



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

COMPRENSIÓN DE UN MANUAL Y SU *USABILIDAD*
EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
Licenciada en Pedagogía

DIRECTOR DE TESIS

JORGE ENRIQUE VACA URIBE
Doctor en Psicología Cognitiva

XALAPA, VER. OCTUBRE 2005

AGRADECIMIENTOS

Principalmente a Dios, por la culminación de estos estudios de maestría con esta tesis que le ofrezco, porque la vida, la salud, y el estudio los tengo por don suyo, ¡gracias por todo Señor!

A María Santísima, porque es para mí Madre Auxiliadora, ¡gracias por estar siempre a mi lado ayudándome en todo!

A mi mamá porque es mi inspiración y principal impulso con su amor, ejemplo, ayuda, consejos y ánimo, ¡gracias por todo lo que haces por mí!

A mi papá por su apoyo, cariño y su confianza en todo momento ¡gracias por todo lo que me das!

A Marcela, porque me ayuda y me compromete con cariño a esforzarme más en lo que hago.

A Rossana, porque me da ejemplo en muchas cosas y siempre me deja sentir su apoyo y cariño.

Al Padre Luis por su amistad, ayuda, paciencia, consejo y afecto, porque me anima a esforzarme en todo, ¡gracias por todo el bien que me hace!

Al Padre Castillo por preocuparse de cada uno de nosotros y tenernos presentes en su oración constante, siempre he contado con su apoyo.

Al Padre Arturo por su cariño, ayuda y amistad.

Al Dr. José Lozano por su amistad y preocupación por mí.

Al Mtro. Jorge por todo su apoyo, dedicación, su orientación y amistad. Esta tesis es producto de su gran compromiso profesional y de su invaluable ayuda, ¡gracias!

A los miembros del seminario de investigación por las lecturas atentas de este trabajo.

A los alumnos y maestros de la Escuela de Bachilleres Ricardo Flores Magón por su colaboración en esta investigación. En especial quiero agradecer a la Mtra. Luz del Carmen por sus enseñanzas y amistad.

A mis amigas Martha Contreras, Jessie, Edna y Martha Salazar, su amistad es única.

A mi abuelita Linda por toda su preocupación y apoyo.

A mi ahijado Zabdiel por su ejemplo, aliento y amistad.

A mi abuelita Nieves, quien con gran amor y fe, con sus enseñanzas, testimonio y alegría fue parte importante de mi formación integral.

Al Padre Ernesto, quien con gran ánimo, cariño y fe, ejemplo claro, servicio generoso, alegría y amistad se preocupó también por mi formación como persona.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | i |
| CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO..... | 1 |
| PARTE I..... | 1 |
| 1. LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO ESCRITO | 1 |
| 2. LA USABILIDAD DE UN TEXTO ESCRITO | 16 |
| 2.1 DEFINICIÓN DE TEXTOS USABLES..... | 17 |
| PARTE II..... | 19 |
| 3. CONTEXTO EDUCATIVO..... | 19 |
| 3.1. PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE | 20 |
| 3.1.1. La alfabetización en lectura..... | 23 |
| 3.2. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN..... | 26 |
| 3.2.1. Situación de México reportada por PISA..... | 26 |
| 3.2.2. Definición de Evaluación | 29 |
| 3.3. PLANES, PROGRAMAS Y PROPUESTAS | 32 |
| 3.3.1. Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE)..... | 32 |
| 3.3.2. Documento Base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria | 34 |
| 3.3.3. Documento Base de la Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006.... | 35 |
| 3.3.4. Propuesta de Cambio Curricular del Bachillerato Estatal (1987, Veracruz)..... | 40 |
| PARTE III | 42 |
| 4. LA LECTURA COMO ACTIVIDAD | 42 |
| 5. RESOLUCIÓN DE UNA TAREA O PROBLEMA | 45 |
| 5.1. EL OBJETIVO DE LA LECTURA..... | 48 |
| 5.1.1. Procedimientos y estrategias | 50 |
| 5.2. SUJETO PSICOLÓGICO | 52 |
| 5.2.1. Contexto interno (conocimientos previos) | 52 |

| | |
|--|----|
| 5.2.2. Representación de la tarea..... | 54 |
| 5.3. OBJETO TEXTO Y OBJETO EXTRA-TEXTUAL | 55 |
| 5.4. CONTEXTO EXTERNO..... | 58 |

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO..... 63

| | |
|--|----|
| 1. MÉTODO | 63 |
| 2. PROBLEMA..... | 65 |
| 3. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 66 |
| 4. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN | 68 |
| 4.1. PROCEDIMIENTO | 73 |
| 4.2. LA ESTRUCTURA DEL MANUAL | 75 |
| 4.2.1. La versión 1 del manual | 78 |
| 4.2.2. La versión 2 del manual | 88 |
| 4.2.3. Semejanzas y diferencias entre las estructuras de las versiones del manual..... | 93 |

CAPÍTULO III. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE TRES CASOS..... 99

| | |
|---|-----|
| 1. NIVEL SUPERIOR DE COMPRENSIÓN: FER | 100 |
| 1.1. LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA..... | 101 |
| 1.2. CONTEXTO INTERNO Y CONTEXTO EXTERNO..... | 102 |
| 1.3. INTERACCIÓN TEXTO-SUJETO-COMPUTADORA..... | 105 |
| 1.4. DIFICULTADES CONCEPTUALES: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO VS. USABILIDAD..... | 107 |
| 1.5. EL OBJETIVO DE LECTURA, LA ESTRUCTURA DEL TEXTO Y EL ESTILO DE LECTURA DEL SUJETO | 111 |
| 1.6. LA REPRESENTACIÓN DE LA TAREA Y LA EXPLORACIÓN DEL OBJETO..... | 116 |
| 1.7. CONCLUSIÓN RESPECTO DEL NIVEL SUPERIOR DE COMPRENSIÓN | 118 |
| 2. NIVEL MEDIO DE COMPRENSIÓN: DIA | 119 |
| 2.1. LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA..... | 120 |
| 2.2. CONTEXTO INTERNO Y EXTERNO | 121 |

| | |
|--|-----|
| 2.3. INTERACCIÓN TEXTO-SUJETO-COMPUTADORA..... | 122 |
| 2.4. DIFICULTADES CONCEPTUALES: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO VS. USABILIDAD..... | 124 |
| 2.5. LA REPRESENTACIÓN DE LA TAREA, LA EXPLORACIÓN DEL OBJETO Y LA IMPORTANCIA DE COMETER ERRORES | 132 |
| 2.6. LA ESTRUCTURA DEL TEXTO, EL OBJETIVO DE LECTURA Y LAS ESTRATEGIAS DEL LECTOR | 135 |
| 2.7. CONCLUSIÓN RESPECTO DEL NIVEL MEDIO DE COMPRENSIÓN | 137 |
| 3. NIVEL INFERIOR DE COMPRENSIÓN: YAN | 138 |
| 3.1. LA REALIZACIÓN DE LA TAREA..... | 139 |
| 3.2. CONTEXTO INTERNO Y CONTEXTO EXTERNO..... | 140 |
| 3.3. INTERACCIÓN TEXTO-SUJETO-COMPUTADORA..... | 141 |
| 3.4. DIFICULTADES CONCEPTUALES: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO VS. USABILIDAD..... | 144 |
| 3.5. EL OBJETIVO DE LA LECTURA Y LA ESTRUCTURA DEL TEXTO | 147 |
| 3.6. CONCLUSIÓN RESPECTO DEL NIVEL INFERIOR DE COMPRENSIÓN | 150 |

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS GENERAL Y

| | |
|--|-----|
| CONTRASTE DE CASOS | 151 |
| 1. UN DISEÑO DE NIVELES DE COMPRENSIÓN | 152 |
| 2. COMPORTAMIENTO GENERAL DE LA MUESTRA | 153 |
| 2.1. LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA Y EL NÚMERO DE ENSAYOS..... | 156 |
| 2.2. LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS..... | 160 |
| 2.3. LA INTERACCIÓN TEXTO-SUJETO-COMPUTADORA | 162 |
| 2.4. LA RECUPERACIÓN DE SIGNIFICADO | 163 |
| 2.5. EL OBJETIVO DE LECTURA Y LA AYUDA DE LA ENTREVISTADORA..... | 166 |
| 3. LA USABILIDAD | 171 |
| 4. LAS VERSIONES DEL MANUAL..... | 174 |
| 5. ALGUNAS ESTRATEGIAS DE LOS LECTORES | 176 |

| | |
|---|-------------|
| 6. RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS..... | 178 |
| 7. CONCLUSIONES AL CAPÍTULO..... | 182 |
| CAPÍTULO V. CONCLUSIONES GENERALES..... | 183 |
| 1. IMPLICACIONES EDUCATIVAS | 187 |
| 2. ASUNTOS PENDIENTES | 190 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 193 |
| REFERENCIAS ELECTRÓNICAS..... | 199 |
| ANEXOS | 200 |
| Anexo 1. Instrumentos de la investigación | |
| Anexo 2. Definiciones de <i>campo</i> y <i>registro</i> | |
| Anexo 3. Fragmentos de entrevista (bloques) de casos individuales | |
| Anexo 4. Síntesis de los sujetos acerca de cómo <i>combinar correspondencia</i> | |

INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos escritos es actualmente un tema importante, abordado desde diferentes enfoques y utilizado como un criterio de medición de los logros alcanzados por los estudiantes de distintos niveles educativos y, por lo tanto, de los sistemas educativos mismos.

La evaluación de la comprensión de textos ha alcanzado gran auge, sobre todo en los últimos años en que se han hecho públicas y se han discutido las “carencias” de los estudiantes mexicanos con relación a la comprensión de textos, teniendo como punto de referencia la llamada Prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación del Estudiante), que se aplicó en los años 2000 y 2003. Una de las preocupaciones principales de esta prueba es evaluar la posibilidad de los estudiantes de usar textos para satisfacer necesidades individuales en la vida cotidiana extraescolar, de acuerdo a su propia definición de "alfabetización en lectura", conceptualizada como la habilidad de entender y usar textos de manera efectiva.

Con relación a los resultados de la evaluación PISA, nos topamos con comentarios del tipo: los alumnos latinoamericanos están “muy rezagados”, los estudiantes mexicanos tienen “serios problemas para asimilar, procesar, interpretar y elaborar juicios a partir de materiales escritos” (Educación 2001, 2003).

Lo anterior hace referencia a la difusión que se ha hecho de los resultados, manejándolos en términos negativos y, sobre todo se han dejado oír, a través de los medios de comunicación, las demandas de distintos sectores sociales que exigen una educación de mayor calidad que implique que los estudiantes, entre otras cosas, comprendan lo que leen.

Ante esto, se habla de que los educandos lo logren desarrollando habilidades o competencias básicas, lo cual se refleja en las propuestas curriculares para la Reforma Integral de la Educación Secundaria y la Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006.

Sin embargo, al respecto cabe un cuestionamiento central: **¿es la comprensión de textos una habilidad individual interna o es una actividad cognitiva contextualizada?**

Esto implica otras interrogantes como: ¿puede evaluarse *la* comprensión de todo tipo de textos con criterios estandarizados, como pretenden hacerlo los distintos tipos de *tests*, pruebas o exámenes que existen para evaluar habilidades o competencias? ¿Existe la habilidad general para comprender cualquier texto escrito con independencia del tipo de texto y de su contenido? ¿Puede la comprensión de textos aislarse del acto global de lectura para ser enseñada?

Nos parece que la conceptualización de la lectura como habilidad remite a una cualidad general adquirida (saber leer) que podrá ser aplicada a todo texto, sin importar su tipo, contenido, longitud o contexto de uso. En cambio, concebir la lectura como actividad connota un despliegue de acciones organizadas que se interrelacionan con textos e implica el uso de conocimientos pertinentes y relevantes.

Es por eso que esta investigación trata de estudiar el proceso de comprensión de un texto específico, concibiendo a la lectura como una actividad y partiendo de que **la comprensión de textos escritos se origina en la interacción entre el lector y el texto.**

Leer es comprender. La lectura es la actividad que ejerce el lector sobre el texto y el texto sobre el lector. La lectura es la actividad donde el sujeto pone en juego sus esquemas de conocimiento y sus procesos de asimilación y de acomodación.

Entonces, la comprensión de un texto escrito es la reconstrucción que el sujeto hace de su contenido proposicional, a través de procesos de asimilación de los elementos textuales a sus esquemas conceptuales y de la acomodación de esos esquemas a dichos contenidos.

Pero sucede que la forma en que tradicionalmente se ha investigado la comprensión de textos, no nos permite reconocer fácilmente su naturaleza interactiva. Por eso proponemos una manera de acceder al estudio de la comprensión que nos refleje la actividad que el sujeto desarrolla.

Así, el trabajo de investigación que presentamos intenta acercarse a la comprensión de un texto específico, que es un manual de computación, a través del uso que un estudiante de bachillerato

puede hacer de éste en interacción con la computadora para realizar una tarea particular (constituida por el producto que se obtiene al seguir los pasos indicados en el manual).

Sin embargo, creemos que la comprensión de un texto no es sólo asunto del lector sino que también compete al texto. Es decir, cuando hablamos de dificultades del sujeto para comprender el material escrito, suponemos que el texto también presenta características que inciden en la comprensión de los lectores. Por tanto, hacemos referencia a la *usabilidad*¹ del texto, la cual corresponde a las características de su estructura (no sólo de diseño sino de perspectiva del autor en torno al perfil del lector) con relación a lo que los lectores son capaces de hacer al usar ese texto.

La referencia a la usabilidad del texto nos permitirá equilibrar la balanza respecto de los juicios sobre las posibilidades de comprensión de los estudiantes.

En cuanto a los postulados teóricos que nos sirven de base, partimos del constructivismo funcionalista desarrollado por Inhelder (1996), quien trabaja a un nivel “microgenético” y desde un enfoque metodológico de “resolución de problemas”.

Aunado a ello, implementamos una metodología en donde se pudiera observar la acción del lector sobre una sección de un manual de computación de Word Avanzado y la computadora, involucrando dos versiones del manual. Una de las versiones corresponde al manual que utilizaba el Centro Universitario de Capacitación y Servicios en Informática (CUCSI), del Fondo de Empresas de la Universidad Veracruzana, para impartir un Diplomado en Informática (en el ciclo 2001-2002). La otra versión es una adaptación (elaborada por la autora de esta tesis) del manual que acabamos de referir.

Nos preocupa sobre todo, revisar las dificultades de comprensión que los estudiantes encuentran al enfrentarse a un texto y cómo las resuelven mediante la interacción con sus conocimientos

¹ Empleamos el neologismo “usabilidad” para conservar el vínculo con el término técnico utilizado en inglés “usability”. La usabilidad de un texto escrito refiere a lo que un lector es capaz de hacer con un texto como resultado de leerlo, implica la transacción de un estado insatisfactorio de conocimiento a un conocimiento que el autor del texto ha estructurado para satisfacer las necesidades del usuario. El término usabilidad es abordado más ampliamente en el apartado 2 del capítulo I.

previos, la entrevistadora, el manual y la computadora. Creemos que es relevante estudiar con detenimiento el problema de la comprensión de textos escritos, prestando atención sobre todo a lo que los sujetos pueden hacer al usar los textos, resaltando las características del proceso.

Sostenemos que no se adquiere conocimiento sólo leyendo, esto es, únicamente a través del texto escrito. Es de gran interés para nosotros sacar a la luz el importante papel que juega, para la comprensión de un texto, el conocimiento previo sobre el objeto referido en el texto y la interacción con el objeto mismo (sea a nivel de operaciones físicas u operaciones representadas).

Por eso creemos que nuestro trabajo es novedoso, porque observa la lectura desde una perspectiva distinta, tratando de hacer visibles los “trayectos” que los lectores siguen cuando se trata de comprender un texto particular. Distingamos bien que hablamos de trayectos en plural, lo cual se mostrará mediante el análisis de los casos individuales y con el panorama completo de la muestra.

Por otra parte, cuando mencionamos los postulados de PISA como parte del contexto educativo en que se inserta nuestra investigación, ya que muchos de ellos están incluidos en las reformas curriculares de la educación secundaria y del bachillerato, pretendemos destacar el énfasis que se le ha dado a la comprensión de textos escritos y su uso para la resolución de problemas. Pero también buscamos cuestionar si este “nuevo” enfoque, en el que la lectura se conceptualiza como habilidad, es el idóneo para reflexionar sobre la comprensión de textos y si lo es para definir nuevas propuestas curriculares. Al respecto, queremos dejar en claro que el interés de nuestra investigación se centra en los problemas relativos a la comprensión de textos (al proceso) y no en los problemas de la evaluación de ésta.

Sabemos que sólo con esta investigación no podemos abarcar todos los problemas y cuestionamientos que giran en torno al proceso de comprensión de textos escritos. Sin embargo, creemos que es posible seguir abordando el tema de la comprensión desde el enfoque que hemos adoptado, del cual esta investigación es sólo una muestra.

El presente trabajo se conforma de cinco capítulos y muestra una estructura en la que puede seguirse la evolución de la investigación misma.

El capítulo I explicita nuestros conceptos centrales, ofrece un panorama del contexto educativo en el que se inserta la investigación, detallando nuestra concepción de la lectura como actividad y lo que implica conceptualizarla así.

El capítulo II describe el enfoque metodológico desde el que abordamos la comprensión de un texto específico, detallando las características de los instrumentos y el procedimiento de recolección de los datos.

El capítulo III muestra el análisis individual de tres casos, describiendo las trayectorias particulares de los lectores, por lo que fueron clasificados en niveles de comprensión, pretendiendo con ello dejar ver la comprensión del lector en el uso del texto al realizar la tarea que se les plantea.

El capítulo IV expone el conjunto de los datos que analizamos, tratando de enfatizar los vínculos existentes entre las categorías de nuestra investigación y mostrando la complejidad del proceso de comprensión.

Finalmente, el capítulo V recoge las principales conclusiones de este trabajo, resaltando las implicaciones educativas y los asuntos pendientes que toda investigación deja como puerta abierta a futuras investigaciones.

Contamos con cuatro anexos metodológicos que decidimos presentar en un CD por cuestiones de espacio, pero su contenido es de vital importancia para contar con las referencias necesarias respecto a los análisis que realizamos. Los distribuimos de la manera siguiente: el anexo 1 contiene los instrumentos de la investigación; el anexo 2 muestra diferentes definiciones de los términos *campo* y *registro*; el anexo 3 incluye tres carpetas de archivos correspondientes a los tres casos individuales que revisamos, donde se encuentran los bloques de acciones en que dividimos todo el proceso de realización de la tarea por parte de los estudiantes (por lo que cada

archivo corresponde a un bloque), así, en ese anexo encontramos una nota introductoria sobre lo que contiene; por último el anexo 4 muestra la síntesis que cada uno de los estudiantes entrevistados efectuó sobre el procedimiento que siguió para realizar la tarea.

Estos anexos fueron elaborados en función del diseño metodológico de la investigación y de la transcripción detallada de los datos obtenidos.

Todo esto lo presentamos porque creemos que es importante mostrar con nuestro trabajo que la comprensión del texto se origina en la interacción entre el sujeto, el texto y el conocimiento del objeto referido en el texto y que empobrecemos nuestra visión de la lectura cuando sólo atendemos a uno de los elementos involucrados.

Además, ante el conjunto de ideas establecidas sobre el tema y que se aceptan por sentido común, nuestra investigación sirve de contrapeso y demostración de que la comprensión de textos es un problema complejo, actual, y que merece ser estudiado a detalle en la observación, cercana y en contexto, de las acciones de los sujetos sobre los distintos tipos de textos.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

Se expondrá el encuadre teórico de nuestra investigación en tres grandes secciones interrelacionadas. En la primera abordaremos nuestra manera de ver la lectura, la comprensión de textos y el uso que de ellos puede hacer el lector. En la segunda referiremos a los aspectos propiamente educativos, como contexto en que se inserta nuestro trabajo, por lo que mencionaremos algunos de los postulados del Programa Internacional de Evaluación del Estudiante y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mostrando también, desde el Programa Nacional de Educación y desde algunas propuestas curriculares, lo que se postula con relación a la lectura. Finalmente, en la tercera parte argumentaremos por qué para nosotros es importante conceptualizar la lectura como una actividad compleja más que como una habilidad general, cuyo estudio permite ver la problemática que implica el que lectores particulares lean textos específicos, contribuyendo así a complejizar el estudio de la lectura.

PARTE I

1. LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO ESCRITO

El término *comprensión* ha sido utilizado de diversas maneras, incluso se le ha relacionado con el recuerdo (de textos, que supone su comprensión) y con la percepción.

Algunos autores como García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999) aluden a la comprensión de textos de una forma muy general, creyendo que todo puede ser comprendido de la misma manera. Ellos hablan de “principales habilidades del pensamiento”, donde incluyen a “la solución de problemas, el razonamiento o la comprensión lectora”, identificando ésta última como una de las habilidades más importantes en el ámbito educativo. Ellos postulan que en la comprensión de textos juega un papel fundamental la memoria operativa. Así, observan el proceso de

comprensión como si fuera uno solo, aplicable a cualquier situación, como una habilidad general que depende de las características del individuo.

Nosotros preferimos hablar de la comprensión de textos escritos como una actividad cognitiva compleja, más que como una habilidad general. Es por esto que empezaremos por distinguir entre lo que implica, por un lado, conceptualizar la comprensión como habilidad, y por otro lado, conceptualizarla como actividad.

Si se toma a la comprensión de textos como habilidad, hay que considerar que una habilidad se define como:

Capacidad y disposición para algo. (Diccionario de la Real Academia Española)²

Disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz. [...] La capacidad individual para una habilidad determinada debe entenderse como una cualidad estable, aunque se dé un componente innato junto al desarrollo a través de la actividad. (Santillana, 1983, p.713)

Capacidad de realizar determinadas tareas o resolver determinados problemas. No es la mera disposición o la aptitud, sino que incluye la facultad de resolver o ejecutar del mejor modo posible, con destreza. En los trabajos manuales es en lo que más claramente se aprecia este conjunto de disposición congénita y acierto en la ejecución. (Dorsch, 1991, p.364)

En estas definiciones encontramos una clara referencia a la capacidad y disposición individual, por lo que los contextos no son tomados en cuenta, sino más bien lo que el individuo posee como potencial innato.

De esta forma, al hablar de la comprensión de textos como habilidad, se está partiendo de una conceptualización en que las características individuales innatas son determinantes para contar o no con la habilidad de comprender (que para nosotros es lo mismo que decir la habilidad de leer), pensándola en términos de “se tiene o no” y “en qué grado se tiene”. Esto último nos indica el interés, que desde esta visión se tiene, por medir la habilidad de comprensión lectora, por lo que en torno a ésta se han desarrollado instrumentos que la evalúan con relación a escalas y niveles que indican mayor o menor grado de poseerla.

² <http://www.rae.es/>

Desde nuestro punto de vista, conceptualizar la comprensión como habilidad, y por ende la lectura, implica:

- ❖ Observarla únicamente en términos individuales, atribuyendo las deficiencias de comprensión lectora a las características del sujeto que lee.
- ❖ Sacarla de contexto, evitando analizar la influencia de la situación misma de lectura (lo que en esta tesis llamamos “contexto externo”³) en el acto lector.
- ❖ Valorarla en términos absolutos, es decir, se comprende o no, se tiene la habilidad o no se tiene. Además, se admite que existe un único proceso de comprensión, por lo que todas las personas tendrían que comprender de la misma forma y llegar a construir significados similares (contemplando sólo determinadas interpretaciones posibles).
- ❖ Establecer indicadores que midan el grado de desarrollo de la habilidad, por lo que se determinan escalas para cuantificar la habilidad de comprensión lectora (parecido a los parámetros que miden el coeficiente intelectual).
- ❖ Disminuir la importancia del objetivo de lectura, pues al ser una capacidad que se mide por la destreza en la ejecución de las acciones, se pierde de vista la finalidad del acto de lectura. Por tanto, la representación particular que el lector construya de la tarea de lectura no se estaría tomando en cuenta.

Esto quiere decir que la habilidad de comprender sería independiente de la relación respecto a qué tipo de sujeto lee qué tipo de texto, con qué objetivo lo lee, cuáles son los conocimientos previos del lector respecto al objeto referido en el texto y en qué tipo de situación de lectura está inmerso. Por lo tanto, alguna persona podría tener la capacidad de comprender cualquier cosa, de manera general, y otra no podría hacerlo y se le clasificaría con algún índice numérico que denotara su escasa habilidad.

Lo anterior nos lleva a dejar de lado la conceptualización de la lectura como habilidad y preferir una postura distinta, en la que la lectura sea conceptualizada como actividad.

³ Para mayor información sobre el “contexto externo” hay que revisar el apartado 5.4. de este capítulo.

Primero dejemos en claro que esta postura está siendo actualmente trabajada, no está acabada sino que se encuentra en construcción⁴.

Aquí sólo trataremos de mostrar por qué preferimos concebir la lectura como actividad. Primero, tengamos en cuenta que:

[...] La actividad está caracterizada de manera parecida a la acción, como forma activa, orientada a un fin, más allá de formas reactivas de conducta, regulada en sus tareas por la → conciencia (→ regulación), unificando diversos aspectos psicológicos parciales y condicionada socialmente en sus fundamentos conscientes. (Ibíd. p.8)

Esto quiere decir que el sujeto tiene claro el objetivo de la acción que realiza. También, que hablar de actividad implica hablar de quien la realiza como un sujeto ubicado en contextos definidos y con características particulares.

Ahora bien, conceptualizar la lectura como actividad implica:

- ❖ Dejar en claro que hay un sujeto cognoscente que ejerce una acción sobre un objeto de conocimiento determinado y que, a su vez, el objeto actúa también sobre el sujeto, llevándose a cabo procesos de asimilación y acomodación, en los que ambos se modifican y reconstruyen mutuamente⁵.
- ❖ Resalta la naturaleza interactiva del acto de lectura. Interacción que se lleva a cabo entre el lector, el texto específico, y el objeto referido en el texto.
- ❖ Permite ver al sujeto con relación tanto a su contexto interno (conocimientos previos) como a su contexto externo.
- ❖ Posibilita el análisis tanto de las características del sujeto que lee como de las características del objeto-texto que enfrenta. Esto permite cuestionar si las deficiencias en el proceso de comprensión surgieron con relación al lector o al texto.

⁴ Podemos ver una parte de la construcción de esta postura a través de los trabajos de investigación en lectura de Vaca Uribe. En especial, sus últimos trabajos *PISA sin prisa* (en prensa), y el desarrollo del *Ensayo sobre 5 teorías de la lectura y 10 temas a discusión*, donde nos muestra las diferencias entre conceptualizar la lectura como habilidad y como actividad. Ahí se pueden encontrar reflexiones más profundas sobre el tema.

⁵ Sobre estos procesos de asimilación y acomodación profundizamos en este mismo apartado, unas páginas más adelante.

- ❖ Considera como fundamental el objetivo de la lectura, pues éste será el que guíe la actividad.
- ❖ Logra distanciarse de la medición de la capacidad o habilidad para mostrar que no existe “una” comprensión, es decir, la comprensión de textos no es absoluta, ya que un lector podría comprender mejor una parte del texto y no otra. O incluso, un texto podría ser mejor comprendido por un lector, refiriéndonos a su usabilidad, y ser comprendido parcialmente por otro.
- ❖ Permite distinguir la interrelación compleja que existe entre los conocimientos previos del lector, la situación de lectura particular, el tipo de texto específico que se lee, su usabilidad, y el objetivo con el que se está leyendo.

Partiendo de esta concepción de la lectura como actividad⁶, y por tanto, de la comprensión de textos como una actividad cognitiva compleja, es que expondremos los fundamentos de nuestra investigación.

Para nosotros los términos *entender* y *comprender* funcionan prácticamente como sinónimos. Al respecto queremos apropiarnos de lo que Kintsch (1998) menciona⁷:

Los términos *entendimiento* y *comprensión* no son términos científicos, sino expresiones comunes. Así como con otras expresiones, su significado es confuso e impreciso. Para usar éstas en un discurso científico, necesitamos especificarlas de manera más precisa, siempre y cuando no violentemos su uso común. En primer lugar, diremos que entendimiento y comprensión son usados aquí como sinónimos. El cambio de uno a otro término corresponde únicamente a una necesidad de variación lingüística.

¿Pero exactamente qué queremos decir por *entendimiento* o *comprensión*? Lo que aquí parece más útil es contrastar el entendimiento con la percepción por un lado, y con la solución de problemas, por el otro. En usos ordinarios, *percibir* es usado para referir instancias simples o aisladas de percepción, especialmente cuando no está involucrada una acción específica. *Entender* es usado cuando la relación entre algunos objetos y contextos corresponde al mismo tema o cuando se requiere de una acción. (Kintsch, 1998, p.2)⁸

⁶ Volveremos sobre este punto en la tercera parte de este capítulo.

⁷ Las citas que tomamos de fuentes en inglés o en francés las reproducimos como una traducción personal, por lo que a pie de página mostramos la cita en su idioma original, a fin de que el lector de este trabajo pueda acceder a ésta y contrastarla con la traducción al español.

⁸ The terms *understanding* and *comprehension* are not scientific terms but are commonsense expressions. As with other such expressions, their meaning is fuzzy and imprecise. To use them in a scientific discourse, we need to specify them more precisely without, however, doing undue violence to common usage. First, understanding and comprehension are used as synonyms here. The choice of one or the other terms is thus purely a matter of linguistic variation.

But just what do we mean by either *understanding* or *comprehension*? What seems most helpful here is to contrast understanding with perception on the one hand and with problem solving on the other. In ordinary usage,

Teniendo claro que entender y comprender son términos que utilizaremos indistintamente, entonces conviene enfatizar la distinción entre *percepción* y comprensión, al considerar en esta última la acción del sujeto sobre un objeto, dentro de un contexto específico.

De aquí que sea importante revisar lo que está en juego en un acto de comprensión. Kintsch nos dice:

Partimos de alguien que desea comprender y que tiene metas específicas, conocimiento previo, experiencia, y una percepción particular de la situación. (Ibíd., p.4)⁹

De esta forma, quien no cuenta con un objetivo específico que guíe el proceso de comprensión, respondiendo al por qué o al para qué comprender un objeto particular, tendrá dificultades para entenderlo. Igualmente, si entre los conocimientos previos del lector y el objeto que le interesa comprender no hay punto de vinculación, el sujeto tendrá que realizar múltiples esfuerzos y encarar sus desaciertos (de interpretación) o lagunas (ausencia de conocimientos) para poder acercarse al texto. Podrá comprender si elabora una *representación* o *modelo* de la situación referida en el material escrito.

Esto porque, para nosotros, siguiendo tanto a Inhelder, Sinclair, y Bovet (1975) como a Castorina (1998), la comprensión no se limita a la incorporación de información sin más, sino que, mediante una intensa actividad del sujeto, el objeto será comprendido, al ser redescubierto y reinventado, entendiéndose con esto que el sujeto y el objeto interactúan constantemente y se modifican mutuamente.

Entonces, la comprensión no puede ser conceptualizada lejos de la interacción con el objeto a comprender, ni será igual para todos los sujetos que hayan interactuado con el mismo objeto.

perceive is used for simple or isolated instances of perception, especially when no specific action is involved. *Understand* is used when the relationship between some object and its context is at issue or when action is required. (Kintsch, 1998, p.2)

⁹ We start with a comprehender who has specific goals, a given background of knowledge and experience, and a given perceptual situation. (Ibíd., p.4)

Hasta aquí hemos hablado de objeto en general, pero en este trabajo no tratamos del *objeto* y del *sujeto epistémicos*, sino de un *sujeto psicológico*¹⁰, y de dos *objetos determinados*: uno es un texto específico (un manual de computación), cuya comprensión y usabilidad indagamos; y el otro es la computadora (vista como objeto de conocimiento, y específicamente referida a una herramienta del programa Word¹¹), de la que nos servimos para observar la comprensión y usabilidad¹² del texto por parte de algunos estudiantes de bachillerato.

Dichos estudiantes estarán en interacción con esos dos objetos, partiendo de un objetivo de lectura, tratando de usar el texto, comprendiéndolo, para así dar una solución a un problema práctico.

Pero ¿por qué mencionamos términos como *interacción*, *asimilación* y *acomodación*? Porque nuestra postura es constructivista y al interior de ella se enfatiza la interacción entre los esquemas cognitivos de los sujetos y los objetos de conocimiento. Esta postura parte de los postulados psicogenéticos de Piaget, quien formuló una concepción epistemológica que explica la adquisición del conocimiento mediante la construcción de estructuras con base en procesos funcionales de asimilación de los objetos a dichas estructuras y la concomitante acomodación de éstas a aquellos, a los cuales sigue un proceso de equilibración. Concebimos cada uno de esos procesos de la siguiente manera:

La asimilación es el proceso por el cual una realidad exterior es integrada a un esquema. Para Piaget, el proceso de asimilación es la condición de toda aprehensión, mediante la que los sistemas cognitivos o los esquemas toman aquellas realidades a las que son confrontadas o con las que entran en interacción. (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, 1996)¹³

La acomodación es la actividad por la que un organismo o un esquema es modificado o se transforma para ajustarse a un medio o a un objeto. (Ibíd.)¹⁴

¹⁰ Más información sobre este término la encontramos en el apartado 5.2. de este capítulo.

¹¹ Sobre esa herramienta, denominada “combinar correspondencia”, se especificará más en el capítulo II (referido a la metodología).

¹² Recordemos que ya se explicó un poco el término usabilidad en la introducción, por lo que, para mayor información consultar el apartado 2 de este capítulo.

¹³ L'assimilation est le processus par lequel une réalité extérieure est intégrée à un schème. Pour Piaget, le processus d'assimilation est la condition de toute appréhension, par les systèmes cognitifs ou les schèmes, des réalités auxquelles ils sont confrontés ou avec lesquelles ils entrent en interaction. (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, 1996)

¹⁴ L'acomodation est l'activité par laquelle un organisme ou un schème est modifié ou se transforme en vue de s'ajuster à un milieu ou à un objet. (Ibíd.)

La **equilibración** es, de alguna manera, el mecanismo de **control** y de **regulación de esos movimientos contrarios** de asimilación y acomodación.

Toda estructura viva tiende al equilibrio; éste puede conducirla a rechazar momentáneamente los hechos no asimilables (o destructivos); el equilibrio la conduce también a integrar los hechos más fácilmente asimilables, a transformarse en consecuencia y a alcanzar un nuevo **estado de equilibrio**.

Así, el desarrollo es, permanentemente, la **búsqueda de un equilibrio superior**. (Ibíd.)¹⁵

La equilibración, y más precisamente la equilibración maximizadora, es el proceso interno por el cual los instrumentos (y en particular las estructuras y los esquemas operatorios) de asimilación, de explicación y de transformación de lo real, cada vez más poderosos, son construidos por el sujeto en el curso de su psicogénesis. Esta noción, notémoslo, puede ser generalizada para ser aplicada a todo sistema cognitivo capaz de auto-organizarse y auto-transformarse, en la dirección de un incremento de sus instrumentos de asimilación y de transformación del medio con el que interactúa, pudiendo éste ser eventualmente creado por el sistema mismo, como lo muestra el caso del desarrollo histórico del pensamiento matemático. (Ibíd.)¹⁶

Con relación a lo anterior, conceptualizamos la comprensión como:

La construcción de una representación mental estructurada del contenido proposicional de un texto. Dicha construcción depende siempre de la asimilación de los elementos textuales a las estructuras conceptuales del sujeto (sus esquemas, sus modelos de la situación) tanto como de la acomodación de dichas estructuras o esquemas a los elementos textuales asimilados. (Vaca, 2004, inédito)

Por tanto, el sujeto que comprende, tendrá que contar con estructuras que le permitan asimilar el objeto (es decir, comprenderlo).

Sólo que nosotros nos aproximamos desde la visión de un sujeto psicológico, porque nos ubicamos dentro de un constructivismo que, partiendo de los postulados de Piaget, ha tomado una vía funcionalista más que estructuralista y, siguiendo los trabajos de Inhelder (1996), nos ubicamos en un abordaje de las microgénesis cognitivas, que al ser estudiadas, pueden hacer observables los aspectos que caracterizan el proceso interactivo entre el sujeto y el objeto:

¹⁵ L'**equilibration** est en quelque sorte le mécanisme de **contrôle** et de **regulation de ces mouvements contraires** de assimilation et d'accommodation.

Toute structure de vie tend à l'équilibre; ceci peut la conduire à rejeter momentanément des faits non assimilables (ou destructeurs); ceci la conduit aussi à intégrer les fait plus aisément assimilables, à se transformer en conséquence, et à atteindre un nouvel **état d'équilibre**.

Le développement est ainsi, en permanence, **recherche d'un équilibre supérieur**. (Ibíd.)

¹⁶ L'équilibration, et plus précisément l'équilibration majorante, est le processus interne par lequel des instruments (et en particulier des structures et des schèmes opératoires) d'assimilation, d'explication et de transformation du réel de plus en plus puissants sont construits par le sujet au cours de sa psychogénèse. Cette notion, notons-le, peut être généralisée pour être appliquée à tout système cognitif capable de s'auto-organiser et s'auto-transformer dans le sens d'un accroissement de ses instruments d'assimilation et de transformation du milieu avec lequel il interagit, ce milieu pouvant être éventuellement créé par le système lui-même, comme le montre le cas du développement historique de la pensée mathématique. (Ibíd.)

En la noción de microgénesis se encuentra la idea de trabajar a otra escala temporal que la de la macrogénesis, pero sobre todo de analizar las conductas cognitivas en el más pequeño detalle y en toda su complejidad natural. El estudio de las microgénesis pone en evidencia las características del proceso interactivo entre el sujeto y objeto que había sido analizado de manera muy global por Piaget. Permite descubrir la coordinación y la integración eventuales de las soluciones y de los sucesivos modelos parciales del sujeto. (Inhelder y De Caprona, 1996, p. 15)

Así, estudiamos las microgénesis de las representaciones de nuestro *sujeto psicológico*, que es un sujeto individual y particular, con contextos y metas definidos, capaz de autoevaluarse constantemente; el cual, para comprender un texto escrito, entra en interacción con él y también con aquello que el texto refiere.

Por lo tanto, lo que nosotros sostenemos es que la comprensión de un texto es relativa al grado de interacción que el sujeto puede establecer con un tipo de texto específico (pues no es lo mismo leer un texto sobre matemáticas que leer un texto literario, ni un texto informativo que un manual de computación), lo que a su vez dependerá de su contexto interno (los conocimientos previos del lector) y externo (situación particular de resolución de la tarea). A esto agreguemos que:

[...] la comprensión individual de un texto es, en realidad, un problema 'social', por cuanto implica no sólo una disposición psicológica específica (habilidad o competencia) sino una historia psicológica, social y escolar acumuladas en el individuo, de las que depende la posibilidad de comprensión de determinados contenidos. (Vaca, 2003, p.40)

La interactividad de la lectura también se manifiesta mediante las dos grandes direcciones del procesamiento de la información: tanto de arriba-abajo (del lector hacia el texto) como abajo-arriba (del texto al lector)¹⁷:

La comprensión es 'dirigida' por los conceptos pre-existentes tanto como por los 'datos' provenientes del texto. (Bobrow y Norman, 1975, citado por Spiro, Bruce y Brewer, 1980, p. 8)¹⁸

El lector requiere tanto la información de las letras y signos que el texto impreso tiene, como sus conocimientos y experiencias previas con respecto al tipo de texto particular de que se trate y con lo que en él se refiera.

¹⁷ Estos son denominados en la literatura sobre el tema con sus términos en inglés: *top-down* y *bottom-up*.

¹⁸ Comprehension is 'driven' by preexisting concepts as well as by the 'data' from the text. (Bobrow y Norman, 1975, citado por Spiro, Bruce y Brewer, 1980, p. 8)

En este punto, queremos hacer una vinculación de la comprensión con la adquisición de conocimiento porque generalmente, en el ámbito educativo, evaluamos la primera en términos de si el estudiante construyó conocimientos o no, partiendo de que adquirir éstos es resultado de una interacción sujeto cognoscente-objeto de conocimiento¹⁹ (que en nuestro caso sería del lector con el texto y la computadora). Por eso es que debemos mencionar que la línea que separa a la comprensión de textos, la adquisición de conocimiento y el aprendizaje es en realidad difusa; se pierde o entremezcla de manera que no podemos efectuar una distinción nítida. Debido a ello, es que nosotros referiremos a los diferentes niveles de comprensión de un material escrito que cada sujeto puede construir y no haremos alusión a los términos adquisición de conocimiento ni aprendizaje.

Agreguemos una consideración más: no pretendemos hacer un estudio psicolingüístico de la comprensión de textos, en la perspectiva de un análisis exhaustivo de sus proposiciones y sus relaciones, incorporando la revisión de las estructuras superficiales y profundas de los textos. Más bien pretendemos describir y analizar los procesos de comprensión de los estudiantes de bachillerato (que conforman la muestra) desde una perspectiva funcional, abocada al uso del texto, esto es, refiriéndonos a qué tanto logra un lector utilizar un texto para resolver una tarea y construir un cierto nivel de comprensión a partir de dicho uso.

Queremos abrir caminos de reflexión sobre el tema, el cual es bastante extenso, muy mencionado, y poco discutido desde la usabilidad de los textos y la perspectiva de la lectura como actividad de interacción de un sujeto con uno o varios objetos.

Por eso es que presentamos algunas definiciones generales sobre la comprensión de textos (esperando que nos ayuden a reconocer la serie de elementos que en ella intervienen), mostrando además nuestra perspectiva de la usabilidad de los materiales escritos, para proceder a formular una visión propia de la problemática de la comprensión de textos escritos.

¹⁹ Para más información sobre estos objetos de conocimiento (objeto-texto y objeto extra-textual) ver el apartado 5.3. de este capítulo.

Lo que ya hemos dicho sobre este tema, lo encontramos también en otros autores que lo abordan:

Comprender un texto equivale a formarse una representación del contenido del mismo. La construcción de dicha representación es el resultado de un proceso interactivo en el que intervienen tanto las características del texto como distintos tipos de conocimientos del sujeto. (Alonso y Carriedo, 1996, pp.343-344)

Esta definición nos ayuda a reconocer que todo sujeto produce su propia *representación* del texto, la que va adecuando conforme progresa en la lectura del mismo, lo que provoca que la comprensión no sea única y absoluta, sino que más bien existan varios niveles de ella. Así, al considerar que cada lector construye redes de significado de acuerdo con sus conocimientos previos y las características de los textos, no podemos pretender que exista uniformidad en dicha construcción.

Los mismos autores enfatizan que la comprensión depende también de:

[...] los conocimientos del sujeto sobre el tema de que se trate, incluyendo los conocimientos de tipo pragmático sobre los contextos en los que lo que se oye o lee puede tener sentido. [...] El contexto proporcionado por los conocimientos, propósitos y metas desde los que se afronta la lectura del texto no sólo influye en la identificación de su estructura y de la información más importante del mismo, sino en la realización de distintas inferencias durante su lectura que influye en la representación final que nos hacemos del mismo. (Ibíd., p.346)

Con ello pretenden reflexionar sobre la puesta en juego del cúmulo de conocimientos y experiencias que un individuo moviliza para construir significado.

Sin embargo, nosotros agregaremos dos elementos más: la construcción de micro- y macro-estructuras del texto (van Dijk y Kintsch, 1983), y la definición inicial de un objetivo de lectura (Noordman y Vonk, 1994).

Por eso concordamos con la Asociación Internacional de Lectura (IRA por sus siglas en inglés) en lo siguiente:

La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura. (IRA, 1996:2 citado por Carrasco, 2003, p.130)

Así, partimos de un enfoque interaccionista, al interior de la postura constructivista, como ya lo hemos dejado ver, pues todo sujeto ha de estar en interacción con el objeto a comprender para alcanzar una comprensión compatible del mismo, donde uno y otro se re-construyen mutuamente, porque:

[...] la comprensión de la lectura es un proceso muy complejo, impregnado no sólo de lenguaje y letras, sino de lógica y conocimiento previo, de hipótesis cambiantes, de construcción de marcos interpretativos flexibles que van definiéndose y transformándose para incorporar los elementos que secuencialmente se van procesando durante la lectura. (Vaca, 2001, p.80)

Entonces hay que estar en movimiento continuo, en apertura a situaciones y objetos diversos pero siempre desde un marco interpretativo inicial, que en función de hipótesis y objetivos formulados para sí por el mismo lector, lo conduzcan a completar su comprensión.

Aquí tenemos que hacer un alto y decir claramente que no creemos que pueda existir lectura sin comprensión.

En esto concordamos con Goodman (1982), quien afirma:

La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que toma todo su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación. A lo largo de la lectura de un texto, e incluso luego, el lector está continuamente re-evaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones [...] Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender. (p.24)

Y la comprensión está implícita en la lectura de un texto, más aún cuando estamos conceptualizando la lectura como una actividad, cuestión que profundizaremos más adelante en la tercera sección de este capítulo. Por lo pronto, adelantamos que para nosotros leer es comprender y nuestro interés de investigación se centra en el análisis de este proceso más que en la evaluación del mismo.

Referiremos al problema de la evaluación de la comprensión lectora sólo contextualmente, por el énfasis que a través de ella se ha puesto en la descripción del proceso de comprensión de textos y en la búsqueda de técnicas para que dicho proceso sea exitoso.

Así, respecto a la evaluación, identificamos un cambio de perspectiva porque inicialmente se observaba una tendencia que remitía a preguntas de respuesta textual, como lo anota Rockwell (1982) al hablar de las formas en que los docentes abordan la comprensión:

[...] la tendencia más ritualizada, habitual y difícil de modificar en la práctica, es que los alumnos busquen la respuesta 'textual' en la lección. Dada la estructura usual de las preguntas, que cuando mucho invierte el orden de las palabras de las oraciones del texto, es posible de hecho localizar la frase que corresponde a la respuesta y contestar 'correctamente', sin haber comprendido ni el texto ni la pregunta. Se nota este procedimiento en la forma en que van 'leyendo' los alumnos, señalando palabra por palabra en el texto y en la pregunta. Algunos maestros intentan detener esa práctica... Tal vez por eso existe la tradición de organizar la 'comprensión' como actividad de interrogación oral de los alumnos por parte del maestro. (p.308)

Si bien es cierto que hay docentes que luchan porque sus estudiantes comprendan lo que leen, buscando otras vías distintas a la memorización de información, también lo es que los alumnos saben o van dándose cuenta de que el maestro quiere una respuesta (Goodman, 1982), la de él mismo, la que él considera correcta, y no la que el alumno comprendió de ese texto particular, por lo que el proceso de comprensión involucra a su vez la dimensión del objetivo de la lectura, leer para proporcionar al profesor la respuesta que desea sin importar otras interpretaciones posibles desde los contextos particulares de los estudiantes. Aquí entra también nuestra labor como docentes para evitar ese tipo de condicionamiento hacia los alumnos, dándonos cuenta de la complejidad del proceso de comprensión de textos.

Como vemos, la situación no es tan simple, de aquí que pretendamos revisar la *comprensión en acción* para que en la resolución de un problema se aprecie si el estudiante ha comprendido o no el texto y se observe qué hizo para comprenderlo y usarlo.

Para ello tenemos que considerar que existen diferentes modelos de análisis de la comprensión de textos escritos, nosotros remitimos a los siguientes:

- Herbert Clark (1978) postula un modelo en el que hay que partir de una meta, tomar en cuenta nuestra base de datos (los conocimientos que poseemos), las condiciones límites a las que nos enfrentamos y las operaciones mentales que realizamos (Levelt et. al, 1978).

- Otros autores (Spiro, et. al, 1980) piensan que un modelo de la comprensión lectora deberá contemplar tres características principales de ésta, el ser: multinivel, interactiva y basada en hipótesis. Así, el individuo podrá utilizar sus diferentes niveles de conocimiento, llegando a considerar tanto el nivel ortográfico, fonológico, léxico, sintáctico y semántico, interactuando con su propia jerarquía de conocimientos y partiendo de las distintas interpretaciones de un texto.
- El modelo estratégico de comprensión del discurso de van Dijk y Kintsch (1983) nos será de utilidad, ya que postulan que el texto posee, por un lado, una "macroestructura" que da cuenta de las relaciones locales entre oraciones subsecuentes y de las estructuras globales que definen la coherencia y organización total del texto, y por otro lado, una "superestructura" que es la última estructura que organiza la forma general del texto; frente a las cuales el lector emplea estrategias esquemáticas para manipularlas, quedando reflejado el conocimiento del sujeto acerca del tipo de texto y del contenido de dicho texto. En este modelo se da gran importancia a las construcciones micro- o macro-estructurales que el sujeto elabora a partir de su interacción con el texto, ya que al afrontar la información del mismo elabora inferencias y síntesis, que le conducen a realizar a su vez una síntesis más estrecha, hasta llegar a la macroestructura o tema del texto.
- El modelo de construcción-integración que Kintsch postula, el cual:

[...] combina un proceso de **construcción** en el cual se elabora una **base textual** a partir tanto del *input* lingüístico como de la base de conocimientos de quien comprende, con una fase de **integración** en la que dicha base textual se integra en un todo coherente. (Kintsch, 1996, p.75)

En este modelo se habla más bien de una red de asociaciones, esto es, hay una red de relaciones de conceptos que son activados a partir de lo que el sujeto reconoce escrito en el texto; los conceptos o proposiciones funcionan como nodos que se van activando conforme el lector lee un texto, y partiendo de sus conocimientos previos e inferencias realizadas activa unos u otros. Con eso elabora su base del texto para después integrar la demás información que va construyendo a partir del texto, de tal modo que si sus

hipótesis no han sido acertadas, tendrá una incoherencia en la relación de sus proposiciones, pero si las hipótesis son acertadas integrará coherentemente su conocimiento.

Estos modelos son de utilidad para pensar la comprensión como proceso interactivo que abarca varios niveles de conocimiento, se basa en hipótesis que se van eliminando, ajustando o confirmando de acuerdo con el proceso mismo del lector y las estrategias que utiliza, tomando siempre un punto de partida constituido por el objetivo que se persigue en la lectura, lo cual involucra experiencias y conocimientos previos respecto del tipo de texto de que se trate; todo ello en dinámica constante del lector al texto y viceversa. Para nuestro caso esto último se toma en cuenta junto a la interacción física con el objeto referido en el texto (específicamente, en la computadora, la herramienta combinar correspondencia del programa Word y el texto en pantalla que se utilizó para realizar un ejercicio con esa herramienta).

De esta forma pretendemos observar la relación de los elementos involucrados en la comprensión de un texto escrito, a través del uso que un lector particular puede hacer de dicho material, por lo que ahora revisaremos la noción de usabilidad que es parte central del enfoque de nuestra investigación.

2. LA USABILIDAD DE UN TEXTO ESCRITO

Una vez que hemos presentado lo referente a la comprensión de un texto escrito, poniendo especial interés en lo que atañe al sujeto, debemos remitirnos a considerar la contraparte: ¿qué pasa con el texto?, ¿cómo está diseñado?, ¿qué tan útil es?, ¿qué tan comprensible es?

Esto nos servirá para reconocer si, efectivamente, el problema de los bajos niveles de comprensión de los estudiantes con respecto a un texto particular sería un problema *individual* (porque el alumno no entiende) o un problema *textual* (el material escrito no está claro, no se entiende), ya que muchas veces nos quedamos observando al sujeto y cuestionamos su comprensión particular de un texto escrito (achacando los errores de comprensión del mismo a

escasos conocimiento previos del lector, a falta de compromiso de éste con la actividad que está desarrollando, a su poca o nula interacción con ese tipo de textos, o a falta también de habilidades específicas, etc.) sin reparar en que el material escrito específico que está abordando pudiera ser la causa de las confusiones y ambigüedades que sufre el lector y que limitan su comprensión.

Es así que resulta importante reflexionar sobre el diseño de los textos, sus características y el uso de los mismos, en función de su estructura y su contenido.

Para revisar lo anterior nosotros utilizaremos los conceptos de "usabilidad" y de "textos usables", a los cuales nos referiremos a continuación.

2.1 DEFINICIÓN DE TEXTOS USABLES

Esta definición nos sirve para considerar que los diferentes tipos de texto tienen una estructura característica y pueden diseñarse de distintas maneras, lo que hace más accesible o no la reconstrucción del significado. Esta cuestión va de la mano de la comprensión, pues comprendemos un texto al usarlo, al estar en interacción con él y dándole sentido a su lectura obteniendo, gracias a la usabilidad de éste, un producto determinado. De este modo, si el texto no fuera usable, difícilmente podríamos entenderlo. Es por eso que resulta necesario cuidar el diseño de los textos en función de su usabilidad, a fin de ayudar al lector a mejorar su comprensión.

Según Orna (1985):

[...] hay que definir un texto usable en términos de lo que los usuarios son capaces de hacer con ellos como resultado de leerlos: si, después de la lectura, ellos pueden entender o hacer ciertas cosas que no habían entendido o hecho antes, esto debe probar que el texto fue usable. Usabilidad no es, siempre, un concepto de todo o nada; hay grados de ella, y un texto puede ser bastante fácil, muy difícil, o casi imposible de usar según lo que pueda hacer el usuario con él [...] La definición de texto usable debe ser tomada como una contribución de los diseñadores de los textos (N. del T.: autores o escritores de los textos) para hacer que éstos sean usables y manejables, y la interacción entre sus esfuerzos y los del usuario. (pp.19-20)²⁰

²⁰ [...] to define usable text in terms of what users should be able to do as a result of reading it: if, after reading, they can understand or do certain things successfully that they had not been to understand or do before, that should prove that the text was usable. Usability is not, however, an all-or-nothing concept; there are degrees of it, and a text can be fairly easy, very difficult, or nearly impossible for the would-be users to make use of [...] So the definition of usable text must also take into account the contribution of the makers of the text to making it usable and manageable, and the interaction between their efforts and those of the user . (Orna, 1985, pp.19-20)

Entendemos con esto, primero, que no existe una usabilidad absoluta sino que hay grados de ella, lo cual nos queda claro porque cada usuario explota de diferente manera el texto con relación a sí mismo (conocimientos previos e intencionalidad de uso) y con la situación de lectura a que se enfrenta. Segundo, la usabilidad se observa con relación a lo que el sujeto puede hacer con el texto, es decir, no todos los lectores tenemos el mismo manejo de un cierto tipo de texto, depende de la experiencia que se tenga con cada uno de ellos. Y tercero, la responsabilidad respecto al grado de usabilidad de un material escrito recae tanto en el escritor como en el lector, por lo que no se puede responsabilizar totalmente a uno u otro.

