddell *et al.*, 1994; Langer, 1997; Harrison y Salinger, 1998).

Esta perspectiva teórica de considerar la lectura como un proceso dinámico de construcción de significados de lo leído en una continua interacción del lector, el texto y el contexto, fue la que se consideró para abordar el presente trabajo de investigación.

En el entorno social del salón de clase es frecuente que la responsabilidad de la construcción de los significados la asuma el maestro. Sin embargo, las recientes investigaciones han demostrado que el maestro puede ser un efectivo facilitador para los alumnos en la construcción de los significados del texto que los mismos alumnos construyen, donde sus lecturas encuentran multitud de significados, derivados de sus conocimientos, pensamientos y razonamientos en constante y dinámica interacción, pues no sólo se considera lo impreso en el texto, sino también los eventos, discursos, actitudes, gestos, señales, que se suscitan en el entorno social del salón de clase (Green *et al.*, 1994).

Las respuestas o los resultados de la construcción de los significados por parte de los alumnos demuestran los diversos tipos de comprensión o entendimiento que se han creado en la mente del lector a lo largo de la lectura del texto, así como las interacciones entre el lector, el texto y el contexto de la lectura, dentro y fuera del salón de clase (Green *et al.*, 1994). Los estudios de la lectura de este tipo tienen una perspectiva sociocognitiva, es decir, toman en consideración los conocimientos del lector y el contexto social en el acto de la lectura (Ruddell *et al.*, 1994).

Los investigadores con la perspectiva sociocognitiva de construcción de los significados en el acto de la lectura (Dutcher, 1990; Rosenblatt, 1994; Ruddell *et al.*, 1994; Langer, 1987, 1997) han argumentado que los significados del texto hechos por el lector durante el proceso de la construcción de los significados, no son exclusivos del texto o el lector, sino que son creados como resultado de una interacción entre el lector, el texto, y el contexto; de tal manera que los significados de lo leído no son los últimos o finales, porque constantemente son reinventados como discursos, diálogos, debates o desacuerdos continuos, puesto que el lector, el texto, el maestro y la comunidad, tienen diferentes condiciones afectivas y cognitivas de la representación de un mismo texto. Así que pudieran esperarse diferentes construcciones de significados o interpretaciones para un mismo texto (Ruddell *et al.*, 1994; Langer, 1997; Carrasco, 2000).

Esto no significa de ninguna manera que cualquier construcción de significados o interpretación de un texto sea válida para los fines de la enseñanza escolar, sino por el contrario, que la construcción de los significados tenga la condición de ser coherente y razonablemente soportada con referencia a los eventos, estados, tareas, y a las demandas que ocurren a impresiones y conceptos en la mente del lector y en el texto (Ruddell *et al.*, 1994; Ferreiro, 1999).

Con esta perspectiva, el lector se enfrenta con la no fácil tarea de lograr una interpretación activa global e individual de los significados del texto, y se involucra en el compromiso personal de encontrar la unificación de lo leído (Harrison y Salinger, 1998). Por otra parte, la construcción de los significados del texto está positivamente relacionada con el diccionario interno y mental del lector, pues para una eficiente construcción de los significados del texto, se requiere del conocimiento previo de conceptos, para que el

lector los relacione con la mayor velocidad, en la primera e inmediata búsqueda de significados (Ruddell *et al.*, 1994; Au, Schew y Carroll, 2000). Por otro lado, diversos estudios respecto a la lectura han encontrado que el contexto lingüístico y el contexto social en los que sucede el proceso de la lectura, son factores que ayudan a encontrar los significados de lo leído (Au, *et al.*, 2000; Pearson y Camperell, 1994).

2.1.3 Interacción del lector con los textos

En los estudios de Langer sobre la lectura (Langer, 1987, 1997) se proponen cuatro posturas que puede adoptar el lector al leer un texto: el conocimiento inicial, el desarrollo de una interpretación, la reflexión personal, y la demostración de una postura crítica.

La postura (*stance*) se refiere a las diferentes respuestas que el lector construye en el acto de la lectura. Esa postura no es una jerarquía de habilidades, ni tampoco se deben considerar independientes o aisladas una de la otra, sino que la postura distingue la complejidad y la minuciosidad de las respuestas del lector, así como la dificultad de lectura del material leído por el lector. Para Langer, cada postura trata de identificar la construcción de los significados que hace el lector durante el proceso de la lectura, es decir, los pensamientos, razonamientos e ideas. Estos pensamientos, razonamientos e ideas fluyen en la mente del lector, porque según Langer, la lectura es un proceso dinámico en donde el lector interactúa con el texto y el contexto para la construcción de los significados de lo leído, con un objetivo y en una situación específica de lectura (Langer, 1987, 1997). Lo sobresaliente de las investigaciones de Langer es que se han considerado para evaluar la lectura de los estudiantes de diversos estados de la Unión Americana (*Educational Testing Service*, 1995).

Langer describe las cuatro posturas de la siguiente forma:

- a) El conocimiento inicial es cuando el lector entra en contacto con el texto y construye una primera imagen mental de la cual intenta formar un contexto para construir un significado. Es el conocimiento o comprensión general del tópico o idea principal del pasaje. Es la impresión inicial del texto donde todavía no surgen o se originan preguntas, corazonadas y presentimientos.
- b) El desarrollo de una interpretación se da cuando el lector puede estar dentro de la imagen mental y moverse a través de ella, para ir más lejos en la construcción del significado. El desarrollo de una interpretación ocurre cuando el lector extiende su impresión inicial del texto y elabora ideas y pensamientos que le ayudan a comprender mejor el texto leído. Esta postura refleja los pensamientos del lector respecto a los cambios a través del tiempo, explora las motivaciones, analiza los personajes y observa las explicaciones. Aquí los lectores enlazan la información a través de las partes del texto y enfocan su atención sobre aspectos e información específica del texto leído, como pueden ser enfoques específicos de información. Esta postura incluye un rango de inferencias en las respuestas desde donde se descargan conclusiones, interpretaciones, acciones, o se infieren causas y/o efectos (Langer, 1987, 1997).
- c) En el caso de la reflexión personal, Langer refiere esta postura a cuando el lector puede reflexionar o meditar sobre lo que ya conoce. Es decir, las conexiones personales ocurren cuando el lector relaciona su conocimiento y experiencias personales respecto al texto que lee, por lo tanto, el lector conecta información desde el texto con sus conocimientos y experiencias, reflexiona o medita sobre ellas, da ejemplos, incidentes del pasaje, puntos de vista del autor, para elaborar con toda esa reflexión o meditación su perspectiva personal, o bien explica por

qué los pasajes son o no pueden ser interesantes o sobresalientes. Es aquí donde el conocimiento previo surge en el lector y lo utiliza para incrementar, variar, o modificar su conocimiento; el lector puede estar de acuerdo o en desacuerdo con lo leído, o más aún, puede moverse y reconsiderar lo que conocía, para en su caso dejar el nuevo conocimiento. En esta postura ocurren dos tipos de conexiones en la mente del lector: el conocimiento previo puede apoyar y cimentar el desarrollo del nuevo conocimiento, o bien el conocimiento nuevo puede cambiar lo conocido con anterioridad (Langer 1987, 1997).

- d) Para terminar, la demostración de una postura crítica se refiere a cuando el lector puede situarse fuera del texto y objetivar su experiencia lectora en una conclusión de la lectura, con el juicio del propio lector o comentarios respecto al texto. Esta postura requiere que el lector se aparte del texto y lo considere de forma objetiva o imparcial. Aquí el lector puede realizar evaluaciones críticas y formular juicios críticos acerca del texto, puede también hacer comparaciones y contrastes de la nueva lectura con las realizadas anteriormente y examinar aspectos de opiniones y puntos de vista del autor (Langer 1987, 1997).

Por otra parte, es importante resaltar que en las investigaciones de Langer (1997), las evaluaciones de la lectura sólo pueden evaluar los productos o resultados de la lectura.

Debido a la complejidad del proceso de la lectura, una alternativa para examinar ese proceso es inspeccionar el producto de la lectura y compararlo con el texto original (Harrison *et al.*, 1998; Alderson, 2000). En el salón de clase es común pedir a los alumnos que desarrollen diversidad de tareas con propósitos específicos, en donde el maestro pueda observar y tratar de evaluar objetivamente los aprendizajes, las

habilidades o destrezas de sus alumnos. En el caso del proceso de la lectura, que es normalmente individual y silencioso en la mente del lector, el maestro puede pedir al alumno que desarrolle una tarea y considerarla como el producto de la lectura, para poder compararla con el texto original leído; esta es una de las alternativas de evaluación del proceso de la lectura (Langer, 1997).

2.2 La lectura en la educación superior

La educación superior es la etapa escolar en donde el estudiante se dirige hacia una especialización que desarrollará a lo largo de su carrera y posteriormente en su vida profesional. En las aulas del nivel superior la mayoría de los profesores pertenecen a una comunidad de profesionales que hablan en el lenguaje especializado de su disciplina, y en sus clases normalmente utilizan el discurso especializado con sus alumnos (Lemke, 1997). Es decir, este lenguaje especializado significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, formular hipótesis, fundamentar con teorías, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar, seguir procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, y desde luego leer materiales profesionales propios de la disciplina de que se trate (Lemke, 1997).

Los profesores de la educación superior o universitaria poco a poco, dentro y fuera del aula, hablan con sus alumnos en términos “científicos” o propios de su disciplina, y los alumnos conforme avanzan en grado escolar, detectan con mayor facilidad el contenido “científico” en el diálogo y el discurso (Lemke, 1997).

Para que los estudiantes del nivel superior comprendan el significado del discurso “científico” o disciplinario, es preciso que conozcan más que el significado de cada palabra. Es decir, necesitan desarrollar el dominio de las relaciones de significado entre

las diferentes palabras (Argudín *et al.*, 1997; Lemke, 1997). Es en las relaciones de significado donde interviene la semántica para crear similitudes y diferencias en la construcción de los significados del texto (Argudín *et al.*, 1997; Lemke, 1997).

Si el estudiante sabe que cualquier concepto o idea tiene sentido, sólo en los términos de las relaciones que ese concepto o idea tiene con otros conceptos e ideas, entonces podrá estar mejor capacitado para comprender la lectura de los textos “científicos” o disciplinarios propios de esta etapa escolar superior (Argudín *et al.*, 1997; Lemke, 1997).

Cuando el estudiante comienza a cursar el nivel superior, es porque ha hecho la elección de la disciplina y el grupo profesional del que en un futuro formará parte. Entonces, el conocimiento especializado de la disciplina elegida empieza a desarrollarse en el estudiante conforme avanza en los grados escolares y, para ello, debe conocer el rol fundamental de la lectura en la construcción social del conocimiento, para saber que la lectura representa una magnífica herramienta para la adquisición y transmisión del conocimiento (Pearson y Camperell, 1994; García, *et al.*, 1996).

En la práctica educativa escolar los programas de estudio del nivel superior están cargados de conocimientos de dominio específico, situación que resta a los maestros la oportunidad de dirigir intervenciones tendientes a mejorar las habilidades generales y en específico, las competencias lectoras de los alumnos (García, *et al.*, 1996).

2.2.1 Los textos científicos en la educación superior

Es en el nivel educativo superior donde se transmiten contenidos disciplinares específicos, de acuerdo al área seleccionada por el estudiante. Las actividades de lectura que los maestros realizan con sus alumnos forman parte de las prácticas lectoras

académicas del dominio de su disciplina (Carlino, 2002). Es decir, el maestro no sólo debe ocuparse de transmitir los contenidos disciplinares específicos de su materia, sino también de continuar al mismo tiempo el desarrollo y las prácticas lectoras de sus alumnos (Argudín *et al.*, 1997; Carlino, 2002).

Cuando el estudiante llega al nivel escolar superior es preciso que comprenda que el lenguaje es un proceso de pensamiento que le permite aprender y desarrollar niveles altos de lectura, en los que están involucrados los pensamientos y los razonamientos, además de las habilidades y estrategias de lectura (Collins, 1993). En este nivel educativo el alumno tiene cierto desarrollo de habilidades de lectura y utiliza de manera simultánea diversas estrategias lectoras para lograr la mejor comprensión de lo leído (Eskey, 1997). Poco a poco el alumno se va familiarizando con un vocabulario especializado por la frecuente relación con los textos propios de su disciplina, de tal forma que va penetrando en un mundo de conceptos y términos especializados que tienen significados propios y acordes a la ciencia o disciplina de que se trate, en donde se utiliza un “lenguaje científico”, que requiere del conocimiento del sentido de los vocablos utilizados para que el alumno tenga la mejor captación del contenido de sus lecturas disciplinarias (Zarzosa *et al.*, 1994; Argudín *et al.*, 1997; Eskey, 1997).

En ese lenguaje científico o disciplinario se emplean multitud de palabras con significados definidos y propios de la disciplina, en los que se evita la doble interpretación, y en los párrafos con frecuencia se encuentran palabras salidas del latín, griego o inglés. Este lenguaje generalmente intenta ser neutro para dar claridad expositiva y validez a las argumentaciones (Ruddell *et al.*, 1994; Zarzosa *et al.*, 1994; Chávez *et al.*, 1998).

Es en esta etapa escolar cuando el alumno se relaciona con una mayor cantidad de textos de los llamados “textos científicos” o disciplinarios. Es decir, textos expositivos que

tienen un referente independiente del sujeto que expone, donde se manejan expresiones que afirman o niegan, con términos utilizados con sentido literal, y el autor demuestra plenamente sus afirmaciones o negaciones, donde además tiene coherencia lógica y concordancia entre los resultados prácticos. Y por otro lado, la estructura del texto debe ser formal; entre otras de las características de los textos científicos (Zarzosa *et al.*, 1994; Chávez *et al.*, 1998). Estos textos científicos se encuentran con frecuencia en diversos materiales didácticos, revistas de divulgación científica y de consulta (Zarzosa *et al.*, 1994; Argudín *et al.*, 1997; Chávez *et al.*, 1998).

2.2.2 La lectura en el área de contaduría

En contaduría, al igual que en otras disciplinas, el significado de una palabra o de una frase se construye al situar esa palabra o frase en el contexto de una formación temática particular. Es decir, si se habla acerca de dinero, probablemente las palabras banco y depósito serán contextualizadas al establecer las relaciones semánticas con las palabras cajero y retiro de fondos (Lemke, 1997). Las relaciones semánticas en el área de contaduría se manejan con frecuencia, puesto que en esta disciplina los estudiantes están expuestos a diversidad de textos del tipo expositivo, es decir, textos cuyo propósito principal es informar.

En el entorno actual de competencia internacional los profesionales de la contaduría están comprometidos a continuar aprendiendo y a incrementar sus habilidades generales dentro de las que se encuentran: la comunicación efectiva con diversidad de individuos y grupos; el análisis y diagnóstico de situaciones complejas; y el ofrecer a los clientes soluciones a problemas de negocios (Merritt y Bailey, 1998).

Las firmas de contadores públicos más importantes a nivel internacional sostienen que los profesionales de ésta disciplina necesitan más que un entrenamiento técnico para abarcar la vasta información que se tiene disponible en el mundo cambiante de los negocios, y así estar en mejores posibilidades de realizar análisis financieros y de negocios, que desde luego van más allá de las tareas técnicas tradicionales. Por otra parte, los trabajadores de la contaduría con altos niveles de calidad en las organizaciones, están siendo llamados a trabajar y cooperar en equipo con personal de otras disciplinas, como pueden ser la medicina, leyes, arquitectura e ingeniería (Merritt *et al.*, 1998).

Para que los licenciados en contaduría puedan hacer frente a las complejas demandas de información que en la actualidad requieren los negocios, los órganos colegiados de esta disciplina han insistido en desarrollar habilidades estándares en estos profesionales; tales como analizar, sintetizar, resumir, agrupar, organizar, ordenar, juzgar, evaluar, opinar, solucionar, decidir, clarificar, comunicar, explicar, entre otras (Merritt *et al.*, 1998). Es decir, éstas habilidades estándares propias de los licenciados en contaduría tienen íntima relación con la competencia lectora que se requiere para este profesional.

Las habilidades estándares de los licenciados en contaduría tienen la característica de que afectan tanto a los individuos como a las organizaciones y no son estáticas, sino que están en continua actualización y comunicación (Merritt *et al.*, 1998). Por otra parte, las organizaciones internacionales de los profesionales de la contaduría están de acuerdo en que los estándares profesionales deben ofrecer una guía para el desempeño del

trabajo profesional, en aras de responder a las más intrincadas actividades y decisiones que demanda el mundo actual de los negocios (Merritt *et al.*, 1998).

2.2.3 Evaluación de la lectura

Las evaluaciones y los estudios internacionales muestran que cuando un país asume como alta prioridad el desarrollo de la competencia lectora de sus habitantes, los resultados de las evaluaciones internacionales respecto a la lectura se correlacionan con el nivel de desarrollo económico y social del mismo país (Carrasco, 2000). Cabe destacar que los estudios internacionales respecto a la lectura muestran un bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes mexicanos en la edad de la adolescencia, situación que pone de manifiesto la necesidad de avanzar en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes en nuestro país (OECD, 2000; López y Rodríguez, 2003; Ramírez, 2003).

Diversos estudios coinciden en señalar que la evaluación educativa es un proyecto modernista, cuyo enfoque es mejorar el nivel del sistema educativo escolar (Shepard, 2000; Harrison *et al.*, 1998). Por esto, las prácticas de evaluación en el nivel superior se están transformando y los métodos de enseñanza de los maestros tienen el propósito de verificar las diversas habilidades y destrezas desarrolladas por los alumnos en el currículo, las que en buena parte se relacionan con las habilidades de lectura de los estudiantes (Shepard, 2000). Por lo general, en el nivel educativo superior las prácticas en el salón de clase giran alrededor de los pensamientos y los razonamientos de los alumnos (Langer, 1997; Shepard, 2000; Carrasco, 2004; Peredo, 2004). Por esto, las evaluaciones como mera acumulación de información y memorización están cambiando, puesto que los estudios e investigaciones han demostrado que hay una estrecha relación

entre los conceptos y las ideas de lo aprendido, con lo que pasa a ser conocimiento transferido, para usarlo en nuevas y diversas situaciones, principalmente de la vida real (Shepard, 2000). Esto es, evaluar por la idea de saber cuándo y cómo usa el alumno las habilidades y pericias en un campo definido de estudio; como un principio dirigido hacia el camino del pensamiento, razonamiento, y representación de los problemas reales, que se conectan con el mundo fuera de la escuela (Shepard, 2000; Langer, 1997).

Las rutinas de clase, las tareas, los caminos de enseñanza de maestros a alumnos y desde luego, las evaluaciones, deben evaluar representaciones mentales importantes de formas de pensar, en combinación con las habilidades y competencias propias de la disciplina, las que a su vez deben enlazarse con los estándares propios conocidos en la misma disciplina (Shepard, 2000). Las evaluaciones de la lectura en el nivel superior se refieren a cómo los alumnos desarrollan las representaciones importantes de conocimientos, formas de pensar, experiencias, habilidades, y estrategias, cuando realizan una tarea de lectura. Lo que distingue estas representaciones es que no son independientes sino complejas y fluyen a través de las respuestas del lector, con relación a los propósitos de la lectura y a las dificultades de los materiales de lectura que se dan a los estudiantes (Langer, 1997; Carrasco, 2004).

Las técnicas para llevar a cabo la evaluación de la lectura son diversas. Dentro de las más conocidas se encuentran: a) los reactivos de opción múltiple; b) los de completar espacios en blanco; c) la formulación de preguntas para obtener respuestas cortas; d) la elaboración de resúmenes y diagramas; e) la identificación de las ideas principales en el texto; f) la identificación de falso o verdadero, entre otras.

Las técnicas en general persiguen dos propósitos: el primero es evaluar una o más habilidades de lectura en específico, y el segundo es evaluar qué tan satisfactoriamente

se comprende la lectura del texto, es decir, evaluar las habilidades del lector desde un punto de vista global.

Las evaluaciones mediante la técnica de opción múltiple –donde la persona examina las alternativas cuidadosamente antes de decidir elegir la mejor respuesta- son las tradicionales y más usadas, por el bajo costo que representan; sin embargo, en los últimos años la tendencia de las instituciones educativas a nivel internacional es poner mayor énfasis en realizar evaluaciones que incluyan exámenes de ejecución o desarrollo, donde se requiere que el estudiante comprenda la estructura del texto, extraiga la información del mismo, construya sus respuestas, y en muchos de los casos los estudiantes demuestren, fundamenten o expliquen las razones de sus respuestas (Khattari, Reeve y Kane, 1998).

2.2.4 Evaluación de la lectura en el área de contaduría

Por la dificultad que implica evaluar y tener acceso a los procesos internos de la lectura, los profesionales de la contaduría han implementado una forma de certificación profesional; es decir, es una medida de actualización de las competencias de los profesionales de esta disciplina y la evidencia de la reconocida calidad del profesional, para que pueda dar confianza y seguridad a quien contrata los servicios de este profesional certificado (Merritt *et al.*, 1998).

Los órganos colegiados de la contaduría a nivel internacional establecen estándares para los profesionales de esta disciplina que son verificados por medio de un examen uniforme de certificación profesional (*American Institute of Certified Public Accountants AICPA*, 2000; *American Accounting Association AAA*, 2000).

En México el examen uniforme de certificación profesional es usado en todo el país, y se ha convertido en un elemento natural de actualización profesional, ante las actividades cambiantes del mundo trepidante de los negocios (Instituto Mexicano de Contadores Públicos - IMCP -, 2000 y 2001). Dentro del Examen Uniforme de Certificación profesional para los licenciados en contaduría (EUC) se encuentran secciones tales como: las habilidades del profesional para la identificación de los datos relevantes en la información financiera; el reporte por escrito de las situaciones encontradas; la comprensión y evaluación de la información proporcionada por el cliente; la formulación de conclusiones y recomendaciones (IMCP, 2001). Tales competencias profesionales de los licenciados en contaduría tienen íntima y estrecha relación con el desarrollo de las habilidades y estrategias utilizadas por los lectores en el acto de la lectura.

Las responsabilidades del licenciado en contaduría o contador público en su carácter de auditor externo son más que reportes técnicos, ya que quienes contratan sus servicios profesionales esperan reportes objetivos o de hechos reales ocurridos, que el contador público auditor logra descubrir durante el desempeño de su trabajo profesional, por la habilidad de leer entre líneas y así descubrir el verdadero significado de las situaciones o hechos reales ocurridos (Instituto Mexicano de Contadores Públicos, 2000; *American Accounting Association*, 2000).

Una de las características y quizá la más importante y difícil del licenciado en contaduría cuando desempeña su trabajo como auditor, son los juicios y opiniones profesionales, que no solo son simples habilidades técnicas, sino más bien: juicios semánticos o de significados para controles o transacciones de negocios; juicios pragmáticos, referentes a cómo las personas reaccionan ante las situaciones del

desempeño del trabajo profesional del contador público auditor; juicios institucionales o de organizaciones, es decir, habilidades para pasar de un aspecto de proceso de medición de un negocio a otro, y analizar las situaciones o referentes de forma interna y externa, con el propósito de emitir los juicios y las opiniones profesionales (Instituto Mexicano de Contadores Públicos, 2000; *American Institute of Certified Public Accountants*, 2000; *American Accounting Association*, 2000; Consejo Mexicano para la Investigación y Desarrollo de Normas de Información Financiera CINIF, 2006).

Por otro lado, los órganos colegiados nacionales e internacionales de la contaduría y las firmas más grandes e importantes de contadores públicos recomiendan que en el entrenamiento de los licenciados en contaduría se desarrollen e identifiquen, entre otras, las habilidades de lectura, las formas de pensamiento y razonamiento, la fluidez y prudencia para hablar; la paciencia para escuchar, la toma de decisiones, la solución de problemas, el conocimiento de cómo aprender y actualizarse, el análisis y la síntesis de información, el trabajo en equipo (IMCP, 2000; *AICPA*, 2000; *AAA*, 2000).

2.3 La lectura en el contexto escolar

La escuela tiene como tarea fundamental el desarrollo de las habilidades básicas de los alumnos; como pueden ser entre otras: desarrollar su capacidad de expresión oral; adquirir y desarrollar la capacidad para escribir y leer; conocer las funciones y estructura de la lengua; desarrollar la sensibilidad y el gusto por la lectura e iniciarse en la lectura de textos literarios (Ferreiro, 1999; Carrasco, 2000).

Dentro de esas habilidades básicas, la lectura en la escuela tiene un papel fundamental, porque asegura al alumno la posibilidad de seguir aprendiendo durante toda su vida; es decir, la lectura es un recurso de autoenseñanza (Carrasco, 2000).

No obstante, la evaluación de la lectura para los profesores y directores de las escuelas públicas del nivel básico en nuestro país está por lo general centrada en los aspectos formales y mecánicos de la actividad lectora, como es el caso de la lectura en voz alta, puesto que resulta más fácil evaluar las formas de la lectura que los procesos de comprensión de lo leído (Bilbao, 1990; Benítez, 1999; Ferreiro, 1999; Carrasco, 2000).

Una de las características del acto de la lectura es su carácter individual, privado y silencioso; es decir, los pensamientos, los razonamientos, las ideas, no están expuestos al control de otros sujetos, pero finalmente los pensamientos, razonamientos e ideas del sujeto lector se manifiestan por medio de sus propias actividades (Ferreiro, 1999; Morles, 1999).

La lectura no es una materia escolar o un conocimiento específico, sino un poderoso recurso de aprendizaje susceptible de ser desarrollado durante todos los diversos grados escolares, pues la falta del desarrollo de la lectura limita a los estudiantes en la adquisición, integración y contrastación de saberes, así como en la capacidad de los estudiantes para desarrollar argumentos fundamentados de sus convicciones (Ferreiro, 1999; Carrasco, 2000).

2.3.1 Importancia de la lectura en el aula

La lectura, de acuerdo a investigaciones que datan de los años cincuenta, es el eje de la actividad escolar, puesto que en muchos de los casos el trabajo que se hace en los salones de clase requiere del ejercicio de la lectura (Witty, 1953). Por medio de ella se mira el mundo desde diversos lentes o enfoques, creando en el estudiante la riqueza del conocimiento (Garner, 1994; Pearson *et al.*, 1994). Tener dificultades en la lectura es como estar aislado, sin las suficientes referencias y relaciones con la realidad del mundo

exterior (Bettelheim *et al.*, 1983; Argudin *et al.*, 1997). Por otra parte, es sabido que en la escuela existe mayor impulso para la actividad de la lectura, ya que por ella se puede tener acceso al saber humano, a la apropiación de la lengua para la participación social y cultural del estudiante, a tener la posibilidad de llegar a conocerse, constituirse y ubicarse a sí mismo como una entidad abierta con individualidad; también a ubicarse en otro tiempo, en otro lugar, en otra cultura, y conjugar la pertenencia en círculos más amplios (Petit, 1999).

Algunos estudios señalan que la lectura en la escuela pretende capacitar a los estudiantes a aprender por sí mismos, en una espiral sin fin de aprender a aprender (Bettelheim *et al.*, 1983; Green *et al.*, 1994). Por otro lado esos estudios argumentan que la escuela tiene la tendencia de que los estudiantes satisfagan sus necesidades personales y sociales, como pueden ser la del sustento diario, la obtención del conocimiento, la ubicación y colocación del estudiante en el engranaje de los grupos sociales de su entorno (Bettelheim *et al.*, 1983; Pearson y Camperell, 1994; Green *et al.*, 1994).

Las formas de la lectura en la escuela han variado constantemente a partir de los avances acelerados de la tecnología moderna; tal es el caso de la computadora y el Internet. Hoy en día los estudiantes están inmersos en el mundo de la lectura de la imagen, donde las figuras en movimiento marcan otras formas de acceder al conocimiento (Escalante, 2000), además de las formas tradicionales como son la biblioteca, el libro impreso, el periódico, y la revista. Cada día los estudiantes en algunos sectores tienen mayor acceso a la tecnología moderna, lo cual repercute en transformaciones inevitables de modos o formas de lectura (Petit, 1999; Escalante, 2000).

Ante los cambios en la lectura, la tendencia de las actividades en el salón de clase se dirige hacia el desarrollo del pensamiento y el razonamiento en el estudiante, utilizando como medio la lectura, pues lo posibilita a participar plenamente en la sociedad. Es decir, leer bien es sinónimo de pensar y razonar bien, de lo contrario el estudiante se enfrenta con limitantes muy serias en sus estudios y por consecuencia en la adquisición del conocimiento (Nava, 1990; Argudín *et al.*, 1997; Peredo, 2002; Bernárdez, 2003; Ferreiro, 1999).

La lectura ejerce una fuerte influencia en las particularidades del pensamiento, el razonamiento, y la personalidad del estudiante, por ello Savater afirma que *"una parte de lo que somos se lo debemos a la lectura"* (citado en Argudin y Luna, 1997).

Es en el aula en donde el maestro impulsa y promueve la participación lectora de los alumnos, y así el estudiante encuentra acceso al pensamiento y razonamiento de diversas personas mediante las actividades de lectura en el salón de clase. En este caso la lectura del estudiante no es pasiva, es decir, aceptando y creyendo todo lo que lee, sino por el contrario, debe ser activa, ya que el lector desplaza y modifica las formas de pensar y razonar del autor (Nava, 1990; Petit, 1999). Tal es el caso cuando en el aula se lee a un autor y tanto los alumnos como el maestro entran en el debate y discusión del texto leído, dando lugar al aprendizaje y a la generación de nuevos pensamientos, razonamientos, y aprendizajes de los participantes (Green *et al.*, 1994).

Cuando es activa la participación lectora de los estudiantes en el salón de clase, las prácticas de lectura van más allá de la simple recitación, memorización de los materiales, y enciclopedismo, que no son nada valiosos (Nava, 1990). Tampoco la lectura ocurre como una actividad aislada de un lector interactuando con un solo texto (Green *et al.*, 1994). Por el contrario, las actividades de lectura en el aula, algunas veces, implican una

dinámica que involucra interacciones del maestro con los alumnos y ellos a su vez con los textos. Es decir, en variadas investigaciones se muestra que la lectura en el aula es más compleja, ya que cuando es frecuente, por lo menos existe la interacción del maestro con los textos que prepara para su clase, la interacción de los alumnos con los textos que leen para la clase, la interacción del maestro con sus alumnos respecto a los textos leídos y la interacción de los mismos textos con los lectores; además de la interacción simultánea de maestros con alumnos y textos, en donde se puede apreciar la generación de multitud de pensamientos, razonamientos y aprendizajes que giran alrededor de la actividad de la lectura (Green *et al.*, 1994; Shepard, 2000).

Por otra parte, en el contexto internacional, la lectura en los estudiantes es prioritaria. Prueba de ello son las evaluaciones realizadas por la Organización de las Naciones Unidas en su área especializada en educación (UNESCO, 2000), y las efectuadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) en su proyecto *PISA* (OCDE, 2001). Estos organismos recaban de manera periódica en diversos países del mundo, información de las capacidades lectoras de los estudiantes de diferentes instituciones y niveles educativos escolares, destacando la importancia que tiene la lectura en el escenario escolar.

Diversos investigadores nacionales e internacionales han insistido en que el estudiante debe escribir; puesto que es otra herramienta del pensamiento que permite representar, revisar, analizar, y transformar el conocimiento (Carlino, 2002; Bernárdez, 2003), a pesar de que sólo se pueda dar la más general de las explicaciones de lo que ocurre en los procesos de lectura (Harrison *et al.*, 1998).

2.3.2 Manejo de textos en el aula

Para algunos investigadores, los alumnos en el salón de clase tienen continua interacción con textos de diversa índole, como pueden ser los formales o informales, con voz cercana o distante, y los de contenido cultural o disciplinario, por mencionar algunos de ellos. Por otra parte, seleccionar una variedad de textos para la clase provee mayores oportunidades a los estudiantes para examinar los contenidos desde diferentes puntos de vista e interpretaciones (Green *et al.*, 1994), y por ello, la perspectiva del texto varía considerablemente por las interacciones continuas y simultáneas del maestro con los alumnos y los textos. Esto es, aquella forma tradicional de ver al texto escrito y publicado de manera distante y aislada, se ha convertido en uno más de los elementos de la maraña de textos generados por los diversos grupos participantes de las actividades lectoras del salón de clase (Narváez, van den Broek y Barrón, 1999).

Para estos investigadores la actividad en el salón de clase genera eventos que por su naturaleza no se incluyen formalmente en publicaciones o materiales escritos, pero tales eventos pueden ser vistos como textos. Tal es el caso de las exposiciones en clase realizadas por los alumnos. En este caso, los mismos alumnos que escuchan la exposición, los que escriben sus notas, los que hacen comentarios o dan sus puntos de vista, los que entablan una discusión, los mismos comentarios entre compañeros, puede decirse que son eventos generadores de textos, pues las exposiciones, comentarios, puntos de vista, discusiones, no se dan como eventos aislados ni surgen de la mera extracción del texto formal escrito, sino que son textos generados o contruidos por los participantes de la actividad lectora de la clase, y que forman parte de la maraña intertextual de comunicación del grupo (Beach *et al.*, 1994; Hartman, 1994; Green *et al.*, 1994). Por otra parte, uno de los aspectos importantes de esta actividad de interacción

con el texto es el establecimiento de un sistema de asignación de significados y un patrón intertextual de construcción de una ideología cultural y social (Green *et al.*, 1994).

Gran parte de los estudios sobre la lectura demuestran que los estudiantes que tienen la habilidad de reconocer la estructura del tipo de texto que leen están en mejores posibilidades de comprender el contenido del mismo (Kintsch, 1988; Pearson y Camperell, 1994; García *et al.*, 1996; Carrasco, 2004). Por otro lado, argumentan que la probabilidad con la que una proposición será almacenada en la memoria, para después ser recordada, depende del número de veces que haya sido procesada, y a su vez depende de si fue seleccionada para la retención en la memoria entre un ciclo y otro.

Kintsch y van Dijk (1978) identifican tres niveles de jerarquía en el texto: la microestructura, o base del texto con proposiciones que incluyen los conocimientos y las inferencias del lector, formadas por un predicado y repeticiones de argumentos conectados entre sí; la macroestructura, o representación semántica del significado global, de acuerdo a protocolos de recuerdo; y finalmente la superestructura, que hace referencia a la organización o estructura retórica del texto. En el aula los profesores exigen a sus alumnos, en muchos de los casos, el recuerdo de las macroestructuras (García *et al.*, 1996).

Las estructuras textuales típicas de los textos expositivos cuyo propósito principal es informar y explicar, son las más comunes en el mundo educativo escolar (Chávez y Oseguera, 1998). Diversos investigadores coinciden en resaltar las siguientes estructuras textuales: enumeración, secuencia temporal, causación, comparación-contraste, respuesta o problema solución, descripción (Chávez *et al.*, 1998). Estas superestructuras están anidadas unas en otras en los textos expositivos del ámbito escolar. Los estudios

sugieren que el conocimiento de las estructuras textuales por parte de los estudiantes les facilita la comprensión del texto (Carrasco, 2004).

2.3.3 Interacción del alumno con los textos escolares

Las investigaciones respecto a la lectura coinciden en señalar las características de un "buen lector" o "lector competente" para identificar en general a los estudiantes que destacan en la comprensión de los materiales de lectura de sus clases. Aunque la intención de este apartado no es dar una lista exhaustiva de las características de los lectores buenos, competentes, capaces, o experimentados, sí se mencionan algunas de ellas, que son pertinentes para los efectos de la presente investigación que aborda la competencia lectora de los estudiantes universitarios del área de contaduría.

Algunos estudios mencionan como características de un "buen lector" que el alumno cuente con una gama de criterios razonables para hacer predicciones, y si algún significado de lo leído no fuera claro, el contexto le ayuda a encontrar ese significado; así como el de hacer inferencias constantemente y utilizar sus conocimientos previos para dar el mejor sentido a la lectura (Pearson y Camperell, 1994). En este caso, el lector lee como un proceso de obtención de significados sobresalientes o relevantes, tratando de identificar la o las ideas principales, y es sensible al texto, esto es, el lector no lee como una simple decodificación de letras, palabras, y símbolos (Baker *et al.*, 1984; Pearson y Camperell, 1994; Baker, 1998).

El "buen lector" desarrolla diversas habilidades cognitivas y metacognitivas, es decir, lee con un compromiso personal de comprender la información global y la particular que se obtiene de la lectura, para concretar así su aprendizaje escolar (Argudín *et al.*, 1997). Un "buen lector" se identifica porque en su lectura utiliza fuentes de información gráfica,

sintáctica, semántica, visual, además de aspectos textuales como títulos y subtítulos, sin perder el enfoque centrado en la comprensión del texto (Garner, 1994).

Para Witty (1953), el "buen lector" se reconoce porque lee con un propósito, hace ajustes de velocidad de lectura dependiendo del tipo de lectura de que se trate, cuenta con un vocabulario mental razonable y disfruta de la lectura. El lector hábil está consciente que lo que lee tiene mensajes manifiestos y encubiertos, explícitos e implícitos (Bettelheim *et al.*, 1983). Un "buen lector" identifica la estructura del texto que lee, y utiliza como pistas de comprensión los títulos, las frases temáticas, los marcadores retóricos, las integraciones, y los resúmenes que el escritor inserta en el texto (García *et al.*, 1996; Carrasco, 2004).

El "buen lector" no comienza a leer un libro desde la primera página, sino que revisa los propósitos de la lectura y establece sus objetivos. Esto es, determina por qué o para qué lee un texto en específico, además hojear el texto en conjunto y revisa el índice, hace una selección de los capítulos y párrafos que puedan servirle a sus objetivos, y sobre todo su lectura es crítica, es decir, también considera sus conocimientos y experiencias anteriores respecto a lo que lee, y juzga el grado de veracidad de la lectura (Argudín *et al.*, 1997).

Por otro lado, el "buen lector" añade e integra la información y forma relaciones de los contenidos importantes (Argudín *et al.*, 1997). El lector exitoso utiliza diversas estrategias de lectura de manera simultánea, para lograr la mejor comprensión y construcción de los significados de lo leído (Eskey, 1997; Peredo *et al.*, 2004).

Si se hace un paralelismo con los textos que hoy en día se manejan en la computadora, el "buen lector" traspone textos dentro de otros textos, absorbe uno de los textos dentro de otro, de tal forma que construye un mosaico de intersecciones de textos

(Hartman, 1994). Desde la perspectiva cognitiva el lector hace uso de la información visual en el texto como guía en la selección y uso de su conocimiento previo para darle sentido a la lectura, de tal manera que los significados son construidos por las conexiones de fragmentos de conocimiento en una situación particular y en un contexto determinado (Hartman, 1994). El “buen lector” entiende que el texto no es una entrada autónoma, sino la extensión de las experiencias lectoras que le han precedido, de tal forma que el lector toma una postura particular, es decir, asume una perspectiva y orientación hacia el texto. Así, el “buen lector” enfoca su atención en aspectos específicos o particulares de lo leído, hace una selección de su enfoque, lo compara con el del escritor y verifica sus argumentos (Beach, 1994; Ruddell *et al.*, 1994; Langer, 1997).

Las investigaciones sobre la lectura han puesto de manifiesto que conforme el estudiante avanza en edad y grado escolar, pone en marcha mayor diversidad de habilidades y estrategias de lectura que le permiten entender y comprender mejor los materiales de lectura de sus clases (Pearson y Camperell, 1994; Eskey, 1997).

2.4 El reporte verbal y análisis del protocolo

Algunos investigadores han buscado formas alternativas de documentar lo que hace el lector cuando lee, de tal forma de tratar de penetrar a la mente del lector en el momento mismo de la lectura y captar los detalles del fenómeno de la lectura. Tal es el caso del *Reporte verbal y análisis del protocolo*; que también se conoce con los nombres de: Protocolo de leer y pensar en voz alta; *Verbal Reports and Protocol Analysis* (Reporte Verbal y Análisis del Protocolo); *Read and Think-Aloud* (Leer y Pensar en Voz Alta); *Think-Aloud Protocols* (Protocolos de Pensar en Voz Alta) (Afflerbach, 2000; Peredo, 2004).

El reporte verbal no es una metodología nueva (Afflerbach, 2000, pp. 165-166), data de muchos años atrás, pero ha sido en la actualidad cuando el reporte verbal y análisis del protocolo ha cobrado popularidad entre los investigadores del fenómeno de la lectura. La combinación de las diversas teorías de la mente y la lectura con la metodología del reporte verbal y análisis del protocolo, ha proporcionado a diversos investigadores información valiosa para sus estudios teóricos referentes a la lectura. Para otros, la metodología les ha servido para documentar las estrategias, habilidades y productos de la lectura (Peredo *et al.*, 2004). El reporte verbal y análisis del protocolo ayuda a describir entre otros, las estrategias para entender el significado de las palabras, los párrafos, los extractos de textos, los documentos legales, los documentos históricos, los artículos profesionales, y las conexiones intertextuales (Afflerbach, 2000).

Diversos investigadores han llegado a la conclusión de que el reporte verbal y análisis del protocolo ha proporcionado valiosos detalles de los procesos de comprensión teóricos que sigue el lector en el momento mismo de la lectura (Afflerbach, 2000; Stromso *et al.*, 2003; Peredo, 2004). La fuerte conceptualización de la lectura como pilar de la adquisición del conocimiento y la férrea defensa del reporte verbal y análisis del protocolo, han permitido a los investigadores cimentar sus estudios y captar con detalle estrategias como inferencias, resúmenes, y conocimientos generales que se activan en el lector durante la lectura.

La metodología del reporte verbal y análisis del protocolo requiere cuidar y describir con detalle aspectos relevantes tales como: los participantes en el estudio, los textos utilizados, las tareas encomendadas a los participantes, así como las instrucciones de las tareas, los procesos de transcripción del protocolo, la selección de los extractos del

protocolo, las categorías usadas para evaluar del objeto de estudio y su puntaje, y la codificación de los extractos de estudio del protocolo (Laurie, 2003; Afflerbach, 2000). Al igual que en otro tipo de estudios, es recomendable utilizar metodologías complementarias para verificar la certeza de los resultados obtenidos por el reporte verbal y análisis del protocolo.

Afflerbach y Johnston (citados en Afflerbach, 2000) consideran los aspectos sobresalientes de la metodología del reporte verbal y el análisis del protocolo. Dentro de sus argumentos se encuentran que: proporciona el acceso a la comprensión de los procesos de la lectura; permite captar las características del lector, entre las que se encuentran las motivaciones y los aspectos afectivos que influyen para la obtención del conocimiento; puede explicar las relaciones y las interacciones de las motivaciones y los afectos con los procesos cognitivos del lector; permite captar la influencia de las variables del contexto, como pueden ser, el texto, las tareas y las habilidades del lector en el momento de la lectura; provee rica información de los rangos de los procesos relativos a la lectura, tales como instrucciones, exámenes, discusiones y toma de decisiones.

Dentro de algunos de los componentes que se han utilizado en la metodología del reporte verbal y análisis del protocolo se encuentran los siguientes: a) es un método en el que el lector verbaliza sus pensamientos en el momento mismo de la lectura; b) en este método se requiere que el lector se detenga periódicamente y reflexione sobre cómo está procesando y comprendiendo el texto que lee, verbalizando las estrategias y habilidades de lectura que trae a su mente y que guían o facilitan la comprensión lectora; c) el maestro modela la forma en que el lector debe realizar la tarea de lectura; d) el grado

escolar del lector; e) el tiempo estimado de la sesión; f) las instrucciones generales y particulares de los contenidos del protocolo; y g) categorías y rúbricas (Laurie, 2003).