Si revisamos la definición de un *texto usable*, encontramos algo muy importante para nosotros, el estado del conocimiento del lector antes de usar el texto y después de usarlo:

[...] Un *texto usable* es el que permite que se dé una transacción exitosa entre el usuario y el autor. En esta transacción, el usuario parte de un estado insatisfactorio de conocimiento (lo que hace a él o a ella en primer lugar un usuario) que es transformado, para conseguir el acceso a un conocimiento que el diseñador ha estructurado para satisfacer las necesidades del usuario, en torno a una mejor organización del texto. Como resultado, el usuario se convierte en dueño de la nueva información que él o ella puede manejar y aplicar para sus propósitos particulares. (Ibíd., pp.20-21)²¹

Vemos así que un texto usable es aquel que permite al lector acceder a un grado de conocimiento distinto al que tenía antes de leer el texto, podríamos decir, aquel que permite comprender a distintos niveles, en función del uso que se le esté dando al texto mismo, orientado por necesidades o propósitos específicos, donde el sujeto que enfrenta ese material escrito pueda manejarlo al máximo posible.

²¹ [...] A *usable text* is one that allows a successful transaction to take place between user and maker. In this transaction the user's initial unsatisfactory state of knowledge (which is what makes him or her a user in the first place) is transformed, by gaining access to knowledge that the maker has structured to meet the user's needs, into a better organized one. As a result, the user becomes master of new information that he or she can manage and apply for his or her own purposes. (Ibíd. pp.20-21)

Ahora bien, últimamente en el ámbito educativo se ha asignado una gran importancia a la comprensión de textos escritos, principalmente debido al énfasis que se ha dado a la evaluación de ese proceso mediante la prueba internacional PISA, la que ha causado grandes controversias a partir de la difusión de sus resultados. Por esto es que, a manera de contexto, referiremos al Programa Internacional de Evaluación del Estudiante, pues nos parece que ha puesto en el centro de atención el tema de la comprensión lectora y que ha influido en los postulados actuales de algunas reformas curriculares.

PARTE II

3. CONTEXTO EDUCATIVO

Como contexto educativo en el que insertamos esta investigación, referiremos al Programa Internacional de Evaluación del Estudiante (PISA por sus siglas en inglés) y a los informes que sobre dicha prueba establece el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. También incluimos la revisión de los planes educativos y propuestas curriculares al interior del nivel educativo que nos ocupa (medio superior o bachillerato), respecto a lo que mencionan en torno a la comprensión de textos y el uso de éstos.

Aclaramos que no analizamos a profundidad la manera en que PISA evalúa ni los resultados que obtiene, puesto que ese no es el interés de nuestra investigación, como tampoco lo es proponer una manera distinta de evaluar la comprensión ni diseñar una propuesta educativa con su evaluación correspondiente. Por lo mismo, no realizamos un análisis curricular de las propuestas educativas actuales ni de sus reformas; sino que sólo nos limitaremos a mencionar qué se enfatiza en dichas propuestas respecto a nuestro objeto de estudio y hacia dónde creemos que van orientadas.

3.1. PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE (PISA)

Este programa constituye un esfuerzo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, en español y OECD por sus siglas en inglés) de evaluar una muestra

considerable de estudiantes de distintos países, cuya característica es que tienen 15 años de edad, pues se pretende que estén concluyendo la educación básica o acaben de concluirla. Abarcó a 32 países, en su primera aplicación, a la que se anexaron posteriormente otros países, lo que constituyó la denominada prueba *PISA PLUS*.

México no formaba parte de los países integrantes de la OCDE, pero se incorporó a ellos. Dicho organismo tiene la misión de:

[...] construir economías fuertes en sus países miembros, mejorar la eficiencia y los sistemas de mercado, expandir el libre comercio y ‘contribuir al desarrollo’ en los países industrializados y en los países en vías de desarrollo.²²

De esta forma, al contar con una revisión de los niveles de desempeño de sus estudiantes auspiciada por la OCDE (entre otros indicadores de desarrollo), el gobierno mexicano podrá tener una visión general de la situación educativa de los estudiantes que concluyen su formación básica y podrá elaborar propuestas de políticas educativas acordes a la realidad del sistema educativo del país.

Esto porque, dentro de los postulados del programa de evaluación, se enfatiza la necesidad de contar con ciudadanos capaces de incorporarse eficientemente en la sociedad, que tengan habilidades para comprender, usar textos y aplicar conocimientos en la resolución de problemas prácticos, lo que al ser evaluado por este tipo de prueba aportará información en términos de mejorar los servicios públicos de educación y permitirá monitorear avances y retrocesos, puesto que dentro de las funciones de la OCDE encontramos que:

Ayuda a los gobiernos a asegurar el interés por las áreas económicas clave, con un monitoreo sectorial. Para descifrar temas emergentes e identificar políticas de trabajo, que ayude a que los diseñadores de políticas adopten orientaciones estratégicas. Este es conocimiento bueno para observar y revisar los países individuales.²³

²² Tomado de la página web <http://213.197.246.50/OECDWATCH/ES/417.htm>

²³ It helps governments to ensure the responsiveness of key economic areas with sectoral monitoring. By deciphering emerging issues and identifying policies that work, it helps policy-makers adopt strategic orientations. It is well known for its individual country surveys and reviews. (http://www.oecd.org/about/0,2337,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html)

Así, al ingresar al programa de evaluación, constantemente los estudiantes mexicanos estarán siendo evaluados en diferentes áreas, ya que:

PISA es un programa permanente, que evaluará cada tres años los conocimientos y las habilidades de los sustentantes en comprensión lectora, matemáticas y ciencias naturales, enfatizando uno de estos tres campos en cada aplicación. (Martínez, 2003)²⁴

En el año 2000 se aplicó por primera vez la prueba PISA en nuestro país. En ese año el énfasis se puso en la alfabetización en lectura (de las tres dimensiones de alfabetización en que está organizada: lectura, matemáticas y ciencias).

Sabemos que existe una tendencia por evaluar todo conocimiento del estudiante, especialmente la manera en que comprende y aplica los contenidos de la enseñanza. Desde esta perspectiva dicha prueba:

[...] está basada en términos del contenido que los estudiantes necesitan adquirir, los procesos que necesitan desempeñar, y los contextos en los cuales el conocimiento y las habilidades son aplicadas. (OECD, 2000, p.7)²⁵

Además, el documento de la OCDE que reporta los primeros resultados de la aplicación de la prueba PISA 2000, describe el proceso y el contenido de la misma, aludiendo también a la importancia de haber considerado en la elaboración de esta evaluación la forma en que está redactado el material de lectura o texto (denominado forma del texto), por lo que hace referencia a textos continuos (como una narración, descripción, instrucción, etc.) y textos no continuos (como cuadros, gráficos, diagramas, etc.); el tipo de tarea de lectura, es decir, qué se pretende al leer el texto; y el uso para el cual el texto fue construido: si es privado, público, ocupacional o educacional.

Es necesario decir que los postulados que fundamentan la elaboración de la prueba PISA resultan ser una tendencia actual en la concepción de la lectura, de la comprensión de textos escritos y su evaluación, así como de la estructura y uso de textos con base en metas específicas de lectura.

²⁴ Tomado de la página web <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/PISAplus.pdf>

²⁵ PISA 2000 is based in terms of the content that students need to acquire, the processes that need to be performed, and the contexts in which knowledge and skills are applied. (OECD, 2000, p.7)

De ahí la importancia que tiene referir a PISA como parte del contexto educativo en que está inmersa esta investigación, ya que creemos que ha resaltado la importancia de la actividad lectora.

Por nuestra parte, consideramos que PISA es un relevante intento de evaluación de los estudiantes, por su alto grado de complejidad (al contener reactivos tanto de respuesta cerrada como abierta y una serie de escalas para evaluar cada uno de ellos) y la gran cantidad de factores considerados.

Sin embargo, nos parece que evaluar la lectura en términos de una habilidad que se posee o no, así como la pretensión de hacerlo de manera estandarizada para una amplia gama de contextos particulares, limita al estudiante la posibilidad de interactuar con los objetos de conocimiento que le son presentados (por ser lejanos a sus contextos) y dificulta en gran medida la visualización de los aspectos positivos de los estudiantes (sobre los cuales podemos seguir trabajando), pues en el caso de nuestro país se resaltan las deficiencias más que los aciertos.

Esta es nuestra percepción general de la evaluación PISA, lo cual no quiere decir que restemos mérito a sus intentos y a la sistematización de sus resultados, simplemente que diferimos en cuanto a la manera de conceptualizar la lectura y de abordar su evaluación, sobre todo porque creemos que la lectura podría verse más en términos de actividad que de habilidad.

Una vez aclarado este punto, seguiremos exponiendo la manera en que el Programa Internacional de Evaluación del Estudiante concibe la alfabetización en lectura y establece sus niveles de evaluación de la misma.

3.1.1. La alfabetización en lectura

Al interior de este programa de evaluación del estudiante, son de gran importancia las definiciones de alfabetización en cada rubro, sea lectura, matemáticas o ciencias. En este caso tendremos que considerar la siguiente:

[...] la alfabetización en lectura es definida en PISA como la habilidad para comprender, usar y reflexionar sobre los textos escritos, en relación a lograr metas propias, desarrollar los propios conocimientos y potencial, para participar efectivamente en sociedad. (OECD, 2001, p.21)²⁶

Al postular que es necesaria para que el estudiante pueda participar en la sociedad moderna, PISA propone reconocer que esa alfabetización se conforma por un cuerpo básico de habilidades y conocimientos que tienen que ver con la decodificación de un texto, la interpretación del significado de las palabras y las estructuras gramaticales, así como con la construcción de significado a diferentes niveles. Estas habilidades han de ser promovidas en la formación de los educandos, puesto que:

La alfabetización en lectura depende de la habilidad para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto, y dar sentido a los textos relacionándolos con los contextos en los cuales ellos aparecen. (OECD, 2000, p.9)²⁷

Entonces, el término “alfabetización en lectura” podría vincularse con lo que se llamaba “alfabetización funcional”, siendo que ambas hacen referencia a que los conocimientos se apliquen en situaciones cotidianas y los textos se usen eficientemente, de tal forma que no se limite al estudiante (ni a la evaluación del mismo) a un contexto exclusivamente escolar, sino que el sujeto sea capaz de utilizar sus potencialidades de manera efectiva en la sociedad, insertándose eventualmente en un ambiente laboral, y no sólo eso, sino buscando desenvolverse de manera integral.

Esto último nos permite destacar la importancia de los usos sociales de la lectura, con lo que sí estamos completamente de acuerdo, porque no basta leer en la escuela, donde se realizan tareas ficticias, sino más bien leer por placer, por gusto, por interés por conocer y descubrir nuevos mundos (por ejemplo, como lo postula Felipe Garrido, 1999), por adentrarse en el mundo del saber. Este saber podrá utilizarse en ambientes cotidianos, para resolver tareas específicas, compartiendo así con otros esas experiencias de lectura.

²⁶ Reading literacy is defined in PISA as the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate effectively in society. (OECD, 2001, p.21)

²⁷ Reading literacy depends on an ability to understand and interpret a wide variety of text types, and to make sense of texts by relating them to the contexts in which they appear. (OECD, 2000, p.9)

Para ello es necesario preocuparse por desarrollar una didáctica de la enseñanza de la lectura que establezca un puente entre lo escolar y lo extra-escolar (porque se tiende a desvincularlos), tratando de impulsar la interacción de los sujetos de aprendizaje con aquello que han de *aprehender*, de tal manera que la vivencia cotidiana sea una continuación de la práctica escolar. Esto se ha buscado generalmente mediante la inclusión de “proyectos” en el aula (Lerner, 1997; Nemirovsky, 1999; Carlino, 2004; entre varios autores).

Partiendo de lo anterior, nos parece importante lo que Nemirovsky (1999) postula:

[...] la opción es incorporar al aula los materiales escritos de uso social: cuentos, enciclopedias, diccionarios, periódicos, cartas, historietas, postales, recetarios de cocina, folletos informativos, biografías, obras teatrales, anuncios publicitarios, textos científicos, revistas de todo tipo. Cuanto más y más variado, mejor; [...]. (p.112)

Agregaremos a la lista anterior, manuales de todo tipo, diferentes materiales escritos provenientes de diferentes épocas, de distintos géneros literarios, de diversas características tipográficas y también de diferentes lenguas. De este modo, al propiciar la interacción de los lectores con una gran diversidad de textos escritos que se usan en distintas situaciones, podremos hablar de posibilidades de los sujetos de relacionarse más con algunos textos y eso conllevaría posibilidades de comprenderlos mejor.

Consideramos que esa perspectiva, al interior de PISA, que apunta a la lectura de textos de distinta índole y con finalidades específicas para usarlos en la solución de problemas reales, es útil para destacar la necesidad de que los estudiantes puedan trabajar textos reales en situaciones escolares.

Estamos de acuerdo en que en los planteamientos de PISA hay ideas que sería bueno profundizar; pero, la cuestión que nos interesa en particular es cómo profundizar en los elementos que intervienen en el proceso de comprensión de un texto escrito, por eso es que nos inclinamos por observar y describir la comprensión en acción, el uso de un texto específico en la resolución de un problema, para revisar qué está influyendo en la comprensión del lector y qué relación se establece con la usabilidad del texto. Esto se explicará con amplitud en el capítulo II, referido a la metodología de investigación.

Por el momento, continuaremos exponiendo otros puntos de la prueba PISA, pero ahora con relación a los resultados que obtuvieron los estudiantes mexicanos. Para ello revisaremos lo que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación menciona en sus informes sobre dicha prueba.

3.2. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE)

En México se ha creado un Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual ha analizado (entre otras tareas) los resultados de PISA 2000 y ha elaborado un informe sobre éstos. También este instituto se ha encargado de aplicar otras pruebas, ahora de carácter nacional, para determinar el nivel de conocimientos de nuestros estudiantes en lectura y matemáticas, lo cual da a conocer en su informe del año 2003 sobre la educación básica.

Por ahora nos dedicaremos a revisar el informe sobre el análisis de los resultados de los estudiantes mexicanos en la prueba PISA 2000.

3.2.1. Situación de México reportada por PISA

En el documento del INEE denominado *Los resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación*, encontramos datos sintetizados respecto a los niveles de comprensión lectora de nuestros estudiantes de 15 años. Esos niveles están jerarquizados del 1 al 5, de los cuales el último indica un alto grado de comprensión y uso de un texto, pero éste no fue alcanzado más que en una ínfima proporción. Respecto a esas escalas menciona:

[...] los resultados de las pruebas de PISA permiten situar a cada sustentante en un nivel de competencia determinado, según una escala de cinco niveles en cada área y subárea. Los niveles de escala de lectura, de inferior a superior significan que el alumno puede:

1. Localizar una información puntual, captar la idea principal de un texto...
2. Localizar información más compleja pero explícita, hacer inferencias simples...
3. Integrar información dispersa, captar relaciones entre partes diferentes...
4. Localizar información implícita, captar matices finos, evaluar el texto...
5. Dominio sofisticado de la lectura, evaluación crítica, manejo de hipótesis [...]

(Martínez, 2003)

Esos niveles de la escala de lectura (en que se evalúa la comprensión lectora) aparecen fragmentados en el informe del INEE, por lo que para tener una idea más completa de ellos referiremos al documento *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000* (2002), en donde encontramos la siguiente información:

| Lo que miden los niveles de dominio | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Nivel | Obtención de información | Interpretación de textos | Reflexión y evaluación |
| 1 | Tomar en cuenta un solo criterio para ubicar uno o más fragmentos independientes de información expresada explícitamente. | Reconocer el tema central o el propósito de un autor en un texto acerca de un tema familiar, cuando la información requerida en el texto es prominente. | Realizar una conexión simple entre la información en el texto y el conocimiento común y cotidiano. |
| 2 | Ubicar uno o más fragmentos de información, cada uno de los cuales puede ser requerido para cumplir criterios múltiples. Tratar con información prominentemente competitiva. | Identificar la idea central de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías simples o interpretar significados dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está resaltada y se requieran inferencias de bajo nivel. | Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, o explicar una característica del texto recurriendo a la experiencia y actitudes personales. |
| 3 | Ubicar y, en algunos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con criterios múltiples. Tratar con la información competitiva prominente. | Integrar varias partes de un texto con el fin de identificar una idea central, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o una frase. Comparar, contrastar o categorizar tomando varios criterios en cuenta. Tratar con información competitiva. | Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares cotidianos o recurrir a conocimientos menos comunes. |
| 4 | Ubicar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma no son familiares. Inferir qué información proporcionada por el texto es relevante para el reactivo. | Emplear un alto nivel de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto con el que no se está familiarizado e interpretar el significado de una sección del texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. Tratar con ambigüedades, ideas contrarias a lo esperado e ideas expuestas en enunciados negativos. | Emplear conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. Mostrar una comprensión precisa de textos largos o complicados. |
| 5 | Ubicar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada profundamente, alguna de la cual puede encontrarse fuera del cuerpo principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para el reactivo. Tratar con información competitiva altamente plausible o extensa. | Puede ser interpretar el significado de lenguaje con sutilezas o demostrar una comprensión total y detallada de un texto. | Evaluar críticamente o establecer hipótesis, apoyándose en conocimiento especializado. Tratar con conceptos contrarios a las expectativas y apoyarse en un profundo entendimiento de textos largos o complicados. |

Fuente: OCDE PISA, 2002 (p.38)

A partir de esos niveles, el INEE da a conocer los resultados de nuestros estudiantes en cada nivel de la escala, manejándolos como buenos, regulares y malos lectores. Explícitamente dice:

[...] consideramos buenos lectores a los sustentantes que se ubiquen en los niveles 5 y 4 de la escala; lectores regulares a los que estén en los niveles 3 y 2; y malos lectores a los que se sitúen en el nivel inferior de competencia, el 1, o por debajo de él [...] sólo poco menos del 7% (6.9) pueden definirse como buenos lectores, en tanto que 44.2% caen en la categoría de malos lectores, y el 49.1% restante en el nivel intermedio. (Ibíd.)

Esos porcentajes son contrastados, en este documento, con los de otros países para demostrar que el nivel más alto de competencia que se espera encontrar en los estudiantes es muy difícil de lograr, ya que asegura:

[...] el que en el país mejor ubicado [Finlandia] en la escala de lectura solamente la mitad de los jóvenes alcance el nivel de buen lector muestra la dificultad de llegar a ese nivel de competencia [...]. (Id.)

Sin embargo, ese no es consuelo, porque también hay que reconocer que el porcentaje de lectores regulares en Finlandia es alto (43%) y tiene un bajo porcentaje de malos lectores (6.9%), por lo que es totalmente inverso a la situación de México.

No estamos haciéndonos eco de los pronósticos fatalistas de que nuestro país no podrá salir del bache en que ha caído y de que no hay solución posible. Simplemente, deseamos poner en claro que no es necesario compararnos con algún otro país (y menos con cierta intención paliativa, buscando mostrar que México fue de los mejores en su contexto Latinoamericano) para decir que aún hay esperanzas; aunque estamos conscientes de que las comparaciones que en este documento se realizan, únicamente son con objeto de situar los resultados de la prueba PISA en contextos determinados.

Tampoco pretendemos realizar una crítica del documento²⁸; sólo queremos poner en contexto nuestra investigación, puesto que si pretendemos revisar el proceso de comprensión de un texto escrito y la usabilidad de éste, no podemos perder de vista que los aspectos referidos a la

²⁸ Algunos párrafos del documento *Los resultados de las pruebas PISA* también se encuentran contenidos en el informe del INEE denominado *La calidad de la Educación Básica en México. Primer informe Anual 2003*. Todo esto se puede consultar en la página web: <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee>

comprensión y al uso de los textos son, precisamente, los que están siendo enfatizados en las propuestas educativas y en las evaluaciones que se están llevando a cabo en los diferentes niveles educativos.

Lo que podemos concluir de las reflexiones sobre los resultados de la prueba PISA que presenta el INEE, es que en México la mayoría de estudiantes que han concluido la educación básica no dominan a un alto nivel la actividad de lectura, lo cual ha de ser investigado cuidadosamente para analizar, por un lado, los procesos de comprensión lectora de los estudiantes y por otro, analizar la forma en que se está conceptualizando la lectura y la manera en que se evalúa la comprensión de textos.

Por otra parte, dada la importancia del término “evaluación” dentro de este mismo instituto (INEE) y para la perspectiva PISA, presentaremos algunas consideraciones sobre dicho término antes de revisar algunos aspectos del Plan Nacional de Educación 2001-2006 y las Propuestas Curriculares de la Educación Secundaria, del Bachillerato General y del Bachillerato Estatal.

3.2.2. Definición de evaluación

El Instituto Nacional de Evaluación define la evaluación como una:

Apreciación sistemática y objetiva de un proyecto, programa o política en curso o concluido, de su diseño, su puesta en práctica y sus resultados. El objetivo es determinar la pertinencia, y el logro de los objetivos, así como la eficiencia, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad para el desarrollo. Una evaluación deberá proporcionar información creíble y útil, que permita incorporar las enseñanzas aprendidas en el proceso de toma de decisiones de beneficiarios y donantes.

La evaluación también se refiere al proceso de determinar el valor o la significación de una actividad, política o programa. Se trata de una apreciación, tan sistemática y objetiva como sea posible, de una intervención para el desarrollo planeada, en curso o concluida.

Nota: En algunos casos, la evaluación entraña la definición de normas adecuadas, el examen de los resultados en función de esas normas, una apreciación de los resultados efectivos y previstos y la identificación de lecciones pertinentes. (INEE, 2003a)²⁹

Vemos así que la evaluación implica, para dicho Instituto, toda una serie de apreciaciones tanto cualitativas como cuantitativas que permitan determinar el logro de objetivos particulares, dentro

²⁹ Tomado de la página web del INEE, en <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/glosario.htm#e>

de los estándares establecidos y las perspectivas que se tengan a futuro; no es una cuestión banal que pueda dejarse de lado o no tomarse en cuenta, puesto que necesitamos estar en continua evaluación para conocer qué tanto se ha avanzado tanto individual como colectivamente.

Por lo general, de los resultados de una evaluación dependerá el rumbo que se seguirá en un asunto, que para el caso de la educación es sumamente delicado pues se trata de personas a quienes se va a afectar positiva o negativamente, según sean las acciones que se decida ejecutar como resultado del análisis de una evaluación determinada.

Al evaluar la comprensión lectora de los estudiantes hay que valorar también los programas de las asignaturas que hacen referencia a ella (aunque está implícita en todas las asignaturas, ya que en todas se trabaja con material escrito a partir del cual se pretenden reconstruir los conceptos y definiciones que orientan los temas de cada una de ellas), con objeto de hacer explícita la manera en que se está abordando en las aulas el problema de la comprensión de textos. Pero no sólo eso, sino que hay que ir más allá: revisar el *diseño* de los textos (respecto de los cuales se está evaluando la comprensión del sujeto) y su usabilidad; revisar las prácticas escolares, las alternativas didácticas que en el aula se ofrecen, el uso de textos reales, con objetivos a su vez reales y claros; las estrategias que los alumnos muestran en la interacción con los materiales escritos y las que los profesores privilegian; sobre todo la interacción del lector con el texto y con aquello de lo que el texto trata.

Es por ello que surgen algunas propuestas, como la de efectuar una *evaluación alternativa* en contraposición a la evaluación tradicional de la comprensión lectora, pues como señalan López y Rodríguez (2003):

A fin de cuentas, al evaluar la comprensión lectora se privilegia una lectura particular que se entiende como la “correcta” o “adecuada” de entre otras lecturas posibles [...] las formas de evaluación alternativa han cobrado auge en la última década. A diferencia de las prácticas tradicionales, en las que el estudiante selecciona una respuesta de un menú de posibilidades (opción múltiple, falso o verdadero, relación de columnas), las alternativas requieren la construcción de una respuesta, producto o demostración por parte del alumno. (p.74)

Creemos que la prueba PISA puede entrar dentro de esa clasificación de evaluaciones alternativas, pero, como nosotros no profundizamos sobre la evaluación de la comprensión de

textos, mejor atenderemos a la revisión general de algunos planteamientos que se encuentran contenidos en los planes, propuestas y programas educativos del nivel medio superior de educación.

Nos interesa reflexionar sobre los objetivos generales de la educación, en el nivel medio superior, por tres razones: primera, porque nuestro interés en abordar ese nivel educativo coincide con PISA al considerar que quienes lo cursan son sujetos que han concluido su formación básica, y eso podría dar elementos para considerarlos con relación a sus perfiles de ingreso y egreso correspondientes; segunda, porque los estudiantes de bachillerato están próximos a insertarse en un ambiente laboral y pueden aportar sus conocimientos para resolver los problemas a que se enfrenten en situaciones sociales fuera del contexto escolar, para lo cual han de desarrollar estrategias de comprensión de textos que les ayuden a insertarse "de manera efectiva en sociedad" (aspecto reiterado en distintas propuestas curriculares); y, tercera, porque los contenidos de aprendizaje que son trabajados con esos estudiantes de bachillerato están siendo ajustados tomando en cuenta la estructura y los resultados de la prueba PISA.

3.3. PLANES, PROGRAMAS Y PROPUESTAS

En cuanto a la aplicación de lo que el lector ha comprendido del texto, es necesario mencionar que en los planes y en las propuestas educativas oficiales (vigentes) se explicita el interés por desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan insertarse en la sociedad de manera eficiente, aplicando sus conocimientos en la solución de problemas reales, desarrollándose integralmente.

Además, hemos de considerar que se han dado cambios con relación a los currícula de la educación secundaria y media superior, pues ahora se sabe que están por entrar en vigor la reforma curricular de la educación secundaria y la reforma curricular del bachillerato general, ambas posiblemente (por lo que parece, al leer el apartado de introducción a los documentos de dichas reformas) originadas y urgidas a partir de las demandas políticas y educativas que se hicieron eco de los resultados negativos que fueron obtenidos en la prueba PISA 2000.

No estamos criticando las reformas. De manera general, consideramos que tienen aspectos valiosos que ayudarán a que nuestros estudiantes puedan trabajar en la resolución de problemas que les hagan esforzarse por aplicar sus conocimientos en situaciones reales. Sin embargo, hace falta revisar las conceptualizaciones que subyacen a las propuestas.

Comenzaremos revisando algunos planteamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 referidos a la comprensión de textos en el nivel medio superior.

3.3.1. Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE)

En este programa encontramos una preocupación central por la “formación integral” de los estudiantes, desarrollando sus potencialidades para alcanzar un perfil óptimo en su desempeño laboral. Sobre todo se enfatiza la cuestión de la “aplicación del conocimiento”, del “uso de la información”, el desarrollo de “habilidades”, por eso postula que:

[...] lo que se requiere cada vez más es la capacidad de transformar un flujo continuamente creciente de información en conocimientos críticos y significativos, que tengan una utilidad concreta. A medida que la simple acumulación de información pierde sentido como dimensión fundamental del conocimiento, la valoración social del mismo tiende a asociarse con las formas en que los grupos e individuos pueden apropiarse de él y en que pueden darle un uso relevante... También se torna crítica la adquisición de habilidades para conocer lo que se necesita saber, en función de aspiraciones, necesidades y problemas específicos; encontrarlo de manera eficiente, recurriendo a fuentes diversas de información; entenderlo, adaptarlo y recrearlo, en función de las propias necesidades [...]. (SEP, 2001, p.50)

Así, vemos que una preocupación central, al interior de nuestro sistema educativo, es propiciar en los estudiantes la apropiación y aplicación de conocimientos, lo cual involucra la comprensión de textos escritos. Además, si consideramos que existe un incremento de la matrícula de alumnos del nivel medio superior, lógicamente las expectativas sobre el perfil de aquellos que pronto se incorporarán a la fuerza productiva del país se concentran en la manera en que aplicarán los conocimientos adquiridos durante su período de formación escolar.

Respecto al nivel bachillerato el Programa Nacional de Educación explicita:

La educación media superior, con todo, aún no encuentra una identidad que deje atrás las modalidades tradicionales y su aislamiento mutuo, insostenible frente a los rápidos cambios en los conocimientos, la tecnología y la organización del mundo laboral, que hacen necesaria una formación que permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Para atender esa necesidad deben proporcionarse a los estudiantes las herramientas indispensables para manejar las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y para dominar los lenguajes básicos -incluido el tecnológico- de manera que puedan buscar la información pertinente. (p.64)

Entonces vemos que la situación actual de nuestra sociedad requiere personas formadas para usar el conocimiento, lo cual implica usar los textos, tanto para encontrar la información que se necesita ante una situación determinada como para poder continuar preparándose y actualizándose constantemente, porque al hacer referencia al *aprendizaje a lo largo de la vida* tenemos una perspectiva de motivación al desarrollo intelectual permanente, aún cuando se hayan concluido los estudios de formación profesional.

Por tanto, si queremos que lo anteriormente mencionado sea alcanzado por los estudiantes, es necesario que se establezcan objetivos claros y se propicie la intervención de todos los vinculados en este campo, de tal forma que se favorezca el contexto del alumno en su conjunto.

Hasta aquí hemos expuesto lo que establece el Programa Nacional de Educación con relación al nivel bachillerato, pero conviene revisar tanto la propuesta curricular del nivel secundaria (por ser el previo y explicitar un perfil de egreso), como del nivel medio superior, considerando la Propuesta Curricular del Bachillerato Estatal del Estado de Veracruz (1987), por ser la que rige los contenidos manejados en los bachilleratos estatales, y también la que está por aceptarse y entrar en vigor (que ya se está piloteando en algunos bachilleratos de diferentes estados de la República) que está contenida en el Documento Base de la Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006. Ambas tienen puntos de contacto y algunas divergencias que no discutiremos aquí, por lo que sólo revisaremos algunas de sus expectativas respecto a la formación de los estudiantes.

3.3.2. Documento Base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)

La situación actual de nuestro sistema educativo plantea tres reformas cuyos logros habrá que evaluar más tarde con sumo cuidado. Una refiere al nivel preescolar, el cual no abordaremos.

Otra refiere a la educación secundaria, en donde encontramos algunos aspectos relevantes, sobre todo relacionados con PISA. La tercera plantea nuevas modalidades y contenidos para el bachillerato.

Empezamos con el documento de la reforma integral de la educación secundaria.

La educación secundaria se hizo obligatoria en México en 1993 y se convirtió en el último tramo de escolaridad básica. Adquirió entonces un propósito nuevo: dotar a todos los ciudadanos de una formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo, en constante cambio, e incorporarse a la vida social para contribuir en la construcción de una sociedad democrática. (SEP, 2004)³⁰

En este documento se enfatiza que el carácter obligatorio de la educación secundaria asegura que todos los estudiantes aprendan, y explícitamente hace referencia a los Resultados de la Prueba PISA como un indicador de las deficiencias encontradas en los estudiantes de ese nivel. También se refiere a las Pruebas de Estándares Nacionales (PEN) y al Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) para analizar los resultados obtenidos y las problemáticas que se reflejan al interior de cada escuela.

Así, la RIES establece que hay que esforzarse por trabajar conjuntamente con los maestros y los alumnos de manera que se logre que los estudiantes adquieran conocimientos que sean útiles en la realización de las tareas diarias. Aquí nuevamente encontramos el énfasis en la aplicación del conocimiento a la vida cotidiana, además de una referencia constante al desarrollo de competencias básicas, que corresponde (desde la perspectiva PISA) al desarrollo de habilidades y conocimientos para la vida.

Ahora revisemos de manera general qué postula la reforma del bachillerato general.

3.3.3. Documento Base de la Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006

Este documento surgió después del Programa Nacional de Educación y de la primera evaluación aplicada por PISA, por eso notamos en ella algunos puntos como el de *desarrollar habilidades* y

³⁰ Tomado de la página web de la SEP: <http://ries.dgme.sep.gob.mx/>

conocimientos para la vida que parecen surgidos de la perspectiva OCDE. La describiremos sólo de manera general:

[...] la Educación Media Superior brinda a los egresados de la educación básica la posibilidad de formarse para continuar sus estudios o incorporarse al mundo del trabajo, por ello, la tarea ineludible de este tipo educativo es proveer al estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que coadyuven a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral. (SEP, 2003, p.6)³¹

Se enfatiza de manera especial la *formación integral* del estudiante y el desarrollo de habilidades que le permitan integrarse al ámbito laboral, más adelante la propuesta reitera la cuestión de los aprendizajes significativos, útiles para la vida cotidiana, que refieran a su hacer y quehacer del alumno de este nivel educativo. Con esto observamos que reitera la cuestión de la aplicación de los conocimientos a la solución de problemas reales.

Por otra parte, establece que el docente ha de ser un facilitador del aprendizaje, por lo que tendrá que formar alumnos en la responsabilidad de involucrarse en un continuo proceso de aprendizaje, con lo cual se retoma el aspecto de la formación permanente que enfatiza el Programa Nacional de Educación.

Se presenta como base de esta reforma un paradigma constructivista que retoma tres teorías (siguiendo a Coll) que son: la teoría psicogenética de Piaget, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y la teoría sociocultural de Vigotsky, con lo que se pretende dar peso al nivel de desarrollo cognitivo del sujeto.

Respecto a esto último queremos decir que nos parece que dichas teorías son retomadas de manera muy general, en especial la que nosotros manejamos un poco más: la teoría psicogenética de Piaget; de la cual procede la vía funcionalista de Inhelder que aquí también referimos.

De nueva cuenta aclaramos que nuestra finalidad no es analizar ni criticar la propuesta, únicamente señalamos que al mencionarse en ella a Piaget para nosotros surgen algunos cuestionamientos referentes a la conceptualización de los sujetos que aprenden y de la

³¹ Tomado del Documento Base de la Reforma Curricular del Bachillerato General que fue enviado a las Direcciones Generales de Enseñanza Media de los Estados de la República Mexicana (DGMSyS, documento fotocopiado).

construcción del conocimiento. Esto lo explicitamos porque nuestra investigación intenta mostrar lo que el constructivismo postula: el conocimiento se origina en la acción, es decir, en la *interacción* del *sujeto* que aprende con el *objeto* a aprender, en la que ambos se modifican mutuamente; lo cual es mucho más complejo en cuanto a su tratamiento didáctico y evaluación de lo que muchos pedagogos hemos considerado.

Volviendo a la propuesta de reforma curricular, encontramos que se habla de unas problemáticas psicopedagógicas que refieren a la urgencia de que los estudiantes desarrollen "habilidades del pensamiento" que les permitan realizar constantes inferencias válidas que les acerquen al conocimiento, así como también insiste en vincular "contenidos significativos" para el alumno en relación con su "entorno inmediato". Lo que de nuevo está refiriendo a la vinculación escuela-sociedad y a la aplicación del conocimiento a la solución de problemas reales.

También menciona como una problemática psicopedagógica que:

[...] los alumnos ingresan al bachillerato con bajo nivel en cuanto a comprensión de textos por lo que se asocia con la reprobación y la deserción. (Ibíd., p.39)

Así, llegan a establecer un perfil del egresado, mencionando algunas características deseables, enfatizando que los estudiantes que egresan de bachillerato sean útiles a la sociedad, para que "apliquen en su vida cotidiana" conocimientos de diversas disciplinas para "solucionar problemas" y lograr "interpretar de manera reflexiva" distintos tipos de información. Esto último refiriéndose a la necesidad inmediata de impulsar la comprensión de textos.

Este perfil de egreso se plantea también dentro de cada *programa* de las asignaturas, como por ejemplo, en los programas de los cursos de *Taller de Lectura y Redacción I y II* se pretende (desde un *enfoque comunicativo-funcional*) que el estudiante sea capaz de "usar adecuadamente" la lengua materna en diversos contextos, tanto en las tareas de interpretación como de producción.

Con respecto a lo que nos interesa primordialmente, que es el uso de distintos tipos de textos escritos y la comprensión de éstos, encontramos los énfasis siguientes:

[...] se debe lograr un nivel adecuado tanto en la comprensión lectora (exponer al estudiante a una gran diversidad textual y lograr que aprenda a leer con propósitos específicos) como en la comprensión auditiva, habilidades que se han descuidado mucho en los diferentes niveles educativos, y lo cual repercute de manera negativa en el rendimiento académico y profesional de los estudiantes [...] La comprensión lectora no se limitará a explorar o evaluar información que pueda ser copiada textualmente, sino se buscará lograr que el estudiante lea con fines específicos y que sea capaz de identificar la tipología textual, la intencionalidad, el propósito y el tono del autor de un texto, así como parafrasear y elaborar sus propios escritos de manera clara, coherente y utilizando de manera adecuada ortografía y puntuación. (Ibíd., p.54)

Esto nos interesa de manera especial porque al plantearse como necesidad el promover la comprensión de distintos tipos de textos, resaltando que esto ha de hacerse con objetivos, fines o propósitos definidos, tomando en consideración que dicho proceso de comprensión no puede depender de la *repetición* de una *información textual*, por lo tanto hay que investigar qué sucede realmente cuando los estudiantes de bachillerato leen un texto particular, con un objetivo específico, al interior de una situación de resolución de tareas particulares.

Lo anterior nos preocupa porque encontramos en el mismo documento (SEP, 2003b) otros puntos referidos a la comprensión lectora, buscando logros del alumno como:

[...] extraer las ideas principales de una variedad de textos, comentarlas y negociarlas (a través del diálogo/dialogía) en un ambiente de aprendizaje cooperativo. Asimismo, que sea un estudiante que utilice técnicas de comprensión de la lectura con propósitos específicos, que sea capaz de observar, analizar y exponer ante otros, procesos diversos de apropiación de significados textuales donde utilice la investigación, estrategias de lectura y exposición oral y que, a través de la comprensión textual, adquiera y aplique valores humanos. (Id.)

Si consideramos los tres últimos renglones arriba citados nos damos cuenta de la complejidad tanto de la propuesta como del asunto de la comprensión, ya que por un lado tenemos el proceso en sí mismo como el automonitoreo de éste, y por otro la perspectiva *metacognitiva* para explicitar procesos particulares de comprensión y proponerlos como *modelos*, *métodos* o *técnicas*.

Nosotros queremos únicamente mostrar que primero debemos cuestionarnos si es sólo a partir de la lectura de un texto, y de la interacción sólo con ese texto, que podemos llegar a comprender en sentido amplio adquiriendo conocimiento, aplicándolo y relacionándolo con valores humanos.

Otro aspecto que deseamos resaltar de esta propuesta de reforma curricular es el que refiere a la incorporación de la *Informática* como asignatura fija, con un programa y contenidos específicos, ubicada en el campo de conocimiento de Lenguaje y Comunicación. Esto nos habla de una preocupación por el manejo de la tecnología y la información, lo que redundará en una perspectiva de incorporación al ámbito laboral. Si esto último es el objetivo que se persigue, habrá que ver la necesidad de buscar vínculos, puntos de contacto entre la lectura y la computadora como medio electrónico de uso obligado en nuestros días.

Eso no es fácil y seguramente será motivo de varias investigaciones futuras.

Pero, volviendo a lo nuestro, es interesante que la computadora pueda ser vista como un instrumento que podría reflejar la comprensión de un texto escrito en la medida en que se interactúe en mayor o menor medida con los textos (o con la información gráfica) que se presenta (tanto en materiales escritos en papel –como los manuales u otro tipo de texto- y en pantalla –los que el usuario escribe o utiliza para ejecutar acciones en la computadora-).

La propuesta curricular justifica la inclusión de esa asignatura por la incursión que las computadoras han tenido en diversos ambientes ya que enfatizan que están:

[...] hoy en día presentes – directa o indirectamente - en la mayoría de las actividades que desarrollamos los seres humanos, transformándose en una importante herramienta para el trabajo, la comunicación, la educación – Informática Educativa, Universidad Virtual, Educación a Distancia – la cultura, el entretenimiento y la diversión. (Ibíd., p.64)

Y como se busca la participación efectiva del educando en la sociedad, un egresado de bachillerato que integre sus conocimientos en la vida diaria, desarrollando sus habilidades de manera integral, se considera necesario que la informática se agregue como asignatura escolar.

De nueva cuenta, nosotros decimos: no hay que perder el vínculo de lo escolar con lo externo, no deberían ser dos realidades distintas.

Creemos que así lo entiende la propuesta de reforma (SEP, 2003b), pues entre las aportaciones del *Programa de Informática* al perfil de egreso del bachiller se establece como prioritario que

éste "aplique sus conocimientos, habilidades, destrezas y competencias", reconociendo la necesidad de "aprender a aprender".

Concordamos con esta perspectiva y queremos vincularla con el uso de textos y la comprensión de los mismos.

Ya desde la propuesta curricular de 1987 para el Estado de Veracruz se manejaban algunos criterios del perfil de egreso del bachiller que ahora son retomados y ampliados por la propuesta arriba descrita, pero es conveniente que revisemos qué se postula en nuestro bachillerato estatal (donde la propuesta curricular de 1987 sigue vigente) para entender el enfoque desde el que se aborda al lenguaje, la lectura y la comprensión lectora, en tanto que constituye la realidad educativa de los estudiantes que entrevistamos en el marco de esta investigación.

3.3.4. Propuesta de Cambio Curricular del Bachillerato Estatal (1987, Veracruz)

Este documento es el que todavía se utiliza en nuestro Estado y en él se enfatiza que el egresado de bachillerato sea capaz de:

[...] expresarse correcta y eficientemente, tanto en forma oral como escrita, así como interpretar los mensajes recibidos en ambas formas. Manejar y utilizar la información formulada en distintos lenguajes y discursos [...] Percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos [...] Evaluar y resolver las situaciones inherentes a su edad y desarrollo [...]. (SEC, 1987, p.17)

Observamos que dos (de los siete) puntos que refieren al perfil del bachiller tienen vinculación con el área de la lecto-escritura, sobre todo los primeros que hemos citado, ya que los otros dos hacen referencia más bien al uso de los conocimientos.

Notamos que se parecen a lo que ahora se está postulando en la reforma del bachillerato general 2002-2006, pero la diferencia consiste en que la perspectiva de esta última centralmente parte del constructivismo (como lo exponen teóricamente), en las afirmaciones y justificaciones que hace, en el fondo ideológico de revertir los resultados de PISA, en el mapa curricular que incluye otras asignaturas (como la de Informática) y en el reforzamiento de vínculos de lo escolar con lo extra-escolar, tratando de lograr la aplicación del conocimiento para solucionar problemas, implicando

un cambio también en la manera de evaluar, pues cuando menos se pretende que la comprensión de textos escritos no dependa de una *memorización o recuperación literal* sino de una reconstrucción de significado en la interacción del lector con el texto. En cambio, la propuesta estatal de 1987 sólo refiere de manera general a la necesidad de que los estudiantes manejen los contenidos y puedan comprender y criticar la información proveniente del discurso oral y escrito, sin enfatizar tanto en el rubro del lenguaje sino dando peso también a las otras áreas disciplinarias, pues su enfoque se centra en la urgencia de la formación integral.

Una vez consideradas la propuesta vigente (1987) y la que será implementada posteriormente (2002-2006), se ve la necesidad de investigar acerca de las condiciones en que se encuentran los alumnos de nivel medio superior respecto al manejo de información escrita, la comprensión y aplicación de ésta, a través de situaciones reales en donde se enfrenten al *uso de un tipo de texto específico* (manual) en interacción con un objeto (computadora) para resolver un problema específico; intentando así reconstruir el proceso de comprensión que llevaron a cabo, tomando en cuenta tres indicios: a)El resultado (resuelve o no el problema), b)El trayecto seguido para reconstruir el significado del texto y resolver la tarea (visto a través del registro de la interacción del sujeto con el texto y la computadora), y c)La reconstrucción del procedimiento llevado a cabo (el sujeto da cuenta, de manera sintética, de su propio proceso de comprensión). Esto lo abordaremos en los aspectos metodológicos que explicitamos en el capítulo dos.

Ahora, como ya hemos visto, el término usabilidad de los textos es tan importante para nosotros como el de comprensión, de aquí que sea necesario, después de describir el contexto educativo en que se inserta nuestra investigación, revisar lo referente a otros conceptos que sustentan nuestros planteamientos; por tanto, proseguiremos con una exposición más detallada de nuestra visión de la lectura como actividad de interacción entre el lector y el texto.

PARTE III

4. LA LECTURA COMO ACTIVIDAD

Varios son los autores que teorizan sobre el *campo de la lectura*, pero a nosotros nos interesa de manera especial concebir la lectura como actividad, porque mediante ella podemos relacionarnos con el autor del texto y con los *saberes* pragmáticos que necesitamos adquirir para desempeñar actividades de nuestra vida cotidiana.

Esta conceptualización de la lectura supone, como cualquier actividad, un sujeto específico que la realiza, al interior de un contexto determinado, con un fin específico, siendo éste último el que invita al sujeto a entrar en interacción con algunos objetos particulares.

El tener esta perspectiva, nos permite aproximarnos a la lectura con la idea de resolución de problemas (o realización de tareas), lo que exige al sujeto la actualización de sus conocimientos previos, que sean pertinentes a la situación que está enfrentando, y el establecimiento de interacción con un *objeto-texto* y un *objeto referido en el texto*.

Leer es una actividad heurística, que se va ajustando paso a paso.

Con relación a lo anterior encontramos algunas afirmaciones sobre lo que hacen los buenos y los malos lectores, desde la perspectiva de McGinitie, Maria y Kimmel (1982):

Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis tentativas sobre el significado del texto leído y sobre el contenido de lo que sigue. Las hipótesis continúan siendo tentativas hasta que se ha dado cuenta de toda la información vinculada. El buen lector construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del texto. Un tipo particular de mal lector crea hipótesis pero falla al evaluarlas y modificarlas adecuadamente en base al texto subsiguiente. En lugar de comprobar esta interpretación frente a toda la nueva información que se obtiene al leer, estos lectores pueden de hecho percibir mal los detalles del texto puesto que los adecuan a la interpretación original en lugar de cambiar la interpretación. (p.34)

Si bien es cierto que todo lector construye hipótesis sobre el significado del texto, creemos que esto también depende del para qué se está leyendo ese texto y cómo lo está usando el lector para

resolver ese asunto del *para qué*. Esto porque sólo teniendo un objetivo o propósito específico es como podemos automonitorear nuestra construcción de significado.

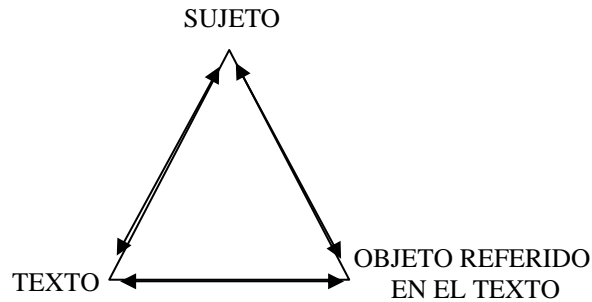
Al ser la lectura una actividad inserta en una situación particular, estaremos ante una tarea concreta: leer para..., usar el texto para...; entonces, no podemos sacar a la lectura del contexto (individual y externo) ni de su interacción o “transacción” (como refiere Goodman, 1982) con el lector y los objetos que se incluyen o refieren en el texto, describiéndola sólo en términos de una capacidad, habilidad, o destreza, aunque le agreguemos el *para hacer* tal o cual acción. Entendemos así que la lectura es algo más complejo que una habilidad.

Es claro también que por ser una actividad ha de realizarse en un cierto tiempo, esto es, conseguir el objetivo en un tiempo aceptable de realización; por eso autores como Peredo (2003) y Goodman (1982) hablan de “eficiencia en la lectura”, que involucra rapidez y pertinencia de las construcciones significativas.

Entonces, al conceptualizar la lectura como actividad, debemos considerar que en ella interviene un lector que posee un cúmulo de conocimientos sobre diversos temas, los que ha de usar para enfrentarse al texto, partiendo de un objetivo específico y utilizando estrategias y procedimientos para alcanzarlo, a la par que va construyendo redes de significado.

El lector actúa sobre el texto, lo utiliza, se plantea hipótesis y se hace preguntas respecto al contenido de éste, revisa constantemente sus hipótesis en función del significado que va construyendo a partir del material escrito, aplica sus conocimientos y construye nuevos retomando su interacción con el texto, para construir finalmente una representación más o menos pertinente de éste, logrando comprender a un cierto nivel.

Así, la lectura es una actividad que se desarrolla en el contexto de realización de una tarea (aquella que se emprendió para alcanzar un objetivo), que conlleva la interacción texto-lector-objeto referido en el texto, en una triangulación como la muestra el diagrama siguiente:



Es decir, desde sus conocimientos previos al texto, de éste hacia lo que conoce de aquello que refiere el texto, de ahí hacia el texto nuevamente y hacia el objeto referido en el texto, luego hacia hipótesis particulares, después al texto y al objeto para contrastar sus hipótesis, de vuelta al texto, luego hacia sus conocimientos previos, posteriormente a las referencias que extrae al reconstruir el texto, después hacia la autoevaluación del significado que ha elaborado, de ahí al texto nuevamente, para después efectuar la integración de sus experiencias en este proceso y de los nuevos conocimientos construidos, para de nueva cuenta evaluar el significado y explicitarlo (sea verbalmente, por escrito, o mediante la consecución de un producto).

Después de esto: ¿cómo no pensar que la lectura es una actividad? Y no una actividad cualquiera, sino una realmente compleja.

Una vez que hemos revisado nuestra conceptualización de la lectura como actividad y establecido nuestra postura interactiva desde la que observamos la relación (mostrada en el diagrama) lector-texto-objeto referido en el texto, queremos presentar la fundamentación teórica de la que nos servimos para utilizar algunos términos en esta investigación, partiendo de nuestra concepción de *resolución de problemas o tareas*.

5. RESOLUCIÓN DE UNA TAREA O PROBLEMA

Partiendo de nuestra postura *constructivista funcionalista*, hacemos referencia a que:

La resolución de problemas es para nosotros una ocasión de estudiar los procesos funcionales que intervienen cuando el sujeto aplica sus conocimientos en contextos particulares, es decir,

cuando aplica sus estructuras a la asimilación de los ‘universos de problemas’ que encuentra en su actividad adaptativa. (Inhelder y De Caprona, 1996, p.12)

Así, nosotros partimos de que un medio eficaz, para observar y analizar la usabilidad de un texto y la comprensión en acción, puede ser el enfrentar a los sujetos a la lectura de un texto específico planteándoles un problema, que requiere la puesta en juego de todos sus conocimientos (pertinentes), procedimientos y estrategias para resolverlo, al interior de una situación determinada.

Al enfrentar la solución de un problema, el sujeto estará en condiciones de evaluar su propio actuar, los procedimientos y estrategias que va utilizando, de integrar nuevas experiencias y conocimientos a sus estructuras (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975).

De acuerdo a nuestra perspectiva, la usabilidad y la comprensión del texto pueden ser observadas desde la resolución de un problema y la obtención de un producto, a partir de lo cual podemos reconstruir el proceso de comprensión que sujetos particulares llevan a cabo.

Lo que deseamos resaltar es que la cuestión del uso y la comprensión de los textos escritos no es trivial ni puede ser sujeta a una evaluación reducida a un test o cuestionario de carácter inflexible. Por el contrario, es una cuestión que puede explotarse tomando el enfoque de resolución de problemas desde la interacción constante con los objetos por comprender. Y tomar como eje fundamental la solución de una tarea o problema (utilizados estos términos como sinónimos) implica el estudio de las microgénesis cognitivas.

De esta manera, trataremos de seguir cada uno de los pasos que los alumnos realizan en la resolución del problema que se les plantea en esta investigación, revisando cada *bloque de acciones* (un sub-conjunto de acciones que enmarcan estrategias del sujeto con respecto a un mismo referente) para encontrar características comunes y elementos importantes que los estudiantes toman en cuenta al ejecutar la tarea.

Cuando hablamos de lo que los estudiantes son capaces de hacer usando un texto, nos estamos refiriendo al hecho de realizar o no una tarea, lo que puede ser colocado en un nivel pragmático, es decir, en el nivel del *saber hacer*.

Por otro lado, al interior de la misma solución del problema nos enfrentamos a la tarea de analizar en qué grado el estudiante construye o no el significado del texto (en cuanto a ideas o conceptos principales) y logra hacerlo explícito. Aquí nos ubicamos en el nivel teórico o conceptual, en el nivel del *saber*.

Lo único que queremos distinguir es que existen saberes teóricos, los cuales queremos hacer corresponder con los conceptos, la definición de términos específicos y centrales en el texto escrito que los estudiantes abordan; y existen saberes pragmáticos que se obtienen en función de la ejecución de diversas acciones para conseguir un fin o meta de manera exitosa. Sólo distinguiremos entre estos dos niveles.

Respecto a esta cuestión de los niveles del saber y del saber hacer, queremos enfatizar que la vía que seguimos parte de la idea siguiente:

La aproximación procedural es un método privilegiado para estudiar la pertinencia de los conocimientos, por oposición a su formación o adquisición. Cellérier (1979a) precisó esta distinción oponiendo la 'transformación pragmática' del conocimiento en acción a la 'transformación epistémica' de la acción en conocimiento. Vistas desde este ángulo, nuestras investigaciones pretenden contribuir a la pragmática en tanto que estudio de las realizaciones pertinentes del saber en situaciones particulares. (Ibíd., p. 25)

Así, nos interesamos por el estudio de la aplicación de los conocimientos en la resolución de un problema, investigando precisamente esa "transformación pragmática" del conocimiento en acción, tratando de observar cómo aquello que el sujeto ha comprendido puede hacerlo suyo y aplicarlo al efectuar la tarea.