Ejemplos de la utilización de esta metodología los encontramos en la investigación realizada a estudiantes de la facultad de leyes de la universidad de Oslo (Stromso *et al.*, 2003). Ese estudio examinó cómo el estudiante procesa sus estrategias y pensamientos durante la lectura de textos expositivos. Estos estudiantes fueron informados del proyecto de investigación y se les pidió su participación voluntaria a una sesión que sería grabada en video y audio. La sesión se compuso de una entrevista, un examen de sus habilidades de lectura, y el reporte verbal generado por la lectura de sus propios textos, los cuales fueron seleccionados por ellos mismos. Se les hicieron preguntas como: ¿puedes describir cómo usas tus textos expositivos cuando estudias? ¿cómo preparas tus clases? ¿qué necesitas hacer para obtener buenas calificaciones en este curso? ¿qué tipo de textos se manejan en el programa de tus clases? Al terminar las preguntas se le pidió al estudiante leer el texto previamente seleccionado para la sesión. Con posterioridad, el investigador transcribió el video y audio para documentar los resultados de su estudio (Stromso *et al.*, 2003).

Otra de las investigaciones donde se utilizó la metodología del reporte verbal y análisis del protocolo fue con estudiantes de los Estados Unidos del nivel medio superior. El propósito del estudio fue explorar cómo los adolescentes usan sus conocimientos de historia cuando leen e interpretan del periódico un asunto cotidiano de la vida política y cultural. En este estudio se les pidió a los estudiantes que verbalizaran sus pensamientos mientras leían diversos artículos del periódico, en vez de utilizar el tradicional reporte retrospectivo escrito de su procesamiento del texto (Mosborg, 2002).

Otro ejemplo de investigaciones en que se ha utilizado la metodología del reporte verbal y análisis del protocolo se tiene con Sainsbury (2003). Su estudio reveló algunos de los procesos de pensamiento de los niños mientras hacían sus lecturas. Espontáneamente estos niños fueron haciendo predicciones, corrigieron sus conocimientos anteriores, se imaginaron dentro de los personajes de la lectura, y relataron sus experiencias propias derivadas de su lectura.

En México se tiene un estudio de casos en el que se combinaron los métodos del reporte verbal con la historia escolar para comprender las conexiones que hace el lector durante la lectura de diversos textos. Además de los hallazgos obtenidos en la investigación respecto a la identidad y los pensamientos que se activan durante la lectura de textos de autoayuda, el estudio dejó una serie de interrogantes valiosas acerca de los motivos que tiene un lector para leer ciertos textos y lo que mueve a los jóvenes a buscar información escrita (Peredo, 2004).

Ya que el presente estudio tiene como objetivo documentar lo que pasa por la mente de los estudiantes cuando leen textos expositivos de diversa índole (académicos y no académicos), esta investigación retoma los aportes del reporte verbal y análisis del protocolo para explorar lo que hacen en el momento de la lectura y de manera muy particular documentar las conexiones intertextuales que hacen al interior y exterior de los textos expositivos académicos y no académicos.

III METODOLOGÍA

3.1 Método

En el presente estudio se trabajó con 18 estudiantes del nivel superior del área de contaduría, a quienes se les aplicó tres instrumentos de investigación en una sesión con cada uno de ellos. Cada sesión se dividió en tres momentos destinados para cada instrumento: a) el primero fue la entrevista, para hacerle al estudiante una serie de preguntas estructuradas cerradas y abiertas de tal forma de explorar aspectos sobre su carrera, sus cursos y los textos que utiliza para sus clases; b) el segundo consistió en el reporte verbal, donde se solicitó al estudiante hacer la lectura en voz alta de cinco textos, con la característica de verbalizar cada pensamiento que se presentara en su mente durante la lectura, y así tratar de explorar las estrategias y habilidades lectoras que aplica en el acto mismo de lectura; y c) en el tercero, el estudiante contestó por escrito un cuestionario de escolaridad y hábitos de lectura personales y familiares, para explorar los hábitos lectores que pudieran relacionarse con los resultados obtenidos en los dos instrumentos anteriores.

Cada sesión se grabó por separado en una minicinta de audio y posteriormente se transcribió de manera literal para documentar la entrevista y el reporte verbal. La interpretación de los datos se realizó a partir del análisis de la información obtenida por medio de los instrumentos de investigación que se aplicaron en este estudio.

Por considerar pertinente los aportes de Stromso *et al.* (2003) en su investigación con estudiantes de la facultad de leyes de la Universidad de Oslo, en donde examinó cómo el estudiante procesa sus estrategias y pensamientos durante la lectura de textos expositivos; y por otra parte, los de Peredo (2004) en su estudio de casos para

comprender las conexiones que se pueden mirar durante la lectura de diversos textos; se tomaron algunos aspectos de estos dos estudios como modelo para realizar la presente investigación.

3.2 Participantes

3.2.1 Selección de la institución educativa

Dentro de las instituciones educativas de prestigio en la localidad, se consideró a la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Tijuana, para llevar a cabo la presente investigación. Esta institución educativa cuenta con la Facultad de Contaduría y Administración, que ofrece entre otras carreras, la de Licenciado en Contaduría. El reconocimiento que le otorga el sector educativo superior como una institución académica de calidad, aunado a una cantidad importante de población estudiantil, que actualmente se encuentra cursando las diversas carreras, la ubica como el centro escolar idóneo para este trabajo de investigación.

Esta facultad cuenta con un laboratorio de cómputo, además de una biblioteca central, donde los alumnos pueden acudir a realizar sus diversas actividades y tareas escolares.

La carrera de Licenciado en Contaduría se cursa regularmente en nueve semestres. Los principales turnos que existen son el matutino y el vespertino. La población estudiantil de la carrera de licenciado en contaduría está repartida en dos grupos por cada turno y por cada semestre; es decir, dos grupos de primer semestre del turno matutino y dos del vespertino. La cantidad de alumnos por grupo es de 35. Por lo general, los

primeros semestres y los del turno vespertino son los de mayor número de alumnos por grupo.

Ser maestro de asignatura en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Tijuana, permite relacionarse con relativa facilidad con: las autoridades educativas de la misma facultad; el cuerpo de maestros tanto de tiempo completo como de asignatura, que imparten las diversas materias de la carrera de licenciado en contaduría; los alumnos que se encuentran cursando la carrera de licenciado en contaduría en los diversos semestres, principalmente los del turno matutino; el personal administrativo de la facultad de contaduría y administración que apoya en la localización de maestros y alumnos que se ven involucrados en la realización del presente estudio.

Con las consideraciones anteriores, y el apoyo de los directivos de la facultad, se tomó la decisión de elegir a la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Tijuana, a su Facultad de Contaduría y Administración y la carrera de Licenciado en Contaduría, como la institución educativa idónea para realizar con sus alumnos, la presente investigación.

3.2.2 Selección de los participantes

Los alumnos están repartidos en dos turnos: matutino y vespertino. Los alumnos del turno vespertino no son muy homogéneos en cuanto a la edad ni a las obligaciones económicas para su sustento. En cambio, los alumnos del turno matutino se caracterizan por tener un perfil homogéneo en su mayoría, o lo que para este estudio se le denomina estudiante típico. El estudiante típico es un alumno que se encuentra cursando su carrera en el turno matutino. La mayoría de ellos son alumnos cuyas edades fluctúan de los 18 a

los 23 años de edad. Por lo general son alumnos regulares, o sea, no son repetidores de semestre o de materias; son dependientes económicos, es decir, no trabajan para su sustento total y autónomo, ni tampoco en turnos completos de ocho horas diarias y seis días a la semana, como lo exige el mundo laboral. Estos factores permiten que los alumnos del turno matutino sean considerados como los indicados para solicitar su colaboración en el presente trabajo de investigación educativa.

Este estudio se realizó con 18 alumnos del turno matutino de la carrera de Licenciado en Contaduría de la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Tijuana. Fueron 6 alumnos del primer semestre, tres hombres y tres mujeres; 6 alumnos del quinto semestre, tres hombres y tres mujeres; y 6 alumnos del noveno semestre, tres hombres y tres mujeres. Los participantes seleccionados para este estudio sumaron 9 hombres y 9 mujeres.

Previamente a la selección de los participantes se ubicó en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Tijuana, en la Facultad de Contaduría y Administración, a un maestro del primer semestre del turno matutino de la carrera de licenciado en contaduría. Se comentó con él la importancia del proyecto de investigación y se le pidió su autorización para que en el tiempo de una de sus clases con su grupo, el investigador pudiera seleccionar a los sujetos de estudio. De igual manera se procedió con el quinto y el noveno semestres. Como consecuencia, la selección del grupo para elegir a los participantes del presente estudio fue de acuerdo a la disponibilidad y consideraciones del maestro en turno.

Una vez que el investigador se ubicó en el salón de clases del grupo seleccionado les informó de manera general a todos los alumnos asistentes los objetivos y la

importancia de realizar la investigación, así como su valiosa y voluntaria colaboración en el presente estudio. Se les informó a los alumnos que el proyecto requería de seis de ellos. De preferencia, tres hombres y tres mujeres. Cabe mencionar que el deseo de participación voluntaria de los alumnos del primer semestre fue abundante; no así, los alumnos del noveno semestre, por sus actividades propias de final de su carrera.

El motivo de seleccionar a los alumnos del primer semestre fue pensando en documentar principalmente las estrategias y habilidades lectoras que poseen al comienzo de su carrera profesional, y hasta qué punto les sirven de base para comprender los textos académicos en la etapa del nivel escolar superior.

Con esta idea, se seleccionaron a los alumnos del quinto semestre, para explorar principalmente los posibles desarrollos lectores que los estudiantes pudieran lograr, al avanzar en los semestres de su carrera.

Finalmente, la selección de los alumnos del noveno semestre fue pensando en la necesidad de documentar el desarrollo y potencial lector con que cuentan los estudiantes al egreso del nivel académico superior; puesto que ese potencial lector constituye la base de comprensión de los significados de los textos que leen, con los que se enfrentan a las demandas de su ejercicio profesional.

3.3 Instrumentos

Fueron tres los instrumentos que se utilizaron en el presente estudio: a) la entrevista al alumno; b) el reporte verbal con las lecturas de los textos; y c) el cuestionario por escrito de la escolaridad y hábitos de lectura personales y familiares del alumno.

Estos instrumentos se aplicaron al alumno en una sola sesión; que en promedio, tuvo una duración de una hora con quince minutos, y cada sesión fue realizada en un

cubículo privado donde todo lo sucedido se grabó en audio, previo consentimiento del alumno participante. Fueron 18 sesiones en total y cada una de ellas se transcribió literalmente a un formato en computadora debidamente estructurado.

Con el propósito de verificar si la aplicación de los instrumentos a los alumnos fluía adecuadamente en la sesión, se hicieron dos pruebas piloto. En ellas colaboraron alumnos de la carrera de licenciado en contaduría de la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Tijuana, de semestres diferentes a los seleccionados para el presente estudio. Al término de estas pruebas piloto se hicieron las correcciones y adaptaciones a los instrumentos, para dejarlos en las mejores condiciones de aplicación a los participantes en el estudio.

Con las pruebas piloto se afinaron los detalles de la forma más conveniente para seleccionar y contactar a los participantes en el estudio; las instrucciones respecto a la selección de los textos; el lugar más apropiado para llevar a cabo la entrevista, en el que se cuidó obtener la mejor nitidez de la grabación en audio y la mejor iluminación para efectuar las lecturas de los textos; el ajuste y la corrección a las preguntas que se le harían al alumno; la mejor ejecución del alumno a las tareas de lectura de los textos; el momento y lugar apropiado para que el alumno llenara el cuestionario. Por otra parte, se afinó el formato que se utilizaría para la transcripción literal de los datos obtenidos en el estudio.

3.3.1 La entrevista

Este instrumento consistió en una serie de preguntas estructuradas. Las preguntas para todos los alumnos versaron sobre los cursos y los textos que utilizan para sus clases. Por lo que se refiere a los alumnos de primer semestre hubo un conjunto

adicional de preguntas sobre el panorama y la información que les ofrecen al inicio de sus estudios sobre la carrera; mientras que para los alumnos de noveno semestre se incluyeron preguntas sobre la preparación que recibieron en la escuela para las actividades laborales; es decir, fueron preguntas sobre la carrera. El resto de las preguntas siguió el orden establecido para todos los grupos de alumnos.

El objetivo de la entrevista fue explorar y documentar las actividades escolares que los estudiantes practican en sus clases, y en específico, las actividades referentes a la lectura y comprensión de los textos especializados que se manejan en el salón de clases. El procedimiento fue hacer ordenadamente cada pregunta al alumno para que en el mismo momento le diera respuesta en voz alta.

Las preguntas de la entrevista fueron las siguientes:

3.3.1.1 Preguntas sobre la carrera

1. Preguntas para los alumnos de primer semestre: ¿Les dan un panorama general de lo que es la carrera? ¿De qué manera les dan ese panorama? ¿Les informan respecto a los programas de cada semestre, las materias obligatorias y optativas que se incluyen en los programas? ¿Tú sabes que en los programas hay materias obligatorias y optativas? ¿Cómo seleccionan las materias optativas? ¿Sabes si dentro de las materias optativas o en las obligatorias hay alguna que se refiera a lectura o escritura? ¿Qué te parece a ti la materia (lectura); según tu punto de vista debería ser obligatoria u optativa?

2. Preguntas para los alumnos de noveno semestre: ¿Piensas que las materias escolares te han ayudado a comprender mejor los textos que utilizas en el ejercicio profesional? ¿Crees que la carrera te ha preparado bien para el trabajo?

Las preguntas para los alumnos del primer semestre fueron con la intención de explorar qué tan informados están respecto a su carrera, si conocen los programas y materias que cursarán, y cómo consideran ellos las materias de lectura.

Las preguntas para los del noveno semestre fueron con la intención de explorar qué tan preparados se consideran para la lectura y comprensión de los textos profesionales, así como su capacidad para ejercer la profesión.

3.3.1.2 Preguntas sobre los cursos

1. ¿Cómo te enteras o conoces los programas de las materias de cada semestre?
2. ¿Crees que puedes pasar la materia sin consultar la bibliografía que aparece en el programa?
3. ¿Qué necesitas hacer para obtener buenas calificaciones en tus clases?
4. ¿Cómo preparas tus clases? (añadir preguntas pertinentes según respuestas)
5. ¿Cómo preparas tus tareas? (añadir preguntas pertinentes según respuestas)
6. ¿Qué aprendes en tus clases? ¿Cómo lo aprendes?
7. ¿Qué tanto te sirve memorizar?

Estas preguntas se hicieron a los alumnos del primero, quinto y noveno semestres con la intención de conocer las actividades escolares que practican en sus clases y en específico, respecto a la lectura de los textos para sus clases.

3.3.1.3 Preguntas sobre los textos

1. ¿Qué tipo de textos lees para tus clases?
2. ¿Cómo utilizas los textos cuando estudias para tus clases? (añadir preguntas pertinentes según respuestas)
3. ¿Qué tipo de textos aparecen en el programa de tus clases? ¿Los utilizan?

4. ¿Qué te parecen los textos de leyes? ¿Tú sabes que la carrera tiene que ver mucho con leyes?

5. ¿Piensas que tus clases te han ayudado a leer, entender, interpretar, comprender, los textos de leyes?

6. ¿Qué más crees que habría ayudado hacer en clase para entender, comprender, interpretar, los textos de leyes?

Estas preguntas se hicieron a los alumnos de primero, quinto y noveno semestres y tuvieron la intención de explorar los tipos de textos que los alumnos utilizan para sus clases y la forma como los manejan. Por otro lado, si para sus clases consideran los textos que aparecen en los programas de estudio, o en su caso, qué otro tipo de textos utilizan.

De una manera muy específica se enfocó la atención en los textos legales propios de los licenciados en contaduría, quienes por lo general, están muy relacionados con ellos en su ejercicio profesional.

3.3.2 El reporte verbal

Este instrumento contempló por un lado, 4 preguntas estructuradas que el alumno respondió verbalmente respecto a cada uno de los textos que él mismo eligió, para facilitar su lectura; y por otro, el reporte verbal de la lectura de cinco textos expositivos diferentes, además de las instrucciones precisas para la ejecución de cada uno de los cinco reportes verbales. Los 5 textos fueron: dos escolares y uno no escolar que se eligieron previamente por el alumno, además de dos textos legales que fueron proporcionados al alumno en el momento de la sesión.

El reporte verbal se dividió en cuatro momentos. En el primero se le hicieron preguntas al alumno respecto a los textos que había elegido para realizar la tarea de lectura. El segundo se destinó para darle al alumno las instrucciones de la forma en que debía realizar la lectura y verbalizar sus pensamientos. En el tercer momento el alumno leyó en voz alta los tres textos que él mismo había elegido libremente para realizar la tarea de lectura. Finalmente en el cuarto momento el alumno leyó en voz alta dos textos legales que le fueron proporcionados por el investigador en el momento de la sesión.

El objetivo del reporte verbal y análisis del protocolo fue explorar qué hacen y piensan los estudiantes en el momento mismo de la lectura, para documentar principalmente las conexiones intertextuales que hacen al interior y exterior de los textos expositivos académicos y no académicos.

El procedimiento consistió primero en hacerle preguntas al alumno para que las respondiera de inmediato en voz alta; después se le dieron las instrucciones precisas para la ejecución de la lectura del texto; y finalmente, se le pidió que leyera el texto en voz alta verbalizando todo lo que pasara por su mente en el momento mismo de la lectura.

3.3.2.1 Preguntas sobre los textos

El alumno eligió y trajo a la sesión tres textos. La instrucción que se le dio al alumno es que los textos debían ser dos de tipo escolar referentes a cualquiera de las materias que se encontraba cursando, o bien de semestres anteriores; y además un texto no escolar, que podía ser un libro, una revista profesional, una revista de divulgación, un artículo de periódico, entre otros.

Las preguntas que se le hicieron por cada uno de los textos que trajo a la sesión fueron las siguientes:

1. ¿Cómo describirías este texto?
2. ¿Por qué seleccionaste este texto?
3. ¿Cuánto has leído de este texto?
4. ¿Por qué elegiste el pasaje que vas a leer?

El objetivo de las preguntas referentes a los textos fue explorar la habilidad que tienen los alumnos para describir en sus palabras los diversos tipos de textos que conocen. Esto es, si se trata de un texto expositivo, narrativo, informativo; si es un libro, una revista, un periódico o una publicación profesional; y si además pueden describir la estructura del texto, que entre otros, son aspectos relacionados con la buena comprensión de la lectura (Carrasco, 2004). La intención de pedirles que eligieran el texto y el pasaje fue que sintieran familiaridad con ellos, en el momento de la lectura en voz alta.

3.3.2.2 Instrucciones

Para la lectura de cada texto se le instruyó al alumno así:

“Te voy a pedir que leas en voz alta el texto que tienes en tus manos. Conforme vayas leyendo verbaliza todo lo que pase por tu mente; por ejemplo, si hay algo que no entiendes, si estás de acuerdo o desacuerdo con lo que lees, si hay palabras desconocidas, si te recuerda algo que tu ya sabes. Es decir, procura decir todo lo que pasa por tu mente mientras lees, inclusive si el texto no te gusta o te parece aburrido. Si lees de corrido y no te detienes, es probable que te interrumpa para preguntarte ¿qué estás pensando? “.

Una vez que se le dio al alumno esta instrucción, el investigador modeló la misma instrucción con un texto diferente, para que el alumno tuviera una clara idea de la forma en que el investigador quería que se hiciera la tarea de lectura del texto (Laurie, 2003).

Las preguntas o dudas del alumno respecto a esta instrucción fueron aclaradas por el investigador antes de que el alumno comenzara la lectura del texto en voz alta.

3.3.2.3 Lectura de los textos del alumno

Para la tarea de lectura se utilizaron los tres textos diferentes que el alumno trajo a la sesión. Se le pidió al alumno que dentro del texto eligiera un pasaje completo no fragmentado, de tal manera que expresara ideas completas. La extensión promedio de cada pasaje fue de una cuartilla.

El objetivo de seleccionar pasajes de textos escolares para la tarea de lectura del alumno fue explorar las estrategias y habilidades de lectura que tienen los alumnos con los textos que manejan en sus diversas materias de clases, así como el manejo y la familiaridad del lenguaje profesional que los alumnos van adquiriendo a lo largo de su carrera. En el caso de la lectura de los pasajes de los textos no escolares, el objetivo fue explorar las estrategias y habilidades de lectura que poseen los alumnos al leer textos de diversa índole.

Por otro lado, se procuró no interrumpir al estudiante durante el transcurso de su lectura, y en los pocos casos de interrupciones, se le preguntó: ¿qué estás pensando?

3.3.2.4 Lectura de los textos legales

Una vez que el alumno terminó de leer los 2 textos escolares y el no escolar que había traído a la sesión, el investigador le proporcionó dos textos legales. El primero se

refirió a las Asociaciones Civiles, cuya reglamentación se encuentra en el título decimoprimer del Código Civil Federal. El segundo texto legal trató de la Asociación en Participación, que se encuentra reglamentada en la Ley General de Sociedades Mercantiles.

El objetivo de la lectura de los dos textos legales fue explorar las estrategias y habilidades de lectura que poseen los alumnos al enfrentarse a un texto especializado legal propio de su carrera, y por otro lado, observar el manejo y familiaridad que van adquiriendo los alumnos con la terminología legal propia de los licenciados en contaduría; y de manera muy particular explorar las conexiones intertextuales al interior y exterior de los textos legales que pudieran hacer los alumnos, para comprender la lectura.