Con este trabajo también queremos abrir un espacio de reflexión sobre la usabilidad de los textos y su influencia en la comprensión de los mismos, estudiando la lectura como una actividad donde se construyen significados y poniendo bajo el reflector el enfoque interactivo y funcional que postulamos.

Para ello es necesario también que revisemos un aspecto central para nuestra investigación que es la construcción de macroestructuras del texto por parte de los sujetos. Entonces, hemos de considerar un elemento importante: la síntesis que el mismo sujeto hace de las acciones que ha realizado.

Es aquí donde nosotros insertamos el análisis general de la *construcción macroestructural* (van Dijk y Kintsch, 1983) que el sujeto realiza del texto leído. Esto es de gran importancia porque si el sujeto mismo da cuenta de su propio actuar, de su propio uso del texto y va elaborando microestructuras que integra en dicha construcción macroestructural puede autoevaluar su comprensión, determinar sus errores (si los hubo) y corregir o modificar su procedimiento.

Ahora que hemos mencionado la cuestión de los *errores* en la solución de la tarea consideramos importante mencionar que la mejor ruta para comprender el texto no es, necesariamente, aquella carente de equivocaciones, sino más bien la que está en constante revisión y se enfrenta a choques conceptuales, mejor llamados *rupturas de esquemas conceptuales*, es aquí donde el fracaso desempeña un papel importante como fuente de conflicto entre esquemas ya que obliga a una reorganización conceptual. Es así como se hace necesario que el lector eventualmente vuelva al punto de partida, reorganice sus conceptos, busque distintas vías de acción y proceda a aplicar esa reorganización conceptual de nueva cuenta, en busca de la solución del problema.

Por eso:

El 'comienzo de cero' puede de cualquier forma ser concebido como un coordinador general de la acción, que permite abandonar una trayectoria procedural elegida e indica el fin perseguido o vuelto a perseguir, es decir, como un 'reversibilizador' procedural que tiene una función heurística en la resolución. (Ibíd., p.23)

Esa función heurística es aprovechada por el *usuario del texto*, porque le permite intentar nuevamente llevar a cabo la tarea y culminarla con éxito. Para llegar a esto es necesario que el lector tenga bien claro el objetivo que está persiguiendo, puesto que éste le conducirá en la solución del problema y se constituirá en eje fundamental de la interacción que establezca el lector con el texto.

5.1. EL OBJETIVO DE LECTURA

Este se constituye en elemento central de la resolución del problema que el sujeto enfrenta, pues en función de él determinará realizar unas acciones y no otras, dará sentido a la lectura conduciendo su comprensión, le llevará a explotar la usabilidad del texto o en caso contrario a denunciar la falta de ésta.

Sabemos que no podemos hablar de texto escrito en general; que hay diferentes tipos de textos, con características particulares, las cuales inciden también en el tipo de objetivo que se plantea como posible alcanzar a partir de un texto específico.

Las características correspondientes al texto que estamos utilizando en esta investigación las abordaremos en el capítulo II, por el momento nos centraremos en el objetivo con que un lector aborda un material escrito.

Ese objetivo puede partir del propio lector, puede plantearlo la misma actividad de lectura y el texto mismo, así como también ser producto de una influencia externa como puede ser el docente, el investigador o algún otro sujeto que pone al lector en esa situación determinada de lectura.

Para reforzar todo lo que hasta aquí hemos expuesto presentaremos una afirmación de Noordman y Vonk (1994) que nos ayuda a resaltar la importancia del objetivo de lectura:

[...] los enfoques más recientes consideran a la lectura como una interacción entre el lector y el texto. La lectura es considerada como el procesamiento de información por el lector. Pero lo que las investigaciones sobre legibilidad y comprensibilidad de textos han descuidado hasta ahora es exactamente también lo que la investigación sobre lectura ha descuidado: considerar por qué un lector lee un texto. (p.89-90)

[...] Es muy importante prestar atención al uso particular que el lector hace de la información del texto. (p.91)³²

³² The more recent approaches consider reading as an interaction between reader and text. Reading is considered as the processing of information by the reader. But what the research on readability and comprehensibility of texts has neglected so far is exactly what research on reading has neglected: to considerer why a reader reads a text. (Noordman and Vonk, 1994, pp. 89-90)

Aquí vemos la importancia del objetivo que el sujeto se plantea al leer un texto porque no será igual leer un texto por placer, por entretenimiento, para aprender sobre un tema, para memorizarlo, para entresacar información de él, resumirlo, reescribirlo, resolver un problema o realizar una tarea concreta (en términos de obtener un producto tangible o visible).

De este modo, siguiendo a Alonso y Carriedo (1996) podemos decir que cada objetivo estará determinando el grado de profundidad con que los lectores procesan un texto y, por ende, el nivel de comprensión que pueden alcanzar a partir de sus reconstrucciones semánticas.

Por eso es tan importante que todo usuario de un texto tenga como motivo de su lectura una inquietud, un objetivo que la guíe (Beauchat, 1980), ya que este objetivo o meta es el que da sentido a la actividad (lectura) y a la tarea (obtención de un producto o resultado). El objetivo tendrá que ser real y factible, es decir, que esté en las posibilidades del sujeto alcanzarlo, sólo que implicará un esfuerzo de concentración y gran compromiso personal para obtenerlo.

Precisamente, será en función de ese objetivo que el sujeto constantemente evaluará sus acciones para controlarlas, a fin de alcanzar la meta que se ha propuesto (ésta se corresponde con la respuesta a la pregunta: ¿para qué leo el texto?). Guiándose en ella, el lector desarrollará un "control práxico" (Inhelder y De Caprona, 1996) que garantizará la "pertinencia de sus acciones ante la situación", esto es, trasladándolo a nuestro caso, la pertinencia de su comprensión para resolver el problema. Es así como el sujeto buscará alcanzar el objetivo, y ante cada acción tendrá que preguntarse si logrará llegar al objetivo por la vía que ha elegido.

Ahora revisaremos otros conceptos que estamos utilizando en nuestro estudio.

5.1.1. Procedimientos y estrategias

Definiremos el término procedimiento como:

[...] It is very important to pay more attention to the particular use the reader has to make of the information in the text. (Ibíd., p.91)

[...] un desenvolvimiento de acciones que se encadenan y que están orientadas por metas. Los procedimientos son entonces secuencias finalizadas de acciones. Se distinguen de los simples medios de acción particularmente por el hecho de que los procedimientos son extrapolables y pueden dar lugar a un uso interindividual. (Op. Cit., p.23)

Los procedimientos son más bien de uso inconsciente pero convocados por objetivos particulares. Son comunes a diferentes sujetos porque varias personas logran estructurar los mismos procedimientos en función de características y experiencias semejantes. Guiados por ellos, efectuamos una secuencia de acciones con las que pretendemos alcanzar una meta.

Los procedimientos resultan ser la base de nuestra actuación, sobre todo se pueden observar al resolver problemas, nos conducen en la búsqueda del objetivo que nos hemos planteado.

Por otra parte, sólo revisando la manera en que el sujeto actúa con el fin de alcanzar el objetivo que se ha propuesto, podemos hacer observables los procedimientos que él mismo está utilizando pues de otra forma no lo son. Pero hay algo más: los procedimientos pueden constituirse en característicos de cierto tipo de problemas a enfrentar (Inhelder, Cellérier, De Caprona y Ducret, 1996).

Por otra parte, respecto del término estrategia de lectura consideraremos lo siguiente:

[...] una estrategia de lectura o de producción escrita es una secuencia organizada de procedimientos seleccionados voluntariamente para leer y/o escribir.³³ (Besse, 2004, p.172)

[...] emplearé el concepto de estrategia, para dar cuenta de las acciones que los lectores realizan para construir significado. (Carrasco, 2003, p.130)

[...] Quizá valdría la pena introducir ciertas distinciones entre, por ejemplo, *procedimientos* y *estrategias*, ya que los primeros sí corresponderían mejor a la cualidad de ser inconscientes, mientras que las segundas permanecerían asociadas a una elaboración más consciente e intencional. (Vaca, 2001, p.45)

Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. (Goodman, 1982, p.21)

Las estrategias son como el catalogador de las acciones que es necesario implementar ante un problema determinado, permiten el cambio de ruta si el procedimiento elegido no fue el correcto,

³³ [...] une stratégie de lecture ou de production écrite est une suite organisée de procédures sélectionnées volontairement pour lire et/ou écrire [Besse J.-M., 1990] (Besse, 2004, p.172)

posibilitan el análisis de las soluciones hipotéticas y la implementación de acciones nuevas o descubiertas en el trayecto de la resolución de un problema (que algunos autores llaman *heurísticas*). Las estrategias las desarrolla cada sujeto a partir de su propio contexto y experiencia.

Entonces, concluimos que las estrategias nos permiten organizar, controlar y monitorear nuestros procedimientos, en este caso, los que utilizamos al abordar un texto escrito y una tarea particular.

Sólo falta considerar algo importante: depende del sujeto el elegir ciertas estrategias y no otras. De aquí que sea importante revisar a qué tipo de sujeto nos estamos refiriendo.

5.2. SUJETO PSICOLÓGICO

Al principio de este capítulo referíamos una postura constructivista funcionalista que opta por analizar un sujeto psicológico más que uno epistémico:

[...] el *sujeto psicológico individual* (Inhelder et. al., 1976; Inhelder y Piaget, 1979) es estudiado por un observador que intenta poner en evidencia la dinámica de las conductas del sujeto, sus metas, la elección de los medios y de los controles, las heurísticas propias al sujeto que puedan conducir a un mismo resultado por caminos diferentes, a fin de que podamos penetrar en el funcionamiento psicológico y analizar las características generales de los procedimientos o encadenamientos finalizados y organizados de acciones. (Op. Cit., p.13)

Con esto queremos dejar en claro que nos interesan las acciones que el sujeto realiza en la aplicación de sus conocimientos a la resolución de tareas. Así, enfatizaremos lo referente a los objetivos y a la valoración que el sujeto realiza de su propia manera de actuar.

Sin embargo los sujetos, para alcanzar los objetivos, han de representarse la tarea que habrán de realizar, puesto que de esa representación dependerá el éxito o fracaso en la resolución de la misma.

Además, por ser éste un sujeto psicológico está conformado por características particulares, lo que implica un nivel de desarrollo cognitivo específico y un determinado cúmulo de

conocimientos previos, a los cuales nos estaremos refiriendo con la terminología “contexto interno”, donde a su vez dicho contexto puede tomarse como ese sujeto psicológico.

5.2.1. Contexto interno (conocimientos previos)

Para nosotros es importante la definición de *contexto*, porque consideramos que el sujeto parte de sus contextos interno y externo cuando lee, siendo esto fundamental en el proceso de comprensión del texto, pues el lector hará uso de sus *conocimientos previos* (si queremos llamarlos así) o mejor dicho, del:

[...] contexto psicológico interno de redes semánticas organizadas de conocimiento del mundo que se reflejan parcialmente en el vocabulario del lector [...] (Cazden, 1982, p.213)

Este contexto interno constituye el punto de partida del sujeto para la comprensión del texto escrito al que se enfrente. Esto porque el procesamiento de la información del texto pasa por la relación con aquello que el lector conoce de lo que el texto refiere.

Ese contexto interno o conocimiento previo, lo posee el sujeto una vez que ha construido conocimiento a partir de sus experiencias de interacción con los objetos a conocer, y lo utiliza constantemente ante situaciones nuevas de lectura o de uso de un texto escrito.

En ese sentido lo menciona Peredo (2003) cuando afirma, citando a su vez a Hartman (1994), que los lectores pueden elaborar "vínculos intertextuales" que refieren al conocimiento previo, presente de manera permanente durante la lectura y también después de ella, resultando "como si se transitara entre los textos que se recuerdan a través de vínculos conceptuales".

Así, el contexto interno del sujeto tendrá un peso predominante en la manera cómo el lector aborda el texto, se representa la tarea y establece vías de acción para usar el texto y obtener un resultado coherente.

Este contexto interno es el que guía el *procedimiento top-down* que el lector utiliza al leer el texto, por lo que solamente será posible que interprete sobre dicho contexto (en ese primer momento de la actividad de lectura).

Es por ello que un texto nunca es el mismo para todos los sujetos, lo cual abordaremos más adelante en este capítulo, al reflexionar sobre el objeto-texto y, a su vez, sobre el objeto referido en él.

Hay un aspecto más que tenemos que mencionar: la posibilidad que el sujeto tiene para explotar sus potencialidades, establecer el puente entre sus conocimientos previos y el conocimiento nuevo, lo cual puede lograr en ese espacio denominado *zona de desarrollo próximo*, que consiste en:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1979, p.133)

Esto lo mencionamos porque creemos que los sujetos pueden comprender textos escritos, al trabajar precisamente en dicha zona, es decir, al utilizar sus potencialidades para llegar a un nivel superior de comprensión, poniendo en relación sus conocimientos previos con el texto y con el objeto referido en él. Sin embargo, aunque aquí se enfatiza la resolución de un problema con la guía de un *experto* que proporciona orientaciones al *aprendiz*, debemos tener claro que podemos hacer uso de esa *ayuda experta* siempre y cuando no se trate de disminuir la responsabilidad del *novato* en su propio proceso de comprensión de un texto escrito.

En nuestra investigación, vinculamos la noción de zona de desarrollo próximo al análisis de las interacciones de los lectores con la entrevistadora (que es parte del contexto externo), pero sin establecer una situación de enseñanza-aprendizaje, únicamente tomando a la entrevistadora como la ayuda experta que impulsa al lector a resolver las dificultades que encuentra en la lectura del manual y en la realización del ejercicio en la computadora, de manera que se establezca ese puente entre lo conocido y lo que se desea conocer.

Ahora revisaremos otra noción importante: la representación que el sujeto construye de la tarea a que se enfrenta, en donde pondrá en juego de manera especial ese contexto interno y el objetivo que persigue al leer un texto específico.

5.2.2. Representación de la tarea

Cuando enfrentamos una tarea, necesariamente partimos de una representación que incide en el tipo de procedimientos que, de entrada, aplicamos a la solución de un problema, del mismo modo, determina las estrategias que utilizamos para organizarlos tanto como la fijación de la meta u objetivo a alcanzar. Esto lo configura el sujeto a partir de sus propias características (conocimientos previos o referencias ligadas a experiencias individuales), siendo como afirman Inhelder y De Caprona (1996):

[...] el análisis de la tarea [...] es una comprensión de la tarea fundada a la vez en la representación de la situación final y del “cómo hacer” para llegar a ella. Estos dos aspectos enfatizan al sujeto mismo, quien los construye progresivamente. (p.17)

[...] el sujeto *se representa* también las metas y ciertas etapas de la resolución y elabora medios de codificación cuyas características pueden ayudar u obstaculizar la construcción de nociones. Por eso, el análisis de la resolución de un problema no debería eludir las representaciones en tanto que constituyen un nivel de funcionamiento psicológico. (p.33)

[...] hay representación del “cómo hacer”, en particular bajo la forma de representaciones anticipadoras, a las que el sujeto recurre para planificar sus conductas. Las representaciones se aplican en consecuencia a los caminos por tomar, tanto como a los resultados a los que conducen. (p.35)

Entonces el sujeto se representa la tarea en términos del resultado esperado, aunado al objetivo de lectura perseguido, pero simultáneamente se representa posibles maneras de abordar la tarea, elaborando una especie de jerarquización de hipótesis de solución. Si éstas no son funcionales, pues llevan a resultados distintos a la representación elaborada u ocasionan algún conflicto (bloqueo) en la solución, el sujeto ha de modificar su representación del producto final para reestructurar, a su vez, las representaciones de sus vías de acción.

Una vez considerado todo lo referente al sujeto, consideraremos ahora lo correspondiente al objeto-texto específico que el lector utiliza.

5.3. OBJETO-TEXTO Y OBJETO EXTRA-TEXTUAL

Constantemente entendemos como "objeto" al texto escrito particular con que un lector interactúa dentro de una situación determinada, viéndolo como el "objeto libro" (sea cual fuere el género), que físicamente ocupa un lugar en el espacio.

Pero nosotros estamos hablando del texto como "discurso escrito" (van Dijk, 1995), compuesto de signos y proposiciones que el lector coloca con relación a su conocimiento de la lengua.

Ahora bien, si el objeto de conocimiento es dicho discurso en sí mismo, ¿cómo abordar aquello a lo que hace referencia?, esto es, el aspecto de la realidad que se aborda, siendo éste un *objeto extra-textual*, lo cual implica que el lector aplique su contexto interno para comprender el *tema* del texto.

Ante esto nos encontramos con que tenemos dos objetos: el texto específico (en cuanto a caracterizarlo como discurso escrito con características sintácticas particulares al interior de un género textual específico) y el objeto al que alude el texto (ya sea físico, como la herramienta de computadora -en este caso del manual que trabajamos-, o bien de otra índole).

Aquí hay que tener claro que no existe el "objeto en sí" o "texto en sí", esto es, absoluto e idéntico para todos los sujetos, porque cada uno de ellos lo *mira* y se lo *representa* desde una base individual de conocimientos y experiencias previas con otros textos similares o no.

De esta forma coincidimos con Vaca (2001) en su reflexión, cuando al analizar las respuestas de una niña lectora respecto a algunos aspectos del texto que leyó, dice:

[...] el único texto que existe para ella [la niña lectora] es el que leyó, e incluye sólo aquellos fragmentos tal y como ella los leyó. El texto completo, tal y como está escrito, existe quizás en nosotros -adultos investigadores- que ya lo leímos. Esta es una razón fundamental por la que nos parece metodológicamente impropio tratar de hacer una teoría de la comprensión de textos sin tomar en cuenta de alguna manera el procesamiento de los mismos: se asume, por hipótesis, que el texto leído es igual al texto impreso, cuando en realidad lo más seguro es que EL texto sea más bien un límite al que se tiende. La ecuación: **texto leído = texto impreso** es equivalente a decir, en el terreno epistemológico, que existe el conocimiento objetivo acerca de un objeto. (p.78-79)

Desde esta perspectiva, para nosotros resulta central saber qué sujeto está leyendo, qué tipo de texto, qué tema aborda y para qué el lector lo está leyendo.

Así, al hacer referencia al *objeto-texto* como el discurso leído queremos considerar las características del mismo (en cuanto a sintaxis y función comunicativa), a fin de poder establecer relación entre la estructura del texto y el grado de usabilidad de éste.

Por otra parte, como ya vemos, no es lo mismo el objeto-texto que el objeto referido en el texto (de lo que trata el texto), a éste último lo manejamos como objeto extra-textual (que en esta investigación será la herramienta combinar correspondencia del programa Word, a la que englobamos con el término computadora).

Hacemos la distinción porque algunos de los involucrados con el tema de la lectura (*actores del campo*, para Fijalkow, 2000) centran su atención en el texto únicamente, como si éste fuera abstraído de la realidad o contuviera la síntesis única del tema que está expresando por escrito. Para decirlo más claramente: creen que a partir del texto, y sólo por él, el sujeto puede comprender un aspecto determinado de la realidad, simplemente porque ese texto es el objeto que el sujeto ha de manejar y creen que dicho material escrito *contiene en sí* la información, los conceptos, lo único que el lector necesita.

Sin embargo, nosotros consideramos que el objeto extra-textual se constituye en elemento indispensable de la interacción del lector con el material escrito, puesto que en la medida en que el sujeto conozca dicho objeto extra-textual, lo utilice, lo manipule, lo "haga hablar" y ocupe la información que le sea devuelta en esa interacción podrá reconstruir mejor el significado del texto.

Así encontramos que el lector interactúa tanto con la estructura del discurso escrito como con aquello que conoce del objeto extra-textual, dando lugar a un nivel particular de comprensión del texto y de usabilidad del mismo.

Reconocemos también que esto se vincula con un elemento más: el contexto externo; pues éste influye en la manera en que el sujeto aborda el material escrito.

5.4. CONTEXTO EXTERNO

Partimos de que el “contexto social externo” (Cazden, 1982) es el punto de referencia del lector para entender la situación de lectura en que se encuentra y tener mayor número de elementos (provenientes de su interacción con otros sujetos y con el medio en que se encuentra) para la comprensión de un texto escrito.

Así, para nosotros en esta investigación, está constituido por una situación particular que involucra una consigna específica³⁴, manejar la computadora (específicamente usar la herramienta combinar correspondencia del programa Word) y un sujeto que presenta el texto al lector (en este caso, la entrevistadora).

En primer lugar, debemos decir que el texto escrito que el lector enfrenta no es un objeto aislado, puesto que precisamente lo que lo hace legible es la posibilidad de vincularlo con algún conocimiento o realidad conocida.

En segundo lugar, hay que dejar en claro que ese contexto externo, desde el cual el sujeto aborda el texto específico, es utilizado permanente, continua y exhaustivamente hasta que es concluida la lectura (y la resolución de una tarea particular). Al hacer uso de él, el lector encuentra pautas para integrar una interpretación coherente del tema del texto y poder aplicarla en la solución del problema que esté enfrentando.

Por eso Peredo (2003) afirma que cada lector va acumulando experiencias con relación a algunos tipos de textos, por lo que su lectura de un periódico, por ejemplo, puede ser más eficiente que su lectura de un manual o de un diagrama; así, poco a poco, va adquiriendo mayor relación con el

³⁴ La información sobre la consigna dada a los estudiantes y la situación de investigación se explicita en el capítulo II.

tipo de texto que más utilice, el cual va formando parte, simultáneamente, de sus contextos (interno y externo).

Mencionamos ambos contextos porque la interacción con diferentes tipos de textos favorece, en los lectores, tanto la actualización de los conocimientos previos (con respecto a la estructura de los textos) como el incremento de estrategias para utilizarlos eficientemente en función de las situaciones particulares de lectura.

Dicha interacción con distintos tipos de materiales escritos es lo que se pretende realizar mediante algunos proyectos en las aulas (Nemirovsky, 1999), a fin de que los lectores cuenten con mayor número de herramientas para enfrentar la actividad lectora. Para ello se tendrían que plantear alternativas educativas que propiciaran situaciones de lectura favorables a la interacción con el objeto-texto y el objeto extra-textual.

Así, siendo el contexto externo un elemento más que ha de considerarse al analizar el proceso de comprensión de textos, tenemos que considerar todos los elementos que intervienen en la actividad de lectura para dar a conocer la manera en que se relacionan y poder extraer conclusiones que nos indiquen cómo se enfrenta un lector particular a un texto específico, desde una situación determinada.

Una vez que hemos revisado los principales elementos que han de considerarse en el estudio de la comprensión de los textos escritos, finalmente, expondremos los aportes más importantes de este capítulo, los cuales serán retomados a lo largo de este trabajo de investigación. Éstos son:

1. La comprensión de textos escritos es un proceso de interacción entre el lector (como sujeto psicológico), el objeto-texto específico y el objeto extra-textual al que refiere el texto, donde los elementos que están interactuando se reconstruyen mutuamente. Así, dicha comprensión implica la asimilación del objeto-texto y del objeto extra-textual a las estructuras conceptuales del sujeto y, a su vez, la acomodación de éstas a dichos objetos.

2. La comprensión de un texto específico se construye durante su lectura, esto es, leer es comprender, pues el lector va construyendo una representación mental del texto, a la cual da un orden y un valor; por lo que, al construir su particular representación mental estructurada del texto y explicitarla (de alguna forma: escrita, oral o mediante la obtención de un producto), decimos que lo comprende (a un cierto nivel).
3. El lector construye microestructuras del texto, las que va sintetizando hasta construir la macroestructura del mismo, ésta le permite recuperar los elementos proposicionales centrales del texto, colocándolos en relación directa con su objetivo de lectura, aspirando a lograr una vinculación coherente entre todos los elementos que intervienen en la comprensión: el sujeto psicológico (que conlleva los conocimientos previos), el contexto externo en que se inserta el lector, la usabilidad del texto (contemplando su estructura o diseño particular), el objetivo de lectura, los procedimientos y estrategias que utiliza el lector, la representación que éste se hace de la tarea de lectura, el objeto-texto y el objeto extra-textual.
4. No existe sólo una comprensión del texto, hay tantas cuantas personas entran en interacción con él; lo que podemos establecer son niveles de comprensión, de acuerdo al grado de interacción de los sujetos con los diversos elementos que intervienen (enunciados en el punto anterior). Pero, al decir que existen niveles de comprensión de un mismo texto, no hablamos de imposibilidad de evaluarla ni de relatividad excesiva, sino de flexibilidad en las posibilidades de interpretación, regidas desde la construcción de la macroestructura del texto por parte del lector, la representación de la tarea específica de lectura y la posibilidad de resolverla con acierto.
5. La usabilidad de un texto permite conocer qué tanto ese material escrito favorece su comprensión, es decir, revisar si un problema de comprensión de un texto específico responde a una falla en el diseño del mismo más que a una falta de competencia del lector.
6. En el estudio de la comprensión de textos siempre se ha de incluir el estudio de la usabilidad de éstos, puesto que el objeto-texto entra en interacción con el

lector y él atiende a sus características estructurales para representarse mentalmente las proposiciones que contiene. Además, hay que tomar en cuenta que el texto va dirigido a un perfil de lector. De este modo, si el material escrito es confuso y resulta ineficiente, los problemas de comprensión que se den respecto a él no podrán atribuirse a los sujetos.

7. La lectura, y por lo mismo, la comprensión de textos escritos, es una actividad compleja que requiere de una participación activa y comprometida del lector, quien ha de poder dar cuenta de sus propios procesos a través de la aplicación de lo comprendido, usando el texto en la realización de tareas particulares.
8. Partiendo únicamente del objeto-texto no es posible comprender, más bien se requiere que el sujeto entre en interacción (física –externa- y desde sus estructuras conceptuales –interna-) con el objeto extra-textual. De tal modo que, lo que pudiera responder a un bajo nivel de usabilidad del texto pueda ser compensado por una intensa interacción con aquello a lo que el texto refiere, pues nunca va a ser idéntico el texto sobre un tema determinado a ese aspecto de la realidad que intenta ser determinado por el texto, ya que hay toda una serie de mediaciones.

Ahora bien, todas estas consideraciones se constituyen en eje medular desde el que abordaremos el análisis de los datos, los cuales obtuvimos a través de la metodología que describimos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

1. MÉTODO

Nuestra investigación es fundamentalmente de corte cualitativo.

Como método, partimos del enfoque de la resolución de problemas (Inhelder y De Caprona, 1996) que corresponde a los postulados del constructivismo funcionalista que hemos mencionado en el capítulo anterior; también utilizamos, en parte, el método clínico de Piaget, en la entrevista que diseñamos y efectuamos; además nos remitimos al método experimental en el diseño de la situación de investigación y al proponer la utilización de dos versiones de un manual de computación.

Desde esa perspectiva es que usamos un procesador de textos (*Word 2000*) como un instrumento de trabajo para la investigación, pues nos centramos en la utilización de una de sus *herramientas* denominada *combinar correspondencia* (que está incluida en un nivel de uso avanzado del programa Word), pidiendo a los estudiantes la resolución de un problema práctico en torno a ésta, a través de la lectura de una de las versiones del manual (de la sección correspondiente a esa herramienta), con el fin de observar qué tan usable resultaba dicho manual para solucionar la tarea.

Esto último conformó la consigna de la tarea y se constituyó en objetivo de lectura, pues éste correspondió a: leer para resolver una tarea revisando la estructura del manual que se está leyendo. De esta forma pretendimos observar la comprensión del texto y su usabilidad.

Al plantear esta investigación desde el enfoque de la resolución de problemas, nosotros diseñamos (de manera experimental) una situación donde el sujeto interactúa simultáneamente con el objeto-texto (alguna de las versiones del manual de computación) y el objeto extra-textual

(la computadora, específicamente refiriéndose a la herramienta combinar correspondencia, que es el objeto referido en el texto), planteando el problema como una tarea a realizar.

Esa tarea tiene como característica un cierto grado de dificultad, no es una cuestión demasiado simple, pero está, presumiblemente, al alcance del sujeto realizarla. Es decir, se constituye en una situación de conflicto para el lector, pero le impulsa a trabajar al interior de su zona de desarrollo próximo, partiendo de sus conocimientos previos (contexto interno) y en interacción con la entrevistadora (contexto externo), a fin de incrementar su potencial y resolver dicha situación.

Esto porque sostenemos, con Inhelder y De Caprona (1996) que:

[...] es importante que la tarea favorezca las actividades cognitivas y su ejercicio, exija la imaginación y la inventiva del sujeto, quien debe sentir la necesidad de obtener resultados. [...] la tarea debe presentar dificultades reales pero asimilables por el niño: debe tener para él un sentido y siempre “presentar dificultad”. (p.16)
[...] hablar de problema como de una tarea por realizar, provocando ésta una actividad finalizada por la meta a cumplir [...] (p.17)

De este modo, los sujetos son enfrentados a situaciones que pueden resolver, sólo que requieren maximizar sus esfuerzos, explotar sus potencialidades, y algo muy importante: lograr un objetivo, lo cual se observa al realizar la tarea exitosamente.

La idea central que guió el diseño de la tarea fue la de observar la *comprensión en acción*, es decir, que al comprender (a cierto nivel) una sección específica del manual avanzado de Word 2000 (correspondiente a la herramienta combinar correspondencia), el lector podría efectuar acertadamente la tarea, obteniendo un producto determinado (un *documento combinado*), logrando reconstruir el significado del texto.

Entonces, el tipo de análisis que se efectuará es básicamente un análisis cualitativo orientado a conocer:

- a) Si el problema planteado es resuelto o no y por qué.
- b) La comprensión de los sujetos respecto de los conceptos centrales que el manual presenta (“campo” y “registro”).

- c) Lo que los estudiantes manifiestan en su comprensión macroestructural (referido a la elaboración de una síntesis del procedimiento efectuado, las estrategias y acciones realizadas para alcanzar el objetivo de lectura y del manual mismo).

Es así como buscamos una vía de acceso distinta para el estudio de la comprensión de textos escritos, pues estos tres aspectos nos permitirán dar respuesta al problema de investigación.

2. PROBLEMA

Con base en la metodología mencionada abordamos el problema que nos ocupa: la comprensión de un texto específico (manual de computación) vista desde la perspectiva del sujeto que lee y desde la perspectiva del texto que es leído.

Entonces, nos interesa describir las características del proceso de comprensión de dicho texto revisando también la usabilidad de éste, en el contexto de la resolución de un problema práctico.

Esto, a su vez, refiere a un objetivo explícito de la lectura con relación directa a los contextos del sujeto en interacción con el objeto-texto (sección combinar correspondencia, del manual de Word 2000) y el objeto extra-textual (la herramienta combinar correspondencia, del programa de computadora).

Nos interesa conocer las relaciones entre las categorías arriba mencionadas, tratando de identificar si la comprensión que cada lector construye puede clasificarse de acuerdo con el grado de interacción que establezca con el manual y la computadora.

Una vez referido nuestro objeto de estudio, expondremos a quiénes se dirigió esta investigación y la manera en que fueron recolectados los datos.

3. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Trabajamos con estudiantes de un bachillerato público de sistema escolarizado, urbano, de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

La selección de los sujetos se efectuó mediante un muestreo probabilístico de diez en diez individuos, sobre las listas de asistencia de los grupos de primero y tercer semestre. La elección de esos semestres se realizó considerando que todavía no iniciaban el estudio formal de la informática mediante una capacitación para el trabajo.

De cada semestre (1° y 3°) se obtuvo una muestra de seis personas, dando un total de doce individuos. Sin embargo, esta muestra se dividió para trabajar cada una de las dos versiones del manual, en donde seis estudiantes trabajaron la versión 1 y seis estudiantes trabajaron con la versión 2.

De manera que la conformación inicial de la muestra fue la siguiente:

| Grado | <i>Versión 1</i> | <i>Versión 2</i> | <i>Total</i> |
|-----------------|-------------------------|-------------------------|---------------------|
| Primer semestre | 3 | 3 | 6 |
| Tercer Semestre | 3 | 3 | 6 |
| Total | 6 | 6 | 12 |

Tabla 1: Distribución inicial de la muestra.

Con base en esa distribución comenzamos a aplicar los instrumentos de investigación. Pero, debido a que algunos de los estudiantes que iniciaron la resolución de la tarea utilizando la versión 1 presentaron dificultades para continuar realizándola, creímos necesario presentarles como opción alternativa la versión 2, por lo que finalmente la distribución de los sujetos de la muestra con respecto a las dos versiones del manual quedó así:

| Grado | <i>Versión 1</i> | <i>Versión 1 y cambia a Versión 2</i> | <i>Versión 2</i> | <i>Total</i> |
|-----------------|-------------------------|--|-------------------------|---------------------|
| Primer semestre | 1 | 2 | 3 | 6 |
| Tercer Semestre | 2 | 1 | 3 | 6 |
| Total | 3 | 3 | 6 | 12 |

Tabla 2: Distribución final de la muestra.

Estos sujetos de la muestra provienen de una escuela pública de nivel medio superior, ubicada en el centro de la ciudad, la cual posee un centro de cómputo al que pueden acceder los estudiantes de todos los semestres. Referimos lo anterior para hacer notar que los estudiantes con los cuales trabajamos tienen acceso al uso de computadoras en su ambiente escolar y tienen gran facilidad para acudir a cualquier centro de cómputo externo (por la ubicación de la escuela).

Sin embargo, no se eligió como sujetos de estudio a aquellos que tenían amplios conocimientos en el ámbito computacional. Por lo que, a quienes fueron seleccionados inicialmente mediante el muestreo, se les hicieron dos preguntas (previas a la situación experimental) respecto del uso que han hecho del programa, las cuales fueron:

- 1) ¿Has usado el programa Word alguna vez?
- 2) ¿Has usado la herramienta combinar correspondencia?

Si la respuesta a la primera pregunta era negativa, se buscaba otro sujeto; en caso contrario, se le hacía la siguiente pregunta y si ésta era afirmativa se localizaba a alguien más, pero si respondía negativamente a la última cuestión era considerado como un sujeto de estudio.

Procederemos ahora a especificar los instrumentos de investigación.

4. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Los instrumentos que utilizamos se corresponden con los métodos cualitativos de los que nos estamos auxiliando.

Cada uno de los instrumentos puede ser consultado en el Anexo metodológico 1. Los enunciamos a continuación:

- Una situación problemática que consistió en proponer al estudiante revisar qué tan eficiente era el manual (la versión que se le proporcionaba) para efectuar un ejercicio de combinar correspondencia. Esto requirió del uso de la *herramienta combinar correspondencia* del procesador de textos Word 2000³⁵, basada en la consigna de “probar el manual para ver si sirve o no” (enfocándonos más en la cuestión de usabilidad del texto que aludir a una prueba de comprensión de textos).

La entrevistadora no conservó idéntica (literalmente) la consigna para todos los casos pero se intentó conservar el sentido de la tarea, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|--|--|
| (fragmento de Ale-h) M: este es un manual real pero no estamos evaluando la escuela que lo utiliza ni nada, sólo la estructura del manual si es eficiente o no, sirve o no sirve, para lo que fue hecho, ¿para qué crees que fue hecho este manual? | A: para poder utilizar el programa... tener una buena utilización del programa |

³⁵ Hacemos la aclaración de que el programa Word 2000 maneja la opción combinar correspondencia de manera distinta a las versiones más actualizadas de Word, pues por ejemplo, en Word XP y en Word 2002 ya no aparece la opción combinar correspondencia con ese nombre, sino que en el *menú herramientas* aparece como la opción *cartas y correspondencia*, donde se encuentra a su vez el *asistente para combinar correspondencia*, que empieza a funcionar de manera automática.

Revisamos esos programas respecto a la opción cartas y correspondencia para ver si el funcionamiento era parecido al de Word 2000, pero encontramos que, si bien algunas cosas ya son más claras (como las de especificar en qué tipo de documento se desea trabajar como *documento principal*, y si se va a abrir o a crear un *origen de datos*), todavía hay deficiencias en relación con la explicación de los distintos tipos de *documento principal* que pueden seleccionarse y falta de información sobre la cuestión de insertar *campos* y ver los *registros*, lo cual atañe a la *usabilidad del programa de cómputo*.

Esto sólo como dato por si se quiere realizar una combinación de correspondencia con una versión más actualizada de Word, ya que se encontrara que es diferente de la manera en que se maneja en esta investigación.

| | |
|--|--|
| <p>M: entonces, vamos a ver si cumple o no cumple con su función, este es sólo un apartado no es todo, aquí tienes todo el índice, pero este únicamente es la sección de la herramienta combinar correspondencia</p> <p>M: en este disco tenemos los archivos que podemos utilizar para realizar un ejercicio, si abres Mi Pc por favor, en disco de 3 1/2</p> | <p>A: okey</p> |
| <p>(fragmento de Ale-m)</p> <p>M: Este es el texto que vamos a revisar, ¿sí?, es un manual que se utiliza en una escuela real, ¿sí?, no vamos a criticar la escuela, no, este es un índice pero nosotros vamos a trabajar nada más con este apartado, de combinar correspondencia, la idea es que puedas hacerle todas las observaciones al texto ¿sí?, vamos a ver si el manual sirve o no sirve, si realmente es útil, te permite realizar un ejercicio de combinar correspondencia... tienes ahí dos archivos, ¿puedes abrir el primero que se llama <i>datos</i>, por favor?</p> | |
| <p>(fragmento de Edm)</p> <p>M: Bueno, vamos a comenzar para que dé tiempo. Mira Edmont, el objetivo que perseguimos es conocer qué tan efectivo es este manual para poder resolver un ejercicio de combinar correspondencia. Este es un manual real que se utiliza en una escuela de computación, tiene diferentes secciones, nosotros nada más vamos a trabajar sobre la de Combinar correspondencia ¿sí? Aquí tú tienes en el disco de 3 ½ tienes dos archivos, abre el disco de 3 ½ ...</p> <p>M: tienes dos archivos con los que vamos a trabajar, abre donde dice combinar... [refiriéndome a la carpeta que se llama así]</p> | <p>{Él revisa en la ventana de Mi Pc, que ya estaba abierta en pantalla, da clic en el disco de 3 ½}</p> <p>{da doble clic a la carpeta combinar y aparecen los iconos de los archivos <i>texto fijo</i> y <i>datos</i>}</p> |
| <p>(fragmento del bloque 1 de Fer)</p> <p>M: bueno, Fer, vamos a revisar el manual a ver qué tan eficiente es, si te permite o no realizar un ejercicio de combinar correspondencia</p> <p>M: tú con toda libertad me puedes hacer las preguntas que quieras, me puedes decir también todas las observaciones</p> | <p>F: sí</p> <p>F: ajá</p> |
| <p>(fragmento del bloque 1 de Dia)</p> <p>M: La idea de esto es poder revisar todo este texto, para ver si realmente nos permite efectuar este</p> | |

| | |
|---|--------------------------------------|
| <p>ejercicio de combinar correspondencia, es sobre el programa Word y está tomado de una versión original que es utilizada en una escuela de computación y bueno, nosotros acabamos de elaborar esta versión para checar algunos detalles ¿sí?, quiero que por favor me ayudes, que me la revises bien, me puedas indicar aquí no se entiende, aquí falta información, aquí sería mejor que lo dijeran de otra forma, o lo dijeran diferente, lo que tú quieras decirme. Si tienes dudas, preguntas, aclaraciones, discusiones, con toda confianza y en el momento que sea, y vamos a trabajar sobre dos archivos que están ahí en ese disco, ¿puedes entrar a Mi Pc por favor?</p> | <p>{Ella abre Mi Pc}</p> |
| <p>(fragmento del bloque 1 de Yan) M: Bueno Yan mira, todo gira en torno a este texto que tú tienes, con el apartado combinar correspondencia</p> <p>M: vas a hacer favor de ayudarme diciéndome en qué aspectos, o sea, qué párrafos son más... difíciles de... de entender o no se puede, o sea no explica, no está claro qué, qué hacer ¿no?... en la computadora, qué cosas no dice ahí que debería decir, o qué cosas dice de más, o sea, todo lo que tú me puedas decir sobre el texto es perfecto ¿sale?... Vas a trabajar con dos archivos que tenemos aquí, puedes darle clic, y puedes entrar a ellos para que los conozcas</p> <p>M: sí, a los dos</p> | <p>Y: mjum</p> <p>Y: ¿a los dos?</p> |

Hay que considerar que se les decía explícitamente, antes de la acción sobre la computadora, que había que criticar el texto y decir si servía o no para realizar las acciones que describía.

- Dos versiones de la sección combinar correspondencia del manual Word 2000 de nivel avanzado. Respecto a esto hay que decir que abordamos dicho manual teniendo como base el utilizado por el Centro Universitario de Capacitación y Servicios en Informática (CUCSI) del Fondo de Empresas Universitarias, al que denominamos versión 1, a partir del cual elaboramos una versión adaptada a la que nombramos versión 2 (mostramos las versiones más adelante, en el apartado 4.2).

- Dos archivos de texto³⁶ para realizar la combinación de correspondencia: uno llamado *texto fijo* que corresponde a la denominación que el manual hace del *documento principal* y, para el caso de esta investigación, tiene la estructura de un reconocimiento de aprovechamiento escolar³⁷; y otro llamado *datos*, el cual corresponde al que el texto menciona como *origen de los datos* y tiene la estructura de una tabla de concentrado de datos de alumnos³⁸.
- Una grabación de audio de todo el proceso, desde que se inició el planteamiento de la consigna. Esto nos permitió reflexionar sobre las preguntas, comentarios y conflictos que externó el sujeto de investigación.³⁹
- Un formato de registro de observaciones, que contiene aspectos como: tiempo, exploración del texto, acción sobre la computadora, preguntas del sujeto y observaciones del investigador. Dichos aspectos son fundamentales en la reconstrucción del proceso de solución del problema.
- Una entrevista clínica (que no se realizó en sentido estricto, ni fue del mismo modo para todos los sujetos), la que se efectuó de manera simultánea o posterior a la lectura de la versión del manual, de acuerdo a los requerimientos del sujeto para realizar la tarea. Esta entrevista se vinculó al procedimiento de resolución de la tarea tratando de abordar, a través de cuestionamientos específicos, algunos aspectos del manual que tenían que ver con la construcción del significado y con la ejecución de la tarea, así como especificar las dificultades que se presentaron al estudiante en la solución del problema, tomando en consideración las sugerencias e indicaciones que el entrevistado mencionó respecto a la estructura del manual (para usarlo de mejor manera). Veamos algunos ejemplos:

³⁶ El contenido de esos archivos se muestra en el Anexo metodológico 1.

³⁷ Este archivo está guardado como tipo *plantilla de documento* y contiene el formato de texto, que es en sí el formato del reconocimiento de aprovechamiento escolar (el cual no cambia, tiene un formato específico), donde se van introduciendo el nombre, el nivel escolar y la escuela del estudiante que lo obtuvo.

³⁸ Este otro archivo está guardado como tipo *documento de Word* y contiene una tabla de datos de donde son tomados aquellos datos que van a incorporarse en el archivo *texto fijo*.

³⁹ Lamentablemente no pudimos contar con la videograbación de los casos, por lo que muchos aspectos interesantes en cuanto a la acción sobre la computadora sólo se tienen registrados por escrito (en el formato de registro de observaciones). En el audio encontramos indicios sobre dicha acción únicamente cuando el sujeto va mencionando en voz alta algunas de las acciones que lleva a cabo.

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|--|--|
| (fragmento del bloque 5 de Dia) | |
| M: ¿la barra de combinar correspondencia? | D: ¿dónde está combinar correspondencia? |
| M: a ver explórale ahí a ver dónde la tiene [refiriéndome a que busque la barra combinar correspondencia en la pantalla, para que logre ubicarla] | D: ajá |
| | {con el puntero del mouse explora las opciones del Menú, va al Menú Herramientas y señala la opción Combinar correspondencia} |
| | D: esta es ¿no? (señalando la opción Combinar correspondencia) |
| M: esta es la ventana, si abres esa es la ventana [tratando de dar a entender que es distinta la Ventana Combinar correspondencia que la Barra Combinar correspondencia] | |
| | D: ¡ay! (con gesto de preocupación por no encontrar la Barra Combinar correspondencia) {va buscando con el puntero del mouse y con la mirada fija en la pantalla} |
| M: ¿no cambió nada en la pantalla? | D: es esto ¿no? (señala algo que no alcanzo a distinguir)... no (se responde ella porque yo no le he contestado) |
| M: esto no [no era ningún elemento de la Barra Combinar correspondencia, pero no tengo registrado qué fue lo que señaló], me da la luz ... ¿no te da mucho la luz? | |
| M: a ver | D: ¡ah! |
| | D: ¡ah, aquí!, ¡aquí! (señalando en la Barra Combinar correspondencia, el botón Insertar campo de combinación) |
| M: ¿dónde está la barra? | D: no, pero aquí dice Insertar campo de combinación |
| M: entonces ya apareció | D: mjum |
| ----- | ----- |
| (fragmento del bloque 4 de Yan) | |
| M: ajá..... hasta ahorita ¿qué le entiendes, qué crees que vamos a hacer, o qué crees que pretende este apartado del manual? | |
| | Y: pues, este... enseñar ¿no?... hacer lo que... hacer lo que aquí explica... es que esto como que está muy claro, pero, por ejemplo... |
| M: a ver, déjame marcarlo... ¿qué son? es... [marco con una flecha donde dice Origen de datos en la p.8) | |
| M: origen de datos | Y: origen de datos |
| | Y: te van a enseñar como a... a crear como |

| | |
|--|--|
| <p>M: una base</p> <p>M: ...entonces ¿sobre qué ventana crees que nos convenga trabajar?</p> <p>M: mjum la ventana es esto que tienes aquí</p> <p>M: sí, esta que tienes aquí [señalo la ventana que está al fondo de la pantalla]</p> | <p>documentos que sean iguales, y después se les puedan cambiar algunas cosas ¿no?, donde tengan como datos</p> <p>Y: como una base</p> <p>Y: ¿sobre qué ventana?</p> <p>Y: mjum, sí</p> |
|--|--|

- Algunas preguntas estructuradas⁴⁰, iguales para todos los sujetos (que constituyeron la base de la entrevista), las que nos orientaron sobre los conceptos centrales que los sujetos reconstruyeron a partir del manual y de su interacción con la computadora. Sobre todo nos enfocamos a los conceptos de: *combinar correspondencia*, *campo* y *registro*.
- Grabación de los archivos realizados en la computadora al llevar a cabo la tarea. Éstos quedaron almacenados en la máquina para tener muestras de cómo el sujeto fue solucionando la tarea hasta culminarla exitosamente.

4.1. PROCEDIMIENTO

Al estudiante seleccionado mediante el muestreo probabilístico se le hicieron las dos preguntas que ya referimos anteriormente (en el apartado correspondiente a los sujetos de investigación), una vez que se confirmaba su pertenencia a la muestra se le llevaba a un cubículo donde teníamos la computadora encendida y se le explicaba nuestro interés por conocer si el manual realmente servía o no para realizar un ejercicio en la computadora, justificando también el uso de la grabadora para poder fácilmente volver a considerar las observaciones que formulara sobre el texto, y entonces aquí se le daba la consigna de la tarea. En seguida se le mostraba la versión del manual que iba a utilizar (sin que comenzara a leerlo) y se le pedía comenzar a usar la computadora para que viera en la pantalla los archivos que iba a utilizar. Una vez que los observaba (sin haberle explicado para qué los iba a usar ni a qué se referían) se le pedía iniciar la tarea, contando con la posibilidad de preguntar, hacer aclaraciones, mencionar todas sus críticas al manual y llevar a cabo la resolución del problema como él mismo decidiera.

⁴⁰ Se puede consultar la guía de entrevista en el Anexo metodológico 1.

Ya explicado lo anterior, la entrevistadora iba llenando su formato de registro de observación, considerando cada uno de los aspectos que lo integran.

Durante la ejecución de la tarea, si el estudiante tenía dudas o hacía algún comentario, se iniciaba la interacción con la entrevistadora (como parte del contexto externo del lector). En ese caso, si era estrictamente necesario, la entrevistadora daba orientaciones, sugerencias o remitía al sujeto nuevamente al texto y a la computadora. Con esto iniciaba la utilización de la entrevista clínica.

Una vez que el sujeto concluía la tarea (independientemente de tener éxito o no), se le pedía guardar en la computadora los archivos que había generado, y después se procedía a realizarle las preguntas estructuradas que permitirían explicitar su proceso de construcción de significado y analizar la usabilidad de la versión del manual utilizada.

Para lograr lo anterior, primero diseñamos y probamos los distintos instrumentos mediante un piloteo con cuatro estudiantes (dos de primer semestre y dos de tercero), lo cual nos ayudó a mejorar los instrumentos y su utilización.

Concluida la etapa de recolección de información, procedimos al análisis de los datos, lo cual mostraremos en los siguientes dos capítulos. Pero, antes de entrar al siguiente capítulo, queremos abordar las características de las dos versiones del manual que utilizamos, ya que creemos que revisar su estructura es de fundamental importancia para referirnos a su usabilidad y la incidencia de ésta en la comprensión del mismo.

4.2. LA ESTRUCTURA DEL MANUAL

Debemos considerar que el tema *Combinar correspondencia* (que es abordado en la sección del manual que utilizamos) presenta un cierto grado de dificultad, pues necesariamente requiere que los alumnos posean conocimientos previos respecto al manejo básico de *Word* y de algunos de sus términos.

Ahora bien, si a eso agregamos que la versión 1 de este manual ha sido explorada y se encontraron deficiencias en su estructura (las que incluso fueron resaltadas por los alumnos entrevistados mientras se piloteaban los instrumentos), tenemos que revisar el diseño de ésta y de la versión posterior a ella (la versión 2).

Así, nos damos cuenta de que la estructura de la versión 1 del manual presenta el contenido de manera continua, haciendo distinción de títulos, subtítulos y términos (estos últimos marcados con minúsculas en negritas), pero sin separar de forma explícita los pasos que se deben seguir para realizar un ejercicio de *combinar correspondencia*. Además, aún cuando presenta las imágenes de las ventanas que irán apareciendo en la computadora, no maneja una separación en la presentación de la información, por lo cual una estudiante (de la muestra piloto) refiere como sugerencia el que pueda hacerse esa distinción, quizá por la conceptualización previa que ella tiene de un manual, donde debería mostrarse un orden guiado y progresivo de las acciones a ejecutar.

Entonces, reconociendo la importancia que tiene la estructura del tipo de texto que el lector aborda, creemos que cada lector aborda de un modo distinto cada texto dependiendo del género del que se trate así como del diseño estructural que presente y del tipo de lenguaje que utiliza. Por lo tanto, no es lo mismo leer diferentes textos, esto quiere decir que cada lector interactúa de un modo particular sobre cada tipo de texto.

Al respecto queremos citar a Lahire (1997):

Entre leer una novela o leer el horario del autobús, hay tal diferencia que se puede considerar, ayudándose de Wittgenstein, que hay un abuso del lenguaje en emplear una misma palabra para designar realidades tan diferentes. [...] Existen diferentes formas de lectura que dependen de la naturaleza de los géneros discursivos leídos, de las funciones sociales de esas prácticas (leer para aprenderse algo de memoria, para recordar algo, para informarse, para soñar, etc., son prácticas muy diferentes) [...] (Traducción de Vaca, J. y Hernández, M., en prensa, p. 12)

Por eso consideramos que Noordman y Vonk (1994) tienen razón cuando afirman que:

[...] los procesos cognitivos que están involucrados en la lectura no pueden ser descritos independientemente de la descripción de las características del texto que sirve como activación para los mismos. Desde que los procesos cognitivos están afectados por las características del

texto, el estudio de los procesos cognitivos involucrados en la lectura puede indicar cuáles características del texto facilitan o impiden los procesos de comprensión. (p.1)⁴¹

Resulta interesante descubrir hasta dónde las características del texto pueden afectar la comprensión del mismo, qué aspectos del diseño del texto se deben de tomar en cuenta para posibilitarla y derivar una estructura más apropiada para presentarla al lector, de acuerdo con el perfil que el autor considere que tendrá el usuario del texto.

Entonces, tendremos que atender a la estructura sintáctica y semántica del texto, considerando que existen variedad de *géneros*, donde:

[...] cada género está compuesto por *tipos de discurso*, es decir, por segmentos en los cuales pueden identificarse un cierto número de regularidades de organización y de marcadores lingüísticos. (Gaiotti y Pasquale, 2003, p.40)

Por lo que pueden concentrarse en grupos, los cuales comparten algunas características (Kaufman y Rodríguez, 1993) en cuanto a sus *funciones comunicativas* o las configuraciones que adoptan (*trama*). Así por ejemplo, para el caso de nuestra investigación, al revisar una definición general de lo que es un manual, encontramos que podría equipararse con la definición de un *libro de texto*:

[...] las comunidades sociolingüísticas han ‘fabricado’ el género manual para responder a la situación-tipo ‘enseñanza-aprendizaje [...] si partimos de la etimología de la palabra ‘manual’, ésta nos remite a una obra que tenemos ‘al alcance de la mano’. Se trata entonces de un instrumento cuyos utilizadores son los docentes y los alumnos, es un libro redactado para ser empleado por un público determinado y con una finalidad específica: un manual corresponde a un nivel de estudio y se inscribe en un campo de conocimiento particular (una disciplina específica). (Gaiotti y Pasquale, 2003, p.40-41)

Con esto nos damos cuenta de que un manual es un tipo de texto que se utiliza para enseñar algo, su objetivo es que sus usuarios aprendan a hacer algo dentro de un ámbito específico.

⁴¹ The cognitive processes that are involved in reading cannot be described independently of a description of the text characteristics that serve as the input for the processes. Since the cognitive processes are affected by the text characteristics, the study of the cognitive processes involved in reading may indicate which text characteristics facilitate or impede the process of understanding. (Noordman and Vonk, 1994, p.1)

Respecto a clasificaciones basadas en criterios lingüísticos (Trosborg, 1997; Kaufman y Rodríguez, 1993) encontramos que el manual es incluido entre los *textos instructivos* que planean u organizan conductas o quehaceres. Así observamos que:

[...] dan orientaciones precisas para realizar las actividades más diversas, como jugar, preparar una comida, cuidar plantas o animales domésticos, usar un aparato electrónico, arreglar un auto, etc. Dentro de esta categoría encontramos desde las más simples recetas de cocina hasta los complejísimos manuales de instrucciones para ensamblar el motor de un avión. [...] comparten la función apelativa en la medida en que prescriben acciones y emplean la trama descriptiva para representar el proceso a seguir en la tarea emprendida.

La construcción de muchos de estos textos se ajusta a modelos convencionales acuñados institucionalmente. [...] La habilidad alcanzada en el dominio de estos textos incide directamente en nuestro quehacer concreto [...] tienen dos partes que se distinguen, generalmente, a partir de la especialización: una contiene listas de elementos a usar [...], y la otra, desarrolla las instrucciones.

Las listas [...] presentan sustantivos concretos acompañados por adjetivos numerales (cardinales, partitivos y múltiples).

Las instrucciones se configuran, habitualmente, con oraciones bimembres con verbos en modo imperativo [...], u oraciones unimembres conformadas por construcciones verboidales de infinitivo [...] (Kaufman y Rodríguez, 1993, pp.47-48)

Sin embargo, para nosotros lo más importante es considerar que dan orientaciones precisas, es decir, guían las acciones que un sujeto ha de realizar para obtener un producto determinado, ya que se conforman por dos planos: uno informativo o enunciativo y otro descriptivo; de este modo, el sujeto realizará progresivamente un conjunto de acciones (organizadas secuencialmente) que le llevarán a alcanzar una meta.

Ahora, teniendo una idea más clara del tipo de estructura característica de un manual, mostraremos los textos a los que se enfrentaron los sujetos.

4.2.1. La versión 1 del manual⁴²

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

CUCSI

(Centro universitario de capacitación y servicios en informática)

MANUAL WORD 2000

NIVEL AVANZADO

SECCIÓN: COMBINAR CORRESPONDENCIA

Septiembre 2002

⁴² Como ya mencionamos, esta versión se extrajo a partir de la que fue utilizada en un Diplomado en Informática que se impartió en el Centro Universitario de Capacitación y Servicios en Informática (CUCSI), dependiente del Fondo de Empresas de la Universidad Veracruzana (impartido en el ciclo 2001-2002). Las imágenes marcadas con una línea diagonal indican que ese fragmento del texto no fue leído por los estudiantes.



TABLA DE CONTENIDO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | PERSONALIZACIÓN DE WORD..... | 2 |
| 1.1 | PERSONALIZACIÓN DE LAS BARRAS DE HERRAMIENTAS | 2 |
| 1.2 | CAMBIAR EL DIRECTORIO POR DEFECTO | 4 |
| 2 | MANEJO DE DOCUMENTOS..... | 5 |
| 2.1 | TRABAJAR CON VARIOS DOCUMENTOS A LA VEZ | 5 |
| 2.2 | TRABAJAR CON DOS PARTES DEL MISMO DOCUMENTO | 6 |
| 2.3 | PLANTILLAS | 6 |
| 2.3.1 | ¿ QUE ES NORMAL.DOT ? | 6 |
| 2.3.2 | VISUALIZAR Y USAR PLANTILLAS DE DOCUMENTOS | 7 |
| 3 | COMBINAR CORRESPONDENCIA | 7 |
| 3.1 | C | 8 |
| 3.1.1 | INSERTAR CAMPOS DE COMBINACIÓN | 12 |
| 3.2 | VER DATOS COMBINADOS | 12 |
| 3.3 | DESPLAZARSE POR LOS REGISTROS..... | 12 |
| 3.3.1 | BUSCAR UN REGISTRO..... | 13 |
| 3.4 | COMBINAR EN UN DOCUMENTO NUEVO | 14 |
| 3.5 | COMBINAR AL IMPRIMIR..... | 14 |
| 3.6 | EL BOTÓN COMBINAR | 14 |
| 3.7 | OPCIONES DE CONSULTA | 16 |
| 3.8 | ORDENAR REGISTROS | 17 |
| 3.9 | MODIFICAR EL CONTENIDO DEL ORIGEN | 18 |
| 4 | DAR FORMATO AL TEXTO..... | 19 |
| 4.1 | CAMBIOS DE PÁGINA Y DE SECCIÓN..... | 21 |
| 4.2 | FORMATOS DE DOCUMENTOS Y SECCIONES | 22 |
| 4.3 | ESTILOS | 23 |
| 4.3.1 | Redefinición de un estilo | 24 |
| 4.3.2 | Creación de un nuevo estilo | 25 |
| 4.3.3 | Importar estilos de otro documento | 26 |
| 4.4 | Deshacer cambios de formato..... | 28 |
| 4.5 | PREPARACIÓN DE ENCABEZADOS Y/O PIES DE PÁGINA. NÚMEROS DE PÁGINA. | 28 |
| 4.6 | INSERCIÓN DE NOTAS A PIE DE PÁGINA | 30 |
| 4.7 | NUMERACIÓN DE TÍTULOS O APARTADOS..... | 31 |
| 4.8 | NUMERACIÓN AUTOMÁTICA..... | 32 |
| 4.8.1 | Inserción de números de página | 32 |
| 4.8.2 | Numeración de tablas, figuras y otros elementos | 33 |
| 4.8.3 | Numeración de ecuaciones y fórmulas en documentos científicos | 34 |
| 5 | TABLAS..... | 35 |
| 5.1 | TABLAS..... | 36 |
| 6 | ÍNDICES Y TABLAS DE CONTENIDO | 38 |
| 6.1 | ÍNDICES POR PALABRAS O POR CONCEPTOS | 40 |
| 6.1.1 | CREACIÓN DE ÍNDICES | 40 |
| 6.1.2 | CREACIÓN DE ENTRADAS DE ÍNDICE..... | 40 |
| 6.1.3 | COMPILACIÓN DE UN ÍNDICE SIMPLE | 41 |
| 6.1.4 | ACTUALIZACIÓN, REEMPLAZO O BORRADO DE UN ÍNDICE..... | 41 |
| 6.2 | EL EDITOR DE ECUACIONES | 41 |
| 6.2.1 | REVISIÓN DE DOCUMENTOS POR OTRAS PERSONAS DISTINTAS DE SU AUTOR | 44 |

3 COMBINAR CORRESPONDENCIA

Mediante la opción **combinar correspondencia** Word 2000 permite incluir en un documento, datos almacenados en otro sitio.

De esta forma se pueden obtener copias de un mismo documento pero con los datos de personas distintas.

Por ejemplo, al escribir cartas personalizadas, en las que solo se escribe el texto fijo (el texto que se repite en todas las cartas) y Word se encarga de generar los datos variables (que cambian en cada carta según la persona). De esta forma podemos generar automáticamente tantas cartas distintas como personas existan en el lugar donde están almacenados los datos.

Otros ejemplos de la utilidad de combinar correspondencia son la generación de etiquetas, imprimir sobres, generar recibos, etc.

Conceptos previos

Cuando 'combinamos correspondencia', estamos utilizando dos elementos fundamentales: el documento principal y el origen de datos.

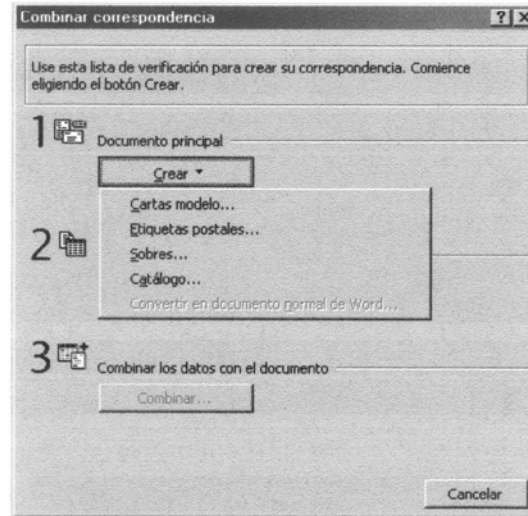
- **Documento principal:** Es el documento Word que contiene el texto fijo y los campos variables que toman su valor del origen de datos.
- **Origen de datos:** Es el lugar donde residen los datos que vamos a utilizar en el documento principal. Puede ser de distinta naturaleza, por ejemplo puede ser una tabla de MS Access, un libro de MS Excel, una lista de direcciones de Outlook, una tabla de MS Word o se pueden introducir en el mismo momento de combinar.

En cualquier caso podemos ver el origen de datos como una lista de registros compuestos por campos. Un registro corresponde a una fila, y un campo corresponde a una columna. Por ejemplo si el origen es una tabla de clientes de Access, el registro será la fila correspondiente a un cliente, y los campos serán por ejemplo, el nombre y la dirección del cliente.

3.1 CREAR O ABRIR EL DOCUMENTO PRINCIPAL

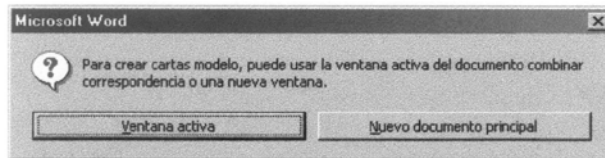
Al abrir Word y tener en la ventana activa un documento en blanco o un documento que ya contenga el texto fijo:

- Seleccionar del **menú Herramientas**, la opción **Combinar correspondencia** aparecerá la ventana Combinar correspondencia que nos va indicando los pasos a realizar.



En primer lugar tenemos que elegir el tipo de documento que queremos utilizar como documento principal (una carta modelo, etiquetas postales, sobres, etc.).

Por ejemplo al elegir la carta modelo en ese momento preguntará si se quiere utilizar el documento que tenemos en la ventana activa o bien si se desea abrir una ventana nueva para el nuevo documento.



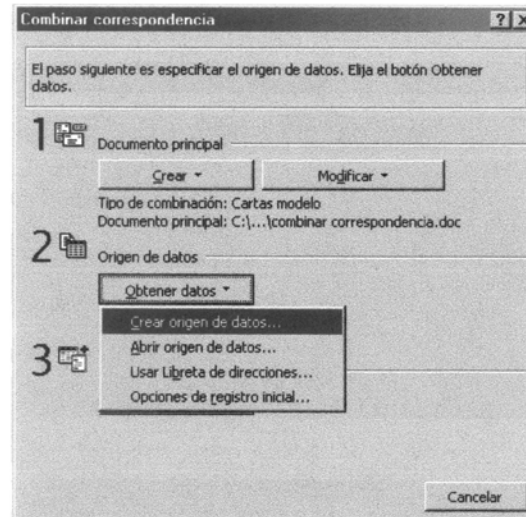
A continuación vuelve la ventana Combinar correspondencia para que realicemos el segundo paso, el de definir el origen de datos.

Como se sabe, podemos obtener los datos de diferentes fuentes, aquí es donde decidimos que opción tomamos.

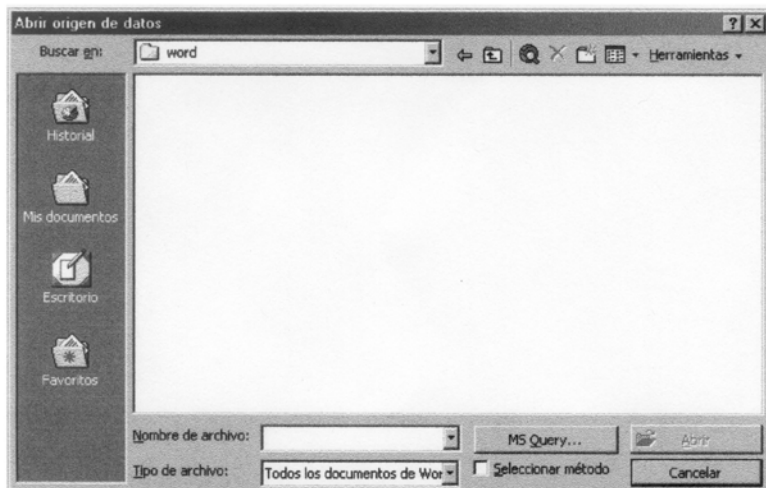


Podemos crear en ese mismo momento los datos, podemos elegir datos guardados en una base de datos, en un libro de Excel, en una tabla de Word..., utilizar los datos guardados en nuestra libreta de direcciones de correo electrónico etc...

Hacer clic en **Obtener datos**, **Abrir origen de datos**.



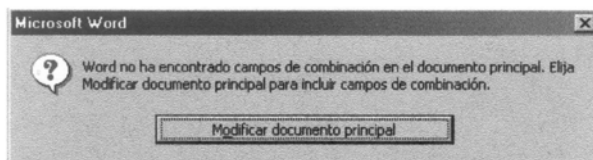
La siguiente pantalla es la que nos permite introducir el nombre del origen de datos.



Se debe seleccionar el tipo de archivo que contiene los datos, ejemplo un documento Word. También indicar la carpeta donde se encuentra el origen (cartas_modelo).

Sólo queda poner en **Nombre de archivo:** el nombre del documento que contiene los datos y botón Abrir, o bien hacer directamente doble clic sobre el documento.

Como nuestro documento principal no tiene todavía campos de combinación, aparece el siguiente mensaje al que respondemos **Modificar documento principal**.



Ya se tiene el origen de datos definido, ahora en la ventana de Word existe una nueva barra, la de Combinar correspondencia.



La barra Combinar correspondencia tiene varios botones los cuales se explicaran a lo largo del tema.



Permite abrir el cuadro de diálogo Combinar correspondencia descrito anteriormente.

3.1.1 INSERTAR CAMPOS DE COMBINACIÓN

Para incluir un campo de combinación, hacer clic en la **opción Insertar campo de combinación** de la barra, aparece una lista desplegable con los campos del origen de datos y sólo basta con seleccionar el campo para que se incluya en la posición del cursor.

El campo aparecerá en el documento principal entre '<<' y '>>' esto nos indica que ahí va un campo que será sustituido por un valor cuando se ejecute la acción de combinar.

3.2 VER DATOS COMBINADOS

Si se desea ver el aspecto que tendrá el documento combinado, dar un clic en el icono



Permite ver el documento principal con los nombres de los campos o bien con los datos.

3.3 DESPLAZARSE POR LOS REGISTROS

El origen de datos puede contener varias filas de datos (varios clientes), al combinar, se generarán tantos documentos como registros tenga el origen. Pues los siguientes botones permiten desplazarse por las filas del origen para comprobar, por ejemplo, si los datos que salen son los esperados:



Permite ver los datos del primer registro del origen.





Permite visualizar el registro anterior.



Este cuadro permite saber qué registro se está visualizando, y también permite ir directamente a un registro determinado. Por ejemplo, 1 indica que

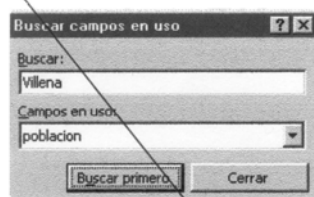


estoy en el primer registro, si sustituimos ese 1 por un 4, se visualizará el documento con los registros del cuarto cliente.

-  Permite visualizar el registro siguiente
-  Permite visualizar el último registro

3.3.1 BUSCAR UN REGISTRO

El icono  permite ir a un registro indicando el valor que buscamos en algún campo. Al hacer clic en el icono aparece el cuadro de diálogo **Buscar campos en uso**:

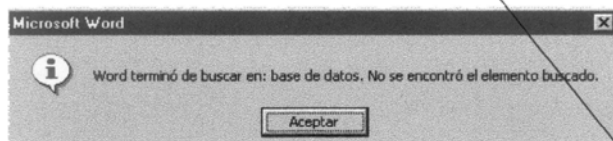


En Buscar: Se pone el valor que se desea encontrar.

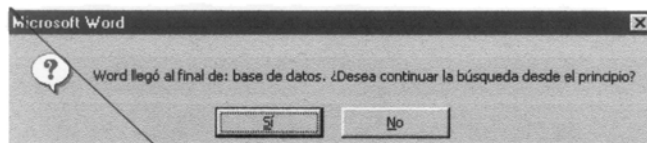
En Campos en uso: Elegir el campo del origen de datos en el que tiene que buscar el valor.

Hacer clic en el botón **Buscar primero**.

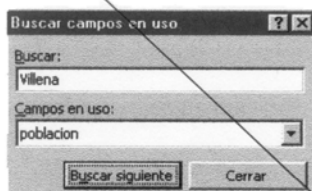
Si no encuentra ningún registro de las características buscadas, nos devuelve el siguiente mensaje:



Empieza la búsqueda en el registro en el que se encuentra en el momento de la búsqueda, si ese no es el primero, cuando llegue al final del origen de datos y no haya encontrado el registro buscado, nos devuelve el siguiente mensaje por si queremos que siga buscando desde el origen:




Si encuentra un registro de las características buscadas, se posiciona en él y se mostrara el siguiente cuadro de diálogo por si queremos seguir buscando otro registro con las mismas características:




3.4 COMBINAR EN UN DOCUMENTO NUEVO

Cuando se combina el documento principal con el origen de datos, se generan tantas cartas como registros tiene el origen de datos, esas cartas las podemos imprimir o bien guardar en un documento Word normal.

Dar un clic en el icono , Word automáticamente abre una nueva ventana con un documento normal que contiene el resultado de la combinación. En ese nuevo documento ya no aparece la barra Combinar correspondencia ya que es un documento normal que no está enlazado con ningún origen de datos.

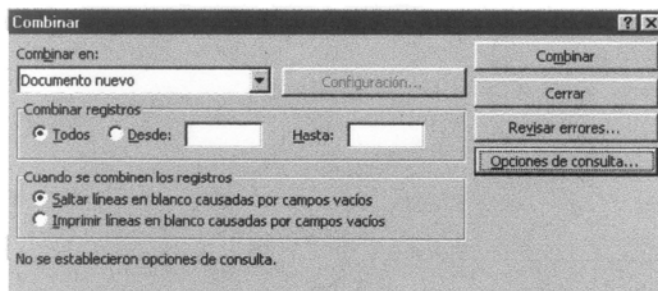
3.5 COMBINAR AL IMPRIMIR

 permite enviar el resultado de la combinación a la impresora. El documento principal se imprimirá tantas veces como registros tenga el origen de datos. Al dar clic en este icono se mostrara el mismo cuadro de diálogo Imprimir.

3.6 EL BOTÓN COMBINAR



El icono **Combinar...** permite iniciar la combinación introduciendo previamente una serie de parámetros. Al hacer clic en él aparece el siguiente cuadro de diálogo:



En la lista desplegable **Combinar en:** podemos elegir enviar el resultado de la combinación a un documento nuevo, a la impresora o distribuir los documentos combinados a direcciones de correo electrónico o números de fax con la opción correos electrónicos.

El recuadro **Combinar registros** permite definir si queremos combinar todos los registros del origen de datos o si por el contrario queremos combinar con un número determinado de registros. En tal caso hay que rellenar los cuadros Desde y Hasta.

En Desde ponemos el número de orden del primer registro a combinar, dejarlo en blanco indica desde el primero.

En Hasta ponemos el número de orden del último registro a combinar, dejarlo en blanco indica hasta el último.

Por ejemplo se desea una carta para los tres primeros registros, se pondra Desde:1(o nada); Hasta:3

A veces algunos registros del origen de datos pueden contener campos vacíos (por ejemplo un cliente que no tenga nada en el campo código postal), si en el documento el campo de combinación <<codpostal>> está sólo en una línea, en la carta correspondiente a ese cliente, la línea del código postal saldría en blanco. Para evitar escribir líneas en blanco sin necesidad tenemos la opción **Saltar líneas en blanco** causadas por campos vacíos. Si por el contrario queremos que la línea se quede en el documento para que todos las cartas tengan el mismo formato, seleccionamos la opción **Imprimir líneas en blanco** causadas por campos vacíos.

4.2.2. La versión 2 del manual⁴³

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

NUEVA VERSIÓN DEL
MANUAL WORD 2000
NIVEL AVANZADO

SECCIÓN 3: COMBINAR CORRESPONDENCIA

ADAPTADO POR MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN

SEPTIEMBRE 2002

⁴³ Nosotros elaboramos esta versión a partir de la versión 1, modificando algunos aspectos de su estructura como: a) organizar secuencialmente los pasos para *combinar correspondencia* (numerándolos), b) eliminar las imágenes, y c) especificar algunas de las acciones a realizar en la computadora. Entonces, podemos decir que generamos la versión 2 del manual como una versión adaptada, para trabajarla específicamente en esta investigación.

3. COMBINAR CORRESPONDENCIA

INTRODUCCIÓN

La opción *combinar correspondencia*, del programa Word 2000, permite incluir en un documento datos almacenados en otro sitio. De esta forma se pueden obtener copias de un mismo documento pero con los datos de personas distintas.

Por ejemplo, al escribir cartas personalizadas, en las que solo se escribe el texto fijo (el texto que se repite en todas las cartas), Word se encarga de generar los datos variables (que cambian en cada carta según la persona). Así, podemos generar automáticamente tantas cartas distintas de acuerdo al número de personas cuyos nombres se encuentren escritos en el lugar donde están almacenados los datos.

Cuando combinamos correspondencia utilizamos dos elementos fundamentales: el documento principal y el origen de datos.

- ✓ *Documento principal*: Es el documento Word que contiene el texto fijo y los campos variables que toman su valor del origen de datos.
- ✓ *Origen de datos*: Es el lugar donde residen los datos que vamos a utilizar en el documento principal. Puede ser de distinta naturaleza, por ejemplo puede ser una tabla de MS Access, un libro de MS Excel, una lista de direcciones de Outlook, una tabla de MS Word o se pueden introducir en el mismo momento de combinar.

En cualquier caso podemos ver el origen de datos como una lista de registros compuestos por campos. Un registro corresponde a una fila, y un campo corresponde a una columna. Por ejemplo, si el origen es una tabla de clientes de Access, el registro será la fila

correspondiente a un cliente, y los campos serán por ejemplo, el nombre y la dirección del cliente.

Para combinar correspondencia debemos inicialmente abrir Word y tener en la ventana activa un documento en blanco o un documento que contenga el texto fijo, para comenzar podemos trabajar con el texto fijo, posteriormente habrá que seleccionar del *menú Herramientas*, la opción *Combinar correspondencia* (aparecerá la ventana *Combinar correspondencia* que nos va indicando los pasos a realizar)

PASOS PARA COMBINAR CORRESPONDENCIA

1. CREAR O ABRIR EL DOCUMENTO PRINCIPAL:

- * Señalar el tipo de documento que deseamos utilizar como documento principal (una carta modelo, etiquetas postales, sobres, etc.)
- * Si es un documento de Word como una carta, diploma, reconocimiento, receta, etc. elegiremos la opción de carta modelo
- * Al elegir la opción anterior aparece un cuadro de diálogo que nos preguntará si queremos utilizar el documento que tenemos en la ventana activa o si deseamos abrir una nueva ventana, después regresamos a la ventana *Combinar correspondencia* para realizar el siguiente paso

2. ELEGIR EL ORIGEN DE LOS DATOS:

- * Hacer clic en *Obtener datos*
- * Seleccionar la opción *Crear origen de datos* (si no tenemos un archivo del cual obtengamos los datos) o bien seleccionar *Abrir origen de datos* (cuando los datos se encuentran en un archivo específico)

- * Buscar la ubicación del archivo que contiene los datos
- * Seleccionar el nombre del archivo que contiene los datos
- * Hacer clic en *Abrir*
- * Aparece un cuadro de diálogo que nos informa de que nuestro documento principal no tiene todavía campos de combinación, por lo cual hacemos clic en el botón *Modificar documento principal*
- * Aparece en la ventana de Word la barra *Combinar correspondencia*

2.1 INSERTAR CAMPOS DE COMBINACIÓN

- * Posicionar el cursor en donde han de ser insertados los campos
- * Hacer clic en la opción *Insertar campo de combinación* que se encuentra en la barra *Combinar correspondencia*
- * Aparece una lista desplegable con los campos que existen en el origen de datos, en ésta hay que seleccionar el campo para que se incluya en la posición del cursor. El campo aparecerá en el documento principal entre << y >>, esto nos indica que ahí va un campo que será sustituido por un valor cuando se ejecute la acción de combinar

3. COMBINAR EN UN DOCUMENTO NUEVO:

- * Hacer clic en el botón *Combinar*
- * Aparece un cuadro de diálogo que nos va guiando respecto a la acción de combinar correspondencia
- * Seleccionar la lista desplegable *Combinar en:*
- * Elegir *Documento nuevo*

- * Si deseamos solamente trabajar con un número determinado de registros tendremos que elegir en el recuadro *Combinar registros* el número de los registros que necesitamos trabajar.
- * Si deseamos trabajar con todos los registros dejamos la opción *Todos*
- * Podemos elegir, si es necesario, que *Cuando se combinen los registros* se impriman los campos tal cual están o se salten las líneas en blanco que causan los campos vacíos
- * Una vez seleccionado lo anterior hacer clic en el botón *Combinar*
- * Guardar el documento que contiene los datos combinados con un nombre apropiado

4.2.3. Semejanzas y diferencias entre las estructuras de las versiones del manual

Para revisar las semejanzas y diferencias entre las versiones del manual que utilizamos, primero dejemos claro que la versión 2 del manual sólo contiene algunos cambios mínimos de redacción y una reorganización de su estructura, ya que se enumeraron los pasos para *combinar correspondencia* (organizándolos secuencialmente conforme los va mostrando el programa *Word*), a la vez que se eliminaron las imágenes y se estableció un formato espacial distinto (distinguiendo entre introducción, conceptos claves y la especificación de la acciones a realizar). Esto quiere decir que no involucra diferencias en cuanto a la manera en que son definidos los términos.

Nos damos cuenta de que en las dos versiones del manual encontramos las funciones comunicativas descritas por Kaufman y Rodríguez (1993) al contar con un plano descriptivo y otro prescriptivo, sin embargo no podemos afirmar que las orientaciones que en ellas encontramos sean precisas ni claras, sobre todo respecto a la versión 1, ya que ésta presenta algunas oraciones ambiguas y que no están enunciadas en modo imperativo, como por ejemplo en la página 9, donde menciona: “A continuación vuelve la ventana Combinar correspondencia para que realicemos el segundo paso, el de definir el origen de datos.”

Entonces notamos que ese “vuelve” no indica con claridad si refiere a que el usuario regrese a esa ventana (en ese caso tendría que decir “vuelva a” en vez de “vuelve”) o que el programa te pide dar clic en alguna otra opción de la misma ventana (y en ese sentido tendría que decir “...para realizar el segundo paso dé clic en el botón *Obtener datos*”)

Ese ejemplo sirve como muestra, pero creemos que el lector atento de este trabajo encontrará muchas observaciones al diseño de las versiones, por lo que en este momento no abundamos en ello, lo retomaremos cuando revisemos algunas de las observaciones de los sujetos de estudio ante la estructura del texto que enfrentaron.

Mostraremos ahora unos cuadros que concentran las semejanzas y diferencias entre las dos versiones del manual, a fin de encontrar indicios sobre la usabilidad de ambas.

**CUADRO DE SEMEJANZAS ENTRE LAS VERSIONES DEL MANUAL WORD 2000 NIVEL AVANZADO,
RESPECTO A LA SECCIÓN COMBINAR CORRESPONDENCIA**

- 1) Los conceptos se mantienen definidos de la misma manera, no hay variaciones de redacción.
- 2) Los ejemplos para los conceptos de *campo* y de *registro* son idénticos.
- 3) No explican en qué consisten los *campos de combinación* que no tiene el documento principal.
- 4) Ninguno explica por qué se selecciona el *botón modificar documento principal*.
- 5) No indican el lugar específico (al interior de la pantalla) donde se ubicará la *barra combinar correspondencia*.
- 6) En ambas versiones falta incluir el por qué, para qué, cuándo y dónde hay que insertar los *campos de combinación*, puesto que el concepto no fue mencionado con claridad.
- 7) Ambas versiones solamente indican que el *campo* se incluirá en la posición del *cursor* (página 12 de la versión 1 y página 3 de la versión 2).⁴⁴
- 8) En las dos versiones se habla del *botón combinar* como el que activa el *cuadro de diálogo* con el que se puede efectuar una *combinación de correspondencia* (página 15 en la versión 1 y página 3 en la versión 2).
- 9) En ambas versiones se describen varias de las opciones del *cuadro de diálogo combinar correspondencia* (página 15 de la versión 1 y páginas 3-4 de la versión 2).

Cuadro 1: Semejanzas entre las versiones 1 y 2 del manual Word 2000 nivel avanzado.

⁴⁴ Esta información no fue tomada en cuenta por la mayoría de los lectores de ambas versiones del manual.

**CUADRO DE DIFERENCIAS ENTRE LAS VERSIONES DEL MANUAL WORD 2000 NIVEL AVANZADO,
RESPECTO A LA SECCIÓN COMBINAR CORRESPONDENCIA**

| Versión 1 CUCSI | Versión 2 Nueva versión (adaptada) |
|--|--|
| <p>1) Después del título de la sección comienza la explicación del funcionamiento de la herramienta <i>combinar correspondencia</i>, pero no explicita que esto introduce a la ejecución de los pasos (página 8).</p> <p>2) Incluye ejemplos de la utilidad de la herramienta <i>combinar correspondencia</i> que no son muy claros (en el tercer párrafo de la página 8).</p> <p>3) Con la expresión <i>conceptos previos</i> (página 8) indica que se presentan algunas definiciones.</p> <p>4) Presenta imágenes de las <i>ventanas, cuadros de diálogo o barras de herramientas</i> que se van a utilizar.</p> <p>5) Tiene mal colocadas algunas comas y conjunciones.</p> <p>6) Incluye un párrafo introductorio al punto 3.1, el cual contiene dos pasos previos a realizar para poder <i>combinar correspondencia</i> (en la página 8).</p> <p>7) Señala con un cuadro pequeño (tipo <i>viñeta</i>) lo que en esta versión sería el primer paso para <i>combinar correspondencia</i>, pero no vuelve a señalar de esta forma ninguno de los pasos siguientes (página 8).</p> <p>8) No especifica a qué se refieren o en qué consisten los <i>tipos de documento</i> que pueden utilizarse como <i>documento principal</i> (página 9).</p> <p>9) Después de señalar el primer paso no vuelve a señalar como tal ningún otro, así que describe el 2º paso que es el de definir el <i>origen de datos</i> pero menciona solamente que hay que decidir entre las opciones y alude a la opción <i>abrir origen de datos</i>, pero sin señalarlas ni explicarlas. Además en la imagen señala otra opción que no concuerda con la que se mencionó antes (página 10).</p> <p>10) Menciona que se pueden elegir datos guardados en diferentes programas (página 10).</p> | <p>1) Especifica una introducción, la cual tiene variaciones de redacción muy simples, que no son sustanciales, respecto de la versión 1 (páginas 1-2).</p> <p>2) Los ejemplos de utilidad de la herramienta <i>combinar correspondencia</i> se omiten por completo en esta versión.</p> <p>3) Se suprime la expresión <i>conceptos previos</i> y se inicia definiendo de manera general los términos, puesto que se especificó una sección como “introducción”.</p> <p>4) No presenta imágenes de ningún tipo.</p> <p>5) Se corrige la colocación de las comas y conjunciones.</p> <p>6) No se incluye ningún párrafo introductorio al punto 3.1, ya que en éste sólo se señalan los pasos (numerados los más generales y con asterisco los que son más específicos). En su lugar, en el último párrafo de la sección de Introducción se mencionan tres pasos previos a la realización de un ejercicio de <i>combinar correspondencia</i>, pero sin marcarlos como pasos sino al interior de una redacción continua (página 2).</p> <p>7) Señala todos los pasos, puesto que los pasos generales aparecen numerados en el mismo orden en que los presenta la <i>ventana combinar correspondencia</i> y los pasos específicos, que se realizan dentro de cada uno de los pasos generales, aparecen señalados con un asterisco (páginas 2-4).</p> <p>8) No especifica en qué consisten todos los <i>tipos de documento</i> que pueden utilizarse como <i>documento principal</i>, pero sí ejemplifica y especifica la opción de <i>carta modelo</i> y lo menciona como ejemplo para la realización de un ejercicio (página 2).</p> <p>9) Marca como paso el elegir el <i>origen de datos</i>, señalando con un asterisco cada uno de los pasos específicos y explicándolos, pero sólo menciona con claridad dos de las 4 opciones que se pueden elegir al dar clic en el <i>botón obtener datos</i> de la <i>ventana combinar correspondencia</i> (página 2).</p> <p>10) No menciona los diferentes programas en los que se pueden tener almacenados los datos.</p> |

| Versión 1 CUCSI | Versión 2 Nueva versión (adaptada) |
|---|---|
| <p>11) Muestra una imagen que no ilustra con claridad cómo hacer para abrir el <i>origen de datos</i> porque le falta incluir ejemplos de archivos al interior de la imagen (página 11).</p> <p>12) Explica cada uno de los <i>botones</i> de la <i>barra combinar correspondencia</i> sin proporcionar el nombre de las opciones sino mostrando solamente los <i>iconos</i> y describiendo sus funciones (página 12).</p> <p>13) Refiere al <i>cuadro de diálogo combinar correspondencia</i> (que en la versión 2 se denomina como <i>ventana</i>) y menciona que ya se describió anteriormente, lo cual no es exacto (página 12).</p> <p>14) Hace alusión a la opción <i>Insertar campo de combinación</i>, sin especificar en qué <i>barra</i> se encuentra (página 12).</p> <p>15) Señala las comillas que aparecen marcando el nombre del <i>campo</i> que se incluye en el documento a combinar (página 12). Esto aparece así: '<<' y '>>'</p> <p>16) Se eliminan los apartados 3.2, 3.3 y 3.3.1 (gráficamente se trazó una línea diagonal sobre el contenido de esos apartados, en las páginas 12, 13 y 14) porque al profundizar en varias opciones de la <i>barra combinar correspondencia</i> distraían de la realización de un ejercicio de <i>combinar correspondencia</i>, así que éste continúa con el apartado 3.4 <i>Combinar en un documento nuevo</i> (página 14). Aquí hay que destacar que el orden de los apartados y su contenido no coincide con el orden marcado en la <i>ventana combinar</i>.</p> <p>17) Presenta el título de un apartado en una página y el contenido del mismo en la siguiente página, quedando como cortado (páginas 14-15).</p> <p>18) La redacción del último apartado (3.6 <i>El botón combinar</i>) incluye la descripción de varias opciones del <i>cuadro de diálogo combinar</i> (página 15).</p> <p>19) No concluye la sección <i>combinar correspondencia</i> (página 15).⁴⁵</p> | <p>11) No muestra ninguna imagen al explicar cómo hacer para abrir el <i>origen de datos</i> sino que lo describe de manera detallada, sólo que difiere de la versión 1 en que no menciona la opción de dar doble clic sobre el nombre del archivo para abrir ese <i>origen de datos</i> (página 3).</p> <p>12) No explica ninguno de los <i>botones</i> de la <i>barra combinar correspondencia</i> en cuanto a para qué se utilizan sino que solamente hace mención de algunos de ellos cuando en un paso se indica que se utilizarán (página 3).</p> <p>13) Hace referencia a la <i>ventana combinar correspondencia</i> (que en la versión 1 se denomina como <i>cuadro de diálogo</i>) pero no se describe ésta en su totalidad (página 2).</p> <p>14) Especifica que la opción <i>Insertar campo de combinación</i> se encuentra en la <i>barra combinar correspondencia</i> (página 3).</p> <p>15) No señala las comillas que aparecen marcando el nombre del <i>campo</i> que se incluye en el documento a combinar sino que sólo las coloca en el texto junto a la letra “y” que las separa (<< y >>) por lo que parece que esa letra estuviera contenida dentro de las comillas, dando la idea de que es como un símbolo o signo que indica el <i>campo</i>.</p> <p>16) Ninguno de los apartados es eliminado, pues desde que se elaboró esta versión no fue incluida la información de los apartados que se eliminaron en la versión 1. Así que en la explicación de los pasos para la realización de un ejercicio de <i>combinar correspondencia</i> se sigue el mismo orden que se muestra en la <i>ventana combinar correspondencia</i>. Sin embargo en el último apartado explica cómo hacer para <i>combinar en un documento nuevo</i> pero no coincide con el contenido del apartado 3.4 de la versión 1 (que se llama así) sino que coincide con el apartado 3.6 de esa versión, el cual refiere al <i>botón combinar</i>.</p> <p>17) No presenta situación de cortes abruptos entre lo que se está explicando y el título de los apartados.</p> <p>18) La redacción del último apartado (3. <i>Combinar en un documento nuevo</i>) no describe todas las opciones pues se limita a enunciar cómo hacer para efectuar la <i>combinación de correspondencia</i> (páginas 3-4).</p> <p>19) Concluye la sección <i>combinar correspondencia</i> con la finalización de un ejercicio sobre esta <i>herramienta</i>, haciendo alusión a guardar el archivo correspondiente (página 4).</p> |

Cuadro 2: Diferencias entre las versiones 1 y 2 del manual Word 2000 nivel avanzado.

Considerando todas estas observaciones, que resultan de la comparación entre las dos versiones del manual, nos percatamos de que los problemas referidos a la usabilidad esencialmente se centrarían en la identificación de los *elementos* a utilizar (por falta de especificación acerca de las opciones de los *documentos*, *ventanas*, *iconos* y *barras* a utilizar) y en la forma de presentar en el

⁴⁵ Nota: hasta la p.19 es que termina la sección combinar correspondencia pero no la concluye de ninguna manera, lo mismo sucede en la última sección (que es la número 6, la cual termina en la p.44) ya que no concluye ni el apartado, ni la sección, ni el manual.

texto los signos⁴⁶ que aparecen delimitando los *campos* que se insertan (lo cual incide en el lector al momento de interpretarlos).

Queremos advertir que el registro final de los datos es bastante complejo, pues tuvimos que integrar toda la información que obtuvimos a través de los distintos instrumentos (audiograbación, registro de observación, los archivos guardados en la computadora, más las anotaciones escritas por algunos de los lectores en el manual que leían) antes de proceder al análisis, por lo que las transcripciones que realizamos pretendieron conjuntar todos los aspectos recabados. Además, como las entrevistas no fueron idénticas debido a las dificultades particulares que en la realización de la tarea encontró cada sujeto, varió el tipo de preguntas y el orden de las mismas, así que algunos datos son distintos en función de los lectores y del tipo de intervenciones que realizó la entrevistadora, lo cual tratamos de poner en evidencia al momento de efectuar nuestros análisis.

Sin embargo, conservamos preguntas idénticas para todos los lectores en cuanto a elaborar una síntesis de la forma en que *combinan correspondencia*, la explicitación de los conceptos de *campo* y *registro*, así como las observaciones a la estructura del manual, lo que aunado a semejanzas en las acciones y dificultades sobre la computadora, nos permiten poder comparar los casos.

Una vez aclarado lo anterior, procederemos al análisis de la información obtenida en tres casos que consideramos representativos de la muestra.

⁴⁶ Esos signos son los que se utilizan para delimitar el campo.
En la versión 1 del manual son mostrados de esta forma: '<<' y '>>'
En la versión 2 del manual se muestran así: << y >>

CAPÍTULO III

ANÁLISIS INDIVIDUAL DE TRES CASOS

Una vez revisados los conceptos básicos que permitirán el análisis de nuestros datos, así como la metodología desde la que abordamos la recolección de los mismos, procederemos a realizar un análisis individual de tres casos, que consideramos representativos del tipo de procedimientos que el sujeto puede llevar a cabo durante la ejecución de una tarea, que implica procesos de comprensión respecto a ella y al texto específico que se utiliza.

El objetivo de este análisis individual es mostrar las rutas que los sujetos siguen en la solución del problema para que, analizando las acciones de los lectores sobre el manual y la computadora⁴⁷, obtengamos indicios acerca de su proceso de comprensión, estableciendo clasificaciones en niveles⁴⁸ en relación a los contextos interno (conocimientos previos) y externo del sujeto (ayuda de la entrevistadora), el objetivo de lectura, la interacción con el objeto-texto y el objeto extra-textual, vinculando esto a la usabilidad de la versión del manual que el lector utiliza.

Los casos que aquí analizamos corresponden a diferentes niveles de comprensión del texto: superior, medio, inferior. Esto de acuerdo con nuestros criterios de clasificación (que serán detallados uno a uno en el capítulo IV al contrastar los casos), los cuales aquí sólo se refieren de

⁴⁷ Al hablar de computadora lo hacemos en términos generales, por lo que implica el actuar del sujeto con la herramienta *combinar correspondencia* del programa *Word*, y el texto en pantalla (la estructura del reconocimiento que corresponde al archivo *texto fijo*) que fue utilizado para realizar el ejercicio.

Sobre dicho texto en pantalla hay que dejar en claro que no podemos realizar un análisis específico y detallado acerca de la manera en que los sujetos interactuaron con él, pues no contamos con la videograbación de la situación y no tenemos manera de corroborar algunas suposiciones que podríamos hacer sobre la lectura en pantalla de los estudiantes. Es por eso que la lectura que realizan de lo que la pantalla de la computadora les muestra la hemos englobado en el término “interacción con la computadora”, que refiere tanto a la interacción con la herramienta del programa como con los textos en pantalla que son contenidos en los archivos, además de la lectura iconográfica que puede hacerse (agregando también la lectura de las leyendas que acompañan a los iconos y que se muestran cuando el usuario pasa el puntero del mouse por encima de ellos).

⁴⁸ Hablaremos de niveles sólo refiriéndonos a este tipo de texto y situación particular de lectura, por lo que lo haremos únicamente en términos descriptivos.

manera general, al considerar que vamos a revisar las “microgénesis” seguidas por tres estudiantes en sus distintos procesos de resolución del problema. Por eso, en el análisis individual de cada uno, incorporamos una descripción minuciosa de las acciones efectuadas por los sujetos (aunque se hablará de bloques de acciones), de tal forma que puedan ser identificados los aspectos centrales de esta investigación. Buscamos así, mostrar nuestros criterios de clasificación en cada nivel de comprensión, a la vez que identificar la diversidad y complejidad de los procedimientos que realizan los sujetos.

Recomendamos revisar los Anexos metodológicos, sobre todo el Anexo metodológico 3 (en donde se muestran los archivos correspondientes a los bloques de acciones de cada uno de los casos), para tener mayor claridad en el seguimiento del análisis que exponemos.

1. NIVEL SUPERIOR DE COMPRENSIÓN: FER

Fer resolvió de manera convencional y rápidamente el problema (aproximadamente en 15 minutos). Él estudia⁴⁹ el tercer semestre de bachillerato y trabajó con la versión 1 del manual. Lo incluimos dentro de un nivel superior de comprensión debido a que logra ejecutar con acierto la tarea, llevando a cabo un solo intento, relaciona de manera eficiente sus conocimientos previos (conceptuales y empíricos), no espera que la entrevistadora resuelva sus dificultades (de comprensión del texto y de ejecución de la tarea) sino que busca en la acción sobre los objetos ir las resolviendo, por lo que interactúa en gran medida con el manual y con la computadora, cuenta con un objetivo claro de lectura, reflexiona respecto de la estructura del manual, da cuenta de su propio proceso de realización de la tarea y explicita una definición acertada de los conceptos centrales, reconstruyendo así el significado del texto.

Partiendo de lo anterior, analizamos las acciones efectuadas por Fer en su proceso de comprensión del manual.

⁴⁹ A lo largo de este capítulo hablaremos como si la recolección de datos se hubiera efectuado recientemente.

1.1. LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA

Fer realiza la tarea en una constante interacción con el manual y la computadora, tratando de encontrar respuestas a sus interrogantes o confusiones surgidas tanto a partir del texto como de la realización del ejercicio práctico.

Su estrategia consistió en trabajar simultáneamente la lectura del manual con la realización del ejercicio práctico en la computadora.

A partir de esa estrategia observamos los siguientes énfasis en su manera de enfrentar la resolución del problema:

- Continua interacción con el manual y la computadora.
- Recurrir a sus conocimientos previos para reconstruir el significado del texto y construir su propia definición de los conceptos centrales, estableciendo relaciones con lo que ya conocía respecto a las computadoras y a los manuales.
- Tener presente el objetivo de la lectura y comprometerse con él.
- Explorar las opciones de la computadora (exploración del objeto) para despejar sus dudas o confirmar sus ideas, esto le ayuda también a reafirmar sus observaciones sobre la estructura del manual.
- Atender a los aspectos icónicos, es decir, contrastar los iconos e imágenes en pantalla con los que el manual presenta, con el fin de identificar semejanzas o diferencias. A esto agregamos que otorga gran importancia a las imágenes y su concordancia con lo que el texto está señalando.
- Explicitar dudas, comentarios y observaciones respecto a la tarea en sí y al diseño del manual.

Por otra parte, sus dificultades en la realización de la tarea surgieron alrededor de la usabilidad del manual, específicamente con relación a:

- Identificar el lugar donde han de insertarse los campos. Esto sí lo menciona el texto, pero no lo resalta, pues aparece en un fragmento de texto continuo y descriptivo.

- Conservar su definición de los conceptos de *campo* y *registro* (que reconstruyó dando mayor peso a sus conocimientos previos que al discurso escrito) en contraste con las definiciones ambiguas pero explícitas en el manual. Hay que agregar que éstas tampoco son resaltadas tipográficamente y son situadas en otro fragmento de texto continuo.

Esas deficiencias de usabilidad del manual son superadas por Fer y ejecuta con acierto la tarea, además de mostrar una clara comprensión de ésta y del significado del texto. Por ello analizaremos con mayor profundidad sus acciones, poniéndolas en relación con las categorías de nuestra investigación.

1.2. CONTEXTO INTERNO Y CONTEXTO EXTERNO

Respecto al contexto interno de este alumno debemos mencionar que mostró tener un buen manejo de la computadora, pues, como él mismo mencionó, la utiliza desde quinto o sexto de primaria (ver bloque 16 de la transcripción de la entrevista realizada), situación que le favoreció en gran medida al momento de enfrentarse a la lectura del manual y ante la tarea de evaluar su usabilidad para realizar un ejercicio práctico. Debido a esto, decimos que contó con los conocimientos previos necesarios para solucionar el problema, los cuales le permitieron una mejor interacción con el texto específico y la computadora, puesto que las palabras utilizadas en el manual y las acciones que debía realizar le eran, de alguna manera, conocidas.

Esto lo deja ver cuando menciona que ha hecho uso de la ayuda que el mismo programa Word ofrece (revisar los bloques 1 y 14), también al efectuar directamente varias acciones sobre la computadora sin que se observen titubeos o dudas acerca de los botones que ha de seleccionar (ver bloque 2), a la vez que refiere la forma en que ayuda a su padre a utilizar la computadora (bloque 8). De la misma manera, cuando alude a que pueden inferirse cosas que el manual no dice, por ejemplo, al hacer la suposición de que los pasos para la combinación de *etiquetas postales*, *sobres* y *catálogo*⁵⁰ serían los mismos que los que se siguen para la combinación de una

⁵⁰ Estos términos se utilizan tal como son presentados en el manual.

*carta modelo*⁵¹; con lo cual expone su concepción acerca de lo que es un manual, partiendo de su experiencia previa de interacción con ese tipo de textos. Lo anterior lo podemos observar en los siguientes fragmentos de transcripción de una entrevista (bloques 9 y 11) donde efectúa observaciones a la estructura del texto:

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|---|--|
| (fragmento del bloque 9) M: porque es lo mismo que ¿qué? | F: bueno, es que aquí nada más explica, nos dice hasta cómo hacer cartas modelo y ya esto ya, ya no lo menciona ¿para qué las etiquetas postales, sobres, catálogos?, bueno, lo menciona que podemos crear, bueno, como lo dice su nombre, pero ya no explica a detalle cómo sigue, ¿qué es lo que pasa después de que seleccionas o qué?, supongo que es porque es el mismo procedimiento que crear una carta modelo se puede, ¿cómo se llama?, este, inferir lo que vas a hacer si seleccionas ahí |
| ... | ... |
| (fragmento del bloque 11) | F: ajá, pues ahí eso ¿no?, no lo explicó qué era, sí, es que supongo que a lo mejor con el tiempo puedes deducir aquí qué es lo que tienes que hacer |

Así, su conocimiento previo sobre manuales le hace concluir que ese tipo de texto presenta la característica de ser poco específico, por lo que hay que “inferir” cosas. Entonces, creemos que el usar la ayuda del programa Word le ha familiarizado con una estructura similar a la del manual de computación y con el tipo de información que en él se maneja, lo que le pone más en contacto con la terminología del ámbito computacional. Además, él refiere que ha leído otro tipo de manuales (en el bloque 16), lo cual explica que conceptualice al manual como un texto en el que nunca se explica todo, sino que se requiere práctica y exploración de los elementos de la computadora para deducir aquello que no quedó claro al leer.

Esto también le permite ser más crítico respecto a la estructura del texto, por lo que enfatiza su observación respecto a la concordancia necesaria entre lo que el manual presenta por escrito y las imágenes que muestra.

⁵¹ *Carta modelo* es el término que denomina todo documento con una estructura general que tiene el formato de una hoja completa, por lo que difiere en cuanto a diseño y tamaño de las etiquetas, sobres y catálogos, pero esto no viene explicado en el manual.

Sin embargo, su contexto interno no se limita sólo al conocimiento acerca del tipo de ayuda que proporciona el programa, a la lectura de otros manuales, ni a la interacción que desde el nivel primaria ha tenido con la computadora, sino que notamos que es más amplio, pues posiblemente ha tomado cursos de computación (él menciona que había escuchado hablar de la *herramienta combinar correspondencia*, ver bloque 1) y es muy probable que haya realizado un ejercicio parecido al que efectuó en esta ocasión, ya que al responder a la pregunta respecto a los elementos fundamentales para combinar correspondencia alude al *documento maestro*⁵² (ver bloque 12), el cual es un término que nunca se menciona en el texto utilizado. Es más, Fer llega a decir (en ese mismo bloque) que en capítulos anteriores del manual se revisó qué era el documento maestro y con base en ello se crearía una carta modelo; así muestra que ha tenido interacción con manuales de computación, ha revisado otra terminología y por eso puede relacionar más fácilmente el contenido del texto que se le presenta con sus conocimientos previos conceptuales y empíricos, dado que al ubicar el *documento maestro* como equivalente a una *plantilla de documento* (la cual corresponde al tipo de archivo que permite guardar un documento como un “texto fijo”⁵³) está relacionando directamente que el texto fijo que utilizó para introducir los datos y generar los diez reconocimientos distintos es básicamente un documento maestro, que como concepto tiene bien identificado.

Por otro lado, al revisar su contexto externo encontramos que lo utiliza de manera eficiente, pues se sitúa en la situación experimental involucrándose en la experiencia, explorando la computadora y revisando asiduamente el manual, pero también explicita algunas dudas y recurre a la entrevistadora (ver bloque 4), la cual no le proporciona información inmediatamente sino que le remite sus preguntas para que él mismo dé una respuesta, lo cual logra hacer de manera acertada la mayoría de las veces, por lo que sólo cuando se conflictuaba demasiado la entrevistadora le colocaba en camino de descubrir por sí mismo la solución o le ayudaba ligeramente para superar el conflicto. Así, el contexto externo influyó en la realización de la tarea de una manera directa pero discreta.

⁵² *Documento maestro* lo utiliza como sinónimo del término *plantilla de documento*, éste último es el tipo de archivo que se utiliza para crear una estructura general de un documento en donde se pueden introducir diversidad de datos.

⁵³ Aquí el término “texto fijo” designa un documento que tiene una estructura general en la que se pueden introducir diversidad de datos, siendo un formato estructurado que no cambia más que en la información que se le introduce. Difiere de la denominación, que también hacemos, de *texto fijo* como el nombre del archivo que se utiliza en la resolución del problema de combinar correspondencia.

Ahora bien, lo que hemos mencionado respecto al contexto interno presenta claramente el papel fundamental que éste tuvo en su nivel de comprensión, pues le permitió relacionar algunos términos y aproximarse a la comprensión total de conceptos que no formaban parte del mismo o que formaban parte de él pero con otra conceptualización. De esta forma es que la dificultad conceptual que encontró, referida a la distinción entre los conceptos de *registro*⁵⁴ y *campo*⁵⁵, la resuelve del mejor modo posible, en lo que incide también su grado de interacción con el manual y la computadora.

1.3. INTERACCIÓN TEXTO-SUJETO-COMPUTADORA

Aunado a lo ya mencionado en torno al papel fundamental que juega el contexto interno en interrelación con el contexto externo, tenemos que considerar un aspecto central: la interacción que el sujeto tiene con el manual y con la computadora; puesto que de dicha interacción dependerá la comprensión del texto y la ejecución de la tarea, lo cual confirmamos analizando detalladamente los tres casos que en este capítulo presentamos.

En el caso de Fer, notamos que tiene una intensa interacción con el texto y con la computadora (ver los bloques 2 y 3), de manera que coinciden las acciones que realiza en ella con lo que va leyendo en las diferentes páginas del manual. En este sentido es muy organizado y su procedimiento consiste en efectuar la tarea siguiendo cada paso que el manual propone. Esto tiene que ver con la decisión que tomó respecto a su manera de trabajar en la solución del problema, ya que inicialmente dijo que prefería leer el texto antes de actuar sobre la computadora, pero después de leer la introducción del apartado de *combinar correspondencia*, modifica su postura y decide trabajar simultáneamente sobre ambos (ver bloque 2). De este modo, siguiendo los pasos que el manual presenta y ayudado por sus conocimientos previos,

⁵⁴ *Registro* refiere al conjunto de información (o datos) que está relacionada entre sí, la cual será almacenada en un mismo archivo. Este registro contiene campos (en este caso son el conjunto de información relacionada con cada una de las diez personas cuyos datos están contenidos en una tabla, siendo un total de diez registros).

Para revisar las definiciones de estos conceptos de informática sugerimos consultar el Anexo metodológico 2.