3.3.3 El cuestionario

Se adaptó un cuestionario de hábitos de lectura personales y familiares del alumno con los aportes de López y Rodríguez (en prensa). En el cuestionario se incluyeron preguntas tales como: edad, sexo, turno escolar, grado de escolaridad del padre, grado de escolaridad de la madre, ¿tienes alguna actividad además de la escuela? ¿quiénes leen en tu casa? ¿qué tipo de textos se leen en tu casa? ¿qué es la lectura para ti? ¿cuando lees qué es lo que te importa? ¿cuántas horas a la semana pasas conectado al Internet? ¿qué haces en el Internet? ¿a qué fuente te diriges cuando te dejan un trabajo de investigación para la escuela? ¿en qué espacio estudias? ¿cuántas horas diarias pasas frente al televisor? ¿cuántos libros hay en tu casa? ¿qué tipo de textos te gusta leer? ¿Cuántas horas a la semana que le dedicas a la lectura? ¿qué tipo de textos te gustaría leer para tus clases? ¿qué es lo mejor que lees en tu casa? ¿cuántas horas a la semana le dedicas al estudio fuera de clases?

El objetivo general del cuestionario fue explorar y documentar los hábitos de lectura del estudiante y en particular los accesos a los textos, así como los posibles hábitos de lectura que se pudieran practicar en su hogar. Por otro lado, el cuestionario trató de corroborar si en el presente estudio se consideraron a los alumnos homogéneos en cuanto a la edad, turno en el que asisten a sus clases, y dependientes económicos, entre otras características que fueron tratadas en el apartado de los participantes en este estudio. Cada alumno llenó un cuestionario por escrito al final de cada sesión.

3.4 Análisis de los datos

3.4.1 Transcripción de la entrevista y el reporte verbal

En todas las sesiones con los alumnos se siguió el mismo orden; primero fue la entrevista y después el reporte verbal, de tal forma que todas las grabaciones en audio quedaron en ese orden. Con la ayuda de una máquina transcriptor se hizo el vaciado de todo el contenido de la mini-cinta de audio, al programa de cómputo Excel. La razón de utilizar este programa fue la ventaja que ofrece en el formato de sus hojas, basado en celdas, renglones y columnas, de tal forma que la información así presentada en la pantalla de la computadora pudiera manejarse y agruparse con mayor facilidad de acuerdo a cada instrumento aplicado (la entrevista y el reporte verbal); y por otro lado, tener la opción de exportar los datos en Excel, a un programa estadístico de cómputo denominado SPSS, por medio del cual se facilitarían la obtención de gran parte de las frecuencias planeadas para el presente estudio.

Se destinó una hoja en el programa Excel para cada alumno que contendría tanto la entrevista como el reporte verbal, y un archivo donde estaría el juego de hojas de los seis

alumnos de cada semestre. Es decir, fueron en total tres archivos: transcripciones de los 6 alumnos del primer semestre; de los 6 del quinto; y de los 6 del noveno.

La transcripción literal de la sesión a la hoja de Excel se repartió en tres columnas. La primera columna se utilizó para transcribir la entrevista y el reporte verbal. En esta columna quedaron primero las preguntas cerradas y abiertas que fueron formuladas por el investigador al alumno y las respuestas que dio el alumno a las preguntas planteadas, es decir, lo sucedido en la entrevista; después siguió la transcripción de los reportes verbales de las diferentes lecturas realizadas por el alumno.

La segunda columna se dividió a su vez en cinco partes o columnas, que se destinarían para codificar los datos obtenidos en la entrevista y en los reportes verbales. Es decir, el orden de estas cinco columnas sirvió para identificar: el semestre; el alumno; la pregunta; el nombre del grupo de la categoría; y la categoría misma en específico.

La tercera columna sirvió para hacer los comentarios y observaciones del investigador, tanto en la entrevista como en los reportes verbales del alumno.

Después de transcribir en Excel el contenido de todas las minicintas de audio se imprimieron en papel (Anexo A). Posteriormente se hicieron repetidas lecturas de su contenido para extraer y codificar las diferentes categorías y formar los grupos de categorías que se utilizarían para documentar lo que hacen y piensan los alumnos, es decir, se hizo un minucioso análisis de contenido (Holsti, 1966, p. 10), tanto de las entrevistas como de los reportes verbales.

Para la codificación se pensó utilizar un sistema numérico que abarcara tanto las preguntas y respuestas del primer instrumento (la entrevista), como el contenido del segundo instrumento (preguntas, respuestas, y el reporte verbal). Al ordenar esta

codificación daría como resultado un catálogo de categorías que serviría para procesar en computadora la información obtenida en el estudio y así generar los reportes con los resultados obtenidos.

3.4.2 En la entrevista

Las preguntas a los alumnos se numeraron en orden ascendente de acuerdo a la secuencia del instrumento, dejando espacios en blanco para posibles inclusiones o modificaciones de lugar de la pregunta y respuesta.

La numeración que se utilizó para codificar las preguntas de la entrevista fue del 1 al 26 y para las respuestas obtenidas de los alumnos, del 1 al 299; es decir, esta codificación serviría para el análisis de la entrevista.

3.4.3 En el reporte verbal

El enfoque del minucioso análisis de contenido de las transcripciones se centró principalmente en obtener las categorías de lo que hace y piensa el alumno durante la lectura de los textos expositivos programados para la sesión; los grupos de categorías; y los errores encontrados en el estudio.

Para el reporte verbal se utilizó la siguiente numeración: del 35 al 38 para las preguntas correspondientes al primer texto escolar; del 45 al 48 para las preguntas del segundo texto escolar; y del 55 al 58 para las preguntas del tercer texto no escolar.

Los números utilizados para los reportes verbales fueron 40 para la lectura del primer texto escolar; 50 para la lectura del segundo texto escolar; 60 para la lectura del tercer texto no escolar; y 70 para la lectura de los dos textos legales.

Para identificar lo que hace y piensa el alumno durante la lectura así como los posibles errores en la lectura, se pensó en utilizar la numeración del 401 al 580. En esta numeración quedarían las categorías mismas que se ordenaron alfabéticamente para su rápida localización.

Para las categorías similares o afines se pensó en formar grupos de categorías, a los que se les asignó la numeración del 1 al 19 y de igual manera, quedaron ordenados alfabéticamente.

3.4.4 En el cuestionario

Con la información obtenida en los cuestionarios que llenaron a mano los 18 alumnos seleccionados para este estudio, se hicieron las sumarizaciones y los resúmenes de sus respuestas para explorar los hábitos de lectura de los alumnos y el contexto familiar que los rodea referente a esos hábitos, y por otro lado, cerciorarse de haber considerado a los alumnos homogéneos.

IV RESULTADOS

4.1 Descripción de los participantes

Los participantes en este estudio fueron alumnos del turno matutino del primero, quinto y noveno semestre de la carrera de licenciado en contaduría de la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Tijuana. Fueron tres hombres y tres mujeres por cada grupo o semestre; es decir, 18 en total (9 hombres y 9 mujeres). Las edades de ellos fluctuaron entre los 19 y 22 años que corresponden a las edades de los alumnos denominados típicos para este estudio. En la siguiente tabla se aprecia el rango de las edades y el semestre de estudio:

Edades de los alumnos				
Años	Primero	Quinto	Noveno	Suma
17	1			1
19	2	1		3
20	1	4		5
21	1		1	2
22		1	5	6
26	1			1

Tabla 1. Edades de los alumnos

Los antecedentes familiares por lo que se refiere al grado escolar del padre indican que el 55% de los alumnos tiene padre con nivel licenciatura y en el mismo nivel el 28% tratándose de la madre. Los detalles se pueden apreciar en las siguientes tablas:

Grado escolar del padre				
Nivel	Primero	Quinto	Noveno	Suma
primaria	1	1	2	4
secundaria		1		1
preparatoria	1			1
técnico		1	1	2
licenciatura	4	3	3	10

Tabla 2. Grado escolar del padre

Grado escolar de la madre				
Nivel	Primero	Quinto	Noveno	Suma
primaria		2	2	4
secundaria		2	2	4
preparatoria	3			3
técnico		1	1	2
licenciatura	3	1	1	5

Tabla 3. Grado escolar de la madre

En el caso de las actividades extraescolares el resultado fue que 2 alumnos del primer semestre trabajan y perciben un salario; en el mismo caso están 5 del quinto semestre; y la totalidad de los alumnos del noveno; es decir, poco a poco conforme avanzan en los semestres de la carrera se van integrando a la fuerza laboral o a un negocio propio. Este resultado es contrario a lo que se pensó al comienzo de este estudio en el sentido de que la mayoría de los alumnos del turno matutino no desempeñaban actividades laborales y por lo tanto se consideraban alumnos homogéneos, es decir, dedicados 100% a sus estudios.

Por lo que se refiere a los hábitos de lectura en el rubro del material de lectura más común en el hogar se encontró una preferencia por las revistas de divulgación, el periódico y los libros de superación personal. La lectura preferida que reportaron los alumnos del primero y noveno semestre son los libros de ciencia-ficción; en segundo término las revistas de divulgación y en tercero, el periódico. Resulta interesante comentar que cinco alumnos del primer semestre, cuatro del quinto y 3 del noveno reportaron que les gustaría leer revistas especializadas de la disciplina; esto hace suponer que tienen más acceso a la lectura de revistas especializadas de su disciplina conforme avanzan en los semestres de la carrera. Para el 67% de los alumnos la lectura es un acceso al conocimiento; para el 39% de los alumnos del primero y noveno semestre es un pasatiempo; y sólo para 2 alumnos (uno de primero y uno de quinto) la lectura es

una obligación. La principal fuente a donde se dirigen cuando investigan es el Internet, ya que todos los alumnos del primero, quinto y noveno semestre lo reportaron.

4.2 La entrevista

En el análisis de contenido de la entrevista se extrajeron categorías por cada una de las preguntas planteadas a los alumnos. Como ejemplo, se muestran las categorías para dos de las preguntas sobre la carrera:

Preguntas sobre la carrera	
Primer semestre	Categorías
Cuando comienzan, ¿les dan un panorama general de lo que es la carrera?	Sí
	No
	explican con ejemplos
	demasiado general
	Se supone que sí
	No sé
¿De qué manera les dan ese panorama?	Se investiga en la página de Internet de la UABC
	folletos, papeles, pláticas
	los maestros en su clase
	No hubo información

Tabla 4. Ejemplo de categorías, preguntas sobre la carrera

Las preguntas de la entrevista se guiaron en torno a tres grandes bloques: sobre la carrera, sobre los cursos de la carrera, y sobre los materiales que leen para esos cursos.

4.2.1 Preguntas sobre la carrera

Los resultados de las preguntas sobre la carrera a los alumnos del primer semestre se muestran en la siguiente tabla:

Preguntas sobre la carrera	Respuestas		
1er semestre	sí	no	
¿Les dan un panorama general de lo que es la carrera?	4	2	
¿De qué manera les dan ese panorama?			3 folletos, pláticas
			1 los maestros en clase
			2 no hubo información
¿Les informan respecto a los programas de cada semestre, las materias obligatorias y optativas que se incluyen en los programas?	4	2	
¿Tu sabes que en los programas hay materias obligatorias y optativas?	5	1	
¿Cómo seleccionan las materias optativas?			3 no las elegimos
			2 lo desconozco
			1 en la dirección
¿Sabes si dentro de las materias optativas o en las obligatorias hay alguna que se refiera a lectura o escritura?	1	5	
¿Qué te parece a ti la materia de lectura; según tu punto de vista, debería ser obligatoria u optativa?			5 obligatoria
			1 optativa

Tabla 5. Resultados de las preguntas sobre la carrera 1er. semestre

En la tabla anterior se observa que 4 de los 6 alumnos del primer semestre, o sea, el 67% de los alumnos reciben información del panorama general de la carrera, pero 5 alumnos que representan el 83% no están bien informados respecto a la forma como pueden seleccionar las materias optativas. Este elevado porcentaje es importante puesto que dentro de las optativas se encuentran las materias relacionadas al desarrollo de las habilidades de lectura incluidas en los planes de estudio de la carrera de licenciado en contaduría; que como se recordará, los organismos colegiados de la profesión de contador público recomiendan desarrollar en los estudiantes.

Por lo que respecta a los alumnos del noveno semestre 5 de los 6 alumnos, o sea, el 83% piensa que las materias escolares les han ayudado a comprender mejor los textos que se utilizan en el ejercicio profesional, pero contrasta la respuesta del 100% de los alumnos, en el sentido de que reportan no estar bien preparados para el trabajo del campo laboral. Si se considera esta última respuesta desde el punto de vista de lectura pudiera pensarse que los textos que se utilizan en la clase no corresponden a los auténticos que se manejan en el mundo real del licenciado en contaduría. La siguiente tabla muestra los detalles:

Preguntas sobre la carrera		
9o. Semestre	Respuestas	
	sí	no
¿Piensas que las materias escolares te han ayudado a comprender mejor los textos que utilizas en el ejercicio profesional?	5	1
¿Crees que la carrera te ha preparado bien para el trabajo?	0	6

Tabla 6. Resultados de las preguntas sobre la carrera 9º semestre

4.2.2 Preguntas sobre los cursos

En esta serie de preguntas los alumnos reportaron que el maestro es un elemento clave en el proceso enseñanza – aprendizaje. Esto se observa en las respuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo te enteras de los programas de las materias?, por el maestro; ¿crees que puedes pasar la materia sin consultar la bibliografía que aparece en el programa?, depende del maestro; ¿qué necesitas hacer para obtener buenas calificaciones?, estudio lo que el maestro dice y poner atención en clase; ¿cómo preparas tus clases?, el maestro dice lo que hay que hacer; ¿qué aprendes en tus clases?, lo que

dice el maestro. Si bien el maestro es un elemento clave en la clase, es posible que pueda afectar negativamente el desarrollo del auto aprendizaje por parte de los alumnos, y en particular la lectura de los textos programados para la materia, ya que por ejemplo, el 100% de los alumnos del noveno semestre (6) reportaron poder pasar la materia sin consultar la bibliografía que aparece en el programa; y el 83% de los mismos estudiantes (5) reportaron poder obtener buenas calificaciones sólo poniendo atención en la clase. Por otro lado, los resultados parecen indicar que si bien los alumnos no leen la bibliografía que aparece en los programas de estudio, en su lugar lo hacen con los textos del Internet, puesto que el 83% de los alumnos de primer semestre (5); y el 67% de los de quinto y noveno (4 por semestre) respondieron que investigan en el Internet cuando preparan sus tareas, situación que se confirma en el apartado de las preguntas sobre los textos que leen para sus clases. Vale la pena destacar que el 50% de los alumnos de primer semestre (3); 67% de los de quinto (4); y 33% de los de noveno (2); reportaron no tener por costumbre preparar sus clases, situación que pudiera afectarles negativamente, desde el punto de vista de lectura; por ejemplo, en el desarrollo de la habilidad referente al buen manejo de la estructura de los textos. Para observar con detalle estos resultados se presenta la siguiente tabla:

Preguntas sobre los cursos	Respuestas				Categorías
	Primero	Quinto	Noveno	Suma	
¿Cómo te enteras o conoces los programas de las materias de cada semestre?	0	0	1	1	no sé
	2	0	1	3	a veces por el maestro
	4	5	4	13	por el maestro
	0	1	0	1	por el jefe de grupo
¿Crees que puedes pasar la materia sin consultar la bibliografía que aparece en el programa?	4	4	6	14	Sí
	1	2	0	3	No
	1	0	0	1	depende del maestro
¿Qué necesitas hacer para obtener buenas calificaciones en tus clases?	3	1	1	5	Estudio
	0	2	0	2	estudio lo que el maestro dice
	3	3	5	11	poner atención en clase
¿Cómo preparas tus clases?	0	1	0	1	estudio el tema
	2	1	2	5	el maestro dice lo que hay que hacer
	3	4	2	9	no las preparo
	1	0	0	1	lo repaso del cuaderno
	0	0	2	2	tomo apuntes y las estructuro
¿Cómo preparas tus tareas?	5	4	4	13	investigo en Internet
	1	1	1	3	leo mis apuntes
	0	1	0	1	con libros
	0	0	1	1	me dedico poco
¿Qué aprendes en tus clases?	1	4	2	7	el contenido de la materia
	4	0	1	5	lo que dice el maestro
	1	1	2	4	lo que es importante para mí
	0	1	1	2	ideas principales
¿Qué tanto te sirve memorizar?	1	0	1	2	memorizo lo indispensable para el examen
	0	0	1	1	memorizo mucho
	1	0	2	3	memorizo poco, sólo definiciones
	1	4	1	6	no me gusta memorizar
	2	2	1	5	prefiero comprender
	1	0	0	1	lo veo y se me pega

Tabla 7. Resultados de las preguntas sobre los cursos

4.2.3 Preguntas sobre los textos que leen para sus clases

Los resultados muestran que conforme los alumnos avanzan en los semestres de la carrera lo que más leen son los textos del Internet, puesto que en alumnos del primer

semestre el porcentaje es del 33%; en los de quinto es el 50%; y en los de noveno es el 83%. Este resultado parece indicar que los alumnos regularmente leen textos fragmentados y no los textos completos o auténticos.

Por lo que se refiere a cómo los alumnos utilizan los textos cuando estudian para sus clases, los resultados revelaron que el 50% de los alumnos del quinto y noveno semestre (3 alumnos) aplican la estrategia de sacar lo que ellos consideran es lo más importante, aunque no queda claro qué criterios aplican para decidir qué es lo más importante; el 33% de los de primero sacan preguntas, no así los de noveno que llegaron al 20%; y sólo el 20% de todos los alumnos aplican la estrategia del subrayado. Vale la pena mencionar que tratándose de alumnos del noveno semestre únicamente el 20% hace gráficas, esquemas, llaves, y guías como estrategias para la comprensión de la lectura. En estos resultados no se aprecia el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes al paso de los semestres de la carrera. Los detalles pueden observarse en la siguiente tabla:

Preguntas sobre los textos	Respuestas				Categorías
	Primero	Quinto	Noveno	Suma	
¿Qué tipo de textos lees para tus clases?	0	1	0	1	apuntes de los maestros
	4	0	0	4	libros y fotocopias fragmentadas
	2	3	5	10	Internet
	0	2	0	2	periódico, revistas
	0	0	1	1	mis apuntes
¿Cómo utilizas los textos cuando estudias para tus clases?	2	1	0	3	los leo
	1	3	3	7	los leo y saco lo importante
	2	0	1	3	saco preguntas
	1	1	1	3	Subrayo
	0	1	1	2	hago gráficas, esquemas, llaves, flechas, guías

Tabla 8. Resultados de las preguntas sobre los textos

En lo referente a los textos legales el 100% de los alumnos sabe que en la carrera tratarán con diversidad de leyes, pero es importante destacar que el 83% de los alumnos del noveno semestre (5) opinan que esos textos son rebuscados y complicados; posiblemente porque ellos tienen problemas para comprenderlos e interpretarlos, puesto que el 66% de los mismos alumnos (4) piden que el profesor sea quien los ayude con la comprensión de la lectura de este tipo de texto. El detalle se puede apreciar en la siguiente tabla:

Preguntas sobre los textos	Respuestas				Categorías
	Primero	Quinto	Noveno	Suma	
¿Tu sabes que la carrera tiene que ver mucho con leyes?	6	6	6	18	Sí
¿Piensas que tus clases te han ayudado a leer, entender, interpretar, y comprender los textos de leyes?	2	5	4	11	Sí
	1	0	1	2	No
	1	1	1	3	algo, poco, algunas sí
	1	0	0	1	Mucho
	1	0	0	1	no me había puesto a pensar en eso
¿Qué más crees que habría ayudado hacer en clase para entender, comprender, interpretar, los textos de leyes?	1	0	0	1	algún manual donde lo explicaran
	2	1	1	4	comprender significados de palabras
	1	0	0	1	no sabría qué
	1	0	4	5	que el profesor nos ayude
	1	0	0	1	que nos hubieran enseñado desde la primaria
	0	1	0	1	no distraerme
	0	1	0	1	leer más periódico, revistas, enfocarme
	0	1	0	1	dinámicas de grupo
	0	2	1	3	tratar de entenderlos en mis palabras

Tabla 9. Resultados de las preguntas sobre los textos legales

4.3 El reporte verbal

4.3.1 Preguntas sobre los textos

Del análisis de contenido de las preguntas a los alumnos referentes a los textos escolares y no escolares se extrajeron categorías con el mismo criterio que para las preguntas de la entrevista. A continuación se presenta un ejemplo de las categorías para una de las preguntas:

Preguntas sobre cada uno de los textos que trae el alumno a la sesión	
1er. texto escolar	Categorías
¿Cómo describirías este texto?	comenta sin especificar
	describe a partir de la estructura
	describe a partir del contenido informativo
	describe a partir del contenido pero es poco claro
	describe el tipo de texto (libro, periódico, revista, copias,
	no sé

Tabla 10. Ejemplo de categorías de las preguntas sobre los textos escolares y no escolares

Los resultados muestran que el 72% de los alumnos describen el texto a partir del contenido informativo. Vale la pena mencionar que sólo tres alumnos del primer semestre describieron el tipo de texto (libro, periódico, revista), y ninguno consideró describir a partir de la estructura, que es una de las habilidades de los buenos lectores. Este resultado parece indicar que no se practican en clase las habilidades lectoras en cuanto al tipo de texto y su estructura. Para observar con detalle los resultados del primero y el segundo texto escolar se presenta la siguiente tabla:

Preguntas sobre los textos escolares					
	Respuestas				Categorías
Primer texto escolar	Primero	Quinto	Noveno	Suma	
¿Cómo describirías este texto?	2	1	1	4	comenta sin especificar
	4	5	4	13	describe a partir del contenido
	0	0	1	1	describe a partir del contenido pero es poco claro
Segundo texto escolar					
¿Cómo describirías este texto?	0	2	1	3	comenta sin especificar
	2	2	2	6	describe a partir del contenido
	1	2	3	6	describe a partir del contenido pero es poco claro
	3	0	0	3	describe el tipo de texto (libro, periódico, revista,...)

Tabla 11. Resultados de las preguntas sobre los textos escolares

En cuanto a los resultados de las preguntas de los textos no escolares se observa que los alumnos continúan describiendo el texto a partir del contenido, pero el 33% de los de primer semestre, quinto y noveno lo describe a partir del tipo de texto (libro, periódico, revista). El detalle se muestra en la siguiente tabla:

Preguntas sobre los textos no escolares					
	Respuestas				
	Primero	Quinto	Noveno	Suma	
¿Cómo describirías este texto?	1	2	2	5	comenta sin especificar
	3	2	2	7	describe a partir del contenido
	2	2	2	6	describe el tipo de texto (libro, periódico, revista,...)

Tabla 12. Resultados de las preguntas sobre los textos no escolares

4.3.2 Lectura de los textos escolares

Los pasajes de los textos escolares elegidos por los alumnos del primer semestre se refirieron a los siguientes temas:

Pasajes de los textos escolares (1er. Semestre)		
Alumno	Texto:	Tipo de texto:
1	Efectivo y capital social	Copias fragmentadas, Contabilidad
1	Los orígenes del hombre	Copias fragmentadas, Cultura general
2	Concepto de capital	Copias fragmentadas, Contabilidad
2	Inicio de la contabilidad	Copias fragmentadas, Contabilidad
3	Antecedentes de la contabilidad	Copias fragmentadas, Contabilidad
3	Los orígenes del hombre	Copias fragmentadas, Cultura general
4	La declaración de la Asociación Norteamericana de Antropología (AAA) sobre la raza	Artículo de revista
4	Los orígenes del hombre	Copias fragmentadas, Cultura general
5	Antecedentes de la contabilidad	Copias fragmentadas, Contabilidad
5	Desarrollo cultural	Copias fragmentadas, Cultura general
6	Salario	Copias fragmentadas, Economía
6	Valor de cambio	Copias fragmentadas, Economía

Tabla 13. Pasajes de los textos escolares 1er. semestre

Los pasajes de los textos escolares elegidos por los alumnos del quinto semestre fueron sobre los siguientes temas:

Pasajes de los textos escolares (5o. Semestre)		
Alumno	Texto	Tipo de texto
1	Sociedad civil	Copias fragmentadas. Derecho
1	Los títulos de crédito	Copias fragmentadas. Derecho
2	Sociedad civil	Copias fragmentadas. Derecho
2	Del seguro de riesgos del trabajo	Copias fragmentadas. Legislación
3	Antecedentes del fideicomiso	Copias fragmentadas. Comercio
3	Sociedad Civil	Copias fragmentadas. Derecho
4	Denominación de los títulos de crédito	Copias fragmentadas. Comercio
4	Carta de crédito	Copias fragmentadas. Comercio
5	Concepto de negociación mercantil	Copias fragmentadas. Comercio
5	El pagaré	Copias fragmentadas. Comercio
6	Contratos unilaterales o bilaterales	Copias fragmentadas. Comercio
6	Cheques	Copias fragmentadas. Comercio

Tabla 14. Pasajes de los textos escolares 5º semestre

Los pasajes de los textos escolares elegidos por los alumnos del noveno semestre trataron sobre los siguientes temas:

Pasajes de los textos escolares (9o. Semestre)		
Alumno	Texto	Tipo de texto
1	Carta convenio para confirmar la presentación de servicios de auditoría de estados financieros	Copias fragmentadas. Auditoría
1	Principios de contabilidad generalmente Aceptados	Copias fragmentadas. Contabilidad
2	Distinción entre decisiones de inversión y decisiones de financiamiento	Copias fragmentadas. Negocios
2	¿Qué es eso de que Bailey renunció?	Copias fragmentadas. Recursos humanos
3	Revelación suficiente	Copias fragmentadas. Contabilidad
3	Apalancamiento	Copias fragmentadas. Finanzas
4	Tres atributos determinantes	Copias fragmentadas. Finanzas
4	Diseño de la filosofía organizacional	Copias fragmentadas. Negocios
5	Análisis de puestos	Copias fragmentadas. Rec. Human.
5	Planeación estratégica del capital humano	Copias fragmentadas. Rec. Human.
6	Métodos de depreciación	Copias fragmentadas. Contabilidad
6	NIC 2 Inventarios	Copias fragmentadas. Contabilidad

Tabla 15. Pasajes de los textos escolares 9º semestre

El reporte verbal

Del análisis de contenido del reporte verbal se extrajeron categorías para saber lo que hacen los alumnos en el momento de la lectura, así como el número de veces o la frecuencia con que lo hacen. El resultado mostró que los alumnos del primer semestre en comparación con los de quinto y noveno, con mayor frecuencia: explican de forma coherente, releen en silencio para comprender, dan una opinión personal, comentan y dan un ejemplo, detectan palabras y siglas que no entienden, visualizan, e interpretan un pequeño párrafo del texto. Para los fines de este estudio se observa que los alumnos del noveno semestres hacen conexiones intertextuales al interior del texto con más

frecuencia que los de quinto y primero, pero resulta a la inversa cuando se trata de hacer conexiones intertextuales con otros textos, ya que sólo un alumno de noveno lo hizo. Este resultado parece indicar que los alumnos conforme avanzan en los semestres de la carrera no tienen por costumbre practicar las conexiones intertextuales. Para apreciar con detalle lo que hacen los alumnos cuando leen textos escolares se presenta en la siguiente página la tabla 16 ordenada de lo más a lo menos frecuente.

Textos escolares categorías	Alumnos de los semestres:			Suma
	Primero	Quinto	Noveno	
parafrasea sustituyendo palabras	9	1	30	40
incorpora conocimientos o experiencias previas	11	8	11	30
explica de forma coherente	14	1	11	26
comenta de forma superficial	8	9	7	24
relee en silencio para comprender	13	3	5	21
da una opinión personal	11	5	4	20
comenta y da un ejemplo	9	2	7	18
detecta palabras, siglas que no entiende	8	6	1	15
hace conexiones intertextuales				
al interior del texto	2	4	8	14
visualiza	6	1	2	9
anticipa	1		6	7
reacciona ante lo que lee con sorpresa	7			7
explica conceptos técnicos / especializados		1	6	7
infiere	2	3	1	6
hace conexiones intertextuales con otros textos	2	2	1	5
interpreta un pequeño párrafo del texto	5			5
lee mapas conceptuales, fórmulas matemáticas	1		3	4
comenta / utiliza adecuadamente léxico especializado	1		3	4
relee en voz alta para comprender	1	1	1	3
le parece rebuscado	2			2
comenta y explica un procedimiento	1		1	2

Tabla 16. Resultados del reporte verbal en textos escolares

Para observar la forma en que el alumno hizo conexiones intertextuales al interior del texto y anticipa, se presenta un ejemplo a continuación:

Pasaje: Apalancamiento					Alumno de noveno semestre
Texto escolar		Categoría			Reporte verbal
¿Es cierta la premisa de que el endeudamiento	Conexión intertextual			Bueno, aquí ya definimos algo arriba de esto,	
Es un mal que se debe evitar o a lo más tolerarse	al interior del texto			pero seguramente lo va a definir mejor más	
únicamente cuando es necesario?				adelante.	
Para dar respuesta a esta interrogante es	Anticipa				
preciso entender en qué consiste el apalanca -					
miento financiero.					

Tabla 17. Ejemplo de conexión intertextual al interior del texto escolar

Al aplicar el instrumento se observó que los alumnos no tienen por costumbre leer en voz alta y por consecuencia se encontraron errores, además de los que se refieren a la comprensión. El más frecuente fue sustituir una o más palabras, seguido de agregar palabras, leer con dificultad, y fluidez en la lectura pero no comprende lo que lee, entre otros. La frecuencia de este error va disminuyendo conforme los alumnos avanzan en los semestres de la carrera. Aunque la lectura de los textos normalmente es silenciosa, los errores causan problemas de comprensión. El detalle de los errores se puede apreciar en la siguiente página con la tabla 18.

Textos escolares	Alumnos de los semestres			Suma
	Primero	Quinto	Noveno	
<i>Errores de comprensión:</i>				
fluidez en la lectura pero no				
Comprende lo que lee	13	9	8	30
no entiende la idea por				
desconocer una o más palabras	8	16	1	25
no reconoce palabras comunes	14	1		15
falta de vocabulario común				
y especializado	1	6	6	13
usa muletillas	11			11
Cantinflea	3	2	4	9
lee pero no comprende por				
falta de atención	1	3	5	9
comenta pero no referente				
a lo que lee	1	7		8
no entiende la idea				
porque sustituye palabras	2	1		3
no entiende uno o más conceptos				
técnicos / especializados		3		3
lee sólo por leer para cumplir con				
el requisito sin pensar nada		2		2
hace inferencias erróneas		1		1
titubea / vacila / no comprende		1		1
<i>Errores de lectura en voz alta:</i>				
sustituye una o más palabras	43	35	19	97
agrega palabras		12	22	34
no tiene fluidez de lectura / lee con				
dificultad	19	10	3	32
omite leer una o más palabras	7	10	6	23
omite leer numeración, paréntesis,				
artículos, siglas	2	13	6	21
omite leer el título	2	3	9	14
omite leer una o más letras		2	4	6
omite leer uno o más párrafos		1	2	3
sustituye una o más letras		1		1

Tabla 18. Resultados de los errores encontrados en el reporte verbal de los textos escolares

Para observar la forma en que el alumno tuvo fluidez en la lectura pero no comprendió lo que leía, se presenta un ejemplo a continuación:

Pasaje: Principios de contabilidad generalmente aceptados					Alumno de noveno semestre
Texto escolar			Categoría		Reporte verbal
Las reglas particulares de aplicación de los principios de contabilidad que se mencionan en este boletín, se referirán a empresas industriales y comerciales, con excepción de las de servicio, constructoras, extractivas, etc.; que por reunir características especiales serán objeto de estudios complementarios.	Fluidez en la lectura				Aquí, me quedé con la duda en que ya en varias veces lo he leído. Pero sin embargo verbalizando no. Donde dice las constructoras y extractivas en realidad no sé por qué no se mencionan aquí, igual eso interfiere en que no entienda lo que sigue, probablemente.

Tabla 19. Ejemplo de fluidez en la lectura pero no comprende lo que lee, en textos escolares

4.3.3 Lectura de los textos no escolares

Los pasajes de los textos no escolares elegidos por los alumnos del primer semestre fueron los siguientes:

Alumno	Pasajes de los textos no escolares (1er. Sem.)	Tipo de texto:
1	¿Qué riqueza posee la iglesia católica?	Artículo de revista
2	Joven levantado al ser confundido	Noticia de periódico
3	Anorexia nerviosa	Artículo de revista
4	El reto de competir	Artículo de revista
5	La metamorfosis	Libro, Filosofía
6	El amor como el hombre	Libro, Salud

Tabla 20. Pasajes de los textos no escolares 1er. semestre

Los de quinto:

Alumno	Pasajes de los textos no escolares (5o. Sem.)	Tipo de texto
1	8 Caballos... o 96 Hombres, Mujeres y Niños	Libro. Novela
2	Código da Vinci	Libro, Novela
3	Hedda Gabler	Libro. Novela
4	Bambi y los amigos del bosque	Cuento
5	El amor y la locura	Artículo, Reflexión
6	Dulce y picoso Chilam Balam	Artículo, Negocios

Tabla 21. Pasajes de los textos no escolares 5º. semestre

Los de noveno:

Alumno	Pasajes de los textos no escolares (9o. Sem.)	Tipo de texto
1	Los problemas ambientales de la cuenca Lerma - Chapala (parte II)	Texto de divulgación científica
2	¿Les están pagando demasiado las empresas norteamericanas a sus ejecutivos?	Artículo, Negocios
3	Las cruzadas	Libro, Historia
4	México y las convenciones anticorrupción	Artículo, Política
5	Ayuda a tu hijo a hacer amigos	Libro, Superación personal
6	¿Qué es el phishing?	Texto electrónico, computación

Tabla 22. Pasajes de los textos no escolares 9º semestre

El reporte verbal

Del análisis de contenido de los reportes verbales en los textos no escolares, resultó que los alumnos del primer semestre fueron quienes con mayor frecuencia dan una opinión personal, no así los de quinto, y en menores ocasiones los de noveno. Estos últimos alumnos al igual que en los textos escolares son los que con más frecuencia parafrasean sustituyendo palabras, y comentan y dan un ejemplo. Por lo que se refiere a hacer conexiones intertextuales al interior del texto sólo un alumno de noveno lo hizo; y

ninguno, tratándose de conexiones con otros textos, que en este caso sólo fue un alumno de quinto semestre. En este tipo de textos parece repetirse nuevamente la falta de práctica en hacer conexiones intertextuales al interior y exterior del texto. Los detalles pueden apreciarse en la siguiente tabla:

Textos no escolares	Alumnos de los semestres			Suma
	Primero	Quinto	Noveno	
da una opinión personal	13	9	8	30
parafrasea sustituyendo palabras	6		13	19
comenta y da un ejemplo	3	3	8	14
detecta palabras, siglas que no entiende	3	8	2	13
incorpora conocimientos o experiencias previas		7	4	11
explica de forma coherente	4	1	4	9
infiere	3	1	3	7
visualiza	1	3	3	7
reacciona ante lo que lee con sorpresa	4		2	6
anticipa		2	3	5
describe el texto	4	1		5
hace conexiones intertextuales al interior del texto		4	1	5
relee en voz alta para comprender		1	3	4
comenta de forma superficial	3			3
comenta utilizando léxico especializado			3	3
le parece rebuscado		1		1
hace conexiones intertextuales con otros textos		1		1
resume el contenido de forma superficial			1	1
relee en silencio para comprender	1			1

Tabla 23. Resultados del reporte verbal en textos no escolares

Para apreciar la forma en que el alumno hace conexiones intertextuales al interior del texto, se presenta el siguiente ejemplo:

Pasaje: 8 Caballos... o 96 Hombres, Mujeres y Niños.					Alumno del quinto semestre
Texto no escolar		Categoría			Reporte verbal
Pero Cluj era una comunidad dinámica y progresiva y		hace conexiones			Aquí en Cluj, no recordaba lo que era, es lo que le
nos sentíamos orgullosos de representar a uno de		intertextuales al			digo, conforme estoy leyendo ya vi que era la
sus principales hospitales ...		interior del texto			comunidad donde vivían, la que me habían mencio-
					nado al principio del texto.

Tabla 24. Ejemplo de conexiones intertextuales al interior del texto no escolar

Por lo que se refiere a los errores encontrados en la lectura en voz alta de los textos no escolares, el primero fue sustituir una o más palabras; y al igual que en los escolares, conforme los alumnos avanzan en los semestres de la carrera, es menor la frecuencia con que lo hacen. Seguido por, no tiene fluidez en la lectura o lee con dificultad, omite leer una o más palabras, y agrega palabras. El detalle se puede apreciar en la siguiente tabla:

Textos no escolares Categoría	Alumnos de los semestres			Suma
	Primero	Quinto	Noveno	
<i>Errores de comprensión:</i>				
fluidez en la lectura pero no comprende lo que lee	6	3	2	11
no reconoce palabras comunes	4	4	1	9
comenta pero no referente a lo que lee		3		3
lee pero no comprende por falta de atención			3	3
no entiende la idea por desconocer una o más palabras	2		1	3
usa muletillas	2			2
falta de vocabulario común y especializado		2		2
titubea / vacila / no comprende	1			1
<i>Errores de lectura en voz alta:</i>				
sustituye una o más palabras	20	19	15	54
no tiene fluidez de lectura / lee con dificultad	4	7	5	16
omite leer una o más palabras	4	7	1	12
agrega palabras	4	2	6	12
omite leer numeración, paréntesis, artículos, siglas		1	3	4
omite leer el título	1		1	2
omite leer uno o más párrafos			2	2
omite leer una o más letras	1	1		2
sustituye una o más letras	1			1

Tabla 25. Resultados de los errores encontrados en el reporte verbal de los textos no escolares

Para apreciar la forma en que el alumno no tiene fluidez en la lectura o lee con dificultad, se presenta un ejemplo a continuación:

Pasaje: Código de Vinci					Alumno del quinto semestre
Texto no escolar	Categoría				Reporte verbal
En la oscuridad sonaba un teléfono, un sonido débil que no le resultaba familiar. A tientas buscó la lámpara de la mesilla de noche y la encendió. Con los ojos entornados, miró a su alrededor y vio el elegante dormitorio renacentista con muebles estilo Luis XVI, frescos en las paredes y la gran cama de caoba con dosel.	no tiene fluidez				En la oscuridad sonaba un teléfono, un sonido débil que no (-) resultaba familiar. A tientas buscó la lámpara de la mesilla de noche y la encendió. Con los ojos entornados, miró a su alrededor y vio (al) elegante dormitorio re... renacentista con muebles estilo Luis XVI, (fresco) (-) (no sé qué es eso renacentista) las paredes y la gran cama de caoba con dosel.

Tabla 26. Ejemplo de falta de fluidez en la lectura, en textos no escolares

4.3.4 Lectura de los textos legales

El primer texto legal que sirvió para el reporte verbal se refirió a las Asociaciones Civiles, cuya reglamentación se encuentra en el Título Decimoprimer del Código Civil Federal. El segundo texto legal fue el que se refiere a la Asociación en Participación, que se encuentra reglamentada en la Ley General de Sociedades Mercantiles. Cabe señalar que ambos textos hacen referencia a las asociaciones, y la intención del investigador al elegirlos fue explorar qué hacen los alumnos respecto a las conexiones intertextuales al interior y exterior de los textos, que fue el objetivo particular en el estudio.

Reporte verbal

Del análisis de contenido de los reportes verbales de los textos legales se extrajeron las categorías para tratar de acercarse a lo que sucede en la mente del lector cuando lee en voz alta. El resultado, al igual que en los textos escolares y no escolares fue que los alumnos de noveno semestre son los que con mayor frecuencia parafrasean sustituyendo palabras. Se observa que por lo que se refiere a hacer conexiones intertextuales con

otros textos, relee en silencio para comprender, comenta de forma superficial, incorpora conocimientos o experiencias previas, da una opinión personal, infiere, comenta y da un ejemplo, y hace conexiones intertextuales al interior del texto, son habilidades lectoras que los alumnos de noveno semestre reportan con menor frecuencia. Si bien los alumnos poco a poco se van familiarizando con el léxico especializado legal de la disciplina conforme avanzan en los semestres de estudio, los resultados obtenidos parecen indicar lo contrario. Lo mismo sucede tratándose de las conexiones intertextuales al interior y exterior de los textos. En la siguiente tabla se pueden apreciar los detalles de los resultados:

Textos legales	Alumnos de los semestres			
	Primero	Quinto	Noveno	Suma
parfrasea sustituyendo palabras	6	1	22	29
hace conexiones intertextuales				
con otros textos	5	6	4	15
relee en silencio para comprender	10	2	3	15
comenta de forma superficial	4	7	3	14
incorpora conocimientos o				
experiencias previas	3	11		14
explica de forma coherente	2		6	8
da una opinión personal	3	4		7
infiere	5		1	6
le parece rebuscado		4		4
relee en voz alta para comprender			4	4
comenta y da un ejemplo		2	1	3
reacciona ante lo que lee con				
sorpresa	3			3
explica conceptos técnicos /				
especializados	1		2	3
anticipa			2	2
hace conexiones intertextuales				
al interior del texto		1		1

Tabla 27. Resultados del reporte verbal en textos legales

Para observar con detalle el reporte verbal por lo que se refiere a comenta de forma superficial, e incorpora conocimientos o experiencias previas, se presentan los ejemplos a continuación:

Pasaje: Asociación en participación					Alumno del quinto semestre
Texto legal	Categoría				Reporte verbal
Artículo 256. El asociante obra en nombre propio y no habrá relación jurídica entre los terceros y los asociados.	Comenta	de forma	superficial		Ya en general de este texto, como sigue siendo algo relacionado con leyes, pero de todo esto, de todos los términos que podrían presentar el, los términos importantes que se mencionan, ya conozco, si no la mayoría, todos los términos que se podrían, que son los importantes para comprenderlo

Tabla 28. Ejemplo comenta de forma superficial en textos legales

Pasaje: De las asociaciones						Alumno del quinto semestre
Texto legal	Categoría					Reporte verbal
Artículo 2675. La asamblea general se reunirá en la época fijada en los estatutos o cuando sea convocada por la dirección. Esta deberá citar a asamblea cuando para ello fuere requerida por lo menos por el cinco por ciento de los asociados, o si no lo hiciere, en su lugar lo hará el juez de lo civil a petición de dichos asociados.	Incorpora					aquí al mencionar el 5% se me vino a la mente un término que se llama.. cuarni o querni... (quórum) que es un término que se utiliza para decir cuál es la proporción que debe de estar de los socios o asociados para que sea válida lo que se tome en esa asamblea.
	conocimientos					
	o experiencias					
	previas					

Tabla 29. Ejemplo incorpora conocimientos o experiencias previas en textos legales

Los resultados del reporte verbal por lo que se refiere a los textos legales arrojaron errores, al igual que en los textos escolares y no escolares. El que se presenta con mayor frecuencia es la falta de vocabulario común y especializado, seguido por sustituye una o más palabras, y fluidez en la lectura pero no comprende lo que lee. Los detalles se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Textos legales	Alumnos de los semestres			
	Primero	Quinto	Noveno	Suma
<i>Errores de comprensión:</i>				
falta de vocabulario común				
y especializado	12	13	16	41
fluidez en la lectura pero no				
comprende lo que lee	7	4	10	21
no entiende la idea por				
desconocer una o más palabras	8	3	5	16
cantinflea	1	3	6	10
comenta pero no referente				
a lo que lee	4	3		7
hace inferencias erróneas	3			3
dice que entiende pero no sabe				
cómo explicarlo	2			2
usa muletillas	2			2
no entiende la idea				
porque sustituye palabras	1			1
<i>Errores de lectura en voz alta:</i>				
sustituye una o más palabras	12	12	10	34
omite leer numeración, paréntesis,				
artículos, siglas		2	17	19
omite leer el título	1	13	4	18
no tiene fluidez de lectura / lee con				
dificultad	5	9	4	18
agrega palabras	1	5	4	10
omite leer una o más palabras	1	5	3	9
omite leer una o más letras		2		2

Tabla 30. Resultados de los errores encontrados en el reporte verbal de los textos legales

Para observar con detalle el reporte verbal por lo que se refiere a la falta de vocabulario común y especializado, y fluidez en la lectura pero no comprende lo que lee, se presentan los ejemplos a continuación:

Pasaje: De la Asociación					Alumno de noveno semestre
Texto legal		Categoría			Reporte verbal
Artículo 2673. Las asociaciones se regirán por sus estatutos, los que deberán ser inscritos en el Registro Público, para que produzcan efectos contra tercero.	Falta de vocabulario común y especializado				Pues es lo que comentaba, pero a lo mejor ellos le llaman estatutos, los hacen o los crean y los tienen que registrar. (vocabulario especializado: estatutos

Tabla 31. Ejemplo de falta de vocabulario común y especializado en textos legales

Pasaje: Asociación en participación					Alumno de noveno semestre
Texto legal		Categoría			Reporte verbal
Artículo 252. La Asociación en Participación es un contrato por el cual una persona concede a otras que le aporten bienes o servicios. Una participación en las utilidades y en las pérdidas de una negociación mercantil o de una o varias operaciones de comercio.	fluidez en la lectura pero no comprende lo que lee				OK. No le entendí nada ¿Qué piensas? lo leí pero no le entendí nada. Lo que pasa es que lo leí, pero no, no se me quedó ninguna idea.