⁵⁵ *Campo* hace referencia a los organizadores o catalogadores de la información de los registros; siendo que los campos sirven para identificar el tipo de información contenida en los registros (como son, para este caso, el nombre, nivel escolar y la escuela de procedencia de los diez individuos a quienes se desea elaborar un reconocimiento personal, teniendo un total de tres campos).

realiza el ejercicio sin mayor obstáculo que inferir algunas cuestiones como el espacio físico dentro de la estructura del *reconocimiento*⁵⁶ donde ha de colocar los *campos* (ver bloque 3), situación que resuelve rápidamente al ubicar los espacios en blanco donde tiene que incluirlos, con lo que muestra que está comprendiendo tanto el texto como la tarea.

Respecto a la interacción con la computadora, es importante mencionar que no tiene problemas para identificar la *Barra Combinar correspondencia*, ya que parece tenerla bien ubicada, a la vez que percibe y maneja muy bien los iconos y elementos que el programa ofrece al usuario. Esto nos habla de su práctica en el uso de la computadora, así como de su facilidad para el reconocimiento visual de nuevos elementos gráficos o icónicos en la pantalla. Así, la realización de la tarea es favorecida por la interacción que, a lo largo de su vida, Fer ha tenido con este instrumento de trabajo.

También hay que señalar que su interacción constante con los objetos corresponde a un esfuerzo y compromiso personal por realizar la tarea, lo cual requería de un acompañamiento desde la interacción continua con el contenido del manual (ver bloque 2) y el uso simultáneo de la computadora, de tal forma que soluciona con éxito el problema, lo cual pone en evidencia su comprensión acerca del uso de la *herramienta combinar correspondencia*.

Por otra parte, aunque en algunas ocasiones externa sus dudas (bloque 4) buscando que la entrevistadora le aporte información, es él quien va resolviéndolas poco a poco, mediante esa ida y vuelta con el texto, sin cansarse de ese vaivén necesario, en el que no se llega a soluciones inmediatas sino progresivas. Hay que notar que no sólo es una ida y vuelta externa, observable para la entrevistadora, sino que a la vez está efectuando una ida y vuelta interna, conceptual, de la que sólo nos percatamos cuando cae en la cuenta de dónde estaba el error y lo corrige. Es por eso que ahora reflexionaremos sobre algunas dificultades conceptuales y la solución de éstas.

⁵⁶ El *reconocimiento* corresponde al contenido del archivo *texto fijo*, pues presenta la estructura de un reconocimiento o diploma, en donde se introducen los datos que contiene el archivo *datos*.

1.4. DIFICULTADES CONCEPTUALES: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO VS. USABILIDAD

Los conflictos conceptuales surgieron, en los casos que estamos analizando (Fer, Dia y Yan), con relación a las dificultades de comprensión que el uso de este manual implica como son⁵⁷: identificar en qué consiste un *documento principal* y un *origen de datos*; *crear y abrir el documento principal*; identificar la *ventana activa*; entender a qué se refieren los términos *carta modelo*, *etiquetas*, *sobres* y *catálogo*; establecer y abrir el *origen de los datos*; qué es una *libreta de direcciones*; diferenciar *archivos* de *carpetas*; identificar y diferenciar con claridad entre *icono*, *menú*, *botones*, *barras* y *cuadros de diálogo* y, finalmente, distinguir los términos *campo* y *registro*.

Esto último es uno de los aspectos más difíciles, que requiere de la iniciativa, atención y esfuerzo del lector para reconstruir los conceptos de *campo*⁵⁸ y de *registro*, los cuales son centrales para *combinar correspondencia*, ya que ambos refieren a la información contenida en el origen de datos y a la manera en que ésta se encuentra organizada, la que será incluida en la estructura general del texto fijo, por tanto es fundamental comprender dichos conceptos para saber qué tipo de datos serán colocados en el *documento combinado* que se quiere generar.

Por eso, cuando pedimos a Fer que los definiera (como él los había entendido), empieza por hacerlo de manera general y acertada, pues refiere que un *campo* es como un espacio, lo cual es válido porque su función es la de un delimitador que cataloga la información; y, por otra parte, define al *registro* como los datos del nombre, escuela y nivel, lo que también es correcto porque es el conjunto de datos relacionados. Sin embargo, se confunde ante una pregunta de la entrevistadora, como podemos observar en el siguiente fragmento (bloque 13):

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|---|--|
| M: muy bien, ¿y cómo se definen los campos y los registros? | F: pues, los definía como un espacio, digo bueno, como el espacio en el que va a ir la información que |

⁵⁷ Para tener una idea más clara de los términos que aquí se refieren y del tipo de problemas que el sujeto enfrentó recomendamos revisar la versión 1 del manual (Manual CUCSI)

⁵⁸ Estos conceptos se revisan y definen con mayor amplitud en el Anexo metodológico 2.

| | |
|--|--|
| M: ¿ese qué sería? | queremos que cambie en cada una de esas cartas, así es como lo entendí |
| ... | F: el campo |
| M: ¿el espacio sería el campo, y el registro? | ... |
| M: entonces, a ver, Juan Pereda ¿qué es? | F: como los datos que tienes en cada, en cada por ejemplo, el nombre, la escuela, el nivel, es un registro, no recuerdo bien, pero creo que así era... |
| M: ¿quieres buscar? | F: es un re... el... no es que ese es un dato, pero sería el nombre, el campo, nombre sería como un campo, eso no me quedó claro, sí lo explica pero no recuerdo exactamente cómo lo menciona |
| M: Juan López [le doy un nombre cualquiera como ejemplo] | F: a ver (revisa el manual, busca en las páginas posteriores, luego VUELVE A LA p.8), debe estar al principio, aquí es origen de datos... mm, aquí.... ¡ah, ya! [ese punto está resaltado], sí, dice que el registro es el, nombre, por ejemplo es el registro, nivel es otro registro, escuela es otro registro, y ya el primer nombre, no recuerdo cuál, no me acuerdo si era... |
| M: ¿ése es un campo? | F: ajá, ya es un campo... |
| M: a ver en la tabla, abre la tabla | ...sí así es, registro es el dato, por así decirlo, por ejemplo, en la tabla cada, este, columna es un, este, registro |
| | F: cada, por ejemplo, la columna nombre es un registro, la columna nivel es otro, la columna escuela es otro, y acá pues, Juan Pereda, María Isabel... |

Entonces sucede que, en la realización del ejercicio de *combinar correspondencia*, Fer distingue muy bien los *campos*, ubica el lugar físico dónde los ha de incluir en el reconocimiento (posiciona el cursor en el lugar adecuado al interior del documento que tiene en pantalla), los inserta y sabe que se convertirán en los datos personales que llevará cada documento. Pero, al definir los conceptos inicia acertadamente, lo único que le causa conflicto es identificar el nombre que se le da como ejemplo (Juan Pereda) con alguno de los términos, pero responde adecuadamente que es un dato, porque sí lo es, lo único que le causa confusión es explicitarlo, y así al acudir nuevamente a leer el manual se confunde más al tratar de concordar su conceptualización inicial con lo que está escrito de manera ambigua en el texto. Esto ocasiona que no siga sosteniendo su primera definición de los conceptos y le otorgue más peso al texto que a sus conocimientos previos.

De aquí podría decirse que realmente Fer no ha comprendido o que no se le tendría que ubicar en un nivel superior de comprensión porque parece que no entiende los conceptos, lo cual no es así, ya que ante la ejecución de la tarea no mostró ninguna confusión ni duda respecto a qué información estaba insertando en el documento (los conceptos no le afectaron) y logra resolver exitosamente el problema.

Aquí es donde vemos la influencia de la usabilidad del texto, porque éste es poco claro y no permite el paso de un nivel menor de conocimiento a uno mayor, sino al contrario, le dificulta la comprensión. Entonces, el problema no es de Fer, sino del manual, pero vemos la magnitud de la confusión que puede ocasionar un texto mal escrito o ambiguo, ya que genera un conflicto conceptual, que afortunadamente no trasciende por surgir una vez que la tarea ha sido concluida y sólo ante la relectura del texto.

Nos damos cuenta de que Fer duda, él mismo dice que no le queda claro, que el manual sí lo explica, pero, de nueva cuenta nos encontramos con que le otorga una superioridad al texto, pues al no decir que el texto no lo explica o que lo explica mal se atribuye la confusión a él como sujeto particular.

Sin embargo, sigue haciendo un esfuerzo por “integrar” su conocimiento previo con el discurso escrito, y acaba centrado en que un registro es igual a un dato y como los diversos datos están contenidos en las diferentes columnas (aunque también se podría ver que en las diferentes filas), cada columna es un registro; de este modo toma por campo cada uno de los distintos datos, lo cual puede deberse también a que como el texto menciona que se insertarán los campos en el documento y el espacio físico (en el documento en pantalla) donde los campos son insertados es exactamente el mismo donde después aparecen los diversos datos, por lo que el manual estaría generando confusión.

De este modo, como la comprensión de Fer se ve afectada por la referencia al texto, podemos reflexionar lo siguiente: si se le hubiera aplicado un examen escrito o se le hubiera pedido contestar un cuestionario respecto a lo que había comprendido del texto, solicitando la respuesta correcta a partir de lo que está escrito en el manual, es decir, de lo que en él se menciona

explícitamente, hubiera reprobado, puesto que su respuesta inicial (que es acertada) no concordaba con lo escrito en el texto; y peor aún, cuando cambia su respuesta en función de la relectura del manual, su respuesta no sólo sigue sin concordar sino que se tomaría por totalmente errónea al reflejar una inversión de los conceptos⁵⁹. Por lo que, desde esa perspectiva de evaluación de la comprensión, este sujeto hubiera sido clasificado como un alumno que no comprendió; sin embargo, al cambiar la visión de la evaluación, mediante la resolución de un problema en interacción con el texto y el objeto referido en el texto, nos damos cuenta de que sí comprende y a un alto nivel.

Así podemos darnos cuenta de cuán compleja es la comprensión de un texto escrito, agregando a ésta la influencia de la usabilidad del mismo. Además, debemos reflexionar que podemos llegar a comprender sólo algunos aspectos y no todo, o podemos comprender con mayor claridad un concepto que otro, o puede también suceder que contemos con un contexto interno adecuado y suficiente que nos podría facilitar la comprensión del material escrito, pero si ese material presenta deficiencias (no es usable) dicha comprensión se vería afectada.

El conflicto conceptual que Fer enfrenta es representativo de cómo influye el diseño y redacción del manual, porque en realidad no es una deficiencia de comprensión de él, lo que se comprueba con la recuperación del tema del texto y la síntesis personal de sus procedimientos.

Respecto a esto encontramos que Fer refiere de manera exacta y sintetizada su procedimiento para *combinar correspondencia* (bloque 6), lo cual revela su construcción macroestructural, logrando también trasladarlo a una aplicación práctica en la vida cotidiana (bloque 8), identificando los *archivos* o *elementos* básicos que ha de utilizar (bloque 12) y la manera en que ha de realizar la *combinación* de éstos en un tipo específico de documento que es el de *carta modelo* (porque los otros ya los revisó y varían los pasos a seguir).

⁵⁹ Porque en el manual está escrito: “Un registro corresponde a una fila, y un campo corresponde a una columna.” (p.8 de la versión 1).

Esto nos permite concluir que Fer construyó una comprensión de nivel superior, y que cuenta con la posibilidad de incrementar sus conocimientos al seguir trabajando en interacción con los objetos.

Ahora, para guiar la comprensión de un texto se requiere un objetivo de lectura, lo cual abordaremos en seguida.

1.5. EL OBJETIVO DE LECTURA, LA ESTRUCTURA DEL TEXTO Y EL ESTILO DE LECTURA DEL SUJETO

Sabemos la gran importancia de tener claro el “objetivo, meta, intención o propósito” con que se está llevando a cabo una acción, puesto que para comprender algo (conversación, situación, problema, texto escrito) es indispensable tener un motivo, porque ello influirá en el nivel de comprensión que el sujeto alcance.

Fer se compromete con el objetivo de la lectura, por lo que se esfuerza en indicar qué aspectos del manual quedan claros y cuáles no, qué está ocasionando conflicto por falta de concordancia entre imágenes y texto así como aquello que es mencionado sin explicaciones de ningún tipo (ver bloques 9 y 11).

Constatamos que varias veces revisó el manual que estaba leyendo, lo cual se nota en todas las observaciones que hace a la estructura del mismo, ya que continuamente enfatiza sugerencias con relación a ésta y distingue planos en el texto (bloques 9 y 11), y en ocasiones le otorga su aprobación al mencionar que sí se entiende lo que explica o que la forma en que dice algo está bien (ver bloque 14).

Al interactuar con la computadora y el texto, Fer es muy claro cuando expresa que el manual no dice algo pero que él supone que tiene que actuar de determinada forma, lo cual realiza a partir de sus conocimientos previos (bloques 3 y 11). Vuelve sobre el mismo punto cuando explicita sus observaciones a la estructura del texto, como vemos en el siguiente fragmento (correspondiente al bloque 9):

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|---|---|
| M: pero sí, tú márcale, tú le puedes marcar todo lo que quieras | F: ...una cosa sobre esto, bueno, no sé si a lo mejor fue porque cuando lo empecé a leer no estaba muy concentrado pero como que esto a la primera leída como que no |
| ... | ... |
| M: ¿esa parte sí funciona como introducción en el texto o no? | F: no, es que no, no sé qué parte resaltar, lo único que, es que yo creo que era porque cuando llegué así no estaba muy concentrado en esto, no, esta parte como que me pierdo al leer (la parte que sirve como introducción en la p.8), pero sí, como que habla, como que menciona así muchos nombres y datos y al estarlo leyendo se me va la idea y tengo que regresar a leer lo que está... bueno, es lo único que... |
| M: pero aunque leas todo lo anterior, fíjate, en el índice no viene relacionado con combinar | F: sí, sí, bueno, ya se supone que ya leímos lo anterior (se refiere a las secciones del manual anteriores a la de combinar correspondencia que es la tercera sección) pero, ajá, nada más eso como que... |
| M: ¿y sí lo menciona? | F: bueno... sí, lo que pasa es que no sé, yo me siento así como que al estarlo leyendo me pierdo, no sé, empiezo a leer y tengo que regresar a leer acá, renglones anteriores, para entender lo que quiso decir... este... ¿qué otra cosa?, creo que nada más eso, que a veces me pasó esto en varias partes, es que principalmente donde menciona así muchas opciones o aquí en la explicación de este cuadro (la imagen de la p.10, referida al paso 2 que es obtener el origen de los datos), se menciona esto genera el documento, este, elige el tipo de datos, elige, o sea, tiene muchas opciones aquí y nada más las menciona y habría que, por ejemplo, aquí no explica para qué es este botón [no sé exactamente a cuál se refiere, pero es de la misma Ventana Combinar, cuya imagen viene en la p.10] nada más lo menciona y ya |
| ... | ... |
| M: podíamos deducir que es el mismo procedimiento pero un catálogo no es igual que una carta ni un... | F: sí, por ejemplo aquí cartas modelo, menciona que, qué tipo de documento quiero crear, pero ya después de aquí nada más explica cartas modelo y esto ya como que lo deja fuera (las otras opciones del tipo de documento principal, esto es, etiquetas postales, sobres y catálogo), es que a lo mejor supongo que porque es lo mismo ya no lo explica |
| | ... |
| | F: ajá, ajá, es lo que no explica, yo es lo que supuse que para hacer esto es lo mismo que una carta |

| | |
|---|---|
| <p>M: ¿para ti sería bueno que lo especificara, o sea que explícitamente lo incluyeran ahí, lo dijeran ahí?</p> | <p>modelo</p> <p>F: bueno, no, no creo que si aquí se está hablando sólo para cartas modelo no creo que sea necesario, pero si fuera a explicar todo en general, para qué sirve todo a detalle final, en combinar correspondencia, poner un apartado para cartas modelo, un apartado por ejemplo para etiquetas postales, aunque es lo que digo que si es el mismo procedimiento pues en sí no tiene caso, pero ahorita no sé si es el mismo procedimiento, si hago, si selecciono esto no sé si vaya a aparecer lo mismo que me apareció cuando escogí cartas modelo</p> |
|---|---|

Con lo anterior nos damos cuenta de que resuelve la tarea con plena conciencia de las deficiencias que el texto presenta y se deja llevar por el interés de resaltarlas, esto es, de dar pleno cumplimiento al objetivo de la lectura. Esto le permite también generarse dudas y desear explorar nuevamente las opciones de la computadora, a fin de revisar si efectivamente el manual debería ser más explícito y contar por escrito con las indicaciones que favorecieran al lector en su interpretación de los pasos que allí son expuestos.

Por otra parte, logra distinguir con claridad los planos del texto, que son de índole "informativo" por un lado e "instructivo" por otro, lo cual es parte de lo que caracteriza al género textual en que se inserta el manual. Debido a ello, menciona que siente que se pierde al leer, denotando que la estructura del texto es confusa, de aquí que en ocasiones él enfatice la existencia de aspectos que quedan sueltos y la necesidad indispensable de que haya una concordancia total entre las imágenes y el texto (bloque 11).

Esto influye para que Fer tenga que estar muy atento a identificar los pasos que el manual prescribe y diferenciarlos del contenido descriptivo.

Como podemos ver es una tarea compleja, en la que incide además el estilo de lectura del sujeto, pues él presenta un estilo lineal y secuencial, que se observa cuando menciona que varias veces tuvo que regresarse a leer lo anterior para poder entender lo que seguía (ya que se le había ido la idea entre tanta información), y también cuando afirma que al leer un manual acostumbra seguir los pasos e ir realizando por partes lo que el texto dice, llevando una secuencia (ver bloque 14).

Entonces, ante este estilo de lectura, la versión específica del manual al que se enfrentó se observa como un texto de difícil acceso que complica la resolución del problema.

Lo importante es destacar que, no obstante las deficiencias del material escrito, la interacción con la computadora y el uso de sus contextos interno y externo permitieron a Fer entender el tema del texto y la tarea, para concluirlo exitosamente. Esto fue favorecido mediante una conciencia clara de lo que se pretendía: probar el manual (objetivo).

Agreguemos que, como la consigna gira en torno a revisar el texto, Fer indica explícitamente algunos fragmentos del manual que le parece podrían redactarse de una mejor manera (ver bloques 7 y 9).

En este caso recordemos que Fer trabajó con la versión 1 del manual, cuya estructura se describe y analiza en el capítulo II, en donde se incluye la revisión de algunas deficiencias del texto, las cuales son bien identificadas por este lector y continuamente las señala, pues incluso en una ocasión se centra en uno de los apartados del manual y discrimina otro, por el hecho de que el párrafo anterior mencionaba que ya podría guardar su archivo y con eso él da por terminado el ejercicio, a pesar de que le faltaban más hojas por leer (bloque 4). Además, la estructura del texto confunde un poco al lector porque presenta diferentes maneras de efectuar la *combinación de correspondencia* (usando distintas *opciones* o *botones*), que no son explicadas sistemáticamente ni relacionadas a un mismo fin, sino como si fueran opciones separadas⁶⁰.

Con esto vemos que Fer identifica niveles de lectura y diferencias en cuanto a cómo abordar un tipo de texto particular, así como respecto a discriminar entre el tipo de información que le puede servir o no para tomar decisiones con relación a proseguir una lectura o suspenderla.

Revisemos también la importancia que Fer asigna a considerar el tipo de destinatario a quien va dirigido el texto (ver bloque 15), pues con ello deja ver su preocupación central respecto a qué tan eficiente es el manual para permitir ejecutar con éxito las acciones que describe (referido al

⁶⁰ Para revisar las características de las versiones del manual que fueron utilizadas en esta investigación es mejor acudir al capítulo II, correspondiente al Diseño metodológico, y al apartado de los Anexos metodológicos, a fin de observar detenidamente los aspectos que causaron dificultad al entrevistado.

objetivo de lectura) en función del sujeto que se está enfrentando al texto (aludiendo a los contextos internos de los destinatarios), entonces, partiendo de esa reflexión llega a concluir que un sujeto que tenga conocimientos previos del programa Word puede utilizar el manual sin problemas.

Es notorio que se preocupa por revisar la estructura del material escrito desde los diferentes ángulos que él considera importantes, siendo que tanto las imágenes como el texto y los términos que en él se mencionan han de ser explicitados considerando a los destinatarios, además de que las hojas del texto que contienen información sobre un mismo punto deberían estar mejor ordenadas para que el lector pueda hacer una lectura continua y fluida, sin tanto ir y venir entre las páginas. De esta forma resalta que la estructura del manual sirve, pero podría mejorarse.

Con todo lo anterior, podemos decir que para Fer siempre estuvo presente el objetivo de lectura y esto influyó su nivel de comprensión.

Proseguiremos este análisis revisando cómo el objetivo de lectura va unido a una representación de la tarea, pues es necesario que el sujeto cuente con una expectativa respecto a lo que va a realizar, es decir, qué es lo que espera obtener como resultado de ejecutar una serie de acciones desde las que abordará la tarea y la evaluará.

1.6. LA REPRESENTACIÓN DE LA TAREA Y LA EXPLORACIÓN DEL OBJETO

En el análisis de este caso debemos resaltar el aspecto de la representación de la tarea, puesto que Fer inicia la realización de la misma en función de la forma en que se la ha planteado.

Aún cuando sus acciones son acertadas, él mismo refirió que sus ideas iniciales respecto al procedimiento a seguir y el tipo de resultado que esperaba obtener no concordaban con el procedimiento y el resultado final. Así, dice expresamente cuál era su expectativa inicial y reflexiona acerca del diseño del texto (bloque 7):

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|--------------------|--------------|
| M: ¿sí está claro? | |

| | |
|--|--|
| <p>M: página 14, ¿no especifica cómo queda el resultado?</p> | <p>F: ajá... lo único, bueno así, no creo que sea realmente que no especifique nada, dice que le dé clic y que vea la carta pero no me dice cómo, por ejemplo, así yo pensé que iba a abrir varias ventanas con cartas separadas pero lo que yo veo es que es la misma, documento, ahí sí por ejemplo no especifica cómo queda el resultado</p> <p>F: ajá, sí, es que cuando hago el botón no explica aquí qué es lo que va a pasar, no sé qué, qué es lo que va a hacer en ese momento, y... creo que ya, sí, en general está claro, sólo algunos detalles... no sé qué otra cosa se le vería</p> |
|--|--|

Podemos ver que tenía una representación de la tarea como elaborar reconocimientos para distintas personas, pero que al ser distintos corresponderían a diferentes documentos o archivos. En el momento en que afirma esto ya tiene una comprensión parcial acerca de qué es lo que se puede realizar con la herramienta *combinar correspondencia* y una preocupación central respecto al resultado que obtendría, sus expectativas se basan en aquello que ya sabía del problema (conocimientos previos), lo que había leído en el texto hasta el momento en que creyó haber llegado al resultado final, la revisión detallada de sus procedimientos en términos de "cómo hacer para" y el objetivo de la lectura que le permite reforzar su idea de que un manual no explica todo, aunque debería aproximarse a ello.

Ante esto, se inclina por dejar de lado los aspectos confusos en el contenido del texto y resolver sus dificultades de comprensión mediante la ejecución de los pasos en la computadora sin cuestionarlos y ayudándose mediante la exploración de ese objeto, pero teniendo claro que hay deficiencias en el texto (aún cuando algunas no las reconozca explícitamente). De esta forma, se centra en la interacción con la computadora para darse cuenta de las acciones correctas y modifica sus expectativas conforme aquello que la pantalla le muestra como resultado. Por eso podemos hablar de un "diálogo con el objeto".

Tomemos en consideración que desde que comienza a realizar el ejercicio de *combinar*, se refiere con propiedad a los *archivos* que ocupará, dejando ver que se representa la tarea con relación al cómo hacer para conseguir un producto y reflexiona sobre las características que éste tendrá.

Así, al dar importancia a esa “cuestión práctica” de considerar cómo efectuar las acciones en la computadora manifiesta la necesidad de “explorar ese objeto” para confirmar su representación de la tarea o en caso contrario modificarla. Por eso, cuando la entrevistadora insiste en que termine de leer todos los apartados del manual sobre la sección de combinar correspondencia él busca “probar” las opciones (ver bloque 5) y sólo así cerciorarse de que su modelo de situación se ve afectado o no. Ocurre lo mismo cuando ante su observación de que el texto no explica con claridad las distintas *opciones de documentos* que pueden ser utilizados para combinar se le invita a comprobar su representación y explora esas *opciones* antes de reafirmar su postura (bloque 10). En ambos bloques de acciones podemos darnos cuenta de cuán comprometido estuvo con la resolución del problema (en función del objetivo), ya que constantemente estuvo explorando la computadora en paralelo con el texto, buscando pistas que confirmaran o refutaran sus representaciones.

Entonces, encontramos que la representación de la tarea y la exploración de los objetos van íntimamente relacionadas, puesto que si los objetos con los que interactuamos nos permiten observar que vamos por buen camino (nos “hablan”, dando información que lo confirma), ya no tenemos necesidad de modificar nuestras representaciones.

Finalmente, procederemos a establecer algunas conclusiones generales sobre este caso.

1.7. CONCLUSIÓN RESPECTO DEL NIVEL SUPERIOR DE COMPRENSIÓN

El caso de Fer nos muestra que, para comprender un texto y poder clasificar esa comprensión como superior, es necesario tener una interacción intensa con el texto específico y el objeto al que refiere, sin descuidar poner esa interacción con relación a los contextos externo e interno, detectando la usabilidad del material escrito para poder superar las deficiencias de ésta con una exploración comprometida del objeto extra-textual, de tal forma que el sujeto otorgue importancia a alcanzar su objetivo de lectura.

Podemos ver también la importancia de las representaciones del sujeto y la puesta en juego de sus potencialidades para reconocer errores en la realización de la tarea, modificar su representación

de la misma y reestablecer la ruta para llegar al objetivo. La lectura de un texto no puede verse como un proceso lineal, ya que requiere un ir y venir constante en función de aquello a lo que el texto se está refiriendo, en donde además hace falta revisar si el material escrito realmente es usable.

Esta breve conclusión sobre este caso la retomaremos al final del capítulo, relacionándola con las de los otros dos casos que a continuación presentamos.

2. NIVEL MEDIO DE COMPRENSIÓN: DIA

Dia resolvió el problema en 38 minutos aproximadamente. Ella cursa el primer semestre de bachillerato, trabajó con la versión 2 del manual y realizó cinco veces el ejercicio en la computadora, de los que sólo el último intento puede considerarse completo y correcto.

La clasificamos en un nivel medio de comprensión porque cuenta con el contexto interno necesario para resolver el problema (conoce cuestiones básicas de computación); recurre frecuentemente al contexto externo (ayuda de la entrevistadora y revisión constante del manual) para ubicarse y resolver los conflictos que encuentra; interactúa en gran medida tanto con la computadora como con el manual; se apega al objetivo de la lectura, efectuando observaciones a la estructura del texto; se esfuerza por realizar la tarea, lo cual logra después de varios intentos consecutivos, reconociendo sus equívocos y corrigiéndolos, comprometiéndose en la solución del problema (aunque esto implicó modificar su representación inicial); comprende “cómo hacer” para obtener el resultado y reconstruye un significado global de los términos centrales del texto (podría decirse “macroestructural”), pero no alcanza a comprender con claridad los conceptos de *campo* y *registro*, los cuales son importantes para la comprensión y ejecución de la tarea.

En contraste con el nivel superior, observamos que tarda más tiempo en realizar la tarea, muestra conocimientos previos generales sobre computación pero no domina varios de los elementos de la computadora (icónicos, de funciones o con relación a las conceptualizaciones), presenta conflictos conceptuales y dificultades para reconstruir el significado, tiene una representación inadecuada de la tarea, que modifica hasta después de su segundo ensayo, lo que nos muestra que

todavía no entendía qué tenía que hacer ni sabía exactamente para qué servía *combinar correspondencia*. Agreguemos a esto que Fer usó la versión 1 del manual, la que a nuestro juicio (y después de confirmarlo con las observaciones que los lectores hacen) tiene mayores problemas de usabilidad que la versión 2 que utiliza Dia, por lo que esperábamos que ella encontrara menos conflictos de usabilidad del manual y construyera una comprensión de nivel superior, pero no fue así.

Ahora revisaremos los procedimientos y estrategias realizados por Dia en su proceso de comprensión.

2.1. LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA

Dia realiza la tarea en interacción constante con el manual y la computadora, buscando solucionar sus conflictos de comprensión del uso de la herramienta y de los conceptos implicados en dicho uso.

Su estrategia consistió en leer primero el manual para después ir realizando los pasos, de manera progresiva, en la computadora.

Con base en esa estrategia enfrenta la resolución del problema de la siguiente manera:

- Interacción continua con el texto y la computadora. Esto le permitió resolver dificultades conceptuales y comprender, gradualmente, qué significa *combinar correspondencia* y “cómo se hace”, exceptuando una comprensión de nivel superior respecto a los conceptos centrales de *campo* y *registro*.
- La computadora le arrojó resultados que le cuestionaron y le hicieron modificar algunas de las acciones que había realizado con anterioridad.
- Recurre a la entrevistadora ante dudas específicas, quien no le da respuestas inmediatas, así que sólo considera las sugerencias que le hace para continuar enfrentando la tarea.
- Se establece una meta, la de encontrar la manera de *combinar todos* los *campos* en un mismo documento, buscando lograrlo con todos los medios que tiene a su alcance.

- Muestra una actitud de apertura hacia la exploración del objeto y de compromiso en buscar la solución a los conflictos que se le presentan.

Las dificultades que encontró giraron alrededor de:

- Interpretar los signos que indican la inserción de los nombres de los *campos de combinación*: << y >>. Aquí la dificultad se incrementa porque implica no sólo interpretar esos signos sino también comprender el concepto de *campo*, enfrentándose, a la vez, a un problema de usabilidad del texto.
- Distinguir semejanzas y diferencias con relación a los términos que designan los *tipos de documento* a seleccionar como *documento principal* y el *texto fijo* a utilizar.
- Distinguir qué es lo que hace la computadora, con la opción *combinar*, por sí misma y qué es lo que tiene que hacer ella, es decir, hasta dónde llega su intervención y responsabilidad en el resultado obtenido.
- Definir los conceptos de *campo* y *registro* (ver bloque 13), pues tiene que adecuar sus definiciones hasta que le “cuadren” en función de su experiencia personal (de interacción con los objetos).

Revisaremos los bloques de acciones de Dia, en función de las categorías de nuestra investigación, para reconstruir su proceso de comprensión y analizarlo.

2.2. CONTEXTO INTERNO Y CONTEXTO EXTERNO

Respecto al contexto interno de Dia es importante mencionar que ya poseía un conocimiento previo acerca de la *herramienta combinar correspondencia*, como término y con una referencia (aproximada) al uso que de ésta se hace. Esto lo deja ver cuando expresa que hizo un curso en una escuela de computación y ahí tuvo conocimiento de esta *herramienta* (revisar el bloque 16). Sin embargo, ella misma afirma que no se acordaba cómo efectuar un ejercicio de ese tipo, lo que se comprueba con todo el procedimiento que siguió para realizarlo, además de que no había comprendido el sentido de *combinar* un documento. De este modo, sus conocimientos le ayudaron a resolver pequeñas dificultades (como elegir entre una *ventana*, *cuadro de diálogo*,

botón, o archivo) y para encontrar el sentido de la tarea, pero le faltó explotarlos y conflictuarlos para conseguir comprender a otro nivel.

Refiriéndonos al contexto externo observamos que acude con frecuencia al manual, revisando los pasos a seguir, esforzándose por entender la tarea y construir el significado del texto, mientras que acude a la entrevistadora cuando encuentra dificultades en la realización del ejercicio práctico y necesita orientaciones específicas sobre aspectos poco claros en el texto y/o aspectos del “cómo hacer” (ver bloque 4). Así es que sólo ante algunas dudas Dia se espera, vuelve a revisar el manual, pero, al no estar segura, pregunta a la entrevistadora para tener la certeza de no equivocarse (por ejemplo, al seleccionar la opción *abrir origen de datos*, en el bloque 4), quien le sugiere con frecuencia acudir al manual y efectuar los pasos en la computadora para que por sí misma pueda ir resolviendo su conflicto (bloque 6), no le da soluciones inmediatas y le propone explorar opciones en la computadora.

En otros momentos la entrevistadora es una ayuda para ella (bloque 7-B) al ser fuente de información de aquello que es confuso para Dia, como cuando la orienta hacia la revisión del número de archivos que tiene en pantalla y a la identificación del número de páginas que tiene el *documento combinado*. Es en esos momentos cuando la entrevistadora le ayuda a relacionar los aspectos que estaban sueltos, pues le hace preguntas que propician la reflexión y la exploración de nuevas vías de acción, sabiendo que el sujeto tiene la capacidad para resolver la situación por sí mismo.

Aquí hay que agregar que Dia tiene iniciativa propia y experimenta revisando lo que hace en la computadora, mostrando una actitud reflexiva hacia sus propios intentos de solución del problema. Es con esa actitud que decide interactuar de manera constante con el manual y la computadora.

2.3. INTERACCIÓN TEXTO-SUJETO-COMPUTADORA

Sus conflictos en la interacción con la computadora son más bien de identificación (espacial, visual o icónica) de las opciones al interior de la pantalla, como el de ubicar dónde está la opción

para *abrir el origen de los datos* (bloque 4), localizar la *barra combinar correspondencia* (bloque 5), o buscar diferencias y semejanzas entre los *archivos* que va generando con cada *combinación* (bloques 7, 8, 9 y 10).

En esta interacción con la computadora, sigue ordenadamente los pasos para *combinar*, explorándola cuando no encuentra algún *icono*, *barra*, o *elemento* que necesita para continuar realizando la tarea. Así logra resolver varias de las situaciones, porque no está esperando que alguien le indique cómo hacer las cosas sino que busca sus propias respuestas y opciones. Entonces, por ejemplo, toma la iniciativa para localizar la *barra combinar* y la identifica mediante uno solo de los botones, aunque al principio no visualiza la *barra* como tal (bloque 5).

Esto nos remite a considerar también la usabilidad del programa Word 2000, ya que no indica, de alguna forma accesible, que hay un nuevo *elemento* incluido en la pantalla. Esto repercute en que, sólo algunos usuarios con mucha destreza o práctica en el uso de dicho programa y que tienen gran facilidad para el reconocimiento visual (por ejemplo Fer), puedan lograr identificar esos cambios casi imperceptibles en el *ambiente en pantalla*, pues la mayoría de los sujetos que se enfrentaron a esta tarea tuvieron problemas para distinguir la *barra combinar*.

Por otra parte, cuando en esta interacción algo no le permite continuar, en seguida busca soluciones, revisando tanto el manual como lo que ha realizado en la computadora. De este modo, tiene mayores posibilidades de resolver acertadamente el problema y de efectuar observaciones más detalladas al texto.

Dia constantemente va y viene del manual a la computadora. Dicha interacción, en unión con la intervención de la entrevistadora, le auxilia en la resolución de sus conflictos conceptuales (bloque 7) porque cuando siente que no puede seguir avanzando, lo manifiesta a la entrevistadora y ésta le hace alguna pregunta, ante la cual acude a revisar y explorar tanto el texto como lo que realizó en la computadora, hasta que logra ir comprendiendo la función de la *herramienta*. De este modo, confirma su hipótesis respecto a que los cambios se producen con relación al *tipo de datos* que se introducen en el documento a *combinar*, con lo cual afirma su representación de la tarea en función de lograr una *combinación de todos los datos juntos* (ver bloques 8, 9 y 10).

Consideramos que mediante la interacción constante con la computadora es que consigue avanzar progresivamente en la solución del problema, pues es el mismo objeto el que le proporciona información que le permite darse cuenta de sus equivocaciones y solucionarlas, así como encontrar los medios para concluir con éxito la tarea (ver bloque 10). Por eso va modificando sus acciones y revisando sus estrategias, adecuando lo que cree conveniente para tener un producto final que revele que ha comprendido y conseguido el objetivo de la lectura.

Revisemos ahora los conflictos conceptuales que encontró, las soluciones que halló, la reconstrucción de significado que efectúa y el análisis de la usabilidad de la versión 2 del manual que ella utilizó.

2.4. DIFICULTADES CONCEPTUALES: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO VS. USABILIDAD

Uno de sus conflictos principales es interpretar los signos que indica la inserción de los nombres de los *campos de combinación* y explicita muy bien por qué se le dificulta (bloque 3), ya que refiere:

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|--|--|
| <p>M: el último párrafo del 2.1 [refiriéndome a la sección que aborda la manera de insertar los campos de combinación en el documento principal]</p> <p>M: ¿por qué está enredado?</p> | <p>D: aquí este párrafo como que está enredado (señalándolo en la página correspondiente)</p> <p>(ELLA CONTINÚA LEYENDO EN LA p.3, LA SECCIÓN 2.1 INSERTAR CAMPOS DE COMBINACIÓN)</p> <p>D: es que bueno, lo que yo entendí es hasta “una lista desplegable”... (haciendo referencia al manual en la p.3, en la sección 2.1 INSERTAR CAMPOS DE COMBINACIÓN, en el 3ER. PUNTO DEL MISMO donde dice: * Aparece una lista desplegable con los campos que existen en el origen de datos, en ésta hay que seleccionar el campo para</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>que se incluya en la posición del cursor. El campo aparecerá en el documento principal entre << y >>, esto nos indica que ahí va un campo que será sustituido por un valor cuando se ejecute la acción de combinar)</p> <p>...y luego tú le vas a dar clic para que se inserte el campo que quieras, pero así como que no le entiendo si la “y” aparece así en el campo o qué, que si luego va a ser sustituida o algo así, como que no lo entiendo por eso</p> <p>(se está refiriendo a la letra que aparece entre comillas así: “<< y >>”. Ésta se muestra en la página 3 del manual como una notación que indica la manera en que aparecerán los <i>campos</i> una vez insertos en el <i>texto fijo</i>, esto es, señalados por comillas que tienen apariencia de “signos” de “mayor que” y “menor que”)</p> |
|--|--|

Hay que fijarnos sobre todo en que Dia dice: “no le entiendo si la “y” aparece así en el campo... que si luego va a ser sustituida...”; puesto que esto denota un problema respecto a la usabilidad del texto en cuanto a la manera de presentar lo referente a la inserción de los nombres de los *campos* (uso de la herramienta) y un problema respecto a la comprensión del concepto mismo de *campo* (la forma en que se le está definiendo).

Este es un problema común a la mayoría de los lectores, porque se confunden ante ellos, ya que lo interpretan como una letra y entrecomillada, porque los signos no están marcados de alguna manera que indiquen su función (de delimitar el espacio donde se inserta el nombre del *campo*).

Por eso, en este caso encontramos que ella primero intenta explicarse qué significa la letra y entre esos signos (<<, >>) y decide actuar sobre la computadora, pero, al ocasionarle conflicto nuevamente (bloque 6), decide volver a leer el texto para luego hacer explícita su confusión y recibir alguna orientación de la entrevistadora; así, tiene más elementos contextuales para resolver el problema e insertar los *campos de combinación*. Debido a esto es que inicia insertando un solo *campo*, el del *nombre* y vuelve a regresar al manual para continuar ejecutando los pasos y obtener un primer *documento combinado*. Es así como este logro parcial (bloque 7), le lleva a establecerse una meta muy clara: entender cómo se hace para *combinar todos* los datos

juntos, es decir, todos los *campos* y obtener un resultado completo, comprendiendo bien la tarea. De aquí que siga intentando hasta sentirse satisfecha con el producto final (bloque 10).

Entonces vemos que, la dificultad de entender esos signos es provocada por el diseño del manual, pues está afectando la comprensión del lector y no es éste el responsable de no poder continuar realizando la tarea; sin embargo, constituye un reto para el sujeto poder resolver el conflicto, y aquí juega un papel central el tipo de información que la computadora le va dando al usuario cuando éste la explora.

De hecho, ella misma afirma que primero no entendía pero que al “verlo y hacerlo” entendió el párrafo y comprendió los signos, como podemos observar en el siguiente fragmento (bloque 14):

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|---|--|
| M: ya anoté, el 2.1 [haciendo referencia a que ya lo tenía incluido en mis anotaciones] | D: pues lo del principio ¿no? que por ejemplo este, al principio como que sí no le entendí, éste (SEÑALA EL PUNTO 3 DE LA SECCIÓN 2.1 INSERTAR CAMPOS DE COMBINACIÓN, EN LA p.3 DEL MANUAL) |
| M: ¿cuando viste qué? | D: pero es que ya cuando lo ves ya entonces ya empiezas a entender, porque no le entendía pero ya cuando lo ví |
| M: sobre todo los signos | D: en la práctica y todo eso, entonces ya empecé a entender, y por eso que los signos y todo eso |
| M: ¿ya le entendiste a qué se refiere este signo? [indicándole en la p.3 lo siguiente: << y >>] | D: ajá |
| M: y estos signos ¿a qué se referirán? [vuelvo a insistir en el signo que antes le indiqué] | D: o como aquí que “aparece una lista desplegable” (leyendo de la misma p.3, el punto que ya se ha referido varias veces) como no lo ves, entonces como que no lo entiendes, por eso |
| | D: así como que nada más marcaban el campo, y ya, marcaba, como quien dice |

Así, esto nos confirma que en la interacción con los objetos, recibiendo información de ellos, podemos construir los conocimientos que necesitamos para continuar entendiendo un texto y/o resolviendo un problema, pues, por ejemplo, Dia concluye que esos signos remitían al simple asunto de marcar el nombre del *campo*.

Ahora bien, ese conflicto referido a la usabilidad se vincula con lo que ya es propiamente un conflicto conceptual: comprender el término *campo de combinación* (que se empieza a observar en el bloque 6 y que se explicita hasta el bloque 13 cuando intenta reconstruir los conceptos).

Al no haber insertado ningún *campo*, Dia no puede saber todavía a qué hace referencia dicho término, pero una vez que inserta el primero empieza a deducirlo (ver bloque 7) mediante la ayuda de la entrevistadora (con las preguntas y observaciones que le hace) y de lo que la computadora le “dice” cuando actúa sobre ella, previa lectura completa del manual (la que realizó en el bloque 6). Por eso, al insertar el primer campo y explicitar su dificultad para distinguir qué hace la *herramienta* y qué ha de hacer ella (bloque 7-A), es ayudada por lo ya mencionado y va siguiendo un camino en el que va resolviendo el “cómo hacer” la *combinación*, a través de ensayos consecutivos (corrigiendo errores) y reflexionando sobre sus acciones.

Con gran atención va encontrando la lógica de las acciones a realizar en la computadora y del tipo de inferencias que tiene que hacer respecto del manual (ver bloque 9, donde deduce que puede insertar todos los campos de una sola vez para no ir de uno en uno).

Entonces realiza la tarea, por aproximaciones sucesivas, hasta culminarla exitosamente (bloque 10). Sin embargo, lo anterior no asegura que ha comprendido los conceptos de *campo* y de *registro* ni la función de los mismos.

Así, reconstruye correctamente los pasos que siguió para realizar una *combinación de correspondencia* (ver bloque 11):

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|--|--|
| M: muy bien, ¿qué utilidad le encuentras a esto? | D: primero hay que tener dos archivos y entonces, ya luego, abrir el texto fijo que es el que siempre va a aparecer y ya luego, y luego... ah, combinar correspondencia le di clic, ajá, en herramientas, ahí combinar correspondencia, y ya luego ahí me decía pasos como... ¡ah!, busqué el otro archivo, el archivo del que quería combinar los datos, y ya después me aparecieron más opciones esas de insertar correspondencia y todo eso, y ya luego ahí ya le inserté correspondencia, en el orden que quería, ya le daba aceptar y ya, y me aparecía ahí un cuadro que me iba diciendo cómo, las opciones que quería, si quería imprimirlo así o eso, y ya |

| | |
|--|--|
| <p>M: ¿qué otro tipo de documentos podrías obtener de esta forma?, o sea, aquí es un reconocimiento, ¿qué otros?</p> | <p>D: pues como aquí ¿no?, así, de lo mismo de combinar así muchos datos y no estar uno por uno, porque luego vas uno por uno y pues no tiene caso combinar muchos datos con el... así, de la misma fuente</p> <p>D: boletas, invitaciones, recibos, o algo así, invitaciones, mjm</p> |
|--|--|

Podemos decir que esta es una reconstrucción macroestructural del texto, que nos deja ver otra vez la centración en el “cómo hago para”, ya que explícitamente menciona “insertar” *correspondencia* como equivalente a *insertar campos*, dando lugar a interpretar que lo que se inserta en un documento son datos diversos que pueden denominarse de manera general como *correspondencia*.

Creemos que logra construir un significado general de lo que hace la *herramienta*, incluso llevándolo a la aplicación cotidiana, pero no podemos estar seguros de que define acertadamente los *elementos* que son necesarios para *combinar*, puesto que sí identificó inicialmente los dos archivos que tenía que utilizar pero resulta ambigua la manera en que los refiere después como: “fijo y para combinar” (ver bloque 12), por lo que el segundo podría interpretarse como el *nuevo documento* sobre el que se realiza la *combinación* (que es el *documento combinado* que se obtiene como producto) o como el *texto fijo* que sirve de base para la *combinación*.

Respecto a los conceptos de *campo* y *registro* es aún más claro que no los reconstruye totalmente (ver bloque 13). Así, inicialmente expresa que los *campos* son los datos y que el *registro* no lo entendió, para después cambiar de opinión (una vez que vuelve a leer el manual) y definir los *registros* como equivalentes a los datos. Esta fluctuación nos permite ver que no está segura de sus conceptualizaciones y que no profundiza en las definiciones (que de por sí son complicadas) ni en lo que visualizó en la pantalla de la computadora, ya que el cambio de opinión se debió a que recordó que en el *recuadro de combinar* encontró la opción de *todos* junto a la palabra *registros*, por lo tanto, como *combinó todos* los datos, deduce que los datos han de ser los registros. De aquí resulta que acomoda las definiciones y alude al concepto de *campo* como un señalamiento del espacio físico en donde se ubicarán los datos. Sin embargo, como la entrevistadora le hace dudar y buscar en el manual nuevamente las definiciones, recurre a la

estrategia de reacomodar los conceptos en función de lo que pudo extraer de su interacción con la computadora, es decir, ahora habla de los *campos* como *temas* generales que organizan o colocan la información. Esto último ya es más acertado y habla de un esfuerzo por construir los conceptos.

Con lo anterior también vemos que Dia no repara en las palabras exactas que en el manual se utilizan para definir al *campo* y al *registro*, ya que ni siquiera alude a la confrontación entre *filas* y *columnas*. Esto nos deja con la idea de que recurre más bien a su experiencia personal de interacción con la computadora (para sacar a flote una definición más o menos coherente), antes que a las definiciones textuales. Esta es una buena estrategia que nos remite a considerar un punto importante: ¿cómo evaluamos la comprensión de textos? y ¿cuáles son nuestros parámetros acerca de que alguien comprende y cómo los confirmamos? Esto porque la mayoría de las veces, quienes estudiamos la comprensión de textos, pretendemos encontrar vínculos directos con el discurso escrito.

Por eso afirmamos que los lectores no basan sus inferencias solamente en lo escrito, sino que acuden a la confrontación de sus conocimientos con la tarea enfrentada, junto a la lectura del manual de manera simultánea a la acción en la computadora. Así construyen un significado que es funcional para solucionar problemas concretos.

Hay que agregar una consideración más: el hecho de que hay lectores que, ante una situación de realización de la tarea utilizando un texto escrito, se apegan más al cómo hacer para resolverla, que a la reconstrucción de significado de los conceptos a los que el texto refiere, como es el caso de Dia.

Así, podemos decir que ella construyó una definición general (y adaptada) de los conceptos de *campo* y *registro*, así como un significado global acerca de *combinar correspondencia*, enfocado más a un “saber hacer” práctico, lo que le permite realizar con éxito la tarea a pesar de tener ciertos vacíos conceptuales.

Por otra parte, otra dificultad que Dia encontró (ver bloque 4) fue la de diferenciar entre la denominación del documento en el que iba a trabajar (*texto fijo*) y la manera en que lo tenía que clasificar (como tipo *carta modelo*). Esto es originado por el manual mismo, ya que no explicita con claridad que el documento sobre el que se va a trabajar hay que clasificarlo de algún modo, de acuerdo a las opciones que maneja la *ventana combinar* (*carta modelo, sobres, etiquetas, catálogo*), con objeto de reconocerlo en cuanto a su diseño general⁶¹.

Aquí volvemos sobre la cuestión de la usabilidad del texto, ya que en él encontramos el término “señalar”⁶² (que en este caso resulta ambiguo), en vez de expresarlo como “dar clic”, siendo necesario agregarle “a la opción”. Por lo que Dia lo interpretó como: mostrar en pantalla el documento sobre el que se va a trabajar; por eso no entiende a qué otra cosa quiere referirse con “señalar”. Por tanto, es lógico que Dia se confunda, puesto que para ella el *documento principal* es el que ha abierto (*texto fijo*), lo cual es acertado. Esto lo vemos en el fragmento siguiente (bloque 4):

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|---|--|
| M: puedes cerrarlo y puedes irte otra vez al disco para que cheques | D: ¿este es el documento principal, no? (refiriéndose al archivo texto fijo que está abierto en la pantalla) |
| | {cierra el archivo <i>texto fijo</i> que estaba abierto y va a la ventana de Mi Pc} |
| M: ¿cuál? | D: es este (seleccionando el archivo texto fijo en la ventana de Mi Pc) |
| M: texto fijo, ajá, es ese | D: el texto fijo |
| | {actúa sobre la computadora abriendo el archivo <i>texto fijo</i> en la pantalla, dando doble clic al icono correspondiente, en la ventana de Mi Pc} (EN EL TEXTO REGRESA A LA p.2) |
| M: ¿cómo dónde señalo? | D: ah, ¿aquí dónde señalo el tipo de documento que deseamos utilizar? (refiriéndose al documento, que aparece en la pantalla una vez abierto el archivo <i>texto fijo</i> , el cual corresponde al formato de un reconocimiento y tiene el nombre de <i>Documento1</i>) |
| | D: mjm, aquí ya tengo el documento principal, pero |

⁶¹ Cuestión que de ninguna manera es mencionada en el contenido del manual, pues sólo se limita a pedir que se señale el tipo de documento que se desea utilizar como *documento principal*.

⁶² Revisar la página 2 de la versión 2 del manual.

| | |
|--|--|
| | en dónde, qué documento, o sea... es que no entiendo aquí, por ejemplo, señalar el tipo de documento que deseamos utilizar... es que yo aquí lo abrí ¿no?, entonces es el que abrí ¿no? o ¿cómo? |
|--|--|

Vemos que en vez de ser una deficiencia de comprensión del lector es una deficiencia de usabilidad del manual, dado que las distinciones particulares entre los diferentes *tipos de documentos* a utilizar ni siquiera son abordadas (y esto en ninguna de las dos versiones del manual).

Hay que mencionar que, una vez que resuelve su dificultad respecto a la elección del *tipo de documento (carta modelo)*, no podemos determinar si conceptualmente le queda claro o si sólo es a “nivel de la acción” que puede solucionarlo, omitiendo una reflexión más profunda sobre sus dificultades (bloque 4).

Procederemos ahora a revisar cuál fue su representación de la tarea, cómo exploró libremente las opciones de la computadora, reconoció y corrigió sus errores tanto de representación como de acción sobre la máquina y qué repercusiones tuvo esto en su comprensión.

2.5. LA REPRESENTACIÓN DE LA TAREA, LA EXPLORACIÓN DEL OBJETO Y LA IMPORTANCIA DE COMETER ERRORES

La manera en que Dia se representó la tarea influyó en que realizara cinco intentos consecutivos para resolverla completamente.

Ella tuvo dificultades para distinguir si los datos se incluían todos juntos (en un mismo documento) o se irían colocando por separado. Como estaba comenzando la interacción con el manual y todavía no había actuado sobre la computadora, tuvo que hacerse una representación inicial que tomara sólo aquello que conocía y había entendido con una lectura superficial de la introducción (sólo la página 1, ver bloque 2). Parece ser que su primera representación consistió en: insertar los datos (como el conjunto específico de la tabla que había visualizado) en un documento fijo, tendiendo a colocarlos todos juntos, pero como si fuera “manualmente”.

Sin embargo, como hay aspectos en los que no logra construir conceptualizaciones pertinentes que le ayuden a entender los pasos posteriores de la ejecución de la tarea (como el conflicto con la inserción de los nombres de los *campos*), Dia no comprende totalmente qué hace la *herramienta combinar* ni para qué sirve, por lo que todavía no identifica si ella los inserta manualmente, de uno en uno, usando la computadora o si es la misma máquina mediante las opciones que ella elija; es por eso que necesitó ir explorando la computadora y modificar su representación de la tarea, a fin de ir solucionando sus dificultades y terminar de resolver el problema.

De este modo, varía un poco su representación inicial para ahora inclinarse hacia: seguir los pasos del manual para obtener “algo” (que era una “*combinación*”), pero que no sabía específicamente cómo iba a quedar el resultado. Por eso vuelve a su dificultad de comprensión (ver bloque 7-D) respecto al significado de *combinar correspondencia* (en términos de la función que tiene la *herramienta*), porque no acaba de entender cómo serían introducidos los distintos datos del *campo* correspondiente al nombre de los alumnos.

Respecto a ese conflicto, es notorio que logra identificar pragmática y conceptualmente el término *documento nuevo* (ver bloque 7-C) pero no el del *documento que contiene los datos combinados*, porque no infiere que la computadora ya ha realizado una *combinación* del *campo* del nombre sino que sigue creyendo que es ella quien tiene que introducir los datos.

Aquí es importante resaltar que cuando Dia se da cuenta de que el *documento nuevo* contiene diez *cartas* que tienen diez distintos nombres de personas, ya lo identifica como *documento combinado* y puede establecer relaciones entre el *campo* que corresponde al nombre y los otros dos *campos* (nivel escolar y escuela), así construye una comprensión parcial acerca de qué permite hacer la *herramienta combinar* y distinguir entre qué hace la computadora y qué tiene que hacer ella (bloque 7-E).

Es hasta que Dia llega a identificar que los que se cambian son los valores de los *campos*, que logra resolver el problema inicial, pues identifica que el *campo* que se introduce en la estructura

del *texto fijo* es el que se va a *combinar* o modificar, tomando los diferentes valores de la tabla que ha utilizado como *origen de datos* (ver bloque 8).