Tabla 32. Ejemplo de fluidez en la lectura pero no comprende lo que lee en textos legales

Por considerar de importancia la información recabada en la transcripción de los reportes verbales se agrega el resumen de los resultados con las categorías de todos los reportes verbales (Anexo B); el resumen de los resultados con las categorías de todos los reportes verbales consideradas como errores (Anexo C); y el resumen de los resultados por grupos de categorías (Anexo D); todos ellos, ordenados de la mayor a la menor frecuencia. Además el catálogo de categorías (Anexo E) que sirvió para la codificación de los datos recabados en cada sesión.

V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio de la lectura de textos académicos y no académicos por estudiantes universitarios del área de contaduría representa un primer acercamiento a lo que hacen y piensan los alumnos cuando leen. La metodología utilizada en la investigación educativa conocida como el reporte verbal y análisis del protocolo permitió hacer un recuento detallado y documentar lo que hacen y piensan los alumnos cuando se enfrentan a la tarea de lectura.

A pesar de que los alumnos seleccionados para este estudio no recibieron un adiestramiento previo de la forma en que debían realizar la tarea de lectura en voz alta y verbalizar sus pensamientos (Stromso, 2003; Laurie, 2003; Peredo, 2004), se logró extraer diversidad de categorías que seguramente servirán para futuros estudios sobre lectura en estudiantes de nivel superior.

Las categorías ayudaron para hacer comparativos (referentes a lectura) de lo que hacen y piensan los estudiantes cuando ingresan a la carrera, los posibles cambios o desarrollos durante su paso por los semestres de estudio, y las posibles formas de enfrentar el reto de comprender los textos profesionales cuando egresan de la licenciatura. El objetivo particular de explorar las conexiones intertextuales que activan los alumnos en el momento que leen, se logró documentar con la ayuda de esta metodología.

El cuestionario

Uno de los objetivos de este estudio fue tomar una muestra de alumnos dedicados 100% a las actividades escolares, o lo que pudiera denominarse como estudiantes típicos. Sin embargo, los resultados muestran que los alumnos entre los 19 y 22 años de la carrera de licenciado en contaduría comienzan a incorporarse a la fuerza laboral

conforme avanzan en los semestres de la carrera; a pesar de ser en todos los casos alumnos regulares.

Es notoria la preferencia de los alumnos de primero y noveno semestre por la lectura de libros de ciencia ficción, lo que hace suponer en ellos procesos mentales cargados de imaginación. Sin embargo, no destacan estos procesos cuando se enfrentan a la lectura de textos escolares, puesto que al extraer las categorías de los reportes verbales denominadas como "visualiza" e "infiere", los alumnos las activan con mínimas frecuencias y van siendo menores aún conforme avanzan en los semestres de la carrera.

Es interesante notar que un alto porcentaje de los alumnos de los tres semestres reportó que le gustaría leer revistas especializadas, experiencia que, al menos en lo que parece suceder en el entorno escolar, no se cumple.

Por otro lado, es importante destacar que en el cuestionario los estudiantes de todos los semestres reportaron que la fuente principal de consulta para sus trabajos académicos es el internet, dato que se corrobora en las entrevistas. Este aspecto es importante dado que, en las investigaciones recientes sobre lectura, se ha resaltado la necesidad de formar a los estudiantes en nuevas competencias alfabetizadoras que les permitan discriminar los textos electrónicos con el fin de adoptar una postura crítica hacia ellos. Sin embargo, no hay evidencia de que los participantes en este estudio cuenten con estas competencias.

La entrevista

Los resultados de la encuesta tienen íntima relación con los resultados de la entrevista, ya que en ella los estudiantes reportaron depender casi exclusivamente del maestro para consultar bibliografía, decidir lo que necesitan estudiar, y, en general, preparar y participar en las actividades de enseñanza aprendizaje. Estas respuestas

dejan entrever que conforme avanzan en los semestres de la carrera los estudiantes no se van desarrollando poco a poco como estudiantes autónomos, o autorregulando su desarrollo, y de aprender a aprender, como es usual de los profesionales de esta disciplina, sino que aparentemente su interés es sólo obtener buena calificación.

Llama la atención que si bien casi la totalidad de los estudiantes declararon que la materia de desarrollo de habilidades lectoras debe ser obligatoria, al no estar incluida en el programa de estudios como tal se sacrifica el desarrollo de las estrategias y habilidades lectoras que demandan los estándares profesionales de la contaduría. Al respecto, es notorio que los alumnos del primer semestre reporten, por un lado, que las materias de lectura deberían ser consideradas como obligatorias en los programas de estudio, y que por otro, desconozcan si existen estas materias y cómo se consideran, si obligatorias u optativas, no obstante que una de ellas la cursaban cuando se realizó esta investigación (Desarrollo de Habilidades del Pensamiento). Esto indica que las materias de lectura son consideradas por los alumnos como materias de conocimiento en vez de desarrollo de estrategias y habilidades de comprensión lectora, como lo recomiendan los órganos colegiados de la disciplina de los licenciados en contaduría (IMCP, 2001).

Por otro lado, cuando se les preguntó a los alumnos de noveno semestre si pensaban que las materias escolares les habían ayudado a comprender mejor los textos que utilizan en el ejercicio profesional, más del 80% respondió que sí; mientras que fueron también ellos los que declararon tener dificultad con los textos legales y que haría falta que los maestros explicaran mejor para poder comprenderlos. Además, cuando se les preguntó si consideraban que la carrera los había preparado bien para el trabajo, el 100% respondió que no. Estos resultados indican serias deficiencias para hacer

conexiones de las materias escolares con lo que sucede en el mundo real del licenciado en contaduría.

Los resultados en el renglón de las preguntas sobre los cursos muestran la tendencia de los alumnos por leer los textos del internet, en lugar de los que aparecen en los programas de estudio. Si la mayoría sabe que puede pasar la materia con buena calificación sin consultar la bibliografía que aparece en el programa, se está corriendo el riesgo de no cumplir con el perfil de egreso establecido por la institución educativa, que trata de homologar los programas de estudio y el perfil de egreso de los estudiantes en las diferentes unidades establecidas en el Estado. Es importante destacar que aproximadamente el 50% de los alumnos no tienen por costumbre preparar las clases, situación que se traduce en la escasa demostración de habilidades como la opinión personal, el análisis, y la evaluación, entre otras que caracterizan a los licenciados en contaduría (IMCP, 2001).

Resultados similares se aprecian en las preguntas sobre lo que hacen cuando interactúan con los textos, ya que los alumnos cuando estudian para sus clases reportaron que no acostumbran sacar preguntas, subrayar, hacer gráficas, esquemas, llaves, y guías, que son herramientas para comprender mejor los textos que leen. Por otro lado, parece que están más habituados a describir los textos a partir del contenido informativo que de acuerdo a su estructura como una estrategia para la mejor comprensión del texto (Chávez *et al.*, 1998; Carrasco, 2004); y tratándose de los de tipo legal es notoria la dificultad que tienen en cuanto al léxico especializado, al declarar que les parecen complicados y rebuscados.

El reporte verbal

Los resultados del reporte verbal mostraron diversidad de categorías (Laurie, 2003) que pueden guiar futuras investigaciones respecto al acercamiento a la comprensión lectora de los estudiantes de nivel superior. Es importante destacar que al leer textos académicos (escolares), los alumnos demostraron escasamente habilidades como: dar una opinión personal, inferir, interpretar un pequeño párrafo del texto, que son habilidades que se encuentran dentro de los procesos de comprensión lectora (Langer, 1997; Irwin, 1991); mientras que no se encontraron otras que son propias de los licenciados en contaduría, tales como el análisis, el resumen, la organización y la sumarización (Irwin, 1991; IMCP, 2001). En cambio, fue notoria la habilidad para parafrasear, incorporar algunos conocimientos previos, o hacer pequeñas explicaciones sobre lo que leían.

Por otro lado, al leer textos no académicos fue más evidente la presencia de opiniones personales en los reportes, mientras que disminuyó la paráfrasis. Estos resultados pueden deberse al interés o relevancia que pueden tener los textos para los estudiantes, ya que tanto los escolares como los no escolares fueron textos elegidos por ellos mismos. Puede inferirse que, al estar frente a un texto no académico que despierta su interés, el estudiante es capaz de emitir una opinión personal con mayor facilidad que ante un texto académico.

Un hallazgo importante en el estudio fueron los errores de lectura en voz alta detectados en el reporte verbal, que pueden ser serios obstáculos para la buena comprensión de los significados de los textos que utilizan para sus clases, como son sustituir palabras, no entender la idea por desconocer palabras, o no reconocer palabras comunes o del léxico especializado, entre otros, que reportan ser frecuentes durante la lectura.

Por otro lado, llama la atención que en los reportes verbales se encontraron pocos casos de vínculos intertextuales, a pesar de que los alumnos debieron leer dos textos legales que trataban el mismo tema. Este resultado es preocupante a la luz de las actividades que deben desempeñar en su desarrollo laboral, pues buena parte de esas actividades incluyen la interpretación de la legislación fiscal para poder ofrecer una opinión informada y asesoría especializada en la prestación de sus servicios profesionales. Por lo tanto, es importante reconsiderar las materias de desarrollo de habilidades lectoras como obligatorias en el plan de estudios, y sería recomendable que los maestros se aseguraran a lo largo de la carrera que los estudiantes consultan la bibliografía especializada en las materias que cursan, y que cuentan con la formación necesaria para comprenderla e interpretarla.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo su origen en la inquietud de conocer lo que hacen y piensan los estudiantes universitarios del área de contaduría cuando leen textos expositivos de diversa índole. Al aplicar la metodología del reporte verbal y análisis del protocolo permitió documentar con detalle todo lo que hacen los estudiantes de contaduría cuando leen textos expositivos académicos y no académicos. El enfoque particular del estudio fue en las conexiones intertextuales al interior y exterior del texto que hacen los alumnos durante la lectura, dirigiendo la atención en los textos de tipo legal propios de los licenciados en contaduría.

Si se considera la lectura como un proceso dinámico e interactivo de construcción de significados que gira alrededor del lector, el texto y el contexto, en el que se crean mundos de imaginación cargados de nuevos y variados significados, mediante la utilización de conocimientos, pensamientos y razonamientos cuidadosos (Irwin, 1991;

Ruddell *et al.*, 1994; Langer, 1997; Harrison y Salinger, 1998), el presente estudio documentó que si bien los estudiantes cuando ingresan a la carrera activan durante la lectura diversas estrategias para la comprensión de los textos académicos, éstas parecen ser escasas y no desarrollarse durante el transcurso de la carrera, para lograr la calidad de ser un buen lector o lector competente al momento del egreso y así poder enfrentar con buen éxito los textos profesionales que demanda el trepidante mundo de los negocios. En el caso de las conexiones intertextuales al interior y exterior de los textos que activan los estudiantes durante la lectura, se observaron serias dificultades específicamente en la lectura y comprensión de los dos textos legales que se referían a las asociaciones, una civil y la otra mercantil, con características particulares que no supieron identificar.

Como se comentó en el apartado del marco teórico, algunas de las características de un competente o buen lector son contar con una gama de criterios razonables para hacer predicciones; utilizar las fuentes de información gráfica y aspectos textuales como títulos y subtítulos; estar consciente que lo que lee tiene mensajes manifiestos y encubiertos, explícitos e implícitos; identificar la estructura del texto que lee y la utiliza como pistas de comprensión; añadir e integrar la información y forma relaciones de los contenidos importantes; que distan mucho de las que reportan los lectores seleccionados para el presente estudio.

Referencias

- Afflerbach, P. (2000). Verbal Reports and Protocol Analyses. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook for Reading Research, Volume III* (pp. 163-179). Mahwah, New Jersey. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Aguilar, L. (1999). La enseñanza de la lengua materna en dos licenciaturas en ciencias de la comunicación. Aguascalientes, México: Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- American Accounting Association (AAA), (2000, Julio 31). The state of the accounting and business environments and effective academic responses thereto. *Report of the environmental screening committee*. Estados Unidos.
- American Institute of Certified Public Accountants (AICPA), (2000). Report of the commission on standards of education and experience for certified public accountants. Estados Unidos.
- Argudín, Y., y Luna, M. (1997). *Aprender a pensar leyendo bien: Habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Au, K., Schew, J., y Carroll, J. (2000). The six aspects of literacy: A curriculum framework. En *Issues and trends in literacy education*. Richard D. Robinson., Michael C. McKenna., y Judy M. Wedman (Eds). Estados Unidos: Allyn and Bacon.
- Baker, E. (1998). Model-Based performance assessment. *CSE Technical report 465*. Los Angeles, Estados Unidos: Center for the Study of Evaluation. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Baker, L., y Brown, A. (1984). Cognitive monitoring in reading. En *Understanding reading comprehension: cognition, language, and the structure of prose*. J. Flood (Eds). Newark, Delaware, Estados Unidos: International Reading Association.
- Beach, R. (1994). Adopting multiple stances in conducting literacy research. En *Theoretical models and pocesses of reading*. Ruddell, R., Ruddell, M., y Singer, H. (Eds.). Newark, Delaware, Estados Unidos: International Reading Association.
- Beach, R., Appleman, D., y Dorsey, S. (1994). Adolescents' uses of intertextual links to understand literature. En *Theoretical models and pocesses of reading*. Ruddell, R., Ruddell, M., y Singer, H. (Eds.). Newark, Delaware, Estados Unidos: International Reading Association.

- Benitez, L. (1999). Estrategias y noción de lectura en estudiantes de primaria y bachillerato: ¿Diferencias?. Aguascalientes, México: Ponencia en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Bernárdez, M. (2003, enero-abril). ¿Para qué leer?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8 (17), 125-128.
- Bettelheim, B., y Zelan, K. (1983). Aprender a leer. Barcelona, España: Grijalbo Mondadori, S.A.
- Bilbao, C. (1990). Escribir no es copiar ni leer es descifrar. En *Senderos hacia la lectura*. Instituto Nacional de Bellas Artes (Eds.). INBA. México.
- Brock, P. (1998). Australian perspectives on the assessment of reading. En *Assessing reading 1: Theory and practice*. New York, Estados Unidos: Harrison y Salinger (Eds.).
- Carlino, P. (2002, agosto). Enseñar a escribir en la universidad: Como lo hacen en Estados Unidos y por qué. Madrid, España: *OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
- Carrasco, A. (2000). La comprensión de lectura en alumnos del 5º. y 6º. grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carrasco, A. (2004). Posibilidades y dificultades en los procesos de lectura en cursos formativos de estudiantes universitarios. En *Diez estudios sobre la lectura*, (pp. 170-184). México: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). (1996). Guía del examen del CENEVAL 1996 para la carrera de contaduría. México.
- Chávez, P., y Oseguera, E. (1998). El texto científico y El lenguaje científico. En *Acercamiento a los textos: Taller de lectura y redacción*. México: Publicaciones Cultural.
- Collins, N. (1993). Teaching critical reading through literature. Estados Unidos: Documento en ERIC No. ED 363869.
- Consejo Mexicano para la Investigación y Desarrollo de Normas de Información Financiera, A.C. (CINIF). (2006). México: Normas de información financiera (NIF).
- Dutcher, P. (1990). Authentic reading assessment. Estados Unidos: Documento en ERIC No. ED328607.

- Educational Testing Service. (1995). Reading Assessment Redesigned: Authentic texts and innovative instruments in NAEP's 1992 survey (Report No. 23-FR-07). Estados Unidos: National Center for Education Statistics.
- Escalante, D. (2000). La lectura y la escritura en una sociedad informatizada. Venezuela: Ponencia en el Primer Congreso Virtual Integración sin Barreras en el Siglo XXI.
- Eskey, D. (1997). Models of reading and the ESOL student: Implications and limitations. Documento en línea: <http://www.gse.harvard.edu/~ncsall/fob/1997/eskey.htm>
- Ferreiro, E. (1999). El dato: ¿lectura, escritura, o las ideas sobre lo escrito?. En *Cultura Escrita y Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI (Eds).
- Galicia, I., Sánchez, A., Pavón, S., y Jiménez, L. (1999). La estrategia de autocuestionamiento de textos como promotora del aprovechamiento escolar en estudiantes universitarios. Aguascalientes, México: Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- García, J., Martín, J., Luque, J., y Santamaría, C. (1996). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo XXI (Eds). México.
- Garner, R. (1994). Metacognition and executive control. En *Theoretical models and processes of reading*. Ruddell, R., Ruddell, M., y Singer, H. (Eds.). Newark, Delaware, Estados Unidos: International Reading Association.
- Goldberg, G., y Kapinus, B. (1993). Problematic responses to reading performance assessment tasks: Sources and implications. *Applied Measurement in Education*, 6(4), 281-305. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gómez, M. (1995). La lectura en la escuela: Evaluación de la comprensión lectora y sus implicaciones para la enseñanza. México: SEP.
- Green, J., Dixon, C., Lin, L., Floriani, A., Bradley, M. (1994). Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. En *Theoretical models and processes of reading*. Ruddell, R., Ruddell, M., y Singer, H. (Eds.). Newark, Delaware, Estados Unidos: International Reading Association.
- Harrison, C., y Salinger, T. (1998). *Assessing reading 1: Theory and practice*. Routledge, Estados Unidos: Colin Harrison and Terry Salinger (Eds).
- Hartman, D. (1994). The intertextual links of readers using multiple passages: A postmodern/semiotic/cognitive view of meaning making. En *Theoretical models and processes of reading*. Ruddell, R., Ruddell, M., y Singer, H. (Eds.). Newark, Delaware, Estados Unidos: International Reading Association.

-
- Holsti, O. (1966). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley (pp. 94-126). Estados Unidos.
- Horner, S. (1998). Assessing reading in the english national curriculum. En *Assessing reading 1: Theory and practice*. Routledge, Londres: Harrison y Salinger (Ed.).
- Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C. (IMCP), (2001). Guía para la presentación del examen uniforme de certificación de la contaduría pública (EUC). México.
- Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C. (IMCP). (2000). Reglamento para la certificación profesional de los contadores públicos. México.
- Irwin, J. (1991). Comprehension processes: An overview. En *Teaching reading comprehension processes*. Estados Unidos: Prentice Hall.
- Khatti, N., Reeve, A., y Kane, M. (1998). Characteristics of performance assessments. En *Principles and Practices of Performance Assessment*. Mahwah, New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. Estados Unidos: *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Estados Unidos: *Psychological Review*, 85, 336-349.
- Langer, J. (1987). A Sociocognitive Perspective on Literacy. En *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling*. Judith A. Langer (Ed.). New Jersey, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- Langer, J. (1997). The process of understanding: Reading for literary and informative purposes. En *Advances in education research, Volume 2*. Estados Unidos: Documento en ERIC No. ED 410308.
- Laurie, H. (2003). Building Reading Comprehension Through Think-Alouds. Estados Unidos: Documento en ERIC, No. ED 479060.
- Lemke, J. (1997). Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Lesgold, A. & Perfetti, Ch. (1981). Interactive processes in reading: Where do we stand? En *Interactive processes in reading*. Alan M. Lesgold y Charles A. Perfetti (Eds). Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- López, G. y Rodríguez, M. (2003, enero-abril). La evaluación alternativa: Oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8 (17), pp. 67-98.
- López, G. y Rodríguez, M. (en prensa). Enseñanza de la literatura en la educación media superior: una mirada al bachillerato internacional. En *Revista textos: didáctica de la lengua y la literatura*.
- Merritt, D. y Bailey, T. (1998). The standards-setting process in accounting: Lessons for education and workplace reform (MDS-949, July). *National Center for Research in Vocational Education*. University of California at Berkeley. The Office of Vocational and Adult Education. Estados Unidos: U.S. Department of Education.
- Morles, A. (1999). El proceso de la comprensión en la lectura. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, Vol.4 No.2B. pp.279-293. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Libertador.
- Mosborg, S. (2002). Speaking of History: How Adolescents Use Their Knowledge of History in Reading the Daily News. *Cognition and Instruction*, 20(3), 323-358. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Narvaez, D., van den Broek, P., y Barrón, A. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprensión in reading. Estados Unidos: *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, No. 3, pp. 488-496.
- National Assessment Governing Board. (2000). Reading framework for the national assessment of educational progress: 1992-2000. Estados Unidos.
- Nava, J. (1990). Leer mejor para leer más. En *Senderos Hacia la Lectura*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes (Eds.).
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development OECD*), (2001). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. *La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en proyecto PISA 2000*.
- Pearson, P. y Camperell, K. (1994). Comprehension of text structures. En *Theoretical models and pocesses of reading*. Ruddell, R., Ruddell, M., Singer, H., (Eds). Newark, Delaware, Estados Unidos: International Reading Association.
- Pearson, P., y Stephens, D. (1994). Learning about literacy: A 30-year journey. En *Theoretical models and pocesses of reading*. Ruddell, R., Ruddell, M., y Singer, H. (Eds.). Newark, Delaware, Estados Unidos: International Reading Association.
- Peredo, A. (2002). Lectura, Lectores y Textos: Una tríada difícil de explicar. *De Lectura, Lectores, Textos y Contextos, un enfoque sociocognitivo* (pp. 17-59). México: Editorial CUCSH-UdeG, Universidad de Guadalajara.