Así, se anima a experimentar directamente con la computadora para aclarar su duda acerca de cómo *combinar todos* los *campos* juntos, y de esta forma adaptar su representación de la tarea. Vemos entonces que decide no continuar siguiendo las instrucciones del manual tal cual, sino mejor irse por la “vía de exploración del objeto”, como lo mostramos en el siguiente fragmento (bloque 9):

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|---|--|
| M: entonces, ¿cómo le podemos hacer para que cambie todo? | D: seleccionando este texto, no, pero no se puede |
| M: ¿por qué no se puede? | D: (piensa unos momentos) ¡ah!, sí, sí, sí... (vuelve a quedar pensativa) |
| ... | ... |
| | {ella realiza otra combinación, ahora inserta dos campos después del que tenía que era NIVEL_ESCOLAR, pero seguidos sin espacio. Da clic al campo nombre, después a escuela, del modo siguiente: DE XALAPA, VERACRUZ «NIVEL_ESCOLAR»«NOMBRE»«ESCUELA» JUNIO DE 2002 Pero nuevamente quedan mal ubicados los campos} {Clic en botón Combinar, genera un documento combinado que se llama <i>Cartas modelo3</i>) |
| M: a ver, ¿regresaste a cuál, en cuál estás? | D: ¿aquí ya apareció? (busca cómo apareció el documento, qué contiene) |
| | D: ya le puse nivel escolar, nombre y escuela (refiriéndose a los campos que insertó), esto fue lo que me dió: Primaria, Juan Pereda Torres, Benito Juárez (lee lo que apareció en la pantalla) {va leyendo en la pantalla el archivo llamado <i>Cartas modelo3</i> , cada una de las páginas las va revisando} |
| M: ajá, entonces ahí tenemos otro documento más | D: ya éste, (continúa leyendo lo que está en pantalla) secundaria, María Isabel Hernández, ajá, aquí ya lo combinó todo |
| M: ajá | D: según el número de personas |

En este fragmento es importante resaltar que ella dice que “ya lo *combinó todo*” de acuerdo al número de personas, pues esto indica que comprendió el funcionamiento de la *herramienta combinar*, construyendo una representación adecuada de la misma (que ya es una representación distinta de las dos primeras). Así vemos que tiene más elementos para comprender el “cómo hay que hacer para *combinar*”, tanto como el significado global del tema que aborda el manual (en cuanto a qué es y lo que implica usar esa *herramienta*).

También nos damos cuenta de que gracias a la exploración de la computadora, ésta le proporciona información útil para modificar su representación, la cual es puesta en relación con aquello que Dia conoce y lo que quiere conocer.

En esto también influyen de manera importante los errores (o desaciertos) que Dia comete en la ejecución de la tarea, pues, a partir de las situaciones precisas donde los localiza, opta por manipular la computadora de diversas formas, explicando y reflexionando el por qué de sus acciones y decisiones (por ejemplo, cuando decide insertar en distinto orden y lugar los *campos*), hasta que se siente satisfecha con el resultado.

Notamos que si no se presentan obstáculos en la realización de la tarea es fácil creer que se va por buen camino y que la ruta seleccionada fue la correcta, no así cuando el sujeto siente que no puede seguir avanzando si primero no resuelve aquello que se lo impide, como Dia en este caso. Por eso, al tener que interrumpir la acción porque ha cometido alguna equivocación, necesita hacer una meta-reflexión sobre el texto y las acciones que ha realizado en la computadora.

Nos queda, finalmente, revisar el tipo de observaciones que Dia realiza al manual, colocando esto en relación con el objetivo de lectura y las estrategias que utilizó.

2.6. LA ESTRUCTURA DEL TEXTO, EL OBJETIVO DE LECTURA Y LAS ESTRATEGIAS DEL LECTOR

Con relación a la usabilidad del manual es que revisamos la estructura del texto, a fin de encontrar los aspectos que están sueltos, mal redactados, ambiguos, o lo que es necesario modificar o agregar.

Si revisamos un fragmento del bloque 2 encontramos que Dia dice: “nunca especifica, ... como que por lógica”; y es que, efectivamente, se tienen que ir infiriendo, a partir de la lectura del manual, algunas de las acciones a realizar sobre la computadora.

Aquí vemos una coincidencia con el caso de Fer cuando éste afirma que hay que inferir lo que no explica el texto, pues Dia también menciona que tiene que deducir cosas porque en el manual no está explícito y el lector tiene que proporcionar la información faltante.

Encontramos que las observaciones que los lectores hacen al manual (para este caso en su versión 2) en general coinciden, pero tienen la particularidad de ser expuestas conforme a las dificultades que cada sujeto encontró en la realización de la tarea.

Así, algunas de las observaciones que Dia elabora al manual son pertinentes -como cuando enfatiza que éste necesita especificar que los datos se incluirán *todos* juntos- pero otras no lo son, porque el manual sí está proporcionando la información necesaria y es Dia quien no se percata de ello (por ejemplo, indicar exactamente la referencia al *menú herramientas*, ver bloque 14). Esto puede deberse a un problema en el diseño (o edición) de la estructura del texto (que no permite rescatar satisfactoriamente las instrucciones más relevantes), o también, a falta de concentración en la lectura.

Una observación importante, para la usabilidad del manual, es la que hace respecto de que se necesita que el manual incluya una distinción y explicación de los términos que utiliza, como lo de *carta modelo*, *catálogo*, etc.

Esos comentarios para mejorar el texto, se vinculan directamente con el objetivo de lectura, el cual notamos que siempre fue tomado en cuenta por Dia, ya que observamos que ella se propuso como meta concluir correctamente el ejercicio revisando la estructura del manual, lo que responde a la consigna con la que trabajamos.

A esto agreguemos que las estrategias que ocupa el lector son la base que le permite dirigirse hacia el objetivo o alejarse de él, pues en el caso de Dia (ver bloque 15) encontramos que su estrategia ordinaria de lectura es centrarse en los pasos, esto es, va directamente a lo que hay que hacer, pero por tratarse de una situación particular que le establecía un objetivo preciso, se ajusta a una estrategia de lectura secuencial y detallada. Esto a pesar de que Dia refiere que le da flojera leer (bloque 16), indicando que no lee toda la información sino que se dirige hacia los puntos que están resaltados en el texto, siendo que no suele buscar las respuestas en el manual cuando algo se le dificulta en la interacción con la computadora.

Con todo esto no pretendemos determinar con exactitud el grado de influencia de la estructura del texto en el nivel medio de comprensión al que Dia accede, pero sí recalcar lo fundamental que es contar con un objetivo de lectura en la realización del acto mismo de leer. A partir de esto, elaboraremos ahora unas conclusiones generales sobre este caso.

2.7. CONCLUSIÓN RESPECTO DEL NIVEL MEDIO DE COMPRENSIÓN

El caso de Dia nos muestra que su comprensión de nivel medio es producto de una continua interacción entre el texto y la computadora, sólo que dicha interacción se ve limitada por la falta de vinculación entre el "cómo hacer" (nivel pragmático) y el "saber" (nivel de reconstrucción de conceptos), lo cual le dificulta incrementar su comprensión. Esto no quiere decir que la persona que comprende a un nivel medio no sea capaz de acceder a un nivel superior, lo puede lograr, sólo que le implicará quizá más tiempo y otro tipo de centración en la tarea, es decir, representarse la tarea no sólo en función del producto a obtener sino también de la reconstrucción de conceptos (para nosotros en términos de la adaptación a sus propios esquemas de conocimiento).

Seguimos viendo la cuestión de la usabilidad del texto, porque si ésta es deficiente complica la comprensión del material escrito. En este momento no abundaremos sobre esto, sino que lo retomaremos más adelante, en las conclusiones generales a este trabajo.

El análisis de este caso también nos permite resaltar la importancia del objetivo de la lectura y de la representación de la tarea. Ahora bien, si vemos que los errores cometidos y los conflictos conceptuales que el sujeto enfrenta, pueden no alejarle de la comprensión del texto sino acercarle a ella, e incluso podrían incrementarla al ser reconsiderados en una interacción más cercana y comprometida con el texto y el objeto referido en él, nos percatamos de la complejidad del proceso de comprensión, de los distintos niveles de construcción de significado a los que llega cada lector, y de que cada uno de ellos va ajustando sus estrategias conforme a sus necesidades de interacción.

Revisemos ahora, qué características encontramos en un caso de nivel inferior de comprensión.

3. NIVEL INFERIOR DE COMPRENSIÓN: YAN

Yan es una estudiante de primer semestre de bachillerato. Ella trabajó con la versión 1 del manual, pero como no pudo continuar resolviendo el problema con ese texto cambiamos a la versión 2, aunque ésta sólo la revisó de manera muy general, sin hacerle observaciones ni tratar de efectuar la tarea, así que no la concluye.

Aproximadamente trabajó con la computadora durante 27 minutos en interacción con su primera lectura de la versión 1 del manual y una rápida re-lectura; más adelante efectuó una tercera lectura de la misma versión e intentó otra vez realizar la tarea (aproximadamente trabajó 10 minutos más) pero, al no lograrlo, se conformó con decir que no se podía llevar a cabo. Ante esto cambiamos a la versión 2, pero Yan estaba cansada y no trató más de resolver el problema.

Este caso lo clasificamos en un nivel inferior de comprensión debido a que no realiza la tarea, pues no contaba con suficientes conocimientos previos para resolver el problema (varias veces

manifiesta que no sabe cómo efectuar determinadas acciones en la computadora); recurre constantemente a la entrevistadora para resolver sus conflictos, estableciendo una relación de dependencia; tiene escasa interacción con la computadora y se concentra en hacer observaciones a la estructura del texto⁶³, evadiendo la resolución del problema. Con esa actividad sólo alcanza a construir una representación mínima, y bastante ambigua, de lo que permite hacer la *herramienta combinar correspondencia*, sin comprender exactamente cómo funciona ni reconstruir el significado del texto.

Las diferencias con los casos de nivel superior y nivel medio son fácilmente observables, por esa razón en este momento no los compararemos.

A continuación revisaremos los procedimientos y las estrategias empleadas por Yan.

3.1. LA REALIZACIÓN DE LA TAREA

Yan no resuelve la tarea.

Su estrategia inicial consistió en leer primero el manual antes de actuar sobre la computadora, para después realizar una segunda lectura e ir actuando sobre la computadora.

Ante esa estrategia es importante señalar que no le sirve de mucho, ya que no cuenta con conocimientos previos suficientes para interactuar con el objeto referido en el texto. De esta forma encontramos que su comportamiento fue el siguiente:

- Acudir con frecuencia a la entrevistadora para aclarar sus dudas, dependiendo de su orientación para seguir ejecutando la tarea.
- Ante las dificultades, no continuar solucionando el problema, evadirlo y apelar a la revisión del texto (haciéndole observaciones) o dejar la responsabilidad al programa Word (que no permite oprimir las opciones).
- Suspender la interacción con la computadora al encontrar dificultades para utilizarla y explorarla.

⁶³ Este énfasis en realizar críticas al manual podría tener su origen en la definición de la consigna de la actividad.

Las dificultades que encontró se refirieron a:

- Cómo efectuar algunas acciones en la computadora. Por ejemplo: cómo *abrir* un archivo, cómo *cerrarlo* y qué opciones elegir. Esto tiene que ver con sus limitaciones de contexto interno.
- Utilizar términos del ámbito computacional. Es decir, el no saber cómo denominar "algo" y llamarlo "eso" o "cosas". Por esto no podía vincular los términos con su referente.
- Diferenciar entre las denominaciones de los diversos elementos de la computadora que eran mencionados en el manual (por ejemplo: *cuadro de diálogo*, *ventana*, *carpeta*, etc.).
- Reconocer funciones de las opciones del programa Word en general y de la *herramienta combinar correspondencia* en particular.
- Representarse la tarea en términos del producto a alcanzar.
- Identificar el *origen de los datos* para utilizar el archivo directamente, *abriéndolo* (ver bloque 5).
- Enfrentar las deficiencias de usabilidad del manual (acerca de los signos '<<' y '>>' ver bloque 7).
- Explicitar lo que permite hacer la *herramienta* y definir algunos de los términos, como los de *campo* y *registro*.

Esto nos sirve de referencia para seguir el análisis de los bloques de acciones de Yan, a fin de poder interpretarlos mejor.

3.2. CONTEXTO INTERNO Y CONTEXTO EXTERNO

En cuanto a los conocimientos previos que Yan tiene para iniciar la tarea, debemos decir que son muy escasos en lo que respecta al ámbito computacional; parece ser que ella no ha contado con mucha interacción con la computadora ni con textos parecidos a un manual (ver bloque 14). Ante esto, tiene que recurrir frecuentemente a la entrevistadora para resolver sus dudas, para integrar unas ideas con otras o explorar la computadora (bloques 2 y 5), preguntando constantemente: ¿qué hago ahora?, ¿qué selecciono?, ¿cuál es el botón que tengo que oprimir? Así, manifiesta que

no sabe cómo realizar algunas acciones en la computadora, por lo que requiere ayuda de la entrevistadora para "saber cómo hacer".

Ella atribuye al texto sus dificultades de comprensión acerca de cómo realizar la tarea (pues "no dice"). Sus pocos conocimientos previos le impide desenvolverse mejor en la interacción con la computadora y el manual, dificultándosele comprender cómo funciona la *herramienta*, pues no sabe qué opciones seleccionar debido a falta de conocimiento de los términos usados en el texto (*ventana, botón, cuadro de diálogo, origen de datos, documento*, etc.), ni sabe cómo hacer para obtener los elementos que necesita (la activación de botones, la elección de diferentes opciones, etc., que podemos ver en los bloques 2, 5, y 8). Estas limitaciones no le permiten tener soltura para probar soluciones, explorar la computadora, cometer equivocaciones y corregirlas.

Otro aspecto a considerar es que, al recurrir con frecuencia a la entrevistadora, se propicia una situación en que para Yan es indispensable que se le ayude a resolver sus dudas antes de seguir avanzando en la solución del problema, pues si no es así detiene su acción y no continúa enfrentando la tarea.

Hay que agregar que la entrevistadora al principio no repara en los escasos conocimientos previos de Yan y le establece acciones (como la de cerrar el archivo que va a utilizar, ver bloques 1 y 2) que le dificultan aún más la ejecución de la tarea, pero al darse cuenta de sus dificultades para realizar los pasos que indica el manual, y ante la insistencia del sujeto para obtener respuestas inmediatas ante sus conflictos, opta, en un primer momento, por facilitarle la tarea, intentando ser para ella un apoyo. Después, cuando le parece excesiva la dependencia que Yan establece respecto de ella, cambia de opinión y decide no responder más a sus preguntas, e invitarla a resolver sus dudas sólo con la ayuda del manual. Con lo anterior vemos que el experto no logró que el sujeto estableciera el puente entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos, pues la entrevistadora no pudo disminuir el impacto de los escasos conocimientos previos de Yan sobre la ejecución de la tarea, por lo que para llegar a establecer el puente (referido a trabajar en la zona de desarrollo próximo del sujeto) sería necesario otro tipo de texto (posiblemente un manual de Word básico) y una situación más acorde con las posibilidades de interacción de la estudiante.

Ante esta situación desfavorable de sus contextos interno y externo tenemos que revisar cómo reaccionó en función de la interacción con el manual y la computadora, es decir, qué tanto recurrió a ellos y cómo le favoreció o no el recibir información de los objetos. Sobre esto reflexionaremos en el siguiente apartado.

3.3. INTERACCIÓN TEXTO-SUJETO-COMPUTADORA

En principio sí interactúa con el manual y la computadora, es hasta que encuentra muchas dificultades para realizar la tarea que deliberadamente se limita a la revisión y crítica del texto, dejando de lado la acción sobre la computadora.

Por un lado, Yan insistió en que era necesario poder ir haciendo simultáneamente en la computadora lo que el manual va mencionando (y así lo refiere desde que determina su modo de trabajar, ver bloque 3), pero al encontrarse con que ignora cómo seguir resolviendo el problema, acude a la entrevistadora y si ésta no le responde satisfactoriamente (desde su perspectiva) se concentra en la revisión del manual, estableciendo que éste debe proporcionar más información, como lo podemos observar a continuación (bloque 5):

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|-------------------------------|--|
| | <p>(LEE p.9 DEL TEXTO)</p> <p>{En la computadora oprime el Menú Herramientas, selecciona Combinar correspondencia, ejecuta el paso 1 referido a Crear Cartas modelo, oprime esa opción y aparece un Cuadro de diálogo que avisa que puede utilizarse la ventana activa o una nueva ventana, pero no oprime nada en él}</p> <p>(señala con su dedo dónde va, mira fijamente el texto)</p> <p>Y: ay, aquí ya no sé qué hacer, aquí dice que "a continuación vuelve la ventana cambiar correspondencia para que realicemos el segundo paso" (LEE EL PENÚLTIMO PÁRRAFO DE LA p.9), ¿esta es la ventana cambiar correspondencia? (refiriéndose al Cuadro de diálogo que apareció antes)</p> <p>Y: es esta ¿no? (señala la Ventana Combinar correspondencia que está colocada atrás del Cuadro</p> |
| M: no, el manual te dice ¿no? | |

| | |
|--|--|
| <p>M: ajá, es esa, pero tienes que darle clic a alguna de esas opciones [refiriéndome a las de Ventana activa o Nueva ventana que aparecieron en el Cuadro de diálogo] para poder regresar a la, a la otra ventana, a la que tienes acá [refiriéndome a la Ventana Combinar correspondencia]</p> <p>M: entonces, ¿no dice... que hay que regresar o qué es lo que no dice?</p> <p>M: ¿cuál te indica ahí?, ¿no indica ninguna?</p> | <p>de diálogo)</p> <p>Y: no, eso no dice, no, no dice</p> <p>Y: que hay que elegir primero..... ¿le doy clic en el botón?</p> <p>Y: no</p> |
|--|--|

Efectivamente el manual no especifica qué botón hay que seleccionar, pero esto se debe a que cada usuario determinará en qué ventana desea trabajar. Aquí hay que agregar que, ciertamente, no explica con claridad cuáles son las razones por las que podría elegirse una ventana nueva, pero si el lector posee conocimientos previos al respecto podrá deducirlo con facilidad, como hemos visto en los casos anteriores.

Vemos también (en el mismo bloque 5) que al interactuar con la computadora le van surgiendo más dudas, a las que no encuentra respuesta en el texto por ser éste un manual de nivel avanzado, dirigido a lectores que ya han utilizado el programa y saben realizar ciertas acciones básicas para las que no requieren mayor explicación. Entonces, ella no puede vincular conocimientos ni trabajar en su zona de desarrollo próximo. Ante esto, la entrevistadora trata de orientarle en algunos aspectos pero no puede seguir resolviendo sus dificultades debido a la situación misma de investigación, que contemplaba cierta independencia del sujeto para realizar la tarea.

Así, constantemente Yan refiere que el manual no dice lo que ella cree necesario que especifique (sean las cuestiones más básicas o las que requieren información más detallada), lo que aumenta en Yan el interés por distinguir en el texto (ver bloque 9, cuando lo señala con asteriscos y flechas) oraciones y/o párrafos que considera insuficientemente claros desde su perspectiva. Esto lo analizaremos más adelante al abordar la revisión de la estructura del texto.

En este caso nos llama la atención que Yan muestra bastante interacción con el manual, pero no con la computadora. Cuando interactúa con ésta es más bien durante dos momentos específicos:

el primero, cuando sigue los pasos descritos en la versión 1 del manual (en el cual va y viene del texto a la computadora) hasta que ya no puede continuar; y el segundo, cuando a petición de la entrevistadora empieza a explorar nuevamente las opciones de la herramienta (pero el resultado fue el mismo, no concluyó la tarea).

Creemos que si hubiera tenido mayor interacción con la computadora y se hubiera animado a explorarla (empíricamente y sin esperar la indicación de la entrevistadora, ver bloque 10) quizá podría haber hallado la solución al problema o aproximarse más a ésta, ampliando su nivel de comprensión al obtener un producto (*documento combinado*) que le permitiera tener más elementos contextuales que le ayudaran a redondear la información, para poder integrarla de manera coherente, de tal forma que comprendiera a nivel medio qué significa *combinar correspondencia*, cómo se hace una *combinación*, y elaborar otro tipo de observaciones al manual. Pero Yan no contaba con las condiciones para interactuar con la computadora y con el manual de manera autónoma, debido a que los escasos conocimientos previos de que podía servirle para ello no eran suficientes.

Entonces, sin la posibilidad de incrementar su interacción con la computadora y explorar las opciones que le ofrece, no puede dialogar con los objetos y lo que ocurre es que, ante una interacción limitada, el proceso global de realización de la tarea y comprensión del texto no se enriquece con los aportes del objeto. Por tanto, a Yan se le dificulta construir redes de significado y solucionar sus dificultades conceptuales, como lo veremos a continuación.

3.4. DIFICULTADES CONCEPTUALES: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO VS. USABILIDAD

Debido a sus escasos conocimientos previos Yan no resuelve la tarea y no construye el significado del texto por lo que decimos que, ante la situación específica a la que se enfrentó, no comprendió. Sin embargo, consideramos que las pocas inferencias que realizó y sus primeras acciones sobre la computadora le permitieron elaborar una idea general del tema, aunque ésta no haya sido acertada, por lo que hablamos de un nivel bajo de comprensión, pero no nulo, dejando

claro que Yan podría comprender mejor con otro tipo de texto y una situación diferente. Al respecto, analicemos un fragmento del bloque 4:

| ENTREVISTADORA | ENTREVISTADO |
|--|---|
| M: ajá..... hasta ahorita ¿qué le entiendes, qué crees que vamos a hacer, o qué crees que pretende este apartado del manual? | Y: pues, este... enseñar ¿no?... hacer lo que... hacer lo que aquí explica... |
| ... | ... |
| M: una base | Y: te van a enseñar como a... a crear como documentos que sean iguales, y después se les puedan cambiar algunas cosas ¿no?, donde tengan como datos |
| | Y: como una base |

Aquí vemos que lleva a cabo una interpretación muy general, que es bastante ambigua, sobre lo que podría hacerse usando la *herramienta combinar correspondencia* (una de tantas posibilidades que de entrada puede establecer el sujeto)⁶⁴.

Respecto al término *combinar correspondencia* encontramos que lo define, con base en el manual, en relación a los elementos *texto fijo* y *origen de datos* (bloque 6), pero posteriormente decide enunciarlos como una *base* y *cosas* que se incluyen en ella (bloque 12). Esto porque sólo recupera ese término *base* como si fuera el que da idea de aquello que permite hacer la herramienta, lo cual en parte es cierto debido a que tenemos una estructura fija (con formato de *carta, sobre, etiqueta o catálogo*) en la que se pueden insertar diferentes *datos* contenidos en una misma *base de datos* (los cuales ella denomina *cosas*), lo que nos indica que no tiene claridad en la manera en que dichos datos se organizan y cómo se accede a ellos. Por eso es que cuando intenta definir *combinar correspondencia* prefiere aludir a esos *archivos* que más o menos identifica y evitar construir una definición.

Así vemos que Yan tiene una idea general respecto de que se debe contar con un *texto fijo* y un *origen de datos*, que aportan respectivamente la *base* y las *cosas* que se combinarán (ver bloque 11), pero no construye un significado a partir de eso, sino que se limita a referirse a esos

⁶⁴ Había leído únicamente la primera página que, aunque ya refiere a lo que la herramienta puede hacer y a los conceptos centrales, no permite integrar toda la información de manera coherente.

elementos por una función pragmática que ella cree que poseen (bloque 12), la cual no podemos reconocer como acertada por su gran ambigüedad.

Debemos mencionar que el término *base* Yan lo retoma de la entrevistadora (bloque 4), la cual lo utilizó con la intención de ayudarle a construir una primera representación de la función de la herramienta (refiriéndose a que toma los *datos* de una *base de datos*), pero como la entrevistadora no lo aclara y deja que Yan lo interprete por su cuenta (sin corregirle cuando usa dicho término), ella se lo apropia y lo utiliza para poder explicitar su definición de *combinar correspondencia*. Además, vemos que cuando no sabe qué término utilizar para referirse a un objeto particular lo denomina como "eso"(ver bloque 2) y si la entrevistadora le da el término exacto (el de *documento* en esa situación), nos damos cuenta de que en seguida Yan lo incorpora a su vocabulario y lo utiliza para dar idea de que ella sabe a qué refiere dicho término.

Sin embargo, sus conflictos en la reconstrucción de significado se observan más alrededor de los conceptos de *campo* y de *registro* (bloque 12), pues nunca los define y cuando intenta hacerlo se limita a la información textual (literal) pero invertida. Esto, vinculado a todo lo que ya hemos mencionado en los apartados anteriores, ocasiona que no logre identificar un *campo de combinación* ni insertarlo, por lo que la tarea la interrumpió en ese punto y ya no logró resolver el problema, pues al no tener siquiera una referencia mínima respecto de qué podría ser un *campo*, no cuenta con una idea aproximada de qué es lo que insertaría en el *texto fijo*.

También las deficiencias de usabilidad del manual influyeron en las dificultades de interpretación de los pasos a seguir; sin embargo, los problemas de usabilidad del texto no fueron tan importantes en el caso de Yan, sino más bien la falta de conocimientos previos y la escasa interacción con la computadora.

Aquí es donde tenemos que darnos cuenta de la "relatividad" de la comprensión con relación al lector particular que enfrenta un tipo de texto específico (como este manual) en situaciones diversas y ante objetivos de lectura particulares. Esto porque, para un lector este texto puede bastarle para lograr su objetivo de *combinar correspondencia* y, para otro lector, el mismo texto puede ser el motivo que dificulte la realización de la tarea.

En resumen, las dificultades en las que un lector se encuentra ante un texto específico, no derivan de manera exclusiva del texto mismo ni del lector.

Las dificultades de comprensión de Yan están vinculadas a su decisión de centrarse sólo en una parte del objetivo de lectura, la revisión de la estructura del texto, lo que analizaremos en el siguiente apartado.

3.5. EL OBJETIVO DE LECTURA Y LA ESTRUCTURA DEL TEXTO

Para Yan parece ser muy importante revisar la estructura del manual, conforme al objetivo de lectura que la entrevistadora le indicó, porque como no logra resolver el problema, prefiere mostrar que sí puede identificar los aspectos difíciles del texto y de esta forma compensar sus deficiencias en la realización de la tarea (cuando menos parcialmente).

Si revisamos con atención el bloque 9 nos damos cuenta de que marca como entendible (o lo que sí le da idea de qué se trata esta tarea) los pasos a seguir para *combinar correspondencia*, que están enunciados de uno en uno, en formato de *negritas* y ubicados en enunciados cortos, de forma que sobresalen, y también señala algunos *iconos* que para ella resultan accesibles y le facilitan la tarea, esto último por la importancia que ella asigna a las imágenes (como lo refiere en el bloque 13).

Los aspectos que ella señala como poco claros, o que no se entienden (obviamente desde su perspectiva), son:

- los que refieren a conceptos, sobre todo el problema de definir un campo y un registro;
- la necesidad de que el manual indique específicamente las opciones que ha de elegir (debido a que no sabe decidir entre ellas por no saber qué significan -por ejemplo el concepto de *ventana activa*-);
- el requerir concordancia entre las imágenes y el texto, para contar con ayuda contextual ante lo que es difícil comprender (cf. el símil con los niños pequeños respecto a la importancia de las imágenes para entender un texto, ver bloque 13);

- señala, como difícil de entender, los signos (de mayor y menor que) referidos a la inserción de los campos⁶⁵. Sabemos, por otros casos, que es difícil para muchos lectores interpretar esos signos en el texto. Si a eso añadimos que no tiene claro el concepto de *campo*, es mucho más difícil para ella interpretar dichos signos;
- finalmente, Yan hace un señalamiento sobre la secuencialidad entre la lectura y la acción, es decir, entre la posibilidad de establecer una relación clara y directa entre leer y hacer (es decir, leo algo, lo ejecuto; leo otra instrucción, la ejecuto, etc.); ella lo expresa así: "sería mejor que se pudiera hacer simultáneamente en la computadora".

Sin embargo, no considera que el manual sí puede tener otros elementos útiles para concluir con éxito la tarea y que es ella quien debe reconstruirlos para continuar resolviendo el problema.

Entonces encontramos que Yan refiere que le falta información a la sección del manual que leyó. Esto nos deja claro que no centra la dificultad de resolución del problema en ella misma sino en el manual, aunque parcialmente reconoce que ella "no pudo hacer nada" porque "faltó seguir con la información" (ver bloque 13) y que "no sabía ni qué era eso de correspondencia". Por lo cual nosotros decimos que toda falta de contexto interno tiene repercusión directa en el nivel de comprensión y si a ello le agregamos que algunos textos pueden ser poco usables y que el lector no cuente con un contexto externo favorable, pues la comprensión de un texto resulta demasiado pobre y/o limitada, en resumen, relativa al sujeto que lee un texto particular; pudiendo, un mismo texto, ser muy claro para un lector (Fer) y muy oscuro para otro, como en este caso para Yan.

En cuanto a la estructura del texto queremos resaltar el aspecto de las imágenes que contiene, porque por sentido común creemos que un manual forzosamente ha de incluir imágenes, a fin de ser más comprensible para el usuario. Esta afirmación la cuestionamos con el uso de la versión 2, ya que un lector con amplios conocimientos (previos) en el ámbito computacional podría comprender a nivel superior aún cuando estuviera ante un manual carente de imágenes.

⁶⁵ Esos signos de mayor y menor que, son utilizados por el programador para delimitar el *campo*, pero ocasionan confusión al lector cuando los interpreta como una y entrecomillada, siendo que en el manual se muestran así: '<<' y '>>'.

En este caso encontramos que Yan menciona explícitamente que no leyó el texto y que se guió por las imágenes adjuntas a él. Esto nos hace reflexionar en la importante negociación que se está dando entre el lector y el escritor (o redactor) del manual, pues tanto el primero debe explorar cabalmente el texto, como el segundo debe ser cuidadoso en la inserción de las imágenes que le acompañan, incluso revisando el sentido general o específico que tendría la inclusión de una imagen o ilustración en un lugar particular del texto. Así, es necesario definir con claridad al lector potencial del manual (en función de lo que asumimos, como redactores, que sabe y/o no sabe el destinatario).

Un aspecto a resaltar, con relación a las imágenes en el caso de Yan, es la comparación que ella hace con los "niños pequeños" (bloque 13), quienes (según ella) pueden no saber leer y logran entender un cuento con sólo ver los dibujos. Analizando esto nos percatamos de que en esta tarea ella se siente similar a uno de esos niños, pues explícitamente refiere que no sabía a qué se refería *combinar correspondencia* y que a ella le ayudan mucho las imágenes, por lo que si se eliminan (como en la versión 2) sería más difícil comprender el texto (bloque 16), así que su postura es: las imágenes son indispensables.

Lo anterior nos muestra que Yan efectuó muchas observaciones a la estructura del manual, pero bien sabemos que éstas fueron elaboradas para dejar de lado la realización completa de la tarea y la obtención de un producto. Por lo que creemos que ella simplemente se guió por la oportunidad de cumplir el objetivo de lectura parcialmente y decidió concentrarse en eso, sin preocuparse por el objetivo total.

Finalmente presentaremos unas conclusiones generales respecto de este caso.

3.6. CONCLUSIÓN RESPECTO DEL NIVEL INFERIOR DE COMPRENSIÓN

Este caso nos sirve para representar la enorme complejidad del proceso de comprensión de un texto escrito, ya que evidencia que no todo material escrito podrá ser comprendido de la misma manera, pues tienen gran influencia los conocimientos previos del sujeto y la interacción que puede establecer tanto con el texto como con el objeto referido en él.

Nos percatamos de la pertinencia de crear zonas de desarrollo próximo (en términos vigotskianos) para propiciar el acceso a diferentes niveles de comprensión, y afirmamos que todos los sujetos tienen potencialidades de comprensión de textos escritos (aunque en este caso sea un texto específico) porque no hay comprensión en abstracto, no hay incomprensión absoluta como tampoco comprensión perfecta. Así, creemos que Yan pudiera haber comprendido en un nivel distinto si se le hubiera situado previamente en interacción con objetos similares (por ejemplo un manual de Word básico, archivos de la computadora creados con otra finalidad o elaborados por ella misma), como también si se le hubiera permitido interactuar con una persona que le ayudase a usar las herramientas que le son desconocidas (lo que no era el objetivo de este trabajo de investigación).

También vemos lo determinante que resulta plantear un objetivo de lectura, ya que éste orientará la tarea, pero a su vez puede ser manipulado por el lector para acomodarlo a sus necesidades específicas, por eso la necesidad de ponerlo en relación con la interacción con el manual y la computadora, el tipo de lector que tenemos, la usabilidad del texto y lo que dicho lector puede llegar a hacer con ese texto.

Este es un primer acercamiento a la comprensión de este manual y su usabilidad, revisando estos tres casos solamente, pero ahora presentaremos el análisis general del comportamiento de la muestra.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS GENERAL Y CONTRASTE DE CASOS

Este capítulo pretende mostrar los resultados sobresalientes de nuestra muestra completa, clasificada en los tres niveles de comprensión que hemos trabajado en el capítulo anterior. Analizaremos cuáles fueron los logros de los estudiantes, sus acciones y criterios comunes, así como las dificultades que encontraron.

Es necesario aclarar que este análisis no pretende ser exhaustivo, pues los contrastes que hacemos están elaborados en función de categorías específicas (revisadas en el marco teórico) e indicadores de éstas, por eso presentaremos la manera en que los valoramos seguida de una reflexión sobre nuestros datos.

Hemos visto ya que la comprensión del texto es correlativa a su usabilidad; que es también fuertemente dependiente de los conocimientos previos de quien lee, en este caso de su experiencia con la computadora, de la claridad de los conceptos que se ha formado de sus *elementos* (*archivo, barra, ventana*, etc.), etc. Por otro lado, observamos que la tarea propuesta a los estudiantes les permitió explorar el problema, ir del texto a la computadora y regresar, de tal suerte que “la comprensión” no se quedaba en el texto, sino que lo desbordaba. Unas veces la comprensión dependió más de la interacción con la computadora y no de la lectura en sí del texto; otras veces, la lectura guió la corrección de las acciones.

Además, nos percatamos de que algunos estudiantes perdieron el límite entre el “no se entiende”, “no dice” y el “soy yo quien no entiende”, es decir, no se sintieron con las herramientas suficientes para franquear ese límite. Para lograrlo se necesitaba pasar de una simple lectura a un estudio o lectura profunda, siendo indispensable contar con los conocimientos básicos de cómputo. ¿Cómo resuelve un lector este problema? ¿Cómo sabe que es él quien no entiende o es el texto el que no da los elementos suficientes para su comprensión individual?

Trataremos en este capítulo de subrayar los principales y más claros aspectos observados en torno a estos problemas, haciéndolo hasta donde nos lo permitan nuestros registros.

1. UN DISEÑO DE NIVELES DE COMPRENSIÓN

Admitiendo que hay un continuo en la comprensión de un texto y en la realización de una tarea, quisimos realizar un ejercicio de seriación de la comprensión del texto por parte de la totalidad de la muestra, diseñando niveles que tomaran en cuenta los indicadores de las categorías previamente utilizadas: la resolución del problema; el número de ensayos realizados por cada estudiante; sus conocimientos previos y la ayuda de la entrevistadora; la interacción texto-sujeto-computadora; su orientación respecto a la interpretación del objetivo de lectura; y, finalmente, la recuperación de significado con relación a la reconstrucción de los conceptos involucrados (*campo y registro*) y la síntesis de cómo *combinar correspondencia*. De esta manera, establecemos la siguiente clasificación:

| Nivel de comprensión | Resolución del problema | N° de ensayos | Conocimientos previos | Ayuda de la entrevistadora | Interacción t-s-c | Objetivo de lectura | Recuperación de significado |
|----------------------|-------------------------|----------------------------|--|--|--------------------------------|---------------------|-----------------------------|
| Superior | Sí | 1 | Conceptuales y empíricos o Conceptuales empíricos | Escasa Ocasional, no explícita Ocasional, explícita | Constante | Sí | Acertada |
| Medio | Sí Sí (+/-) | 2-6 | Conceptuales y empíricos o Conceptuales empíricos | Escasa Ocasional, no explícita Ocasional, explícita Sí, explícita | Constante Referida al texto | Sí Parcial No | Parcial No reconstruye |
| Inferior | No | Desde ninguno hasta varios | Conceptuales o empíricos Insuficientes | Escasa Ocasional, no explícita Ocasional, explícita Sí, explícita Sí, explícita: dependencia | Escasa | Parcial No | No reconstruye |

Tabla 3: Diseño de los niveles de comprensión del texto (con base en los datos de la muestra).

Observando la tabla anterior nos damos cuenta de que hay múltiples posibilidades de que una persona pueda comprender un determinado tipo de texto.

Aclaramos que el nivel medio de comprensión lo estamos manejando de manera muy general, simplemente como nivel medio, cuando pudiéramos decir, por ejemplo, que existe un nivel medio superior y un nivel medio inferior, pero, creemos que no es tan fácil determinarlo así, puesto que existen varias combinatorias posibles.

Lo que afirmamos es que todas las personas, en condiciones normales (no como opuesto a lo "anormal" en términos de discapacidades o necesidades especiales), tomadas a partir del contexto particular en que se esté realizando un acto de lectura, pueden comprender un texto a distintos niveles, en función de la interacción con él y lo que en él se refiere, orientados por un objetivo de lectura y apoyándose en sus conocimientos previos.

De este modo, observando los casos que aquí analizamos, nos damos cuenta de que la mayoría de los sujetos (10 casos de 12) lograron poner en juego todas sus potencialidades y aún cuando encontraron varias dificultades pudieron sobreponerse a ellas. No abundamos más al respecto porque a continuación revisaremos el comportamiento general de la muestra, lo que nos permitirá demostrar nuestras afirmaciones.

2. COMPORTAMIENTO GENERAL DE LA MUESTRA

La muestra de estudiantes de bachillerato con que contamos se constituyó de 12 estudiantes, siendo 6 de ellos de primer semestre y 6 de tercero. Sus características particulares y la manera en que se desarrolló el estudio ya fue especificada en el capítulo II. Es importante recordar que la tarea se expresaba mediante la consigna: “queremos probar el manual para ver qué tan eficiente es, si permite o no realizar un ejercicio de combinar correspondencia.” Esto nos permitió observar la comprensión en acción, precisamente durante el uso del texto para obtener un producto.

Tomando en consideración que ninguno de los que conforman la muestra habían utilizado anteriormente la *herramienta combinar correspondencia*, a la que se refiere el manual, partimos de:

- Un uso previo de la computadora y el programa Word a diferentes niveles.
- Una situación de entrevista y un uso del manual similares para todos los sujetos (sin ser exactamente iguales).
- Distintos grados y tipos de ayuda de la entrevistadora, lo que dependió de la “trayectoria” de los sujetos.
- Interacción con el texto y la computadora a diferentes niveles, que varió de sujeto a sujeto dependiendo de sus características particulares y sus procedimientos.
- Un mismo objetivo de lectura, que fue interpretado por cada sujeto de manera particular, priorizando por un lado la ejecución de la tarea, y por otro lado la realización de observaciones al manual o contemplando ambas.

Esto provocó lo siguiente:

- El número de intentos para realizar la tarea fueron tan diversos como cada caso.
- Se otorgó distinto énfasis tanto a la construcción del significado del texto como a la ejecución práctica de lo enunciado en el manual.
- Variaciones en la recuperación de significado (reconstrucción de conceptos y síntesis referida a cómo *combinar correspondencia*).

Presentamos una tabla de datos generales para concentrarnos en analizar lo más relevante.

| Nivel de comprensión | Gdo. | Versión | Nombre | Resolución del problema | N° de ensayos | Conocimientos previos | Ayuda de la entrevistadora | Interacción t-s-c | Objetivo de lectura | Recuperación de significado |
|----------------------|------|--------------|--------|-------------------------|---------------|--------------------------|----------------------------|-------------------|---------------------|-----------------------------|
| Inferior | 1 | <u>1</u> y 2 | Yan | No | 0 | Insuficientes | Dependencia | Escasa | Parcial | No reconstruye |
| Inferior | 3 | <u>1</u> y 2 | Ale-m | No | 1 | Conceptuales o empíricos | Ocasional, no explícita | Escasa | Parcial | No reconstruye |
| Medio | 1 | <u>1</u> y 2 | Mar-1 | Sí (+/-) | 3 | Conceptuales o empíricos | Frecuente | Referida al texto | Parcial | Parcial |
| Medio | 1 | 1 | Edm | Sí (+/-) | 3 | Conceptuales o empíricos | Frecuente | Constante | Sí | Parcial |
| Medio | 1 | 2 | Orl | Sí (+/-) | 6 | Conceptuales o empíricos | Ocasional, explícita | Constante | Sí | Parcial |
| Medio | 1 | 2 | Bea | Sí (+/-) | 3 | Conceptuales o empíricos | Frecuente | Referida al texto | No | Parcial |
| Medio | 1 | 2 | Dia | Sí | 5 | Conceptuales o empíricos | Ocasional, no explícita | Constante | Sí | Parcial |
| Medio | 3 | 2 | Mar-2 | Sí (+/-) | 3 | Conceptuales y empíricos | Frecuente | Constante | Sí | Parcial |
| Medio | 3 | 2 | Mau | Sí | 3 | Conceptuales y empíricos | Nula | Constante | Sí | No reconstruye |
| Superior | 3 | 2 | Urs | Sí | 1 | Conceptuales y empíricos | Ocasional, explícita | Constante | Sí | Acertada |
| Superior | 3 | 1 | Fer | Sí | 1 | Conceptuales y empíricos | Nula | Constante | Sí | Acertada |
| Superior | 3 | 1 | Ale-h | Sí | 1 | Conceptuales y empíricos | Nula | Constante | Sí | Acertada |

Tabla 4: Concentrado de los datos.

La tabla anterior nos proporciona un panorama que permitirá presentar consideraciones específicas sobre las categorías.

Como podemos observar, la mayoría de los casos se ubican en el nivel medio de comprensión, estableciendo una *curva normal* en la que en los extremos se colocan la minoría de los casos, distribuyéndose éstos hacia el lado de lo inferior y hacia el lado de lo superior. Entonces, como era de esperarse, pocos son los sujetos que comprenden lo mínimo, como pocos son los estudiantes que comprenden en grado máximo un texto, siendo lo más común comprenderlo en términos medios, es decir, poco a poco y a través de equivocaciones y correcciones.

Además, nos percatamos de que el número de intentos para realizar la tarea varía considerablemente (de 0 a 6 ensayos). También nos damos cuenta de que, en la mayoría de los casos (8 de 12), la interacción texto-sujeto-computadora es constante y se ha tomado en cuenta el objetivo de lectura. Lo anterior (como rasgos generales de primera impresión), será retomado más adelante para revisarlo con detenimiento.

Con el fin de analizar los datos, de manera sistemática, con relación a las diferentes categorías, nos auxiliaremos de la siguiente estrategia de presentación: primero describiremos uno o dos indicadores, remitiendo a su categoría y valorándolos, para después reflexionar sobre ellos en función de la muestra.

2.1. LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA Y EL NÚMERO DE ENSAYOS

La resolución del problema y el número de ensayos nos ayudan a reflexionar sobre la comprensión respecto a la “acción”, pues al revisar cómo efectuaron la tarea los estudiantes observaremos lo que implicó comprenderla.

Enunciaremos ahora a qué refieren y la valoración que les asignamos.

- **Resolución del problema.** Indica la manera en que es realizada la tarea. La valoramos de la siguiente manera:

-**Sí.** Cuando el mismo sujeto es quien encuentra la vía de solución y realiza acertadamente la tarea.

-**Sí (+/-).** Cuando el sujeto encuentra dificultades que no le permiten continuar ejecutando la tarea y la entrevistadora le ayuda en mayor o menor medida (dependiendo de las necesidades del caso), hasta que resuelve el problema correctamente.

-**No.** Cuando el sujeto no realiza la tarea que se le propuso, a pesar de recibir cierta ayuda.

- **Número de ensayos.** Refiere al número de intentos que el sujeto utiliza para realizar acertadamente una *combinación de correspondencia*. Los llamamos ensayos pero incluye también el producto terminado y lo podemos poner en similitud con la expresión *ejercicios previos* y *ejercicio final*. Establecimos tres rangos:

-**Sólo 1 ensayo.** Por lo general indicará que la tarea es realizada sin mayor dificultad, pues este único ensayo es correcto y completo, pero también podría indicar un intento fracasado o incorrecto sobre el que no se continuó trabajando.

-**De 2 a 6 ensayos.** Aquí entendemos que los sujetos tienen que realizar algunos intentos de prueba o corregir los que supuestamente estaban correctos (desde su representación inicial). El número de ensayos que aquí establecemos está dado en función de los resultados obtenidos con la muestra trabajada.

-**Ningún ensayo (0).** Refiere que el problema planteado no pudo ser resuelto y el sujeto opta por no seguir actuando sobre la computadora.

Una vez aclarado a qué refieren esos indicadores, revisemos la tabla 2 y analicemos lo referente a ellos.

Nos encontramos con que sólo 2 estudiantes no resuelven el problema, lo que indica que son pocos los casos que no alcanzan a solucionar sus dificultades para ejecutar la tarea, pues la mayoría sí logra realizarla (aún cuando requieran cierta ayuda).

Los que resolvieron el problema con ayuda fueron 5 estudiantes, pero igual número fueron los que por sí mismos lo hicieron. Al detenernos en esto y querer buscar diferencias con relación a los demás indicadores no se observa alguna vinculación clara y directa, sin embargo, notamos un aspecto evolutivo que nos interesa señalar de la siguiente manera:

| Resolución del problema | Semestre | | Total |
|-------------------------|----------|----|-------|
| | 1° | 3° | |
| No | 1 | 1 | 2 |
| Sí (+/-) | 4 | 1 | 5 |
| Sí | 1 | 4 | 5 |
| Total | 6 | 6 | 12 |

Tabla 5: Resolución del problema de acuerdo al semestre cursado.

Encontramos que 4 de los 5 estudiantes que resuelven el problema por sí mismos son alumnos de tercer semestre, y los que realizan la tarea con ayuda de la entrevistadora cursan el primer semestre (a excepción de un caso). Esto nos deja claro que el grado escolar incide en la manera en que ejecutaron la tarea, pues denota una evolución, ya que aquellos que cursan el tercer semestre han tenido un año más de interacción con la computadora, de conocimiento de diversas situaciones de uso de los diferentes tipos de texto, y posiblemente han tenido más oportunidades para explorar diversas opciones de uso de las *herramientas* de los programas de cómputo y de solucionar dificultades encontradas ante dicho uso.

Así, afirmamos que el hecho de que los sujetos hayan tenido más tiempo de estar interactuando con los objetos ayudó a que resolvieran el problema por sí mismos.

También, consideramos que el hecho de que un sujeto resuelva el problema exitosamente indica que puso en juego todas sus potencialidades y se comprometió en la realización de la tarea. Ahora bien: ¿qué implicó eso? Pues buscar de manera constante y sucesiva cómo solucionar las dificultades hasta obtener un resultado satisfactorio. Esto lo estudiamos en función del número de ensayos que los estudiantes efectuaron.

Como nos damos cuenta, varios de los estudiantes (7 casos) necesitaron realizar más de un ensayo para llegar al resultado esperado, lo que nos muestra que la comprensión no es “súbita” sino que van entendiendo la tarea progresivamente, a través de ensayos consecutivos en los que van cometiendo errores, vuelven a leer el texto, regresan a actuar sobre la computadora, trabajan de nuevo su representación de la tarea y la ajustan, para volver a la acción sobre la computadora, y de este modo, efectúan el número de intentos que creen necesarios.

Los que llevan a cabo únicamente un ensayo son 4 estudiantes. Entre ellos encontramos el caso de Ale-m, quien realiza sólo un intento pero éste no es acertado sino que resultó ser una *metacombinación*⁶⁶ que no sabe explicar (por lo que se considera que no resuelve el problema), sin embargo, ella quiso suponer que había alcanzado el resultado correcto y dio por concluida la tarea. A pesar de esto, notamos que ella se percató de que su ensayo no era coherente, pero se limitó a achacar sus dificultades de comprensión al manual y no se cuestionó a sí misma, por lo que perdió el límite entre “el manual no dice” y “yo no le entiendo”.

Este caso nos sirve para mostrar que la comprensión de la tarea implica cuestionarse a sí mismo con afán de reforzar o rectificar la propia concepción, más que ejecutar la tarea sin reflexionar en ella. Siendo este un caso único al interior de la muestra, afirmamos que la mayoría de las veces el sujeto va entendiendo la tarea poco a poco, conforme la va efectuando, pues al cometer equivocaciones se da cuenta de que no la ha comprendido y realiza varios intentos hasta lograr entenderla.

Es por eso que los otros 3 estudiantes, quienes efectuaron un solo intento y lograron hacerlo acertadamente, nos dejan ver otro ángulo de la comprensión, pues ellos llevaron a cabo varias “vueltas” del manual a la computadora y de ésta al manual, ya que su estrategia fundamental fue la de cerciorarse antes de ejecutar alguna acción sobre la computadora. De aquí que podamos decir que ellos realizaron de manera interiorizada varios intentos para

⁶⁶ *Metacombinación* refiere a la *combinación de correspondencia* efectuada sobre un *documento combinado*. Esto quiere decir que Ale-m realiza una primera *combinación* considerando sólo un *campo* y sobre el resultado de esa vuelve a *combinar*, hasta que resulta un documento de 1001 páginas que muestra la inserción de los *registros* de manera incongruente.

decidir qué acciones tendrían que efectuar en la computadora, es decir, interactuaron con los objetos mentalmente, por lo que reforzamos nuestra postura respecto de que la comprensión no se da súbitamente y que implica reflexionar sobre lo que ya se cree comprendido.

Esa actividad de comprensión que lleva a cabo el sujeto requiere del empleo de sus conocimientos previos, ya que éstos son la base sobre la cual reconstruye el significado del texto, como lo veremos en seguida.

2.2. LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Los conocimientos previos del sujeto refieren a aquello que en el marco teórico hemos denominado “contexto interno”. Por consiguiente, estamos llamando así al indicador de dicha categoría, con el cual aludimos al cúmulo de conocimientos que el sujeto ha ido construyendo y organizando en sus estructuras conceptuales a lo largo de su vida. Es así que los referimos y valoramos de la siguiente manera:

- **Conocimientos previos.** Entendemos aquí el conjunto de experiencias que el sujeto ha tenido en el ámbito computacional, lo que incluye sus conocimientos respecto de la terminología, los *elementos* que se utilizan, y el tipo de acciones que se realizan. Los clasificamos así:

-**Conceptuales y empíricos.** Cuando el sujeto muestra dominio de la terminología del ámbito computacional tanto como del uso de la computadora. Además, se hace evidente que ha interactuado con otros manuales.

-**Conceptuales o empíricos.** Cuando el sujeto tiene dominio aceptable de la terminología computacional pero no domina el uso de la computadora, o bien, tiene un buen manejo de la computadora (más de tipo experimental) pero desconocimiento de la mayoría de los términos de dicho ámbito.

-**Insuficientes.** Cuando el sujeto tiene escaso conocimiento de la terminología y presenta carencias en el dominio del uso de la computadora.

Como vemos en la tabla 2, la mitad de la muestra (6 casos) presentó conocimientos previos conceptuales o empíricos, lo que nos indica que en general, ante la lectura de un texto recurrimos a lo que conocemos respecto del tema.

El hecho de que sólo un caso fuera clasificado en el rubro de conocimientos previos insuficientes, permite constatar que la mayoría de los sujetos recurren a buscar en sus estructuras conceptuales los conocimientos que se vinculan con lo que el texto refiere y los ponen en juego para poder comprender, dando lugar a situaciones en que, si se han equivocado de referente, pueden caer en la cuenta de ello y rectificar. Esto también pone de manifiesto que si un sujeto tiene escasos conocimientos previos del tema tendrá muchas dificultades para comprender el texto, pues la construcción de otros conocimientos dependerá de los que se tengan previamente.

Entonces observamos que el contexto interno es un elemento fundamental para comprender el manual, pues al contar con ciertos conocimientos del tema que éste aborda resulta más fácil realizar inferencias sobre aquello que se desconoce, pero hay que potencializarlo mediante la interacción con los objetos, porque sin ésta, difícilmente puede ajustarse la representación de la tarea y reconstruir el significado del texto.

Es por eso que ahora analizaremos lo referente a la interacción del sujeto con el manual y la computadora.

2.3. LA INTERACCIÓN TEXTO-SUJETO-COMPUTADORA

Con éste indicador referimos a la categoría de interacción con los objetos, la que nos permitirá revisar la comprensión del texto a partir del grado e intensidad de la acción que el sujeto llevó a cabo con respecto al manual y la computadora. Es por ello que lo conceptualizamos y valoramos así:

- **Interacción texto-sujeto-computadora (Interacción t-s-c).** Remite a la acción del estudiante sobre la computadora y sobre el texto, considerando la interrelación entre la revisión del manual y la ejecución de los pasos en él mencionados.

-**Constante.** Si el sujeto va del texto a la computadora y de ésta nuevamente al texto, de manera que atiende a la información que la computadora le devuelve ante sus acciones sobre ella y además busca más información en el manual, logrando resolver muchas de sus dificultades en la realización de la tarea gracias a dicha interacción.

-**Referida al texto.** Cuando el sujeto interactúa con el manual y la computadora pero recurre al texto en mayor grado, actuando sobre la computadora sólo con afán de rectificar o encontrar lo que el manual refiere.

-**Escasa.** Se da sólo por momentos, sin buscar vías de acción o sin cuestionar al manual ni a la computadora.

Encontramos que 8 de 12 estudiantes presentaron una constante interacción t-s-c. Esto nos confirma que los sujetos llegan a resolver un problema y a comprender un texto por medio de la acción continua e insistente sobre el texto mismo y lo que él refiere, ya sea externamente (por manipulación física de los objetos) o de manera interiorizada (en la acción que el sujeto realiza sobre sus estructuras conceptuales).

Dicha interacción abre sus posibilidades para resolver dificultades, por lo que vemos que, de esos 8 casos, 7 reconstruyen el significado del texto. El caso faltante es el de un estudiante (Mau) que fue clasificado como un sujeto que no reconstruye el significado, pues se negó a explicitar su síntesis del procedimiento y a definir los conceptos (lo que interpretamos como una cuestión actitudinal, debido a su estilo irónico), pero esto no significa que no comprendió.

Ahora, observando los 2 casos que mostraron escasa interacción t-s-c, nos damos cuenta que esa falta de interacción con los objetos es uno de los motivos de baja comprensión, lo cual se agrava cuando los conocimientos previos son insuficientes como es el caso de Yan.

Entonces, ¿por qué si la interacción con los objetos es tan importante, no nos centramos en hacer de ella un "modelo" que cualquier persona pueda utilizar para acceder a un nivel superior de comprensión? Precisamente porque la interacción con los objetos nunca es aislada, se interrelaciona con los conocimientos previos del sujeto y las situaciones específicas en que éste se encuentra ante un acto de lectura (contextos interno y externo), por eso creemos que es necesaria una "interacción total" que involucre objetos y contextos, que sea constante y se constituya en un "feedback" reflexivo, esto es, no sólo la acción por la acción sino una acción en la que el sujeto pueda "dialogar" con los objetos, interpelar sus contextos y volver a la acción para continuar "dialogando".

Indiscutiblemente, el grado de interacción con los objetos, es decir, el tiempo que estemos en interacción con ellos, cuestionándolos y atendiendo a la información que nos devuelven, permite contar con un contexto interno más amplio y facilita la identificación del "status del error" de las distintas dificultades encontradas, por lo que el sujeto puede elegir vías de solución acordes al problema y a la representación que se tiene del mismo, lo que redundará en beneficio de la reconstrucción del significado del texto. Es por eso que reflexionaremos en seguida sobre esto último.

2.4. LA RECUPERACIÓN DE SIGNIFICADO

La recuperación de significado es un indicador que hace referencia directamente a la comprensión del texto, en cuanto a la reconstrucción verbal que el sujeto hace de su significado, la cual nosotros revisamos en términos de la macroestructura del texto que el lector elabora (como síntesis del procedimiento que siguió para realizar la tarea) y lo que explícitamente refiere acerca de los conceptos que el manual presenta. A este indicador de la comprensión lo definimos y valoramos como a continuación se indica:

- **Recuperación de significado.** La reconstrucción del significado del texto, tanto del tema general del mismo (en términos macroestructurales) como a través de la recuperación de algunos conceptos centrales como: *combinar correspondencia*, *campo* y *registro*. De éstos, los dos últimos son más complicados (debido a que son

más abstractos) y es sobre ellos que solicitamos una definición explícita. Valoramos esto de la siguiente manera:

-Acertada. Cuando construye una síntesis completa (aunque sea breve) de los pasos llevados a cabo para realizar la tarea, logrando recuperar también los conceptos de manera específica y con claridad, vinculándolos entre sí y con el resultado obtenido al culminar la tarea. Es importante señalar que el sujeto no repite literalmente lo que el manual menciona.

-Parcial. Si la síntesis del tema es vaga, muy general, pudiendo quedar fragmentada o referida sólo a aquellos aspectos en que el sujeto encontró dificultades; cuando recupera sólo alguno de los conceptos, siendo ésta recuperación poco clara o es simplemente literal (producto de la memoria a corto plazo), pero sin una vinculación o reflexión posterior.

-No reconstruye. Cuando el sujeto no logra reconstruir los conceptos, ya sea porque no los explicita (por cualquier razón: actitudinal o desconocimiento de los términos) o porque los confunde y da definiciones erróneas; o simplemente, proporciona definiciones demasiado ambiguas (con objeto de esconder sus carencias respecto a la comprensión del texto). Tampoco puede reconstruir sintéticamente el procedimiento de *combinación de correspondencia*.

A pesar de ser una muestra pequeña, se logra apreciar que la mitad de los casos (revisar la tabla 2) reconstruye el significado de manera general (a lo que le llamamos parcial) y lo hacen a partir de su propia experiencia de interacción con la computadora y el manual, lo cual es importante, ya que si se trabaja sobre esa base puede seguirse interactuando con los objetos y comprender con mayor profundidad.

Las síntesis del procedimiento seguido para *combinar correspondencia*, de los 6 casos que recuperan el significado de manera parcial, reflejan mayoritariamente el tipo de dificultades a las que se enfrentaron, pues mencionan sus soluciones dentro de ellas (por ejemplo, lo referente a colocar el cursor en el lugar donde se va a utilizar, el que se cuente ya con el archivo de los datos, etc.). Por otra parte, las definiciones de *campo* y *registro* son “acomodadas” y el primero lo expresan como un “espacio físico”, “información” o “tema

que clasifica”, mientras que el segundo concepto casi todos lo refieren como “los datos”. Esto nos indica que los sujetos se esfuerzan por comprender el texto y al construir su macroestructura quieren dejar en claro aquellas dificultades que han resuelto, así como asimilar algunos conceptos a partir de aquello que sí identifican y conocen.

En cambio, quienes no reconstruyen el significado y quienes lo reconstruyen de manera acertada son 3 y 3 casos, respectivamente, por lo que afirmamos que son pocos los lectores que se ubican en los extremos (bajo o alto nivel de comprensión) lo que nos muestra que comprender el texto a *grosso modo* o a detalle es cuestión de la relación del sujeto con el texto específico al que se enfrenta. Esto puede deberse a varios factores (como la influencia de los conocimientos previos) pero una cosa es segura, las posibilidades de un sujeto para comprender un texto son múltiples, sobre todo dependiendo de cómo se desenvuelva en la interacción, siendo lo más factible que pueda reconstruir convencionalmente el significado global de un material escrito (recuperación parcial), sin que éste sea reducido a lo literal.

Revisando los 3 casos que no reconstruyen el significado encontramos:

- a) El caso de Mau, quien no reconstruye el significado porque no quiere hacerlo, así que lo consideramos por separado, afirmando que el resultado que obtiene (*documento* combinado) demuestra que comprende el manual, pero debido a su actitud tuvimos que clasificarlo junto a los casos que no recuperan el significado (por falta de respuesta explícita a las preguntas que se le hicieron). El único dato con que contamos es su brevísima síntesis del procedimiento que siguió para *combinar correspondencia*, el cual refleja también la actitud irónica que tomó (ver anexo 4). Por tanto, este caso no puede tomarse como representativo.
- b) Los otros dos casos (Yan y Ale-m) sí muestran con claridad que no reconstruyen el significado, ya que la macroestructura que construyen es bastante confusa (ver anexo 4), además de que Yan no define los conceptos (apenas si esboza los términos básicos que utiliza el manual) y Ale-m define sólo el de *campo* y de manera errónea. Pero como Yan explicita que *combinar correspondencia* refiere a “tener una base e introducirle cosas” y Ale-m refiere a “mandar la misma carta cambiando los datos de distintas personas”, consideramos que ellas tienen una idea básica de qué permite

hacer la *herramienta*, aún cuando establecemos que no recuperan el significado (ya que éste lo valoramos sólo por los indicios que al principio mencionamos).

Por tanto, la recuperación de significado aunada a la resolución del problema y el número de ensayos realizados, nos permiten observar la comprensión del manual, puesto que al revisar los datos en conjunto tenemos claro que ésta no se explica mediante una simple dicotomía (los alumnos que comprenden y los que no comprenden) sino que los esfuerzos personales, la relación que cada sujeto establece con el texto (con miras a un objetivo), las acciones que ejercen sobre los objetos y el cúmulo de conocimientos construidos a lo largo de la vida se interrelacionan de tal manera que no es posible explicar una “baja comprensión” como una “falta de capacidad”. Partiendo de lo anterior es que reflexionaremos sobre otros elementos involucrados en la comprensión del texto.

2.5. EL OBJETIVO DE LECTURA Y LA AYUDA DE LA ENTREVISTADORA

Revisaremos estos dos elementos porque consideramos que inciden en el nivel de comprensión que logra el sujeto. Los definimos y valoramos como sigue:

- **Objetivo de lectura.** El objetivo de lectura es una categoría ya explicada en el marco teórico. Implica el sentido de la tarea, el por qué se está leyendo un manual particular y se pide comprobar si es eficiente (lo que implica la obtención de un producto: el *documento combinado*). Además, determina directamente la representación de la tarea que el sujeto construye, por lo que este objetivo dirige la acción sobre el texto y la computadora y por tanto incide en la comprensión del texto. Debido a lo anterior, nos interesa revisar si fue tomado en consideración o no por los sujetos, lo que indicamos como sigue:

-**Sí.** Refiere a que el objetivo fue contemplado en su totalidad, es decir, tomando en cuenta la acción sobre el manual y la computadora junto con la necesidad de reconstruir el significado del texto.

-Parcial. Cuando sólo se tomó en cuenta una parte del objetivo, principalmente centrado en realizar observaciones al manual y dejando de lado la solución del problema y la recuperación de significado del texto.

-No. El objetivo no fue tomado en cuenta. Lo utilizamos cuando al principio el sujeto no se preocupa por considerarlo, sino que mediante la intervención de la entrevistadora es retomado.

Al revisar lo correspondiente al objetivo de lectura encontramos que el considerarlo ayuda al sujeto a ubicarse, a valorar su representación de la tarea en función de él, tanto como a guiar sus acciones con relación directa a lo que espera alcanzar. En este sentido, el objetivo de lectura estará afectando el tipo de interacción con los objetos, tanto como la recuperación del significado. Así, el tomar en cuenta sólo de manera parcial el objetivo de lectura podría estar dificultando al estudiante la identificación de sus errores y la corrección de los mismos.

Como vemos en la tabla 2, la mayoría de los sujetos (8 de 12 casos) sí toman en cuenta el objetivo de la lectura, lo que conlleva una interacción t-s-c constante y les conduce a una recuperación de significado de tipo parcial o acertada. Por otra parte, otros estudiantes (3) necesitaron considerarlo pero lo hicieron de manera parcial, pues ese objetivo resulta ser una guía para la representación de la tarea y la consecución de la misma, pudiendo incluso servir de justificación en caso de no concluir exitosamente la tarea (por ejemplo como lo hicieron Yan y Ale-m al centrarse únicamente en realizar observaciones al texto).

Encontramos un caso que llama la atención (Bea), pues al iniciar la ejecución de la tarea no consideró el objetivo de la lectura, pero después lo retoma (cuando la entrevistadora se lo hace notar), sin embargo, su interacción t-s-c fue referida al texto solamente, lo que nos lleva a pensar que el objetivo lo remitió únicamente a la revisión del texto (en función de críticas y sugerencias), influyendo también su recuperación de significado (que fue parcial). Entonces, a través de los datos de la muestra, podemos afirmar que el objetivo de lectura se relaciona con la manera de comprender el texto.

Ahora nos enfocaremos a otro aspecto involucrado, la ayuda que la entrevistadora prestó a los estudiantes al responder a sus inquietudes o cuestionamientos, lo que redundó en beneficio de su comprensión al permitirles encontrar soluciones a las dificultades surgidas en el momento de realizar la tarea.

- **Ayuda de la entrevistadora.** Ésta es un indicador de la categoría “contexto externo”, puesto que la entrevistadora es considerada como parte de la situación en que se ubica a los sujetos. Además, la entrevistadora podría ser considerada como el “experto” que guía al “aprendiz”, por lo que los estudiantes acuden a ella para tratar de responder sus preguntas. Tomando en cuenta lo anterior, definimos este indicador como la ayuda (efectiva o no) que proporciona la entrevistadora mediante información específica o por ausencia de la misma. Hay que aclarar que ésta no fue sistemática sino que dependió de las características del sujeto y de su proceso de solución del problema. Nuestra valoración es como sigue:

-**Nula.** Si la entrevistadora no proporciona información ni interviene orientando la realización de la tarea, limitándose solamente a proporcionar la consigna y a remitir al sujeto al manual o a la computadora para resolver las dificultades que encuentra en la resolución del problema.

-**Ocasional, no explícita.** La entrevistadora, ante una necesidad específica, interviene para hacer una pregunta al entrevistado o realizar un comentario, buscando que él reflexione sobre sus estrategias y sobre otras vías de acción o solución.

-**Ocasional, explícita.** La entrevistadora proporciona la ayuda cuando ve una necesidad inmediata. La diferencia respecto de la anterior consiste en que no busca sólo la reflexión del lector, sino que es una información específica que proporciona respuestas directas ante preguntas que el sujeto realiza y que es pertinente contestar en el mismo momento.

-**Frecuente.** Hace referencia a una ayuda más o menos constante de la entrevistadora, que va dando respuestas y dirigiendo algunas acciones sin las cuales el sujeto no podría resolver sus dificultades en la ejecución de la tarea. Este tipo de

ayuda no fue proporcionada por la entrevistadora desde el inicio, más bien respondió a las necesidades reiteradas del sujeto frente a la realización de la tarea.

-Dependencia. El sujeto no realiza acción alguna si primero no recibe la aprobación u orientación de la entrevistadora, preguntando todo y esperando respuestas inmediatas y satisfactorias conforme a sus necesidades, por lo consideramos que el entrevistado genera una relación de dependencia.

Tenemos que decir que la ayuda que la entrevistadora proporciona a los estudiantes influye en ellos, pero en gradaciones diferentes, dependiendo de la dificultad a la que se estén enfrentando. Sin embargo, la intervención de la entrevistadora no fue prevista para darse en todo momento como si fuera un proceso de enseñanza, más bien fue necesario utilizarla con relación a los problemas de usabilidad del manual y del programa Word, pues la mayoría de las veces respondió a dificultades del lector para usar el manual e interpretar signos (como los de mayor que y menor que, separados por la letra y: << y >>), tanto como a la dificultad de ubicar la *barra combinar correspondencia* en la pantalla de la computadora.

Pero como no todos los lectores necesitaban el mismo tipo de interacción con la entrevistadora y tampoco eran auxiliados en todos los casos, quizá nos convenga revisar lo siguiente:

| Nivel de comprensión | Ayuda de la entrevistadora | | | | | Total |
|----------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------|-----------|-------------|-------|
| | Nula | Ocasional, no explícita | Ocasional, explícita | Frecuente | Dependencia | |
| Superior | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Medio | 1 | 1 | 1 | 4 | 0 | 7 |
| Inferior | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Totales | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 12 |

Tabla 6: Niveles de comprensión con relación a la ayuda que los sujetos recibieron de la entrevistadora

Encontramos que la ayuda de la entrevistadora, por sí misma, no conduce a una comprensión de nivel superior (lo cual no era el objetivo), pero sí se constituye en un factor que impulsa al estudiante a reflexionar sobre sus estrategias, a fin de que recurra a otra vía de solución, si la que eligió inicialmente resultó poco acertada.

Esto último ocurrió en los 4 casos en que frecuentemente la entrevistadora ayudó, pues a partir de ella los estudiantes cuestionaron o modificaron sus acciones, lo que favoreció su comprensión del texto.

En cambio, si vemos los casos en que la ayuda de la entrevistadora fue escasa, nos damos cuenta de que cuando el conjunto de conocimientos previos basta para entender el texto y ejecutar las acciones sobre la computadora, no es tan necesario apelar a la ayuda externa.

Además, hubo ocasiones en que la intervención de la entrevistadora era estrictamente necesaria (se clasificó como “ocasional, explícita”), esto nos permitió darnos cuenta de que en ciertos momentos de la actividad de comprender podemos encontrar dificultades que al no resolverlas inmediatamente distorsionarán tanto el objetivo de lectura como la interacción con los objetos. Al proporcionarse esa ayuda, aún cuando sea limitada a la dificultad, los sujetos pueden continuar realizando la tarea de manera acertada y comprender detalladamente el texto, reconociendo explícitamente la solución a sus dificultades.

Creemos que cuando otro sujeto, distinto al lector, también está participando de la situación de lectura (siendo parte del contexto externo, como en este caso la entrevistadora), surge un proceso de interrelación y comunicación, el cual puede ser aprovechado desde una perspectiva didáctica. Sin embargo, lo que debe quedar claro es lo siguiente: es el sujeto mismo quien debe encontrar vías de acción, quien debe poner en juego sus contextos y permitirse libremente la interacción con esos contextos y los objetos a conocer. Esto no desliga la función del que enseña o guía un proceso de resolución de problemas (que bien puede llamarse un proceso de aprendizaje) sino que lo afianza en un compromiso de involucrarse en la interacción con sujetos y textos específicos.⁶⁷

⁶⁷ Estamos destacando las particularidades de algunos textos, contextos, sujetos y objetos, por lo que les llamamos "específicos". Eso no quiere decir que todo dependa de esa especificidad, es decir, que la interacción y la comprensión dependan de ella. Más bien queremos decir que todos los sujetos pueden comprender e interactuar con los objetos, lo cual hay que tener muy claro y propiciarlo.

Partiendo de lo anterior, y como ya hemos referido que la ayuda que proporcionó la entrevistadora respondió a los problemas de los lectores respecto de la usabilidad del manual y del programa Word, en seguida revisaremos algunos datos relativos a ella.

3. LA USABILIDAD

Ante el análisis de la comprensión de un texto vemos dos aspectos de la misma: lo que corresponde al sujeto (conocimientos previos, la interacción que establece con los objetos, la ayuda que recibe de la entrevistadora, el objetivo de lectura), pero también lo que corresponde al texto (su usabilidad). Así, cuando los lectores presentan dificultades para comprender, puede suceder que el texto no sea usable (en relación al tipo de lector que lo aborda) lo cual estaría provocando tropiezos en la comprensión del mismo. Esto sucede en el caso del manual al que se enfrentaron los estudiantes, ya que presenta deficiencias que están incidiendo en la ejecución de la tarea, lo que resulta más notorio aún cuando el alumno que lo lee no corresponde con el perfil de lector que diseñó el autor del texto escrito.

Hay deficiencias de usabilidad del texto (a las que podríamos llamar generales) que provienen del diseño de la estructura del manual, como son:

1. Presentar una imagen en la que se señala una opción cuando el texto refiere a otra, lo cual confunde al lector que se centra más en la información icónica (esto sólo ocurre en la versión 1 que sí incluye imágenes).
2. La manera de presentar los signos que aparecen delimitando el *campo*: '<<' y '>>' (en la versión 1), así como, '<<' y '>>' (en la versión 2).

Respecto a la primera encontramos que 3 estudiantes (Yan, Edm y Fer) refieren la necesidad de cuidar la concordancia entre lo que se señala en las imágenes y lo que se menciona en el texto, pues Fer dice explícitamente: “si menciona algo que lo marque”. Esto nos permite afirmar que los lectores atienden a todos los aspectos del material escrito, por lo que si hay deficiencias de usabilidad, pueden esforzarse por superarlas (como Edm y Fer) o confundirse más y limitarse por ellas (en el caso de Yan).

En cuanto a la segunda, podemos decir que ejerce una gran confusión en 2 casos (Dia y Yan), pero sabemos que afecta a todos los lectores (aunque no lo hagan explícito), ya que es una dificultad de interpretación de los signos que acompañan a la letra y. Cuando el lector se ve obstaculizado por ella, para continuar realizando la tarea, creemos que este problema de usabilidad del manual está incidiendo en su comprensión y disminuyendo su atención a otros factores que pudieran servirle para superarla, como podría ser el intentar llevar a cabo los pasos en la computadora para buscar cómo aparecerían esos signos en la pantalla. Sin embargo, esta deficiencia de usabilidad puede manejarse de diferente manera, de acuerdo con lo que el lector decida: esforzarse más en la interacción con el manual y la computadora, a fin de inferir qué significan esos signos (Dia); o evadir la tarea y buscar justificarse (Yan).

Con relación a lo que acabamos de mencionar podemos ver también un caso distinto, que es el de Edm, quien sí los interpreta como signos de mayor que y menor que a los lados de la letra y, lo cual nos indica que él realizó un esfuerzo por poner en relación lo que conocía respecto del tema del texto y del uso de la computadora con lo que el manual presentaba. Sin embargo, este solo caso nos evidencia nuevamente que el contexto interno pesa mucho, ya que es una cuestión paradójica el hecho de que a medida que se tengan conocimientos previos sobre un objeto podrá ser mejor comprendido.

¿Y cómo va el sujeto a construir esos conocimientos previos si nunca ha estado en relación con ese objeto? Nosotros creemos que es mediante la interacción.

Es por ello que el aspecto de la usabilidad del texto, no es un impedimento total para acceder a alguno de los niveles de comprensión, pero sí es una limitante que dificulta la acción sobre los objetos y disminuye el grado de comprensión.

Por eso, si a las deficiencias de usabilidad del manual le agregamos las de usabilidad del programa Word, entendidas como las deficiencias del programa que no permiten una rápida identificación de sus *elementos icónicos* ni una utilización fluida de sus *componentes* u

herramientas (lo que dificulta la acción sobre la computadora), se complica aún más la tarea.

Esto lo verificamos cuando varios estudiantes expresaron sus dudas, donde aludieron a dificultades en el uso del programa, como:

1. Indicar dónde aparece la *barra combinar correspondencia* (con alguna modificación del ambiente en pantalla)
2. El que al ejecutar cada paso de la *ventana combinar* te saque de ella y tengas que volver a entrar desde el *menú herramientas* y otra vez hacer todo el recorrido.

Con la primera dificultad nos damos cuenta de algo que debería incluir el programa Word, ya que 3 estudiantes (Bea, Mau y Urs) comentaron la necesidad de tener algún indicio respecto a la ubicación de la *barra combinar* en la pantalla, lo que se debe considerar cuando los usuarios del manual tratan de identificarla y usar los botones que están colocados en ella. Dicha situación generalmente fue resuelta cuando, al buscar la *barra* revisando la pantalla, localizaron el *botón insertar campo de combinación*.

La segunda dificultad no tiene tanta influencia como la primera (y sólo fue referida por Mau) por lo que respecto a ella sólo diremos que el usuario de la computadora ha de identificar cómo usar el contenido de la *ventana combinar* y activarla con rapidez.

Así, una vez que el sujeto ha identificado estas dificultades provenientes del diseño del manual y del programa de cómputo, puede proceder a trabajarlas con objeto de superarlas. Entonces, podemos afirmar que la usabilidad es un aspecto que influye en el nivel de comprensión del lector, quien requiere de un texto usable para construir significado.

Sin embargo, es importante señalar que la usabilidad no se limita al diseño del texto en cuanto a errores de redacción o de presentación de párrafos e imágenes (estructura), sino que implica toda la visión del autor acerca de su posible lector, pues si éste es muy distinto al pensado por el escritor, se encontrará con muchas dificultades para comprender el texto. Esto último sucedió sobre todo con Yan, para quien definitivamente el texto no fue usable.

Consideraremos ahora una sección referida a las versiones del manual, la cual hemos querido presentar porque al plantear esta investigación buscábamos mostrar también la usabilidad del texto en función de dos versiones distintas del manual de computación (en relación al mismo tema utilizando el mismo tipo de conceptos, como ya lo hemos referido en el capítulo 2), cuestión sobre la que reflexionaremos a continuación.

4. LAS VERSIONES DEL MANUAL

Respecto a las versiones del manual que utilizamos tenemos un panorama poco claro porque, por un lado, da la impresión de que la versión 2 se correlaciona con una comprensión de nivel medio, ya que sólo en un caso encontramos que el sujeto (Urs) utilizó esa versión y logró un nivel superior, y por otro lado, parece que la versión 1 favorece una comprensión superior (por los casos de Fer y Ale-h), pero en realidad la mitad de los estudiantes que comenzaron a realizar la tarea usando dicha versión no pudieron continuar, por lo que tuvimos que cambiar de versión.

Esto nos deja con la duda: ¿realmente la versión del manual influyó en el nivel de comprensión de los lectores? No podemos saberlo con exactitud.

Al observar los datos encontramos que los estudiantes que iniciaron la ejecución de la tarea a partir de la versión 1 y debido a sus dificultades tuvimos que cambiar a la versión 2, resultaron ser aquellos que tenían conocimientos previos conceptuales o empíricos (Ale-m y Mar-1) o insuficientes (Yan), aunados a escasa interacción texto-sujeto-computadora o una interacción referida al texto, lo cual creemos que influyó más que el diseño de la versión del manual, pues los otros 3 casos que iniciaron con la versión 1 pudieron continuar trabajando con ella hasta culminar con éxito la tarea (Edm, Fer y Ale-h) presentando éstos conocimientos previos conceptuales o empíricos y conocimientos conceptuales y empíricos vinculados a interacción constante con los objetos.

Desde lo anterior es que afirmamos que no pesó tanto la versión del manual que se utilizó sino que pesaron los conocimientos previos y la interacción de los sujetos con el texto y la computadora.

Lo que nos preocupa en este momento no es mostrar que la pregunta quedó sin respuesta o cuestionar las versiones del manual, más bien nos interesa reflexionar sobre el cúmulo de observaciones que los estudiantes hicieron al diseño de ambas versiones, pues en ambas se encontraron tanto aspectos positivos como negativos que incidieron en la representación de la tarea y en la realización de la misma. Esto nos ayudará a tener una idea de las necesidades de los usuarios del manual y del tipo de crítica que los lectores pudieron formular al texto que enfrentaron. Las observaciones consistieron, en resumen, en:

| Versión 1 | Versión 2 |
|--|--|
| Le falta especificar | Necesita especificar las acciones |
| Definir términos con claridad | Explicar mejor los conceptos |
| Debería explicar las opciones a elegir | Que indique dónde aparece la <i>barra combinar correspondencia</i> |
| Falta claridad en las instrucciones | Indicar que los datos se incluyen todos juntos |
| Falta concordancia entre las imágenes y el texto | Falta resaltar tipográficamente algunas palabras |
| Indicar en dónde insertar los campos | Revisar la redacción |

Cuadro 3: Observaciones de los lectores a la estructura del manual en cada una de sus versiones

Esto muestra que ambas versiones presentaron deficiencias, por lo cual no podemos decir que alguna versión resultó mejor que la otra. Entonces, hay que decir que se necesitaría otro tipo de investigación, o tomar otros datos de manera distinta, para tratar de distinguir alguna influencia de la estructura del texto en el nivel de comprensión de los sujetos.

Lo anterior nos lleva a pensar en lo difícil que es diseñar textos, pues es necesario tener claridad en las características del lector potencial, y mientras más amplio se pretenda que sea el perfil de los lectores será más complicado diseñar el texto atendiendo a todos los aspectos. Sin embargo, creemos que es necesario revisar el diseño de los textos para no echar culpas sólo sobre los estudiantes diciendo que no comprenden lo que leen, dado que es necesario considerar las características del texto al que los estamos enfrentando.

Es por eso que hay que prestar atención a los contextos (interno y externo) de los sujetos y al tipo de texto que leen, así como al grado de interacción que establecen con él y con

aquello a lo que refiere. Por lo tanto, el texto, de manera aislada, no es el que posibilita la comprensión, pero la usabilidad que presenta sí incide en ella.

Ante este panorama, resulta conveniente comentar algunas de las estrategias que notamos en los lectores, pues esto permitirá conocer de qué manera se comportaron ante la tarea.

5. ALGUNAS ESTRATEGIAS DE LOS LECTORES

Para reflexionar sobre este punto conviene recordar que existen varias definiciones del término “estrategia” pero nosotros estamos conceptualizándola (Besse, 2004) como una secuencia organizada de procedimientos que el sujeto selecciona voluntariamente para leer. Por lo que consideramos que las estrategias permiten organizar, controlar y monitorear procedimientos, en este caso, los que los lectores utilizaron al abordar un texto escrito y una tarea particular.

Entonces, no podemos hablar de todas las estrategias empleadas por los lectores, pues la mayoría no fueron claramente observables, sino que tendríamos que inferirlas. Por eso mejor buscamos explicitar dos estrategias que alcanzamos a detectar en los patrones de comportamiento de los sujetos. Éstas fueron:

- 1) Leer el texto completo y luego regresar en la lectura para ir actuando sobre la computadora (siguiendo los pasos del manual, de cierta forma re-leyendo). Es decir, el sujeto privilegia la lectura y luego actúa sobre la computadora (Yan, Ale-m, Orl, Edm, Dia, Urs,).
- 2) Simultáneamente que se inicia la lectura se inicia la acción sobre la computadora y así continúa hasta culminar la tarea. Esto es, el sujeto asigna la misma importancia a la lectura y a la acción sobre la computadora (Mar-1, Bea, Mar-2, Mau, Ale-h, Fer).

Tanto la primera estrategia como la segunda fueron utilizadas por 6 estudiantes cada una. Es interesante notar que los casos clasificados como nivel superior de comprensión no coinciden juntos en la misma estrategia y lo mismo ocurre con los de nivel medio. Los

únicos que se identifican al interior de la misma estrategia (la primera) son los casos de nivel inferior de comprensión, lo cual puede explicarse a partir de su falta de conocimientos para actuar sobre la computadora y su actitud de refugiarse en la revisión del texto.

Esto nos lleva a cuestionar las propuestas que enfatizan de más las “estrategias para la comprensión lectora” ya que tendríamos que distinguir entre estrategias útiles de manera absoluta para comprender mejor y las que sólo servirían para retener ideas vagas, lo cual no corresponde a la realidad, según lo que vemos en nuestros datos, ni mucho menos a lo que nosotros entendemos por comprender.

Lo anterior lo afirmamos con relación a que observamos que un sujeto puede elegir una diversidad de estrategias de lectura, pero lo importante es el uso que hace de ella vinculada a la interacción que establece con el manual y la computadora, así como con sus conocimientos previos, y si el lector considera que se ha equivocado de estrategia puede regresar al punto de partida (vuelta a cero) o en un punto específico de la acción detenerse y entonces cambiar de estrategia (pues ésta es planificada conscientemente).

Finalmente, queremos presentar algunas relaciones entre las categorías que hemos estado revisando.

6. RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS

Intuimos que todas las categorías, de alguna forma, están interrelacionadas, pareciera que unas apoyan a otras. Sin embargo, como nuestros datos resultan limitados para mostrar con claridad las complejas interrelaciones existentes entre las categorías, sólo mencionaremos lo que tenemos más claro, en cuanto a la información que los datos nos proporcionan.

Así, lo que mejor hemos identificado es que: a) considerar el objetivo de lectura ayuda al lector a buscar una interacción más constante con el manual y la computadora; b) los conocimientos previos favorecen o limitan la interacción t-s-c; y c) el grado de interacción

t-s-c incide directamente en la resolución del problema y en la reconstrucción de significado.

Inicialmente trataremos de enfatizar el vínculo entre la consideración del objetivo de lectura y la interacción texto-sujeto computadora. Revisemos la siguiente tabla:

| Interacción t-s-c | Objetivo de lectura | | | |
|------------------------------|----------------------------|---------|----|--------------|
| | Sí | Parcial | No | Total |
| Constante | 8 | 0 | 0 | 8 |
| Referida al texto | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Escasa | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Totales | 8 | 3 | 1 | 12 |

Tabla 7: Relación entre el grado de interacción y el objetivo de lectura.

Podemos observar que considerar sólo parcialmente el objetivo de lectura conduce a escasa interacción t-s-c o lleva al lector a centrarse exclusivamente en realizar observaciones al manual, dejando de lado la acción sobre la computadora, lo cual provoca que el mismo sujeto limite sus posibilidades de comprensión al restringir su acción sobre los objetos con base en un objetivo desmembrado de su contexto general.

Llama la atención el único caso que al principio no considera el objetivo, pero como éste le es recordado por la entrevistadora, se inclina por una interacción referida al texto, lo que le ayuda a comprender de manera parcial el tema del manual. Sin embargo, dejar de lado el objetivo pudo haber ocasionado que no lograra recuperar el significado del texto.

En cambio, darle sentido a la tarea a partir del objetivo de lectura, conduce a una interacción constante, pues hay una meta a alcanzar, lo que ayuda al lector a resolver sus dificultades de comprensión e incluso de usabilidad del manual y del programa de cómputo (tal como sucede en los casos de Dia, Edm, Urs y Fer).

También notamos una vinculación estrecha entre los conocimientos previos y el tipo de interacción que los sujetos establecen con el manual y la computadora. Por eso presentamos la siguiente tabla:

| Interacción t-s-c | Conocimientos previos | | | |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------|--------------|
| | Conceptuales y empíricos | Conceptuales o empíricos | Insuficientes | Total |
| Constante | 5 | 3 | 0 | 8 |
| Referida al texto | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Escasa | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Totales | 5 | 6 | 1 | 12 |

Tabla 8: Relación entre el grado de interacción y los conocimientos previos de los sujetos.

Lo anterior parece lógico: quien posee más conocimientos previos respecto al tema (tanto en el orden teórico como práctico) tendrá más facilidades para una interacción constante con la computadora y el manual, pero quien tiene conocimientos previos insuficientes difícilmente podrá incrementar su interacción con los objetos. Sin embargo esto no es una regla inalterable, es más, pudiéramos pensar que la persona que tiene mínimos conocimientos previos tendría que realizar un esfuerzo mayor por explorar la computadora e intentar resolver sus dificultades a través del cuestionamiento de sus equívocos y de ahí, nuevamente interactuar con el manual y la computadora.

Hay algo más; generalmente pensaríamos que si el sujeto tiene suficientes conocimientos previos no tendría necesidad de interactuar demasiado con el manual y la computadora, pues aquellos bastarían. Sin embargo, vemos que esto no es así, pues quienes presentaron conocimientos previos conceptuales y empíricos interactuaron constantemente con los objetos (5 casos).

Por eso afirmamos que si se pretende que el sujeto comprenda un texto, hay que darle oportunidad de interactuar con el texto mismo y sobre aquello que el texto aborda (no sólo como manipulación externa del objeto sino también interna), presentando situaciones problematizadoras que conlleven la acción continua sobre los esquemas conceptuales e incluso la ruptura de alguno para construir otro. Es aquí donde vemos que no es posible sostener que un sujeto aprende simplemente leyendo un texto y sin necesidad de interacción, lo que reduciría la lectura a una cuestión superficial, sin sentido, vinculada a un aspecto estéril de velocidad en la lectura con pocas posibilidades de reconstrucción del significado.

Considerando lo anterior, estamos convencidos de que la función del docente (como parte del contexto externo) tendría que ser la de posibilitar al estudiante una situación de interacción con los objetos de conocimiento, interactuando junto a él para obtener mejores resultados tanto en la comprensión de textos escritos como en cualquier actividad de enseñanza y de aprendizaje.

Por otra parte, el grado de interacción t-s-c incide directamente en la resolución del problema y en la reconstrucción de significado. Veamos las siguientes tablas:

| Interacción t-s-c | Resolución del problema | | | |
|------------------------------|--------------------------------|----------|----|--------------|
| | Sí | Sí (+/-) | No | Total |
| Constante | 5 | 3 | 0 | 8 |
| Referida al texto | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Escasa | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Totales | 5 | 5 | 2 | 12 |

Tabla 9: Relación entre el grado de interacción y la resolución del problema.

| Interacción t-s-c | Recuperación de significado | | | |
|------------------------------|------------------------------------|---------|----------------|--------------|
| | Acertada | Parcial | No reconstruye | Total |
| Constante | 3 | 4 | 1 | 8 |
| Referida al texto | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Escasa | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Totales | 3 | 6 | 3 | 12 |

Tabla 10: Relación entre el grado de interacción y la recuperación de significado.

Con lo anterior nos queda claro que los sujetos que poco interactuaron con el manual y la computadora no pudieron realizar la tarea ni reconstruir el significado del manual, lo que indica que la mayor limitación para la comprensión es la falta de interacción con los objetos. En cambio, una interacción constante permite al lector potencializar mejor los conocimientos previos, los equívocos (al tratar de corregirlos), sus reflexiones sobre lo que está leyendo (supervisión o monitoreo personal de la comprensión) para contrastarlas con lo que va recuperando del significado y las acciones que seguirá ejerciendo sobre el texto y la computadora.

Ya hemos hablado antes de la interacción (apartado 2.3) por lo que no abundaremos más al respecto, sólo concluiremos enfatizando su importancia, al considerarla una categoría central que está vinculada con todas las demás. Así que daremos paso a las conclusiones de este capítulo.

7. CONCLUSIONES AL CAPÍTULO

Considerando lo que hemos analizado a lo largo de este capítulo, afirmamos que la interacción del sujeto con sus contextos (interno y externo) y los objetos (manual y computadora) es fundamental, pues a partir de ella es que se logra la recuperación del significado del texto. Además, dicha interacción está vinculada a la representación que el lector se construye de la tarea a partir del objetivo de lectura, así como a las dificultades de usabilidad del manual y del mismo programa de cómputo.

Deseamos resaltar que en la comprensión y realización de una tarea, todas las categorías que hemos revisado están interrelacionadas, siendo el eje central de ellas la interacción.

Por eso, creemos que es necesario poner a discusión los cuestionamientos y afirmaciones que surgen alrededor de las evaluaciones estandarizadas de la comprensión de textos específicos y de la solución de problemas prácticos mediante el uso de los textos (PISA), porque consideramos que es imposible evaluar masivamente ya que la comprensión es una actividad sujeta a contingencias que depende de un cúmulo de factores tanto internos como externos al sujeto. Al describir los procesos de comprensión de los casos investigados, nos percatamos de que si se ofrece al estudiante la posibilidad de interactuar con el texto y los objetos en él referidos, así como la posibilidad de cometer equivocaciones y corregirlas, los resultados en cuanto a la comprensión del texto son aceptables, denotando en su mayoría un nivel medio de comprensión que puede llegar a convertirse en un nivel superior.

CAPÍTULO V






CONCLUSIONES GENERALES

Enfatizamos nuestra concepción de la lectura como una actividad que cada individuo realiza a partir de sus contextos y la interacción que establece con los objetos.

Por tanto, definimos la comprensión de un texto escrito como la construcción de una representación estructurada de su contenido proposicional, a través de procesos de asimilación de dicho contenido a las estructuras conceptuales, previamente construidas por el sujeto, y la acomodación de éstas a esos elementos textuales.

Afirmamos que la comprensión se origina en la acción recíproca de un sujeto sobre un texto y sobre el objeto al que éste refiere, es decir, en la interacción.

El trabajo que realizamos nos permite concluir lo siguiente en cuanto a la manera en que hemos abordado el tema de la comprensión de un manual y su usabilidad:

-  Es posible observar la comprensión en acción, es decir, del texto en uso.
-  Si pretendemos que los lectores usen los textos y resuelvan problemas a partir de ellos, hay que estudiar precisamente eso, pero desde un enfoque y unos instrumentos que permitan extraer la información necesaria para mostrar las “microgénesis” del lector ante una situación (particular) de lectura.
-  Nuestra visión de la comprensión se modifica cuando dejamos de centrar la atención únicamente en el lector y consideramos también al texto escrito (su usabilidad).
-  Si se quiere investigar la comprensión de textos escritos, es importante plantear al lector objetivos de lectura que permitan reconstruir sus procedimientos y sus estrategias, de manera que puedan ser analizadas.
-  El estudio de la comprensión de textos escritos requiere la revisión de las características de éstos y la evaluación de su usabilidad desde la perspectiva de la interacción del lector con ellos.

Por eso:

La comprensión de un texto escrito no puede verse en términos absolutos, pues no es una cuestión dicotómica (sí o no, blanco o negro, acertado o incorrecto), sino que es un proceso complejo, el cual se debe observar tanto desde el sujeto que comprende como desde el objeto a ser comprendido. Además, la comprensión implica avances y retrocesos, pues, a medida que el sujeto vincula el contenido proposicional del texto con sus conocimientos previos va construyendo una comprensión del texto y, mientras más avanza en la lectura, ha de rectificar si su comprensión va por buen camino o tendría que retroceder para buscar otros conocimientos previos más ligados a ese contenido, o bien, llegar a romper su esquema conceptual y construir otro con el que logre reconstruir el significado del texto. Lo anterior se reflejó en 9 de los 12 casos que revisamos.

Es así como observamos que, al tratar de comprender un texto (ubicándonos en el nivel de elaboración semántica), el sujeto efectúa una “trayectoria” particular, en la que mediante varios intentos, después de cometer equivocaciones y corregirlas, decide seguir esa misma trayectoria, modificarla o elaborar una nueva, lo cual ocurrió en todos los casos analizados.

Por eso decimos que, son las equivocaciones las que ayudan al lector a re-orientar su representación de la tarea y, por ende, su comprensión. De esta forma nos damos cuenta de que el texto por sí mismo no posibilita la comprensión, sino que es necesaria la interacción del lector con los objetos a comprender y con sus conocimientos previos a fin de confirmar sus interpretaciones sobre el texto.

Los conocimientos previos del sujeto, respecto al tema del texto, son necesarios para comprenderlo. Es paradójico pero cierto: a mayor conocimiento previo mayor comprensión y a menor conocimiento previo menor comprensión. En éste último caso son muchas las dificultades que el lector enfrenta para sobreponerse a sus deficiencias de contexto interno, tal y como sucedió en el caso de Yan.

Así resulta que las personas a quienes se les clasifica como sujetos de baja comprensión o con “problemas para la comprensión de textos”, en realidad no es que no puedan

comprender sino que, en el caso de nuestra investigación, puede ser que estén en un nivel muy básico de computación. Pensamos que si se dice que alguien no comprende un texto, más bien habría que decir que a lo largo de su vida ha tenido carencias de algún tipo (sociocultural, económico, de relación con objetos de conocimiento –como libros y experiencias en torno a la lectura y la escritura-) que le han limitado la construcción de conocimientos previos, los cuales les son necesarios ante una situación de lectura y resolución de problemas.

Por otra parte, es sólo a partir de los conocimientos previos que, cuando el lector enfrenta una tarea, podrá representársela (en términos de lo que conoce y puede hacer para efectuarla), y a partir de ello estructurará sus acciones e implementará las estrategias que crea adecuadas.

La usabilidad del texto (y en este caso también del programa Word) afecta la comprensión, porque la usabilidad es relativa al lector, ya que, por un lado, el sujeto puede superar las deficiencias de usabilidad si recurre a la interacción con los objetos, y por otro, el texto mismo supone un perfil de lector, por lo que si el usuario no corresponde a dicho perfil, el texto no será usable para él.

Consideramos que tanto la comprensión como la usabilidad son relativas al texto que se lee y al sujeto psicológico que aborda la lectura. Por lo tanto, resultan ser dos caras de la misma moneda, donde la comprensión del sujeto estará afectada por las características del texto, pero éstas a su vez podrán ser ajustadas y/o superadas a partir de la interacción del lector con los objetos, ya que es la actividad sobre los objetos la que posibilita la modificación o construcción de esquemas de conocimiento. Lo que notamos con claridad en los 6 casos que recuperaron parcialmente el significado del texto. Entonces, es importante observar la comprensión de textos desde la perspectiva del lector y desde la perspectiva del texto.

Analizar la comprensión del manual en función de la obtención de un producto nos permitió evidenciar lo arriba mencionado, pues asignar importancia a la resolución del problema y a la manera en que éste es abordado permitió que reflexionáramos sobre las

relaciones existentes entre los conocimientos previos, la interacción con los objetos, el objetivo de la lectura, y la reconstrucción del significado del texto.

De este modo nos percatamos de que, efectivamente, el objetivo de lectura se constituye en guía del lector en la actividad de comprensión, pues es a partir de él que se establecen las estrategias y metas progresivas de todo el proceso hasta conseguir el resultado esperado (cuya representación también se forma tomando en cuenta el objetivo de lectura).

Además, los sujetos construyen una macro-estructura del texto que les permite ir ejecutando la tarea hasta alcanzar la meta, a la vez que elaborar una síntesis del texto en función de la cual revisan su comprensión. Dicha síntesis refleja el tipo de construcción macro-estructural, dentro de las cuales encontramos (sobre todo en los lectores clasificados en el nivel medio de comprensión) que existen simultáneamente aciertos de recuperación de significado a nivel macro y desaciertos a nivel micro-estructural, lo que no indica falta de comprensión del texto sino sectores de ésta. Aquí tenemos que dejar claro que las construcciones macro-estructurales no fueron idénticas ni siquiera para los casos de nivel superior de comprensión, lo cual nos indica que no existe un solo proceso de comprensión ni un único modo de reconstruir el significado del texto.

Entonces, el proceso de comprensión de un texto se caracteriza por su complejidad y al revisarlo se ha de considerar lo que los lectores son capaces de hacer (con o sin ayuda) al interactuar con el texto y con lo que éste refiere. Con base en lo anterior, creemos que hay que trabajar la comprensión de textos en relación a la noción de zona de desarrollo próximo de los sujetos, para construir el puente entre lo que son capaces de hacer por sí mismos, antes de interactuar con los objetos, y revisar de qué son capaces después.

Nos parece importante retomar estas conclusiones en el ámbito educativo, por lo que establecemos algunas consideraciones al respecto.

1. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La comprensión de textos escritos es un tema constantemente abordado en el ámbito educativo. Las perspectivas desde las cuales se le estudia son varias, pero actualmente se habla de la necesidad de “desarrollar habilidades para la vida”, dentro de las cuales se incluye la comprensión de distintos tipos de textos, vinculándola con el uso de los mismos y la aplicación de los conocimientos a la resolución de problemas. Esto nos da pauta para plantear algunas implicaciones educativas de nuestro trabajo.

1°. Al interior de planes y programas educativos (que planteen algo respecto de la comprensión lectora), es necesario revisar los postulados teóricos que sustentan la manera en que se está concibiendo el proceso de comprensión de textos escritos, distinguiendo si se le está conceptuando como una habilidad, una actividad, una capacidad, una aptitud, etc., buscando las implicaciones que esa concepción tiene en la práctica docente y en los contenidos curriculares.

2°. Reflexionar acerca de la usabilidad de los textos que presentamos a los estudiantes como libro de texto, material de estudio y de evaluación. Esto con el propósito de tomar en cuenta el diseño de los mismos (su estructura y el perfil de lector), a fin de disminuir la centración en las “fallas” de los educandos.

3°. Para propiciar la comprensión de textos es importante considerar que el elemento central es la interacción entre el lector, el objeto-texto y el objeto extra-textual, teniendo en cuenta tanto que el proceso no es único y absoluto, como que los contextos interno y externo de los sujetos inciden de manera relevante en la construcción del significado. Por tanto, la acción docente tiene que tomar en cuenta lo anterior y guiarlo a través de un objetivo de lectura pertinente.

4°. Admitir que los sujetos son creativos y capaces de comprender, sólo hay que darles la oportunidad de demostrarlo en la “acción” más que en el “examen escrito”. También es importante ofrecerles la ayuda que sea necesaria para tender el puente entre sus conocimientos previos y los objetos a comprender.

Mencionamos esto porque, en general, los más desfavorecidos socialmente son los más afectados con la aplicación de pruebas estandarizadas al obtener los puntajes más bajos, lo cual llevaría a conclusiones del tipo: los pobres son incapaces de comprender o de aprender. Más aún, lleva actualmente a situaciones como las de bloquearles el acceso a la educación superior, por el hecho de no haber alcanzado un cierto puntaje resolviendo acertadamente algunos ítems, los que sería necesario revisar.

Creemos que una prueba estandarizada, como las usadas en la actualidad, no permite ver a profundidad el problema, ya que al revisar el actuar de los sujetos en relación a los objetos, que les son de alguna forma cercanos, podemos identificar que sí comprenden, las limitaciones surgen más bien en relación a que no pueden mostrarlo en situaciones desfasadas de sus contextos.

Esto nos lleva a consideraciones más profundas, ya que no basta con estructurar discursos que afirmen las capacidades múltiples de los sujetos, la diversidad y relatividad de los conocimientos, la complejidad y diversidad de los contextos (y su supuesta homogeneización), la estandarización y contextualización de pruebas que evalúen la comprensión, si no está modificándose lo primordial. Es decir, si no hacemos algo por mejorar la situación social de los sujetos (refiriéndonos a los contextos de extrema pobreza y marginación) para permitirles relacionarse con los objetos de conocimiento (permitiéndoles constituirlos como tales), no podremos juzgar sobre criterios de falta de capacidad o justificar las deficiencias con base en criterios que aludan a su marginación, pues hacerlo no soluciona, sólo reafirma que existe un medio que les es adverso, el cual podría modificarse con la colaboración de todos: gobierno, instituciones educativas, docentes, investigadores, padres de familia, estudiantes, y en general los diversos actores sociales.

5°. Cada persona establece su propia “trayectoria” de solución de un problema, lo cual quiere decir que en la práctica escolar tendríamos que estar abiertos a los “trayectos” que los estudiantes construyen, sin pretender homogeneizarlos o reducirlos con supuestos fines didácticos, más bien tendrían que presentarse alternativas de tareas específicas que puedan

ser solucionadas por los sujetos (de acuerdo a su nivel de desarrollo) que conlleven un conflicto conceptual que propicie la revisión del trayecto seguido y la modificación de los esquemas de conocimiento.

6°. Aceptar que las equivocaciones o “desaciertos” en la reconstrucción de significado del texto son normales, resultando incluso de gran utilidad para que el lector reconstruya sus conceptos y determine sus estrategias de acción.

7°. Es necesario analizar las prácticas lectoras en el contexto escolar, a fin de indagar sus objetivos y los fundamentos que les subyacen, revisando hacia dónde se está conduciendo la formación de lectores, por lo cual, si encontramos que en la escuela se simulan actividades de lectura (lo que hace que ésta pierda sentido), tratemos de modificarlo elaborando propuestas educativas que impliquen la aplicación de los conocimientos en la resolución de problemas en la vida cotidiana.

8°. Promover y permitir, en cualquier asignatura escolar, la interacción del estudiante con aquello que se constituye como objeto de estudio, además de los textos.

Estas son algunas implicaciones educativas derivadas de los resultados de nuestra investigación, pero a partir de aquí podrían trabajarse nuevos aspectos que nos permitan revisar los procesos de enseñanza y proponer estrategias didácticas para abordar la comprensión de textos en cualquier nivel educativo.

Este trabajo, como cualquiera, tiene limitaciones, lo que nos hace considerar que existen asuntos pendientes que tendríamos que revisar en otra investigación, o ser estudiados y reflexionados por otras personas interesadas en el tema.

2. ASUNTOS PENDIENTES

No todo está dicho, existen más interrogantes que respuestas, entre ellas: ¿cómo llevar estas consideraciones al aula?, ¿con qué herramientas podemos facilitar su tarea al profesor para

propiciar prácticas diferentes de la lectura y, por ende, de la comprensión?, ¿qué pasa en el nivel de educación básica?, ¿en el nivel superior de educación qué puede hacerse?, ¿cómo evaluar la comprensión?, ¿qué propuesta didáctica podría ayudarnos y cómo habría que elaborarla e implementarla?, ¿en qué características específicas de los textos habría que centrarse para que fueran usables?, etc. Esto nos da idea de cuántas cosas quedan aún por investigar y proponer.

Sabemos que las categorías e indicadores manejados en esta investigación no son nuevos, no estamos innovando en el tema diciendo algo que los autores a los que nos remitimos no hayan dicho ya, pero creemos que la forma en que abordamos el problema de la comprensión puede aportar ideas distintas a las “ya dadas” (*idées reçues*). Sin embargo, como toda investigación, ésta es susceptible de perfeccionarse, por lo cual mencionaremos las deficiencias que encontramos y que habría que reconsiderar al intentar efectuar un trabajo parecido, entre ellas encontramos:

- a) Faltó utilizar la videgrabadora, ya que una videgrabación (o varias) resultaría muy útil para poder reconstruir mejor el proceso de realización de la tarea y la entrevista clínica. Además, permitiría abordar otro nivel de lectura, referido a la interacción del lector con el texto escrito en pantalla, que no pudimos analizar en esta investigación.
- b) Las preguntas formuladas a los sujetos mientras realizaban la tarea no fueron exactamente iguales porque variaban de acuerdo al tipo de dificultades que encontraban, sin embargo, convendría sistematizar algunas de ellas (una vez que ya se han revisado 12 casos) para poder analizar puntos en común respecto a los problemas encontrados y el tipo de información aportada por la persona que entrevista.
- c) La elaboración de una versión nueva del manual, a partir del texto que se utiliza en la investigación, tendría que realizarse con mayor cuidado, contemplando todos los detalles para poder contrastar la usabilidad de las versiones.
- d) El análisis de los casos podría plantearse en términos de dificultades más precisas tanto de usabilidad del texto y el programa Word, como de reconstrucción de conceptos particulares.

- e) Al utilizar un texto que implica conocimientos avanzados de cómputo, habría que definir más detalladamente los criterios de selección de los sujetos de la muestra, a fin de considerar sus características propias en cuanto a conocimientos y experiencia en el uso de la computadora.

Considerar lo anterior, aunado a las interrogantes por responder, nos permitirá formular nuevos proyectos de investigación que los retomen para seguir avanzando (mediante críticas y aportaciones) en el conocimiento del complejo proceso de comprensión.

Por último, queremos resaltar tres asuntos pendientes que podrían tratarse próximamente, a partir de este trabajo:

- 1) La cuestión de la evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes, con relación a la interpretación de los resultados que los alumnos mexicanos obtienen en las pruebas internacionales, revisando el tipo de textos e ítems a los que se enfrentan, considerando sobre todo el aspecto contextual de los reactivos y la usabilidad de los textos que se emplean.
- 2) La revisión de las nuevas reformas curriculares a la educación secundaria y al bachillerato general, en función de cómo conceptualizan la lectura (implicando a la comprensión de textos escritos) y qué tipo de acciones o estrategias educativas sugieren con relación a este tema.
- 3) La formulación de propuestas didácticas para llevar la “comprensión en uso” al terreno práctico, tanto desde la perspectiva del docente (estudiando sus prácticas didácticas en torno a la lectura) como del alumno (estudiando el comportamiento que tienen frente a tareas a realizar partiendo de un texto y sus objetivos de lectura).