- Peredo, A. (2004). La identidad lectora y los pensamientos que se activan durante la lectura de dos textos de autoayuda. En *Diez estudios sobre la lectura* (pp. 202-232). México: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Peredo, A., Leal, F., González, Y., Esparza, M. (2004). Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto escolar. En *Diez estudios sobre la lectura* (pp. 123-169). México: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Plan de Desarrollo Institucional 1999-2002. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Ramírez de Aguilar, F. (2003, 11 de febrero). México debe avanzar en la calidad de la educación. México: Periódico El Financiero.
- Rayner, K., Flores, G y Balota, D. (1990) Comprehension processes in reading: Final Thoughts. En *Comprehension processes in reading*. D.A. Balota y G.B. Flores d'Arcais (Eds). New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rosenblatt, L. (1994). The transactional theory of reading and writing. En *Theoretical models and pocesses of reading*. Ruddell, R., Ruddell, M., y Singer, H. (Eds.). Newark, Delaware, Estados Unidos: International Reading Association.
- Ruddell, R., y Unrau, N. (1994). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. En *Theoretical models and pocesses of reading*. Ruddell, R., Ruddell, M., y Singer, H. (Eds.). Newark, Delaware, Estados Unidos: International Reading Association.
- Ruffinelli, J. (1989). Comprensión de la lectura. México: Editorial Trillas.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En *Theoretical issues in reading comprehension*. R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (Eds). Hillsdale, NJ, Estados Unidos: Erlbaum.
- Sainsbury, M. (2003, Noviembre). Thinking aloud: children's interactions with text. *Reading, Literacy and Language*, (pp. 131-135).
- Salinger, T., y Campbell, J. (1998). The national assessment of reading in the USA. En *Assessing reading 1: Theory and practice*. Harrison y Salinger (Eds.). Routledge, Londres.

-
- Samuels, S., LaBerge, D., & Bremer, C. (1978). Units of word recognition: Evidence for developmental changes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, (17), 715-720.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Stromso, H., and Braten, I., y Samuelstuen, M. (2003). Student's Strategic Use of Multiple Sources During Expository Text Reading: A Longitudinal Think-Aloud Study. *Cognition and Instruction*, 21(2), 113-147. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- UNESCO, (2000). Primer estudio internacional comparativo en lenguaje, matemáticas y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación básica.
- Witty, P. (1953). How to become a better reader. Chicago, Estados Unidos: Science Research Associates, Inc.
- Zarzosa, E., Garfias, S., y Nagore, M. (1994, Junio). Habilidades léxicas y de uso del contexto en la lectura de estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(1), 131-159.

Tablas

Tabla No.	Descripción	Página
1	Edades de los alumnos	65
2	Grado escolar del padre	66
3	Grado escolar de la madre	66
4	Ejemplo de categorías: preguntas sobre la carrera	67
5	Resultados de las preguntas sobre la carrera 1er semestre	68
6	Resultados de las preguntas sobre la carrera 9o semestre	69
7	Resultados de las preguntas sobre los cursos	71
8	Resultados de las preguntas sobre los textos	72
9	Resultados de las preguntas sobre los textos legales	73
10	Ejemplo de categorías de las preguntas sobre los textos escolares y no escolares del reporte verbal	74
11	Resultados de las preguntas sobre los textos escolares del reporte verbal	75
12	Resultados de las preguntas sobre los textos no escolares del reporte verbal	75
13	Pasajes de los textos escolares 1er semestre	76
14	Pasajes de los textos escolares 5o semestre	76
15	Pasajes de los textos escolares 9o semestre	77
16	Resultados del reporte verbal en textos escolares	79
17	Ejemplo de conexión intertextual al interior del texto escolar	80
18	Resultados de los errores encontrados en el reporte verbal de los textos escolares	81
19	Ejemplo de fluidez en la lectura pero no comprende lo que lee, en textos escolares	82
20	Pasajes de los textos no escolares 1er semestre	82
21	Pasajes de los textos no escolares 5o semestre	83
22	Pasajes de los textos no escolares 9o semestre	83
23	Resultados del reporte verbal en textos no escolares	84
24	Ejemplo de conexiones intertextuales al interior del texto no escolar	85
25	Resultados de los errores encontrados en el reporte verbal de los textos no escolares	86
26	Ejemplo de falta de fluidez en la lectura en textos no escolares	87
27	Resultados del reporte verbal en textos legales	89
28	Ejemplo comenta de forma superficial en textos legales	89
29	Ejemplo incorpora conocimientos o experiencias previas en textos legales	90
30	Resultados de los errores encontrados en el reporte verbal de los textos legales	91
31	Ejemplo de falta de vocabulario común y especializado en textos legales	92
32	Ejemplo de fluidez en la lectura pero no comprende lo que lee en textos legales	92

Anexos

- A** - Ejemplo de la transcripción literal de una sesión (codificada).
- B** - Resumen de las categorías de todos los reportes verbales ordenadas de mayor a menor frecuencia.
- C** - Resumen de las categorías de todos los reportes verbales consideradas como errores, ordenadas de mayor a menor frecuencia.
- D** - Resumen de todos los reportes verbales por grupos de categorías ordenados de mayor a menor frecuencia.
- E** - Catálogo de categorías.

LA ENTREVISTA Y LOS TEXTOS	CODIFICACIÓN				COMENTARIOS Y EL REPORTE VERBAL
PREGUNTAS SOBRE LA CARRERA					
¿Piensas que las materias escolares te han ayudado a comprender mejor los textos que utilizas en el ejercicio profesional?	9	5	8	2	
Pues dan una idea, un panorama general, pero tanto que yo considere que me haya ayudado mucho, no, no lo siento.					
¿Crees que la carrera te ha preparado bien para el trabajo?	9	5	9	2	
No. La verdad no. Ya al empezar a trabajar, ya me he encontrado con cosas totalmente diferentes. Igual es como una preparación cultural, de tiempo y de madurez pero así como la carrera me ha servido para salir y ya, definitivamente no.					
PREGUNTAS SOBRE LOS CURSOS					
¿Como sabes o te enteras o conoces los programas de las materias de cada semestre?	9	5	12	42	
En cada materia, al inicio, nos proporcionan la carta descriptiva o un temario de qué es lo que se va a ver y pues ahí se entera uno de cual es el contenido de la materia que se va a ver.					
¿Sabes que hay una bibliografía en esos programas?					
Si					

¿Crees que puedes pasar la materia sin consultar la bibliografía que aparece en el programa?	9	5	13	1
En un 90% Sí. Salvo que sea obligatorio leerlo y me voy a dar cuenta que lo lea, pero en un 90% si se pasa sin consultar ningún libro.				
¿Que necesitas hacer para obtener buenas calificaciones en tus clases?	9	5	14	58
Pues, principalmente atención en las clases, de lo que tomo en las clases. Normalmente no requiero explicaciones adicionales o consultas adicionales.				
¿Como preparas tus clases?	9	5	15	68
Anticiparme o algo así, pues no. Nada, lo que se vea en clase, alguna tarea que se tenga que hacer, pero que yo vaya preparando el tema, como ya se que se va a ver, pues no. nada				
¿y tus tareas, como las preparas?	9	5	16	75
Principalmente el internet. Este, mmm... y libros muy poco. Cosas así muy técnicas, muy específicas como la ley, pues eso sí, en libros, pero algún tema de finanzas o de eso, en internet principalmente.				
¿Que aprendes en tus clases?	9	5	17	86
Pues, de que aprendo, aprendo, indudable. Eh, se me hace que es una guía para que sepa mas o menos a donde irte cuando lo vayas a requerir, pero no te dice, no te da una receta mágica. Una guía, un panorama general, pues válido, no se puede profundizar.				

¿Que tanto te sirve memorizar?	9	5	18	96
Pues, en ocasiones sí, con expresiones de ley. Algunas materias si requerimos memorizar, por las exigencias de esa materia o de ese profesor en particular, si se requería memorizar y ahí si funciona. Me ha funcionado cuestiones de ley.				
PREGUNTAS SOBRE LOS TEXTOS				
¿Que tipos de textos lees para tus clases?	9	5	20	124
Internet. De libros, pues no. Pocos. Un 80% internet				
¿Como utilizas los textos cuando estudias para tus clases?	9	5	21	133
Resumen. Este subrayar lo importante. Porque también haciendo de todo pues tampoco. ¿Cómo sabes qué es lo importante? Mmm... Normalmente hago una estructura, como un cuadro sinóptico, y las ideas principales, separar la paja. Considero yo que lo que va al punto, no explicaciones. Lo que va al punto eso es lo importante y ya.				
¿Que tipo de textos aparecen en el programa de de tus clases?	9	5	22	140
Normalmente son libros de autores varios. Revistas no tanto. Apuntes tampoco. Mas bien son textos de apoyo, principalmente en el área de finanzas.				
¿Que te parecen los textos de leyes?	9	5	23	153
ah... Pues no hay mucho para donde irse. No me he dado cuenta de que existan interpretaciones o alguna revista algún análisis, no, directamente a la ley. Ahí no hay mucho a donde ir.				
¿Qué hacen con esos textos en clase				

Pues lo normal es leer el artículo y comentarlo en los mejores casos. Y en los peores pues leanlo y alguna duda o algo, pero es leer los artículos y dar un análisis rapidito y ya.	9	5	24	1
¿Piensas que tus clases de han ayudado a leer, a entender, a interpretar a comprender los textos de leyes?	9	5	25	2
Diria que no. O sea que yo me ponga a leerlo y yo le encuentre tema y sea algo sencillo que ya se ha ido repitiendo pues si, porque ya se como. Pero si leo una ley y que yo sepa interpretarlo y yo tenga esa habilidad, pues no creo que la haya desarrollado. Mas bien que se lea y que otra persona me de su interpretación, su análisis. En cuanto a relacionarlo o un análisis más profundo eso es mas del profesor o un experto.				
¿Que mas crees que hubiera ayudado en tus clases para entender y comprender los textos de leyes?	9	5	26	179
Pues, probablemente un poquito mas de responsabilidad de nosotros mismos. Porque igual si ya tienes el ejercicio de leer y que otro lo analice, ya es cuestión de que uno empiece a hacer el ejercicio, pero normalmente lo dejamos, o yo en lo particular lo dejo así como que, ah, pues lo leo y ya. No le pongo tanto interés. Eso creo, ya es una parte de nosotros como alumnos.				
PREGUNTAS SOBRE CADA UNO DE LOS TEXTOS QUE TRAE EL ALUMNO A LA ENTREVISTA (1er texto escolar)				
¿Como describirias este texto?	9	5	35	253
Pues es una normatividad, porque es un boletín para la				

realización de una auditoría. Y lo considero pues básico en cuanto a la materia, porque habla sobre, para confirmar un convenio, para un trabajo de calidad. No se qué mas decir.					
¿Por qué seleccionaste este texto?	9	5	36		266
Bueno el tema sobre auditoría, porque es en lo que estoy trabajando entonces es lo que se me vino a la mente. Y el boletín, al azar totalmente.					
¿Y que tanto llevas leído de este texto?	9	5	37		280
No. No mucho. No podría decir que soy experta. Básico.					
¿Porque elegiste este pasaje?	9	5	38		290
Al azar. Porque es el inicio al contratar un trabajo de auditoría. Pues cómo confirmar un trabajo para la realización de una auditoría. Se puede decir un inicio.					
<i>LECTURA DEL TEXTO QUE TRAE EL ALUMNO A LA ENTREVISTA</i>					
Te voy a pedir que leas en voz alta el pasaje que traes y todo aquello que vaya pasando por tu mente lo vas verbalizando. Si algo que vas comprendiendo, si hay palabras que no entiendes, si hay algo que relacionas con lo que has leído anteriormente. Lo que conoces, lo que sabes, si te parece interesante, si te parece aburrido, si te gusta, si no te gusta, es probable también que si lees de corrido, te interrumpa para que te pregunte que estas pensando. Lo que trato de captar es, en el momento de la lectura, lo que vas pensando, entonces trata de verbalizar lo que vas leyendo. Te voy a poner un ejemplo, aquí dice: "¿Como hacerlo? Con los dedos pulgares y el					

índice de la mano derecha" entonces yo puedo pensar, no se cual es el dedo pulgar.						
Sigue diciendo: "presiona firmemente la piel entre el pulgar y el índice de la mano izquierda" y entonces yo me puedo preguntar: ¿que eso de firmemente?, muy fuerte o despacito o muy leve, o sea, no comprendo muy bien.						
Lo que vas leyendo, lo vas verbalizando.						
De esa manera vamos a hacer la lectura. Lo que trato es que, cuando leas, capte tus ideas, tus pensamientos, tus razonamientos, en el momento que vas leyendo.						
Boletín 3110						
Carta convenio para confirmar la presentación de servicios de auditoría de estados financieros.						
Generalidades						
1. En cualquier trabajo de auditoría de estados financieros, ya sea que se contrate por primera ocasión, o que se trate de trabajos recurrentes, debe existir un claro entendimiento, tanto por parte del auditor como de su cliente, de los términos y alcances de los servicios, de la responsabilidad de cada uno, así como de los plazos y honorarios, entre otros asuntos, con objeto de que queden debidamente establecidos los derechos y las obligaciones de cada una de las partes.	9	5	40	1	521	Omite leer el número 1
Una carta convenio entre el auditor y su cliente documenta y establece el tipo de servicio a prestarse, el objetivo y alcance del mismo el grado de responsabilidad que asume y la clase de informes que deberá proporcionar entre otros aspectos relevantes del trabajo.						
						Al inicio, las primeras cinco líneas estuve muy enfocada pero ya las siguientes me perdí en pensar las instrucciones que me había dado, en lo que debo de decir, entonces las siguientes líneas ya estaba pensando en lo que tengo que hacer, no estaba ya leyendo igual y si estaba leyendo pero ya no con esa atención de las primeras cinco, porque ya estaba pensando en las instrucciones. Ahí ya me perdí y tendría que volverlo a leer, ok. Tendría definitivamente que volver a releer para entender,
	9	5	40	14	484	
	9	5	40	16	543	

<p>2. Para efectos de este boletín, el concepto 'auditor' se refiere tanto a un 'contador publico', como a una 'firma', en los términos en que los define el boletín 3020, control de calidad de esta comisión.</p>						<p>seguí enfocada pero con pocas líneas. Es que es la cantidad de líneas es importante, las primeras si me enfoco, ya después ya se pierde. Ya ahorita fue lo que me sucedió como ya eran muchas, ya me salió sin entenderlo tanto. Entonces cuando tengas algo en algún punto en una coma si estas pensando algo en ese momento te detienes Ok? ah, ok. Perfecto,</p>
<p>Alcance</p> <p>3. El presente boletín se refiere a la carta convenio que el auditor prepara para formalizar con su cliente la - aceptación y términos del servicio de auditoría de estados financieros que prestará, después de haber dado cumplimiento a las reglas de aceptación y conservación del cliente que se comentan en el boletín 3020, control de calidad de esta comisión.</p>	9	5	40	14	484	<p>lo leí muy rápido que pues tampoco no le entendí mucho. Porque fue muy rápido, aveces las palabras estan faciles y tampoco no le entendí. vuelve a releer desde: El presente boletín... ok. Aquí como que se va de largo este texto y confunde eso de, está dando comentando que el boletín 3020 control de calidad de esta comision, eso tambien me confunde, como que no le entendía, ja. ¿en qué estará la confusión Maritza? en que lo estoy leyendo muy rapido? Y creo que es por eso, aha, si tendria que volver a leer. Entonces procura leer mas lento para tratar de comprender. Está bien? Ah, ok.</p>
<p>Esta carta, con las modificaciones pertinentes, puede ser utilizada para establecer la prestación de otro tipo de servicios que ofrezca el contador público en su carácter de profesional independiente de conformidad con las normas de auditoría generalmente aceptadas en México.</p>						<p>Una pregunta Maritza. ¿Estás nerviosa? no. Parezco.</p>
<p>Objetivo</p> <p>4. El objetivo de este boletín es normar el contenido de la carta convenio que establece los términos de la prestación de servicios de auditoría de estados financieros.</p>	9	5	40	1	551	<p>lee: presentación de</p>

Pronunciamientos normativos						
5. Con el propósito de establecer claramente los términos y alcance de los servicios que proporcionará el auditor, éste debe preparar una carta convenio que describa el trabajo acordado.						
						¿que piensas? en cuanto a la lectura? o en qué estás pensando?
	9	5	40	3	414	no, estaba enfocada directamente.
Este acuerdo reduce el riesgo de que el cliente o el auditor interpreten erróneamente las intenciones de la contraparte. Este entendimiento debe incluir: los objetivos del trabajo, las responsabilidades de la administración y del auditor, las comunicaciones resultantes de la auditoría y las limitaciones del compromiso.						
	9	5	40	1	401	lee: auditor, con las responsabilidades
6. Si el prospecto de cliente ser rehusara a firmar la carta convenio, en los términos que se señalan en este boletín, se debe declinar la aceptación del trabajo.						
7. La carta a que se refiere este boletín se conoce generalmente como 'carta convenio de servicios profesionales', y su forma y contenido puede variar en cada caso particular; sin embargo, debe incluir como mínimo los siguientes aspectos:	9	5	40	1	521	omite leer: 7.
						¿piensas algo hasta aquí? no, considero que la distracción? Ya estando leyendo es, la cantidad de líneas que son muchas para mantener la atención. Es difícil mantener la atención en todo, de una sola lectura, se me hace difícil, y este, pues que se vienen otros pensamientos como en este caso, las instrucciones que me está dando, me acordé de las instrucciones y eso hizo que me distrajera de la lectura y lo rápido que se esta leyendo, muy rápido, influye no entenderle. es lo que yo puedo concluir un poco ahorita.
	9	5	40	14	484	
a) el objetivo alcance y periodo sujeto a revisión.						
b) la responsabilidad del auditor. Se debe indicar que el trabajo será realizado de acuerdo con las normas de auditoría generalmente aceptadas en México y que dichas normas requieren que el auditor obtenga segu-						

	¿Porque elegiste este pasaje?						
	Es que lo estaba utilizando en el momento, pero no una razón en particular.	9	5	48		290	
							Nuevamente te voy a dar las instrucciones: Va a ser una lectura en voz alta...
							Comienza a leer el segundo texto escolar
	PRINCIPIOS DE CONTABILIDAD GENERALMENTE						
	ACEPTADOS						
	Alcance del Boletín						
	Boletín C-4, Párrafo 6	9	5	50	1	520	Omite leer este renglón.
	Las reglas particulares de aplicación de los principios de contabilidad que se mencionan en este boletín, se referirán a empresas industriales y comerciales, con excepción de las de servicio, constructoras, extractivas, etc; que por reunir características especiales serán objeto de estudios complementarios. 6						
		9	5	50	1	521	omite leer el número 6 (es el número del párrafo)
		9	5	50	14	451	Aquí, me quedé con la duda en que ya en varias veces lo he leído? Pero sin embargo verbalizando no. Donde dice las constructoras y extractivas en realidad no se porqué no se mencionan aquí, igual eso interfiere en que no entienda lo que sigue, probablemente.
	Concepto						
	boletín c-4, párrafo 7	9	5	50	1	520	omite leer este renglón
	El rubro de inventarios lo constituyen los bienes de una empresa destinados a la venta o a la producción para su posterior venta, tales como materia prima, producción en proceso, artículos terminados y otros materiales que se utilicen en el empaque, envase de mercancía o las refacciones para mantenimiento que se consuman en el ciclo normal de operaciones.						

Boletín c-4, párrafo 8	9	5	50	1	520	omite leer este renglón
Los artículos de mantenimiento que no se consuman durante el ciclo normal de operaciones y los que se utilizarán en la construcción de inmuebles o maquinaria no deben clasificarse como activo circulante.	9	5	50	1	551	lee: utilizan ¿piensas algo hasta ahí? mmm... ah, ja, lo mismo, me quedé pensando en las instrucciones, eso me distrae. Y estar con otros pendientes, definitivo. Ok.
Reglas de valuación						
Antecedentes						
Boletín c-4, párrafo 9	9	5	50	1	520	omite leer este renglón
Para establecer las bases de cuantificación de las operaciones que se realizan en un ente económico, relativas al rubro de inventarios, es necesario tomar en cuenta los siguientes principios de contabilidad, enunciados en el boletín referente al 'esquema de la teoría básica de la contabilidad financiera';						¿hasta aquí piensas algo? este... es que yo no entendí que es el esquema de la teoría básica, ah.
periodo contable' : las operaciones y eventos así como sus efectos derivados, susceptibles de ser cuantificados, se identifican con el periodo en que ocurren; en términos generales, los costos y gastos deben identificarse con el ingreso que originaron, independientemente de la fecha en que se paguen'.	9	5	50	14	450	
Realización': Las operaciones y eventos económicos que la contabilidad cuantifica se consideran por ella realizados: (A) cuando ha efectuado transacciones con otros entes económicos, (B)						aquí, eh.. Al mencionar esto estoy pensando en que el esquema de la teoría básica de la contabilidad financiera lo que no le había entendido totalmente, ya me vino a la mente qué es, y eso este pues ya me fui de eso de la realización y leyendolo pues ya me di cuenta de eso y pues ya me regresé, jah. ok, otra vez.
(B) cuando han tenido lugar transformaciones internas que modifican la estructura de recursos o de sus fuentes, o (C) cuando han ocurrido eventos económicos externos a la entidad o derivados de las operaciones de	9	5	50	16	543	vuelve a releer desde: 'Realización' ...
	9	5	50	1	524	omite leer el inciso (C)

ésta y cuyo efecto puede cuantificarse razonablemente en términos monetarios'.							El hecho de trabarse también, se pierde la idea de lo que se estaba leyendo anteriormente. Y tengo que volver.
	9	5	50	16	543		¿te recuerda algo esta lectura?
							eh... pues si, alguna otra ocasión que la estaba leyendo. Como ya la lei, me acuerdo cuando la estaba leyendo, igual me pasó no entendía ninguna cosa.
	9	5	50	3	414		
	9	5	50	14	507		Tambien interfiere el hecho de no respetar las comas o los tiempos, tambien se va la idea, no tiene sentido lo que estoy leyendo, como el tono o algo así, o no se, qué sería no? si seguir la coma o los dos puntos o el tono que se está leyendo, si no se tiene el tono tampoco se capta la idea.
	9	5	50	14	484		
PREGUNTAS SOBRE CADA UNO DE LOS TEXTOS QUE TRAE EL ALUMNO A LA ENTREVISTA (3er texto no escolar)							
¿Como describirias este texto?							
Pues es un reportaje de sobre del agua, los problemas ambientales que hay en un lago muy importante aquí en México. Este, está en el internet y de allí saltó como la imagen y lo elegí así, porque era un reportaje ambiental.	9	5	55		254		
¿Por qué seleccionaste este texto?							
Solo fue así al azar, completamente.	9	5	56		265		
¿Cuanto has leído de este texto?							
No. Definitivamente nada.	9	5	57		282		
¿Porque elegiste este pasaje?							

Este, porque fue una hoja y nada en específico.	9	5	58		291	
						Nuevamente te voy a dar las instrucciones: Va a ser una lectura en voz alta...
						Comienza a leer el texto no escolar
Los problemas ambientales de la cuenca Lerma - Chapala (parte II).						
Compiladora: Guadalupe de la Lanza Espino						
Autor: J. Eduardo Mestre Rodríguez.						
Los desequilibrios existentes en el manejo del agua en Lerma - Chapala, afectan no solo la cuenca, sino también al lago de chapala, cuya existencia está amenazada, ya que del total de los 4060 mm3 de recarga de agua del sistema Lerma-Chapala se destinan para riego 3240 m3 de agua, mientras que al lago se canalizan solo 1500 m3. De este caudal, se pierden 1440 m3 por evapotranspiración y se destinan 240 m3 para el suministro de agua potable en Guadalajara y 90 m3 para riego agrícola local.	9	5	60	14	507	no respeta puntuación
	9	5	60	1	551	lee: agua que del sistema
	9	5	60	7	432	no se que sea eso de evapotranspiración
						De esto, yo le hubiera entendido mas así en una tabla, aha... porque son números y con el texto no
	9	5	60	14	500	no se entiende. Si yo lo pudiera acomodar yo lo acomodaría en una tabla para poder, por ejemplo
	9	5	60	6	430	se destinan para riego, tal, de recarga de agua tanto
						porque números y palabras así mezcladas no se entiende. Igual si usted me pregunta no se ni siquiera los conceptos de recarga o que se canalizan o de que se pierden, no, porque están mezcladas.
Esta situación sumada a un periodo de baja precipitación pluvial durante la década de los años ochenta, la más crítica desde 1930, provocó un descenso considerable de los niveles del lago en los años 90.						
De acuerdo con el análisis del funcionamiento histórico del lago, los años con buena precipitación en la cuenca arrojan como resultado excelentes niveles de almacenamiento para Chapala. Sin embargo, es preocupante que al paso del tiempo, a la par con el acelerado cre-						

cimiento económico y social al rededor de la cuenca, se han multiplicado y agravado los problemas derivados de la contaminación.							este... estoy imaginando, no se, este... de que esta
	9	5	60	19	580		vacio, estoy imaginando tipo paisaje, porque esta
							hablando del lago, de que hay, se esta secando, de
							que hay contaminación, me estoy imaginando y esto
							siento a que me ayuda estar pensando en otras
							cosas, ok?
Sus causas son muchas y complejas. La gran mayoría de los usuarios no tratan el agua después de utilizarla, y la aprovechan como medio para eliminar desechos. Ejemplo de esto ha sido la escasa infraestructura de saneamiento para tratar las descargas de las industrias mas importantes de la cuenca, el incumplimiento de los reglamentos y condiciones de descarga, las bajas tarifas por el uso del agua, así como el incremento en el volúmen de los afluentes urbanos y de los retornos agrícolas de zonas de riego.							
							pues lo mismo, el tono con el que estaba leyendo?
	9	5	60	14	484		si se pierde, ya se va la idea, ok.
	9	5	60	16	541		vuelve a releer en voz alta desde: (antepenúltimo
							renglón) las bajas tarifas por el uso ...
							aha, no le entiendo (a este párrafo final) ok.
							vuelve a releer en voz alta desde: (4 renglones anteriores) Ejemplo de esto ha sido la ...
	9	5	60	14	507		no le entiendo (a todo lo que lee), lo estoy leyendo
							mal.
							ah, ok. Ya le entendí. Es la acentuación? O como
							las comas que están es importante, si no no le
							entendía.
El tramo medio del río Lerma está contaminado debido principalmente a las descargas de las ciudades e industrias de Querétaro, Celaya, Salamanca e Irapuato, así como las de granjas porcícolas e industrias procesadoras de carne de La Piedad y Pacueco. El impacto de esta última zona ha tenido una influencia directa sobre la masa de contaminantes que recibe el lago de Chapala. Guanajuato y Michoacán han aportado el 72% de la contaminación recibida por el lago, en tanto que Jalisco ha aportado el 28%. Afortunadamente, el panorama de sequía y desecación del lago se vió disminuido en los últimos 10 años por las lluvias favorables, lo que apoyó la recuperación							

de los acuíferos. Esto provocó fuertes crecientes de	9	5	60	1	551	lee: fuertes crecimientos de
arroyos, corrientes y en el propio río Lerma. Aunque	9	5	60	1	523	omite leer: y en el propio
hacia más de una década que no se enfrentaba la						
abundancia de agua, el balance de resultados fue posi-						
tivo, ya que fue superior el beneficio que reportó el agua						
que escurrió, percoló o almacenó, que el efecto de las	9	5	60	7	432	aquí no le entendí la palabra percoló, y con la idea
inundaciones.						de entenderle, pues me regreso al contexto a ver si
	9	5	60	14	484	le entiendo, no?
	9	5	60	16	541	vuelve a releer en voz alta desde: ya que fue
						superior el beneficio ...
						Pues igual aquí deduzco no, que como que fue el
						agua que se acumuló pero ya con el contexto, en-
						tonces para entenderlo me tengo que regresar a la
	9	5	60	14	484	idea para poder entenderlo.
Por último, es necesario estar pendientes de las condi-						
ciones que guardan las obras hidráulicas que almace-						
nan, regulan, derivan o conduce el agua de la cuenca.						
Actualmente se tiene agua suficiente para mantener						
las demandas, por lo que es conveniente evitar que la						
aparente abundancia invite a incrementar su uso, pues						
el agua disponible ahora, hará falta mañana cuando re-						
gresen inevitablemente los periodos secos, los cuales						
no se sabe cuando pero seguro se presentarán.						ya.
						¿piensas algo?
						este... pues estuvo muy confuso el texto, porque me
						regresé varias veces y en terminos generales lo
						tendría que volver a leer para darle una síntesis lo
	9	5	60	14	451	tendría que volver a leer.
Ahora te voy a pedir que leas dos textos de						
leyes. Igual te voy a pedir que sea como los otros						
textos, que sea en voz alta, verbalizando todo lo						
que pienses, las palabras que no entiendes...						
Página del Código Civil Federal	9	5	70	1	523	Omite leer: Página del código
Libro cuarto de las Obligaciones						
Parte segunda De las diversas especies de						
contratos						
Título decimoprimer de las asociaciones y de						
las sociedades						

1.- De las asociaciones	9	5	70	1	521	Omite leer el número 1
	9	5	70	14	507	Lee con dificultad: asociaciones
Artículo 2670. Cuando varios individuos convinieren en reunirse, de manera que no sea enteramente transitoria, para realizar un fin comun que no este prohibido por la ley y que no tenga caracter preponderantemente economico, constituyen una asociacion.						Mmm... aquí donde dice transitoria si se que es transitoria pero cuando estaba leyendo tendría que volver a leer para aterrizarlo a qué se refiere transitoria. Pues por esta palabra y convinieren tendría que hacer una segunda lectura.
	9	5	70	14	500	que hacer una segunda lectura.
	9	5	70	16	543	Vuelve a releer el párrafo. Pero no lo comenta.
Artículo 2671. El contrato por el que se constituya una asociacion debe constar por escrito.						no comenta el párrafo
Artículo 2672. La Asociacion puede admitir y excluir asociados.						no comenta el párrafo
Artículo 2673. Las asociaciones se regirán por sus estatutos, los que deberán ser inscritos en el Registro Publico, para que produzcan efectos contra tercero.	9	5	70	1	551	lee: los asociados y luego corrige ¿piensas algo hasta aquí? Mmm... el primer artículo se me dificultó, pero los demás si le entiendo
Artículo 2674. El poder supremo de las asociaciones reside en la asamblea general. El director o directores de ellas tendrán las facultades que les conceden los estatutos y la asamblea general con sujeción a estos documentos.						no comenta el párrafo
Artículo 2675. La asamblea general se reunirá en la época fijada en los estatutos o cuando sea convocada por la dirección. Esta deberá citar a asamblea cuando						

para ello fuere requerida por lo menos por el cinco por ciento de los asociados, o si no lo hiciera, en su lugar lo hará el juez de lo civil a petición de dichos asociados.	9	5	70	14	450	Pues aquí las palabras son como: hiciera, este son las que necesito volver a leer, entonces sí está claro ¿Qué comprenderías de todo esto que leiste? Pues que estará en uso en las asociaciones, que son, no se pueden hacer para algo necesariamente económico y pues algo que sea en contra de la ley.
	9	5	70	5	415	
	9	5	70	14	503	Eh... como que me confunde lo de asociados y los no se si son asociados o asociantes, es los términos de las personas, el nombre de las personas, es lo que no me queda claro y pues habla sobre que tienen que se registran de acuerdo a unos estatutos que se van a inscribir en el registro público y que el director tiene facultades para dirigir la asociación y que tambien habla sobre la reuniones que pueden ser convocadas por el 5% de los asociados o asociantes, ahí pues no se sobre que es y hay que memorizarlo.
	9	5	70	15	531	
	9	5	70	14	451	
Vamos a leer el otro texto. Al igual que el anterior, te voy a pedir que la lectura la hagas en voz alta... Procura ir relacionando este texto con el anterior que acabas de leer.						
Ley General de Sociedades Mercantiles De la Asociacion en Participacion						
Articulo 252. La Asociacion en Participacion es un contrato por el cual una persona concede a otras que le aporten bienes o servicios. Una participacion en las utilidades y en las perdidas de una negociacion mercantil o de una o varias operaciones de comercio.	9	5	70	1	521	Omite leer el Artículo 252
	9	5	70	14	451	ok. No le entendí nada ¿Qué piensas? lo leí pero no le entendí nada. ¿Quieres volver a leer? lo que pasa es que lo leí, pero no, no se me quedó

							ninguna idea.
Artículo 253. La Asociación en participación no tiene personalidad jurídica, ni razón o denominación							no comenta el párrafo
Artículo 254. El contrato de Asociación en Participación debe constar por escrito y no estará sujeto a registro.							no comenta el párrafo
Artículo 255. En los contratos de asociación en participación se fijarán los términos, proporciones de interés y demás condiciones en que deban realizarse.	9	5	70	16	543		no comenta el párrafo y lo vuelve a releer.
Artículo 256. El asociante obra en nombre propio y no habrá relación jurídica entre los terceros y los asociados.							Ok. Que aquí dice el 252 como ahí habla qué es una asociación en participación, está muy ambiguo y yo creo que para entender los siguientes, es lo que digo, está lógico no?, de que no tiene personalidad jurídica, de que es un contrato. Está así como lógico, pero es importante saber que es una asociación en participación, pero con más personas para poder entonces amarrarlos a los primeros. Si no quedan, a mi punto de vista así, si usted me pregunta, no sabría. Entonces tendría que saber primero bien claro que es una asociación en participación y luego pues ya se amarra, se adieren al concepto principal. Entonces si no me quedó claro esto? Entonces queda volando.
	9	5	70	14	451		Aquí dice qué es la asociación en participación pero tendría que aterrizarlo en un ejemplo y ya lo otro de que no tiene personalidad jurídica, no tiene razón, ya eso se adhiere, porque son así muy fáciles de entender.
	9	5	70	3	414		

	Gracias, te voy a pedir que llenes este								
	cuestionario.								

					ANEXO B
					Resumen de categorías
					Reportes verbales
		Alumnos de los semestres			
Código	Categorías	Primero	Quinto	Noveno	Suma
531	parafrasea sustituyendo palabras	21	2	65	88
430	da una opinión personal	27	18	12	57
470	incorpora conocimientos o experiencias previas	14	26	15	55
442	explica de forma coherente	20	2	21	43
415	comenta de forma superficial	15	16	10	41
543	relee en silencio para comprender	24	5	8	37
412	comenta y da un ejemplo	12	7	16	35
432	detecta palabras, siglas que no entiende	11	14	3	28
432	no reconoce palabras comunes	18	5	1	24
461	hace conexiones intertextuales con otros textos	7	9	5	21
460	hace conexiones intertextuales al interior del texto	2	9	9	20
472	infiere	10	4	5	19
544	reacciona ante lo que lee con sorpresa	14		2	16
580	visualiza	7	4	5	16
432	no reconoce léxico especializado	11	4		15
403	anticipa	1	2	11	14
541	relee en voz alta para comprender	1	2	8	11
441	explica conceptos técnicos / especializados	1	1	8	10
480	le parece rebuscado	2	5		7
431	describe el texto	4	1		5
471	interpreta un pequeño párrafo del texto	5			5
411	comenta utilizando léxico especializado	1		4	5
481	lee mapas conceptuales fórmulas matemáticas	1		3	4
413	comenta y explica un procedimiento	1		1	2
571	utiliza adecuadamente léxico especializado			2	2
542	resume el contenido de forma superficial			1	1

ANEXO C					
Resumen de categorías - errores					
Reportes verbales					
Alumnos de los semestres					
Código	Categorías	Primero	Quinto	Noveno	Suma
551	sustituye una o más palabras	75	66	44	185
507	no tiene fluidez de lectura / lee con dificultad	28	26	12	66
451	fluidez en la lectura pero no comprende lo que lee	26	16	20	62
401	agrega palabras	5	19	32	56
521	omite leer numeración, paréntesis, artículos, siglas	2	16	26	44
523	omite leer una o más palabras	12	22	10	44
500	no entiende la idea por desconocer una o más palabras	18	19	7	44
520	omite leer el título	4	16	14	34
450	falta de vocabulario común y especializado	1	16	14	31
414	cantinflea	4	5	10	19
410	comenta pero no referente a lo que lee	5	13		18
570	usa muletillas	15			15
503	no entiende uno o más conceptos técnicos / especializados	1	4	8	13
484	lee pero no comprende por falta de atención	1	3	8	12
524	omite leer una o más letras	1	5	4	10
522	omite leer uno o más párrafos		1	4	5
462	hace inferencias erróneas	3	1		4
501	no entiende la idea porque sustituye palabras	3	1		4
550	sustituye una o mas letras	1	1		2
440	dice que entiende pero no sabe cómo explicarlo	2			2
482	lee sólo por leer para cumplir con el requisito sin pensar nada		2		2
560	titubea / vacila / no comprende	1	1		2

ANEXO D					
Resumen por grupo de categorías					
Reportes verbales					
Alumnos de los semestres					
Código	Grupos de categorías	Primero	Quinto	Noveno	Suma
1	agrega, omite, sustituye,	100	146	134	380
14	no comprende lo que lee	79	88	69	236
5	comentarios pertinentes	47	29	28	104
15	parafrasea	21	2	65	88
7	detecta palabras, conceptos, ideas				
	que no entiende	40	23	4	67
6	da una opinión personal	27	18	12	57
11	incorpora conocimientos /				
	experiencias previas	14	26	15	55
16	relee para comprender	25	7	16	48
8	explica	20	2	21	43
9	hace conexiones intertextuales	9	18	14	41
4	comentarios no pertinentes	22	13		35
18	utiliza léxico especializado	4	1	18	23
12	infiere	10	4	5	19
3	continúa	4	5	10	19
19	visualiza	7	4	5	16
2	anticipa	1	2	11	14
13	interpreta	5			5
10	hace inferencias erróneas	3	1		4
17	resume			1	1

Catálogo de categorías y grupos de categorías

Entrevista y Respoite verbal

Descripción de los encabezados de las columnas

Semestre

Alumno

Pregunta No.

Grupo de categoría

Grupo de categoría

Categoría

S

A

P

G

Descripción

G

C

Descripción

SEMESTRE SELECCIONADO

1

Primer semestre

5

Quinto semestre

9

Noveno semestre

PARTICIPANTE

1

Alumno 1

2

Alumno 2

3

Alumno 3

4

Alumno 4

5

Alumno 5

6

Alumno 6

GRUPOS DE CATEGORÍAS

1 agrega, omite, sustituye,

error

2 anticipa

3 cantinflea

error

4 comentarios no pertinentes

error

5 comentarios pertinentes

6 da una opinión personal

7 detecta palabras raras, siglas que no entiende

7 detecta/ no reconoce palabras comunes o léxico especializado

error

8 explica (conceptos, ideas)

9 hace conexiones intertextuales

10 hace inferencias erroneas

error

11 incorpora conocimientos / experiencias previas

			15	no hubo información
			999	no aplica
3	¿Les informan respecto a los programas de cada semestre, las materias obligatorias y optativas que se incluyen en los programas?		1	si
			2	no
			12	se investiga en la página de internet de la UABC
			999	no aplica
4	¿Tu sabes que en los programas hay materias obligatorias y optativas?		1	si
			2	no
			4	demasiado general
			12	se investiga en la página de internet de la UABC
			999	no aplica
5	¿Como le hacen para elegir esas optativas?		20	nos dan las que podemos elegir
			21	desconozco las optativas
			22	no las elegimos
			23	no se
			24	todo el grupo debe elegir la misma
			25	vas a la dirección y te dicen cuál eligió el grupo
			999	no aplica
6	¿Sabes si dentro de las materias optativas o en las obligatorias hay alguna que se refiera a lectura y escritura?		1	si
			2	no
			6	no se
			999	no aplica
7	¿Que te parece a ti esta materia (lectura), segun tu punto de vista, que debería de ser, obligatoria u optativa?		30	obligatoria
			31	optativa
			999	no aplica
8	¿Piensas que las materias escolares te han ayudado a comprender mejor los textos que utilizas en el ejercicio profesional?		1	si
			2	no
			6	no se, porque hay que trabajar para relacionarlas
			999	no aplica
9	¿Crees que la carrera te ha preparado bien para el trabajo?		1	si
			2	no
			6	no se, porque no he trabajado
			999	no aplica

PREGUNTAS SOBRE LOS CURSOS			
12	¿Como sabes o te enteras o conoces los programas de las materias de cada semestre?	40	a veces por el maestro
		41	el maestro no sabe de qué se trata
		42	por el maestro
		43	por el jefe de grupo
		44	por el coordinador de la carrera
		6	no se
		999	no aplica
13	¿Crees que puedes pasar la materia sin consultar la bibliografía que aparece en el programa?	1	si
		2	no
		48	depende del maestro
		999	no aplica
14	¿Que necesitas hacer para obtener buenas calificaciones en tus clases?	55	estudio
		56	estudio lo que el maestro dice
		57	repaso mis apuntes
		58	poner atención en clase/participar
		999	no aplica
15	¿Cómo preparas tus clases?	64	estudio el tema
		65	con libros
		66	el maestro nos dice lo que hay que hacer
		67	entro al internet para obtener información
		68	no las preparo
		69	solo para saber un poco
		70	nada mas lo leo, lo repaso del cuaderno
		71	tomo apuntes y las estructuro
		999	no aplica
16	¿Y tus tareas, como las preparas?	75	investigo en internet
		76	leo mis apuntes
		77	con libros (de casa, de biblioteca,)
		78	me dedico poco (por el trabajo)
		999	no aplica
17	¿Qué aprendes en tus clases?	86	el contenido de la materia/conocimientos específicos
		87	lo que dice el profe
		88	lo que es importante para mí, lo que me interesa

			254	describe el tipo de texto (libro,periódico,revista, copias,
			255	no se
			999	no aplica
	36	¿Por qué seleccionaste este texto?	265	lo tenía a la mano/fue el primero que encontré/
			266	me llamó la atención/ interesante/me va a servir/
			267	lo estamos leyendo en clase/
				es un tema relacionado con la materia que estoy cursando/
			268	para aprender/para saber más de ese tema
			269	por curiosidad
			270	porque no lo había leído
			271	porque es fácil de entender, está sencillo
			272	porque es un tema ya visto en clase
			999	no aplica
	37	¿Y que tanto llevas leído de este texto?	280	poco
			281	bastante
			282	nada
			283	todo
			284	no me acuerdo
			999	no aplica
	38	¿Porque elegiste este pasaje?	289	es lo novedoso
			290	fue al azar/nada específico
			291	estaba a la mano/era una hoja
			292	me interesa
			293	me llamó la atención/ me gustó/
			294	por que es fácil de leer
			295	porque es ameno
			296	porque quiero probar que tan bien leo y comprendo
			297	porque tenía esta entrevista con usted
			298	es el principio/es el capítulo primero/la idea principal/
			299	por melancolía
			999	no aplica
	40	LECTURA DEL TEXTO QUE TRAE EL ALUMNO		incluir categorías de la 401 a la 580