Esperamos que el enfoque adoptado para la realización de esta investigación pueda servir de inspiración para otros trabajos, impulsando una reflexión más profunda de los aspectos que parecerían obvios al hablar de comprensión de textos escritos, ayudando a plantear interrogantes que incidan tanto en el ámbito de la psicología como de la pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En: Monereo, C. y Solé, I. (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beauchat, C. (1980). La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, año 1, no. 2, pp. 27-30.
- Besse, J.-M., Luis, M.-H., Paire, K., Petiot-Poirson, K., Petit, E. (2004). *Évaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit: guide pratique*. Paris: Retz.
- Carlino, P. (Marzo 2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, año 25, no. 1, pp. 16-27.
- Carrasco, A. (Enero-Abril 2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, no. 17, pp.129-142.
- Castorina, J. (1996). El debate Piaget-Vygotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En: Castorina, Ferreiro, et. al. (comps.) *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós
- Cazden, C. (1982). La lengua escrita en contextos escolares. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Dorsch, F. (1991). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Herder

Educación 2001. (Agosto 2003). PISA: Un fantasma sobre la educación [Editorial].

Educación 2001. Revista Mexicana de Educación, no. 99, p. 9.

Educación 2001. (Agosto 2003). Alumnos latinoamericanos, “muy rezagados” en lectura, matemáticas y ciencias. *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*, no. 99, p. 1.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture: perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. ESF éditeur. Traducción de Vaca, J. y Pozos, J. (en prensa). [documento fotocopiado]

García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós

Gaiotti, C. y Pasquale, R. (Diciembre 2003). Lecturas plurales en los manuales de lengua extranjera. Del manual como género al manual como herramienta de uso. *Lectura y Vida*, año 24, no. 4, pp. 38-44.

Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Ariel

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Gordon, D. (1983). *Principios de procesamiento de datos*. México: Trillas

Inhelder, B. y De Caprona, D. (1996). Hacia un constructivismo psicológico: ¿estructuras? ¿procedimientos? Los dos indisociables. En: Inhelder, B. y Cellérier, G. (comps.). *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Barcelona: Paidós. Traducción de Vaca, J. (2003). [documento

fotocopiado]. *La trayectoria de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas.*

Inhelder, B., Sinclair, H. y Bovet, M. (1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento.* Madrid: Morata.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos.* Buenos Aires: Santillana.

Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En: Lectura y Vida. *Textos en contexto. No. 2 Los procesos de lectura y escritura.* Buenos Aires: Lectura y Vida.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension a paradigm for cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lahire, B. (1997). *Illetrismes: quels chemins vers l'écrit.* En : Andrieux, F., Besse, J.-M., Falaize, B. (Coords.) Tournai : Magnard, pp. 11-20. Traducción de Vaca, J. y Hernández, B. (en prensa). [documento fotocopiado]

Levelt, W. y Flores, G. (1978). *Studies in the perception of language.* Chichester: John Wiley & Sons.

López, G. y Rodríguez, M. (Enero-Abril 2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, no. 17, pp. 67-98.

Martínez, F. (2003). *La Calidad de la Educación Básica en México. Primer Informe Anual 2003.* México: INEE.

McGinitie, W., Maria, K. y Kimmel, S. (1982). El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. En: Ferreiro, E. y

- Gómez, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- Noordman, L. y Vonk, W. (1994). Text processing and its relevance for literacy. En: Verhoeven, L. (ed). *Functional Literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: J. Benjamin Publishing Co.
- OECD. (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris: OECD
- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life: First results from PISA 2000. Education and skills*. Paris: OECD
- OCDE. (2002). *Conocimientos y aptitudes. Resultados de PISA 2000*. México: Santillana
- Orna, E. (1985). The Autor: Help or Stumbling Block on the Road to Designing Usable Texts? En: Duffy, T. y Waller, R. (eds). *Designing Usable Texts*. Orlando: Academic Press.
- Palacios, A., Muñoz, M., Lerner, D., et. al. (1997). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique
- Parker, P. (1992). *Diccionario McGraw-Hill de computación. Bilingüe*. México: McGraw-Hill.
- Peredo, M. (Enero-Abril 2003). La importancia del contexto en la lectura laboral”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, no. 17, pp. 13-35.

- Pfaffenberger, B. (1999). *Diccionario de términos de computación*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Santillana (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Santillana
- SEC (1987). Propuesta de cambio curricular del bachillerato estatal. México: SEC
- SEP (2001). Programa Nacional de Educación. México: SEP
- SEP (2003). [Documento interno]. Documento Base de la Reforma Curricular del Bachillerato General 2002-2006. México: SEP.
- Spiro, R., Bruce, B. y Brewer, W. (1980). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trosborg, A. (1997). Text typology: register, genre and text type. In: Trosborg, A. (ed.). *Text typology and translation*. Amsterdam : John Benjamins.
- Vaca, J. (Enero-Junio 2001). Comprensión de textos y conocimiento ortográfico. (Estudios comparativos en psicolingüística genética). *Colección Pedagógica Universitaria*, no. 35 [número monográfico].
- Vaca, J. (Enero-Abril 2003). Comprensión de textos, adquisición de conocimientos y enfoques educativos. *Diálogos Educativos*, año 5, no. 15, pp. 35-41.
- Vaca, J. (2004). [inédito] Conversación personal.
- Vaca, J. (en prensa). *PISA sin prisa*.

Vaca, J. [en desarrollo]. *Ensayo sobre 5 teorías de la lectura y 10 temas a discusión*.

Van Dijk, T. (1995). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Florida: Academic Press

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, grupo editorial Grijalbo.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation. (1996). *J. Piaget : Cheminements dans l'oeuvre scientifique*. [CD-ROM]. Genève : Université de Genève.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2003a). *Glosario de los principales términos sobre Evaluación y Gestión basada en resultados*. Disponible: <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/glosario.htm#e>

INEE. (2003b). *La calidad de la Educación Básica en México. Primer Informe Anual 2003*. Disponible: <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/estadisticas.htm#1>

INEE. (2003c). *Los resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación*. Disponible: <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/PISAplus.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development. [OECD]. (2003). *About OECD*. Disponible: http://www.oecd.org/about/0,2337,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. [OCDE]. (2004). *Misión de la OCDE*. Disponible: <http://213.197.246.50/OECDWATCH/ES/417.htm>

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Disponible: <http://www.rae.es/>

SEP (2004). *Documento Base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)*. Disponible: <http://ries.dgme.sep.gob.mx/>

ANEXOS METODOLÓGICOS

(originalmente presentados en CD)

Anexo 1. Instrumentos de la investigación

Anexo 2. Definiciones de *campo* y *registro*

Anexo 3. Fragmentos de entrevista (bloques) de casos individuales

Anexo 4. Síntesis de los sujetos acerca de cómo *combinar correspondencia*

ANEXO METODOLÓGICO 1

INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN

TABLA DE DATOS PARA LA EJECUCIÓN DE LA PRÁCTICA DE COMBINAR CORRESPONDENCIA

Nombre del archivo: **datos**

| NOMBRE | NIVEL ESCOLAR | ESCUELA |
|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| JUAN PEREDA FLORES | PRIMARIA | BENITO JUÁREZ |
| MARIA ISABEL HERNÁNDEZ JIMÉNEZ | SECUNDARIA | TÉCNICA N° 3 |
| GIOVANNA TORRES SÁNCHEZ | PRIMARIA | LÁZARO CÁRDENAS |
| PILAR GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ | BACHILLERATO | CONALEP |
| GONZALO FERNÁNDEZ ARELLANO | SECUNDARIA | FEDERAL N° 5 |
| TOMÁS ANDRADE LÓPEZ | BACHILLERATO | CONSTITUCIÓN DE 1917 |
| RAMÓN ENRIQUEZ SOLANO | SECUNDARIA | TÉCNICA N° 128 |
| FELIPE RAMOS MARTÍNEZ | PRIMARIA | ÁLVARO OBREGÓN |
| CAROLINA LÓPEZ MUÑOZ | PRIMARIA | ÁLVARO OBREGÓN |
| TERESA HERNÁNDEZ MUJICA | BACHILLERATO | RICARDO FLORES M. |

Tipo de archivo: **Documento de Word**

La información anterior es la que deberá combinarse con la plantilla de documento, la cual es denominada *texto fijo*, para obtener finalmente la combinación de ambos archivos.

TEXTO FIJO PARA LA EJECUCIÓN DE LA PRÁCTICA DE
COMBINAR CORRESPONDENCIA

Nombre del archivo: **texto fijo**

Tipo de archivo: Plantilla de documento de Word

**LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA OTORGA EL
PRESENTE RECONOCIMIENTO A:**

ALUMNO (A) DEL NIVEL

EN LA ESCUELA

DE XALAPA, VERACRUZ

JUNIO DE 2002

ATENTAMENTE

SECRETARIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN

REGISTRO DE OBSERVACIÓN FECHA: _____ CLAVE DEL ALUMNO: _____

REGISTRO N° _____

CLAVE DEL ALUMNO:_____

[illegible]

HOJA N°

COMBINAR CORRESPONDENCIA

GUÍA DE ENTREVISTA

1. Explica con tus palabras, como si le tuvieras que enseñar a un compañero:

- ¿Cómo se combina la correspondencia?
- ¿Qué utilidad tiene hacer uso de esta opción?
- ¿Qué otros documentos puedes elaborar de esta manera y cómo puedes aplicarlo a tu vida cotidiana?

2. ¿Para qué nos sirve la opción de combinar correspondencia?

3. ¿Qué elementos menciona el manual como necesarios para combinar correspondencia?

4. ¿Cómo define el manual los registros y los campos?

5. Por último:

- Cuando lees un manual ¿sigues al pie de la letra las indicaciones?
- ¿Habías leído antes un manual de Word?
- ¿Consideras que este manual es útil?
- ¿Qué sugieres para hacer más accesible este manual?
- ¿Recomendarías hacer uso de este manual? ¿Por qué?

*Otras preguntas:

- ¿Tienes computadora en casa?
- ¿Desde cuándo manejas el programa Word?
- ¿Utilizas la ayuda que proporciona el programa?
- ¿Habías leído antes instructivos o manuales de computación o de otro tipo?
- ¿Qué objetivo persigues cuando lees un manual?
- ¿En qué situaciones lees un manual?
- ¿Qué tipo de textos lees?
- ¿Crees que se deba revisar la estructura de los textos y la forma en que están redactados?

ANEXO METODOLÓGICO 2

DEFINICIÓN DE “CAMPO” Y “REGISTRO”

Pfaffenberger, B. (1999). Diccionario de términos de computación. México: Prentice-Hall Hispanoamericana

DEFINICIÓN DE “REGISTRO DE DATOS”

“En un programa de *administración de bases de datos*, unidad completa de elementos de *datos* afines, almacenados en *campos de datos con su nombre*. En una *base de datos*, el término registro de datos es sinónimo de *fila*. Un registro de datos contiene toda la información relacionada con el elemento que busca la base de datos. La mayoría de los programas muestra los registros de datos en dos formas: como *formularios para inserción de datos* o como *tablas de datos*. En un *sistema de administración de bases de datos relacionales*, los registros de datos se exhiben como filas horizontales y cada campo de datos es una columna.” (p.134)

DEFINICIÓN DE “CAMPO DE DATOS”

“En un *programa de administración de bases de datos*, espacio reservado para una pieza específica de información en un *registro de datos*. En un *programa de administración de bases de datos relacionales*, en donde todas las *operaciones de recuperación*, generan una tabla con filas y columnas, los campos de datos se exhiben como columnas verticales.” (p. 132)

DEFINICIÓN DE “CAMPO”

“En un *programa de administración de bases de datos*, lista de los atributos que definen el tipo de información que se puede introducir en un *campo de datos*. La definición de campo también determina la forma en que aparecerá en la pantalla el contenido de éste.” (p.132)

Parker, Sybil P. (1992). Diccionario McGraw-Hill de computación. Bilingüe. México: McGraw-Hill

DEFINICIÓN DE “CAMPO”

“Área especificada (como un grupo de columnas de una tarjeta o un conjunto de posiciones de bit en una palabra de máquina) que se utiliza para una categoría particular de datos.” (p.196)

DEFINICIÓN DE “REGISTRO”

“Grupo de elementos de datos adyacentes de un sistema de computación, manipulados como una unidad.” (p.442)

Gordon B., Davis. (1983). Principios de procesamiento de datos. México: Trillas

DEFINICIÓN DE “DATO”

“Los términos “dato” e “información” se usan frecuentemente en forma indistinta. No obstante, la información implica datos que están organizados, y son comprensibles para la persona que los recibe. Los datos son la materia prima que se transforma en información a través del procesamiento de datos.” (p.53)

“Los datos se refieren a cualquier conjunto de caracteres. Generalmente organizados de tal manera que resulte fácil su identificación, almacenamiento, recuperación y proceso. Las estructuras básicas son: (p.54)

| Estructura | Definición |
|----------------|---|
| Ítem | Un grupo de caracteres, que se usan conjuntamente; por ejemplo, el ítem “nombre” contiene los caracteres en un nombre, y el ítem “cantidad” consiste en los números que representan dicha cantidad. También se le denomina campo |
| Registro | Todos los ítemes relacionados con un objeto del procesamiento de datos. Por ejemplo, el registro de nómina de una persona contiene todos los campos relacionados con él y que son necesarios para que la nómina sea procesada. Los registros de cuentas por cobrar contendrán los campos de datos relacionados con un cliente, para efectuar el procesamiento del cobro |
| Archivo | Son todos los registros de cierto tipo. Los archivos se clasifican en archivos maestros y de detalle (archivo de transacciones). El archivo maestro contiene registros permanentes, los cuales se mantienen al día mediante el registro de los datos de las transacciones que se encuentran en los archivos de detalle. Los archivos de detalle resultan de un conjunto de datos o del procesamiento de transacciones |
| Banco de datos | Conjunto de varios archivos permanentes integrados en uno solo, disponible para diferentes usos |

DEFINICIÓN DE “REGISTRO”

“Un registro está compuesto de ítemes de datos relacionados (también llamados “campos”). Estos ítemes de datos pueden estar formados de dos o más conjuntos de nivel más bajo. [...] Cada registro de un archivo es identificado por un campo de identificación. Son ejemplo de identificación, el número de cuenta de un cliente, el número de identificación de un empleado y una parte de un número. A este campo de identificación, usado como clave para buscar en secuencia sobre un archivo, frecuentemente se le llama “clave del registro.” (p.338)

“Un registro, como se definiría en un formato de registro, puede no ser idéntico a un registro físico en un medio de almacenamiento de archivos. El formato de registros define un registro lógico, mientras que el almacenamiento se hace en términos de registros físicos.” (p.338)

DEFINICIÓN DE “CAMPO”

“1. Es una tarjeta perforada, un grupo de columnas cuyas perforaciones representan un ítem. 2. Una subdivisión de una palabra o instrucción de computadora; por ejemplo, un grupo de posiciones de bits en una instrucción que tenga un direccionamiento. 3. Subdivisión de un registro; esto es, un ítem.” (p.608)

*****nota de Martha Portilla**

En conclusión, podemos decir que:

Registro refiere al conjunto de información (o también podría decirse “datos”) que está relacionada entre sí, la que será almacenada en un mismo dispositivo o archivo. Este registro contiene campos, los cuales organizan la información contenida en el registro al delimitarla conforme a un criterio establecido.

Entonces, los campos están contenidos en los registros, son más limitados que éstos, ya que contienen menor cantidad de información, podría decirse que son los organizadores o catalogadores de la información de los registros. Sirven para identificar la información contenida en los registros.

Los registros y los campos, en una base de datos relacional, pueden aparecer como filas y columnas respectivamente, de acuerdo con la forma en que están organizados.

ANEXO METODOLÓGICO 3

BLOQUES DE ACCIONES DE CADA UNO DE LOS CASOS INDIVIDUALES QUE ANALIZAMOS

El Anexo Metodológico 3 presenta las carpetas que contienen los archivos correspondientes a los bloques de acciones de cada uno de los casos que analizamos en el Capítulo III.

La carpeta llamada Yan refiere al caso de nivel inferior de comprensión que revisamos de manera individual. Contiene 16 archivos, correspondientes a los 16 bloques en que dividimos todo el trabajo que realizó para solucionar el problema.

La carpeta denominada Dia contiene los archivos que corresponden al caso clasificado en el nivel medio de comprensión. Está conformado por 17 bloques (y cada uno corresponde a un archivo).

Por último, la carpeta Fer muestra los 16 archivos correspondientes a los bloques de acciones del estudiante clasificado en un nivel superior de comprensión.

Algunos de los archivos contienen comentarios a las acciones realizadas por los estudiantes entrevistados, así como algunas indicaciones, por lo que es necesario que el usuario que revise estos archivos tenga activada la opción que permite ver los comentarios si es que no cuenta con la versión de *Word XP* (en que fueron elaborados dichos comentarios).

Carpeta Fer

FER 3ºD

MANUAL VERSIÓN: 1

Nombre: Fer

Grado: 3er semestre

Grupo: D

Fecha: 6 de diciembre de 2002

[Para esta sesión yo había dejado la computadora con la ventana de Mi Pc abierta en la pantalla, pues me prestaron al alumno por una hora solamente, sin tomar más tiempo. Así que antes de empezar a grabar le mostré los archivos *texto fijo* y *datos*, indicándole dónde estaban ubicados, es decir, su ruta, mencionando que los iba a utilizar para combinar correspondencia y luego los dejamos minimizados]

BLOQUE 1: Consigna y Contexto interno

M: ¿Ya habías escuchado de esta herramienta? [la herramienta combinar correspondencia del programa Word]

F: ya, pero no la he utilizado

M: ¿tienes idea para qué sirve?

F: pues vaga, pero no, no claro así el concepto

M: ¿cuál es la idea vaga?

F: pues no, realmente si no, **he leído la ayuda** y he visto que lo menciona pero no he investigado para qué se utiliza

M: ¿tú si has hecho uso de la ayuda que viene en el programa?

F: sí

M: ¿te sirve esa ayuda?

F: pues, a veces así alguna duda de que no sé, sí me saca así, para aclarar

M: bueno, Fer, vamos a revisar el manual a ver qué tan eficiente es, si te permite o no realizar un ejercicio de combinar correspondencia

F: sí

M: tú con toda libertad me puedes hacer las preguntas que quieras, me puedes decir también todas las observaciones

F: ajá

M: incluso si quieres marcar aquí [me refiero a las páginas del texto], puedes marcar lo que no está claro, todo lo que quieras observar sobre el manual

F: sí

BLOQUE 2: Interacción texto-sujeto-computadora

M: tú también te organizas, si primero lees y después haces el ejercicio

F: sí

M: o si quieres hacerlo simultáneamente, eso tú lo decides

F: sí, lo empiezo a leer

M: ¡ah! pero espérame, nos quedamos sobre el documento [yo había minimizado en la pantalla el archivo *texto fijo*, ahora llamado *Documento1*, por eso lo maximizo para que ya tenga frente a sí el documento que va a utilizar para combinar correspondencia]

F: ¿ese?, sí... (ve la pantalla)

{en la pantalla aparece, maximizado, el archivo *Documento1* que contiene el texto fijo, es decir, la estructura del reconocimiento en el que se introducirán los datos}

F: ajá

(COMIENZA LA LECTURA DEL MANUAL EN LA p.8, LEE DETENIDAMENTE)

F: ¿ya empiezo a realizar el ejercicio? (dice cuando termina de leer la p.8)

M: ¿cómo?

F: empiezo a realizar el ejercicio

M: si tú crees que ya lo puedes hacer

F: sí

{en el archivo *Documento1*, que contiene el texto fijo, va al Menú Herramientas, posiciona el puntero del mouse sobre la opción Combinar documentos pero enseguida se dirige a la opción Combinar correspondencia y da clic en ella, aparece la Ventana Combinar correspondencia y no oprime nada}

(CAMBIA A LA p.9, SE DETIENE BASTANTE EN LAS IMÁGENES Y EN EL PEQUEÑO TEXTO QUE ÉSTA CONTIENE)

(voltea a ver la pantalla y luego VUELVE A LEER LA SEGUNDA MITAD DE LA p.9)

{en el paso 1 de la Ventana Combinar oprime el botón Crear, luego posiciona el puntero del mouse sobre la opción Cartas modelo pero sin oprimirla}

(VA A LA p.10)

{da clic a la opción Cartas modelo, aparece el Cuadro de diálogo que pregunta sobre qué ventana se desea trabajar, ahí oprime la opción Ventana activa}

(CAMBIA A LA p.11)

{ aparece nuevamente la Ventana Combinar correspondencia, da clic al Botón Obtener datos }

(EN SEGUIDA REGRESA A LA p.10)

{ selecciona la opción Abrir origen de datos, aparece la Ventana Abrir origen de datos, en donde tiene que elegir la ruta del archivo que contiene los datos, pero no oprime nada }

(REGRESA A LA p.9)

(desde que comenzó a actuar sobre la computadora hasta aquí tardó 2' 32'')

M: ¿le diste clic en qué opción? [para asegurarme acerca de qué opción había elegido]

F: crear, carta modelo

(CAMBIA A LA p.10)

M: sí, ¿y después?

F: me preguntó y le dije que ventana activa

M: en ventana activa

(CAMBIA A LA p.11)

F: aquí el que voy a usar como origen va a ser este otro ¿no? (se refiere al archivo *datos* que estaba minimizado en la pantalla y lo señala), para el ejemplo (el del reconocimiento) este otro, el de datos

M: ah, sí

{ en la Ventana Abrir origen de datos selecciona la ruta, va al disco de 3 ½, luego elige la Carpeta llamada Combinar, ahí da doble clic al archivo *datos*, luego aparece el cuadro de diálogo que solicita Modificar el documento principal pero no oprime nada }

(REGRESA A LEER p.11, CAMBIA A LA p.12 Y VUELVE OTRA VEZ A LA p.11)

{ da clic al botón Modificar documento principal }

(VA A LA p.12)

{ voltea a ver la pantalla, esto es, el *Documento1* que contiene el texto fijo, pero no actúa sobre la computadora }

(VUELVE A VER LA p.12)

M: antes una observación, lo que tiene el rayón es que eso nos lo brincamos [lo que está marcado con una raya atravesada en la segunda mitad de la p.12, la p.13 y la primera mitad de la p.14]

F: ah, bueno

M: si no nos tardaríamos más

F: todo esto (refiriéndose a lo que está marcado para no leer)

M: mjm

(CAMBIA DE PÁGINA, SALTANDO LA p.13 COMO LE INDIQUÉ, VA A LA p.14)

(ahí va leyendo como en voz alta pero no se entiende claramente lo que dice, sólo es una lectura para sí mismo, no dura mucho así y en seguida calla, volviendo a la lectura silenciosa)

(REGRESA HASTA LA p.9, SÓLO REVISA RÁPIDAMENTE, BUSCA LUEGO LA p.12 Y LEE EN ELLA)

{en la pantalla está el *Documento1*, en apariencia sin cambio alguno, pero ya ha aparecido la Barra Combinar correspondencia y está ubicada debajo de la Barra de Herramientas del programa Word. El documento ya está listo para insertarle los campos de combinación}

BLOQUE 3: Identificación e inserción de campos

F: aquí tengo que hacerlo, ¿cómo se llama?, escribir aquí los datos se supone (señala en la estructura del reconocimiento)

M: ¿en dónde los vas a escribir?

F: ajá, bueno, el ejercicio aquí no dice (refiriéndose a que el texto no lo menciona), pero para este ejemplo los tengo que poner usando los nombres estos (hace alusión a los nombres que había revisado en el archivo *datos*)

M: ajá

{ posiciona el cursor en el espacio correspondiente al campo del nombre del alumno, se dirige a la Barra Combinar correspondencia, oprime el Botón Insertar campo de combinación, se despliegan los campos: NOMBRE, NIVEL_ESCOLAR, ESCUELA, y da clic en el campo del nombre, el cual queda inserto en el lugar que le corresponde. Luego posiciona el cursor en el espacio que corresponde al campo del nivel escolar, vuelve a oprimir el Botón Insertar campo de combinación, selecciona el campo del nivel escolar, y éste queda inserto correctamente en su lugar. Después posiciona el cursor en el espacio correspondiente al campo de la escuela, oprime el Botón Insertar campo de combinación, da clic en el campo escuela y éste aparece en el lugar adecuado. Quedando todo como sigue:

LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

OTORGA EL

PRESENTE RECONOCIMIENTO A:

«NOMBRE»

ALUMNO (A) DEL NIVEL

«NIVEL_ESCOLAR»

EN LA ESCUELA

«ESCUELA»

DE XALAPA, VERACRUZ

Y no oprime nada más }

BLOQUE 4: Conflicto en la ejecución de la tarea y acertada solución

(LEE OTRA VEZ EN LA p.12, SALTA LA p.13 Y VA A LA p.14, LEE UN POCO EN ESA PÁGINA, LUEGO CAMBIA A LA p.15 Y AHÍ SE QUEDA LEYENDO UN RATO)

(REGRESA A LA p.14)

F: aquí se supone que después, ahorita, las tengo que guardar las cartas o, ¿o cómo? [esto lo refiere después de leer las secciones 3.4 Combinar en un documento nuevo y 3.5 Combinar al imprimir]

M: a ver otra vez porque ya no te oí [hay demasiado ruido y no logro escuchar con claridad lo que me dice]

F: parece que nada más dice, para completar el documento, le puedo decir que ya completé los documentos y que los imprima pero, ahorita en el ejercicio, ¿qué es lo que hago?

M: combinar en un documento nuevo

F: ah

M: sí porque no traemos impresora [aludiendo a la opción *combinar al imprimir* para que no la oprima]

F: sí, bueno, ajá, pregunto

M: sí, está bien

(SE FIJA OTRA VEZ EN LA p.14)

{da clic al Icono Combinar en un documento nuevo (cuya imagen se muestra en la p.14) y enseguida se genera el nuevo documento combinado que lleva el nombre de *Cartas modelo1*, el cual aparece en pantalla}

F: éste ya no lo voy a hacer (habla del punto 3.6 EL BOTÓN COMBINAR, cuyo encabezado viene en la p.14 pero el contenido se encuentra en la p.15)

M: ¿qué? [todavía hay mucho ruido]

F: que éste ya no porque, bueno, es que dice que nada más lo puedo combinar en documento nuevo, pero este ya es para hacer otra cosa, entonces ya no, éste (se refiere al Botón Combinar), es que aquí es para...

M: ¿por qué dices que es para hacer otra cosa?

F: porque me dice que si quiero, es que, le pregunté ahorita que si era combinar en un documento nuevo, imprimir (refiere a la pregunta que me hizo anteriormente acerca de las secciones 3.4 y 3.5 y de cómo proseguir el ejercicio), y aquí viene que lo envíe a una dirección de correo electrónico o fax (esto está escrito en el 3er. renglón del 2º párrafo de la p.15), bueno, ya nada más hago el oficio (menciona hacer el oficio porque todavía no ha puesto atención en lo que muestra la pantalla)

M: si quieres

{ ve la pantalla, ésta muestra el documento combinado llamado *Cartas modelo1*, se desplaza por este documento }

F: aquí es automático, sí están todas las cartas

M: ¿seguro que ya están todos los datos? [lo hago dudar para que revise bien el documento combinado]

F: a ver (va revisando)...

{ maximiza el archivo *datos*, revisa los datos que ahí están contenidos, luego va al archivo *Cartas modelo1* y revisa los datos insertados en la estructura del reconocimiento, así lo hace durante un rato para checar el archivo que contiene los datos contra el documento combinado, va checando de uno en uno, revisando los tres campos }

... Juan Pereda Flores, Primaria, Benito Juárez, segundo (esto es, el segundo reconocimiento), María Isabel Hernández Jiménez, Secundaria, Técnica 3,
(continúa leyendo en voz baja)

{ sigue revisando página por página del documento *Cartas modelo1* }

F: sí, sí están todos, sí ya todo

M: ¿lo puedes guardar por favor?

F: sí

{ da clic al Menú Archivo, selecciona la opción Guardar como, donde aparece la ruta predeterminada de la Carpeta Mis documentos y el contenido de la misma. Además se muestra un nombre predeterminado que es: LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA OTORGA EL PRESENTE RECONOCIMIENTO A }

M: con el nombre que tú quieras [lo menciono para que cambie el nombre predeterminado]

F: ¿aquí en la lista o en combinar? (se refiere a la ruta predeterminada de la Carpeta Mis documentos y a la Carpeta Combinar que contiene los archivos *datos* y *texto fijo* que utilizamos)

M: ahí está bien, en Mis documentos puedes dejarlo

{ cambia el nombre predeterminado y llama a su archivo *cartas*, luego da clic en el Botón Guardar }

BLOQUE 5: Exploración texto-computadora (contexto externo)

F: bueno, ya lo guardé ahí, ¿sí, bueno?, ¿ahí acaba el ejercicio o...?

M: sí, ¿quieres terminar de leer? [porque no acabó de leer todo el manual, no leyó completa la p.15 por considerar que ya era otra cosa]

(LEE LA p.15)

F: ¿lo puedo probar o...? (se refiere a probar el Botón Combinar)

M: ¿cómo?, ¿que si lo puedes probar?

F: ajá, nada más ver si es así

{ da clic en el Botón Combinar de la Barra Combinar correspondencia, aparece la Ventana Combinar, se queda viéndola un rato }

(VE EL TEXTO, EN LA p.15)

{ voltea a ver la pantalla }

(VUELVE A VER EL TEXTO, p.15)

{ ve la pantalla, va buscando las opciones que describe el manual, no oprime ninguna pero las va revisando }

(LEE p.15)

{ busca cada una de las opciones descritas en el manual, las va activando con el puntero del mouse, esto es, desplegando lo que contiene cada una pero todavía no da clic en el Botón Combinar de esa misma ventana ni en otro de los botones que ahí se muestran, luego cierra la ventana }

F: sí es derivado

BLOQUE 6: Entrevista a) Recuperación del procedimiento

M: de manera general me puedes decir ¿qué hiciste para combinar correspondencia?

F: pues, bueno, primero abrí el documento de la carta, bueno, el texto fijo

M: mjm

F: este, seleccioné los campos que quería agregar, bueno, primero en el Menú escogí Combinar correspondencia y le especifiqué de qué archivo quería los datos, entonces ya luego en el documento fijo, en el texto fijo le marqué dónde iban a ir estos campos y ya, y ya nada más usar la opción combinar y ya crea automáticamente las cartas

BLOQUE 7: Entrevista b) Observaciones a la estructura del texto y modelo de situación

M: bien, ¿te sirvió el manual?

F: sí, nada más lo único que no me gusta es que eso de estar buscando hojas así a cada rato pues no es tan... las copias, porque el texto está por acá y el cuadro del otro lado

M: a ver, ¿cómo en qué página está así?

F: pues por ejemplo, a ver... (busca en las páginas)... por ejemplo, ésta, aquí le quito esto... este, bueno toda esta parte así como que tengo que estar así, menciona cosas que hablamos aquí pero le tengo que estar cambiando así, lo que pudiéramos hacer que estuviera todo en el mismo, por ejemplo, todo este tema en una hoja, y así ¿no?, nada más lo único es que tengo que estar volteando hojas

M: y sobre todo en la página 15 y 14

F: ajá

M: es donde tienes problema

F: ajá, es que no, no es que esté que lo que habla aquí esté acá, sino que menciona cosas que están ya más, justo por aquí (como a mitad de la hoja), y que tengo que estar, este, volteando... también... no, nada más así, creo que sí está, ¿cómo se llama?, se entiende

M: ¿sí está claro?

F: ajá... lo único, bueno así, no creo que sea realmente que no especifique nada, dice que le dé clic y que vea la carta pero no me dice cómo, por ejemplo, así yo pensé que iba a abrir varias ventanas con cartas separadas pero lo que yo veo es que es la misma, documento, ahí sí por ejemplo no especifica cómo queda el resultado

M: página 14, ¿no especifica cómo queda el resultado?

F: ajá, sí, es que cuando hago el botón no explica aquí qué es lo que va a pasar, no sé qué, qué es lo que va a hacer en ese momento, y... creo que ya, sí, en general está claro, sólo algunos detalles... no sé qué otra cosa se le vería

BLOQUE 8: Entrevista c) Utilidad de la herramienta

M: ¿qué utilidad tiene hacer uso de esta opción?

F: pues mucha, yo por ejemplo he querido hacer esto pero no le había descubierto a Word cómo crear una carta así, que le puedas mandar a varias gentes lo mismo, y así la crea solita

M: ¿y el manual dice en alguna parte qué utilidad tiene?

F: sí, en el principio, aquí en esto (muestra la p.8), es lo que así ya empezando a leer ya me dí cuenta que en sí era esto lo que andaba buscando, este, pues ya

M: ¿en la vida cotidiana para qué lo podemos utilizar?

F: pues, por ejemplo, a mí me ha pasado que luego, mi papá luego, como él no sabe usar la computadora, luego me pide que escriba alguna carta o documentos y me dice: envíaselos a estas personas, nada más le cambias esto a cada uno; y he tenido que estar pasándolo y escribiendo a mano todos los... y así ya se puede, puedo crear la carta ésta, todas al mismo tiempo, está bien...

BLOQUE 9: Entrevista d) Críticas y sugerencias a la estructura del texto

F: ...Una cosa sobre esto, bueno, no sé si a lo mejor fué porque cuando lo empecé a leer no estaba muy concentrado pero como que esto a la primera leída como que no

M: pero sí, tú márcale, tú le puedes marcar todo lo que quieras

F: no, bueno, no

M: ¿no quieres marcar?

F: no, es que no, no sé que parte resaltar, lo único que, es que yo creo que era porque cuando llegué así no estaba muy concentrado en esto, no, esta parte como que me pierdo al leer (la parte que sirve como introducción en la p.8), pero sí, como que habla, como que menciona así muchos nombres y datos y al estarlo leyendo se me va la idea y tengo que regresar a leer lo que está... bueno, es lo único que...

M: ¿esa parte sí funciona como introducción en el texto o no?

F: sí, sí, bueno, ya se supone que ya leímos lo anterior (se refiere a las secciones del manual anteriores a la de combinar correspondencia que es la tercera sección) pero, ajá, nada más eso como que...

M: pero aunque leas todo lo anterior, fíjate, en el índice no viene relacionado con combinar

F: bueno... sí, lo que pasa es que no sé, yo me siento así como que al estarlo leyendo me pierdo, no sé, empiezo a leer y tengo que regresar a leer acá, renglones anteriores, para entender lo que quiso decir... este... ¿qué otra cosa?, creo que nada más eso, que a veces me pasó esto en varias partes, es que principalmente donde menciona así muchas opciones o aquí en la explicación de este cuadro (la imagen de la p.10, referida al paso 2 que es obtener el origen de los datos), se menciona esto genera el documento, este, elige el tipo de datos, elige, o sea, tiene muchas opciones aquí y nada más las menciona y habría que, por ejemplo, aquí no explica para qué es este botón [no sé exactamente a cuál se refiere, pero es de la misma Ventana Combinar, cuya imagen viene en la p.10] nada más lo menciona y ya

M: ¿y sí lo menciona?

F: sí, por ejemplo aquí cartas modelo, menciona que, qué tipo de documento quiero crear, pero ya después de aquí nada más explica cartas modelo y esto ya como que lo deja fuera (las otras opciones del tipo de documento principal, esto es, etiquetas postales, sobres y catálogo), es que a lo mejor supongo que porque es lo mismo ya no lo explica

M: por que es lo mismo que ¿qué?

F: que, bueno, es que aquí nada más explica, nos dice hasta cómo hacer cartas modelo y ya esto ya, ya no lo menciona ¿para qué las etiquetas postales, sobres, catálogos?, bueno, lo menciona que podemos crear, bueno, como lo dice su nombre, pero ya no explica a detalle cómo sigue, ¿qué es lo que pasa después de que seleccionas o qué?, supongo que es porque es el mismo procedimiento que crear una carta modelo se puede, ¿cómo se llama?, este, inferir lo que vas a hacer si seleccionas ahí

M: podíamos deducir que es el mismo procedimiento pero un catálogo no es igual que una carta ni un...

F: ajá, ajá, es lo que no explica, yo es lo que supuse que para hacer esto es lo mismo que una carta modelo

M: ¿para ti sería bueno que lo especificara, o sea que explícitamente lo incluyeran ahí, lo dijeran ahí?

F: bueno, no, no creo que si aquí se está hablando sólo para cartas modelo no creo que sea necesario, pero si fuera a explicar todo en general, para qué sirve todo a detalle final, en combinar correspondencia, poner un apartado para cartas modelo, un apartado por ejemplo para etiquetas postales, aunque es lo que digo que si es el mismo procedimiento pues en sí no tiene caso, pero ahorita no sé si es el mismo procedimiento, si hago, si selecciono esto no sé si vaya a aparecer lo mismo que me apareció cuando escogí cartas modelo

BLOQUE 10: Entrevista e) Exploración del objeto

M: ¿y quieres hacer la prueba?

F: este, creo, bueno, lo cierro porque éste ya está (refiriéndose al documento combinado que generó)

{cierra el documento combinado, cuyo nombre es *cartas*}

F: ¿no lo borro, verdad? (se refiere al *Documento1* que contiene el texto fijo, esto es, la estructura del reconocimiento, haciendo alusión a borrar los campos que insertó)

M: no

F: cierra texto fijo {cierra el archivo *Documento1*, luego lo vuelve a abrir desde el Menú Archivo y selecciona el nombre del archivo *texto fijo*}, selecciono combinar correspondencia {va al Menú Herramientas, luego da clic en la opción Combinar correspondencia}, crear {oprime el Botón Crear}, selecciono etiqueta postal {da clic en la opción Etiquetas postales, aparece el cuadro de diálogo que pregunta si se desea utilizar la ventana activa o una nueva ventana}

F: ahí sí me apareció lo mismo que hace rato (esto es, el cuadro de diálogo que pregunta sobre qué ventana se desea trabajar)

{da clic a la opción Ventana activa}

F: este, abrir origen de datos

{va al paso 2, oprime el Botón Obtener datos, luego da clic en Abrir origen de datos, elige la ruta correcta y da doble clic al archivo *datos*, enseguida aparece un cuadro de diálogo que dice: Word necesita diseñar el documento principal. Elija Establecer documento principal para terminar de preparar el documento principal. } ... {en el cuadro de diálogo da clic al Botón Establecer documento principal, luego se muestra la Ventana Opciones para etiquetas, en donde se diseña el formato de éstas, pero ahí no oprime nada}

F: aquí, esto no me apareció hace rato (haciendo alusión al cuadro de diálogo y a la Ventana Opciones para etiquetas)

M: no, ya cambió

{cierra la Ventana Opciones para etiquetas}

BLOQUE 11: Entrevista f) Observaciones al texto

F: ajá, pues ahí eso ¿no?, no lo explicó qué era, sí, es que supongo que a lo mejor con el tiempo puedes deducir aquí qué es lo que tienes que hacer

M: pero en la estructura del manual no incluye esa opción, ni presenta la ventana

F: no... sobres supongo que también es diferente y catálogo es diferente, entonces ahí, entonces ahí como que esto queda suelto

M: mjm... entonces es en la página 10 y en la página 9 ¿no?

F: ajá... pues no, ya no hay otra cosa que... lo demás sí, o sea, ya la explicación de cartas modelo y eso sí está claro

M: ¿las imágenes te ayudan a tí?

F: sí, eso sí, porque luego hay manuales que no tienen imágenes y tengo que estarles revisando bien, tal vez sí, por ejemplo, mencionara aquí carta modelo que éste estuviera marcado ¿no? (se refiere a que la primera imagen de la página 9 del manual tuviera marcada la opción que va explicando, en este caso la de cartas modelo), por ejemplo

M: remarcado

F: una sugerencia ¿no?... para que, no sé, por ejemplo luego estás revisando así y cuesta a veces trabajo encontrar la opción, por acá que era una cosita chiquita, por acá la opción, tienes que estar viendo dónde está y si estuviera marcado ya

M: marcar

F: ajá

M: mencionan algo y ya

BLOQUE 12: Entrevista g) Recuperación de elementos básicos y Contexto interno

M: bueno, y en cuanto a definiciones, las definiciones que maneja este manual ¿están claras?

F: sí, eso yo creo que sí, no tiene dificultad para entender

M: ¿qué elementos menciona como fundamentales para poder combinar correspondencia?

F: pues, bueno...

M: pero sin ver el texto

F: bueno, pues, bueno, mencionó al principio que dice que en capítulos anteriores vieron lo que era el documento maestro y que en base a eso íbamos a crear una carta modelo, y ya comienza a explicar que necesitamos un documento que va a ser el texto fijo, que va a ser el modelo para todas las cartas, y otro documento que va a ser el, ¿cómo se llama?, el este, el origen de donde vamos a tomar la información, esos son los que toma como elementos así esenciales para hacer una carta modelo

BLOQUE 13: Entrevista h) Definiciones de campo y registro

M: muy bien, ¿y cómo se definen los campos y los registros?

F: pues, los definía como un espacio, digo bueno, como el espacio en el que va a ir la información que queremos que cambie en cada una de esas cartas, así es como lo entendí

M: ¿ese qué sería?

F: el campo

M: ¿el espacio?

F: bueno, ándale, el espacio

M: por eso, ¿el espacio sería el campo, y el registro?

F: como los datos que tienes en cada, en cada por ejemplo, el nombre, la escuela, el nivel, es un registro, no recuerdo bien, pero creo que así era...

M: entonces, a ver, Juan Pereda ¿qué es?

F: es un re... el... no es que ese es un dato, pero sería el nombre, el campo, nombre sería como un campo, eso no me quedó claro, sí lo explica pero no recuerdo exactamente cómo lo menciona

M: ¿quieres buscar?

F: a ver (revisa el manual, busca en las páginas posteriores, luego VUELVE A LA p.8), debe estar al principio, aquí es origen de datos... mm, aquí.... ¡ah, ya! [ese punto está resaltado], sí, dice que el registro es el, nombre, por ejemplo es el registro, nivel es otro registro, escuela es otro registro, y ya el primer nombre, no recuerdo cuál, no me acuerdo si era....

M: Juan López [le doy un nombre cualquiera como ejemplo]

F: ajá, ya es un campo

M: ¿ése es un campo?

F: ajá, sí aquí dice... sí así es, registro es el dato, por así decirlo, por ejemplo, en la tabla cada, este, columna es un, este, registro

M: a ver en la tabla, abre la tabla

F: cada, por ejemplo, la columna nombre es un registro, la columna nivel es otro, la columna escuela es otro, y acá pues, Juan Pereda, María Isabel...

M: ¿y te queda claro aquí?, ¿aquí lo dice así?

F: sí, sí lo dice, lo que pasa es que no lo recordaba pero sí, sí lo especifica aquí

BLOQUE 14: Entrevista i) Contexto interno y estilo de lectura

M: mjm, bueno, y ¿cuando lees un manual tú sigues las instrucciones tal y como te las presentan o vas brincándote algunas o qué es lo que haces cuando lees un manual?

F: pues, en general, por ejemplo como ahorita, me voy a leer y me voy probando lo que dice, leo otro pedazo, otro pedacito y hago lo que dice, lo voy haciendo por partes, voy siguiendo los pasos así tal cual

M: ¿te sirve seguir los pasos de manera ordenada?

F: ajá, por ejemplo, algunos que son, ¿cómo se llama?, obvios los puedes saltar pero en general voy siguiendo toda la, este, ¿cómo se llama?, la secuencia

M: la secuencia... ¿habías leído antes un manual de Word?

F: no, sólo la ayuda que trae el programa

M: la ayuda del programa, y, ¿no habías encontrado así definición ni utilidad de esta herramienta, de combinar correspondencia?

F: pues, lo que pasa es que esta ayuda la leí pero como que habla todo así muy general, pues no, o sea, no la utilicé

M: ¿consideras útil este manual, así como está?

F: sí, ¿así entonces?

M: ¿sí es útil?

F: sí, se entiende

M: pero, ¿sí podrías hacer sugerencias?, como las que me hiciste para hacerlo más accesible

F: ajá, ajá

BLOQUE 15: Entrevista j) Observaciones a la estructura del texto con énfasis en el destinatario

M: en general, ¿qué observaciones le harías?

F: pues, no sé, bueno, por ejemplo, es que no sé a qué tipo de gentes está dirigido, si es alguien que nunca ha usado, por ejemplo, Word en la computadora, o si es una persona que ya nada más está, por así decirlo, perfeccionando sus conocimientos

M: son estudiantes, es de un curso que ofrece esta escuela para aprender a utilizar el programa

F: porque, bueno, suponiendo, por ejemplo, mi papá que casi no sabe utilizar una computadora, si le das el manual ese, si no, no especifica cosas que, ora, hay cosas que se supone que ya sabes, que si sabes usar una computadora hay cosas que sabes, que ya se supone que sabes, pero si va dirigido a gentes que no, que apenas están empezando, pues les podría faltar pues mucha información, bueno que si ya es un nivel más avanzado...

M: corresponde a un nivel más avanzado, del mismo programa, pero es en una escuela para enseñar cómo utilizar y sacarle ventaja a los programas

F: sí, ajá, sí, entonces supongo que para ese nivel ya todas esas cosas ya se conocen

M: algunos quizá sí, otros no

F: pues, bueno, es que aquí no usas cosas así, ¿cómo se llama?, así definiciones complicadas, al nivel para el que está dirigido

M: ¿tú recomendarías hacer uso de este manual?

F: sí, pero a una persona que haya ya usado Word

M: ¿o por ejemplo a tú papá le dirías, ten, mira?

F: no

M: no, ¿por qué?

F: porque, pues no sé, por ejemplo, la razón, él la ha usado, por ejemplo, para leer su correo electrónico, pero por ejemplo, no sabe cómo entrar a internet, cómo abrir la página, sino que yo nada más se lo dejo y ya él lo lee, nada más sabe usar el mouse para mover, bajar el texto y eso pero no, o sea, no, no creo que le podría así servir este manual así

M: o sea que a esto le faltaría pulir detalles, o ¿qué le faltaría específicamente?

F: pues, es que, el manual está bien, la única cosa es que si es dirigido para alguien principiante... bueno, es que no sé como explicar, a este nivel ya esas cosas no creo que haga falta explicarlas... como por ejemplo, pues cosas así muy sencillas, así...

¿qué es, por ejemplo, el Menú Herramientas?, me dice, ¿qué es el Menú

Herramientas?, ¿sabes qué, no sé?, no sé, ya le tuve que explicar, es la barra esta que está aquí, éste es el Menú, por ejemplo, así son cosas que a este nivel supongo que ya se saben, pero si es dirigido para principiantes sí necesitaría, habría cosas que no, conceptos que no, no conociera

M: pero, por ejemplo, estudiantes como ustedes, que ya han hecho uso del programa,

F: sí, de eso sí está bien, sí es, este, legible, sí es claro

M: aunque no hayas tomado un curso pero que ya hayas manejado el programa

F: sí, si conoces Word puedes usar ese manual

BLOQUE 16: Entrevista k) Contexto interno y sugerencias a la estructura del texto

M: bueno, ¿tú ya tienes mucho tiempo haciendo uso de este programa, de Word?

F: sí, algo

M: ¿como cuánto?

F: más o menos como... pues yo empecé a usar la computadora sería como... en quinto o sexto de primaria, cuando empecé a usar la computadora así para escribir, para hacer trabajos, y desde entonces

M: bien, y respecto a otro tipo de manuales, ¿has encontrado estructuras parecidas?

F: este, sí, por ejemplo, pues no sé, por ejemplo hay algunos programas que en el manual que traen, por ejemplo, en el programa, usa así esa estructura, que te pone los pasos, te pone una imagen y ya, pone los pasos, pone la imagen de lo que hay que hacer pero sí lo que he visto es que en esos sí viene marcado, por ejemplo, la parte que hay que... como aquí nada más viene la imagen pero no especifica cuál parte de esa imagen es lo que... en otros sí viene eso detallado, es lo que he visto

M: bueno, pues muchas gracias Fer

F: sí, ya.

Carpeta Dia

DIA 1ºB

MANUAL VERSIÓN: 2

Nombre: Dia

Grado: 1er semestre

Grupo: B

Fecha: 4 de diciembre de 2002

BLOQUE 1: Consigna (objetivo de lectura)

M: La idea de esto es poder revisar todo este texto, para ver si realmente nos permite efectuar este ejercicio de combinar correspondencia, es sobre el programa Word y está tomado de una versión original que es utilizada en una escuela de computación y bueno, nosotros acabamos de elaborar esta versión para checar algunos detalles ¿sí?, quiero que por favor me ayudes, que me la revises bien, me puedas indicar aquí no se entiende, aquí falta información, aquí sería mejor que lo dijeran de otra forma, o lo dijeran diferente, lo que tú quieras decirme. Si tienes dudas, preguntas, aclaraciones, discusiones, con toda confianza y en el momento que sea, y vamos a trabajar sobre dos archivos que están ahí en ese disco, ¿puedes entrar a Mi Pc por favor?

{Ella abre Mi Pc}

M: en disco de 3 ½ ...

{selecciona icono de disco de 3 ½ y da doble clic}

M: en la carpeta que dice combinar{ abre carpeta combinar}... vamos a tener esos dos archivos [refiriéndome a los archivos *datos* y *texto fijo*], ¿sí?, puedes entrar al primero, *datos*, para que lo conozcas, veas como está...

{ abre el archivo llamado *datos* y este aparece en la pantalla}(ella se queda mirando la tabla de datos que contiene el archivo)

M: ¿ya lo checaste?

D: sí

M: ¿lo puedes cerrar y abrir el otro por favor? [refiriéndome al otro archivo, llamado *texto fijo*]

{ella abre el archivo *texto fijo*, arriba del archivo *datos*, lo revisa y luego lo cierra}

M: vuelve a abrir ese [refiriéndome al archivo *texto fijo* que acaba de cerrar] y nos vamos a quedar con el texto fijo, no, con datos no [refiriéndome a que había dejado abierto el archivo *datos*, para que lo cerrara]

{ella cierra el archivo *datos* y deja abierto en la pantalla el archivo *texto fijo*}

M: ¿sí?, bueno, vamos a empezar con la lectura

BLOQUE 2: Interacción con el texto (esfuerzo por comprender y observaciones a la estructura del texto)

(INICIA LA LECTURA DEL MANUAL, VERSIÓN 2, EN LA p.1)

D: puedo meter, o sea, esto está en el otro documento, el que estaba de... ¿cómo se llama?

M: ¿cuál?

D: el otro, o sea los datos que están en el primer archivo (se refiere al archivo *datos*) los voy a meter en este (refiriéndose al archivo *texto fijo*), todos...

M: ajá, el de datos

D: ajá, ¿todos así? (se refiere a los datos que contiene la tabla)

M: sí

D: ¿todos juntos en este mismo? (refiriéndose al archivo *texto fijo* que tiene abierto y a la vista en la pantalla de la computadora)

M: ¿te dice aquí algo? [refiriéndome al manual]

D: mjm, este, (LEE DEL 3º AL 5º RENGLÓN DEL PÁRRAFO 2 DE LA p.1) “generar automáticamente tantas ..cartas distintas de acuerdo al número de personas cuyos.. nombres se encuentren escritos en el lugar donde están almacenados los datos.” (lee en voz baja las palabras intermedias y luego vuelve a elevar la voz). Pero, o sea, como que no entiendo si pueden ser todos o uno por uno

M: ¿podrías seguir buscando si no te lo dice aquí? [refiriéndome al manual] para poderle marcar que falta que lo diga o que lo tiene que decir de otra forma

(DIANA SIGUE LEYENDO EN LA p.1 Y TAMBIÉN EN LA p.2, ANTES DE LOS PASOS PARA COMBINAR CORRESPONDENCIA)

(ella busca la parte del texto que diga que por todos los datos se tendrá un mismo documento)

D: sí, esta parte sí está bien (se refiere a la primera parte de la p.2 del manual)

M: ¿en la página 2 está claro?

D: sí

M: hasta antes de pasos para combinar correspondencia, pero, a ver, revisamos en la primera hoja

(REGRESA A LA p.1)

D: sí

M: entonces ¿sí lo dice o qué dice?

D: es que, o sea nunca especifica, pero supongo que es así como que por lógica ¿no?, todo se puede combinar por lo mismo

M: entonces puedes utilizar lo que tú me estabas mencionando

D: mjm, ¿cómo?

M: tú me estabas mencionando que puedes utilizar los datos

D: ajá, y ponerlos, por ejemplo, en otro, **agregarlos todos, no uno por uno**

M: ajá

D: ajá

M: pero sí lo dice o falta que lo diga

D: como que sí falta que lo diga

M: ¿en dónde lo incluirías tú?

D: como por aquí (SEÑALANDO LA p.1 EN EL PÁRRAFO 2, DONDE EJEMPLIFICA LO QUE HACE LA HERRAMIENTA COMBINAR CORRESPONDENCIA), **todos juntos** (refiriéndose a lo que debería decir de incluir los datos todos juntos)

M: entonces, en la página 1, párrafo...

D: dos

M: dos, ya, incluir [lo escribo en la hoja de registro de observación], ajá

(CONTINÚA LEYENDO CON ATENCIÓN LA p.2)

{hasta este momento no ha actuado sobre la computadora}

D: aquí podría ser también que si al realizar estos pasos se tiene que tener abierta la... el texto fijo

M: ¿cómo?

D: sí ¿no?, porque se supone que se quiere agregar al texto fijo, y todos juntos ¿no?

M: ajá

D: y entonces, aquí por ejemplo, **si ya tiene que tener el texto fijo abierto o lo abrirás en otra ventana o algo así**

M: eso falta que lo diga

D: mjum

M: este, ¿dentro de los pasos o fuera? [refiriéndome a los pasos para combinar correspondencia que aparecen en la p.2 del manual]

D: fuera

M: ¿fuera de los pasos?

BLOQUE 3: Interacción con el texto: dificultad respecto a la indicación de los campos (<< y >>). Esfuerzo por comprender, observaciones a la estructura del texto y cambio de estrategia

(CONTINÚA LEYENDO LA p.2 DEL MANUAL, DONDE SE UBICAN LOS PASOS DEL 2º PUNTO, LUEGO CAMBIA A LA p.3 Y SIGUE LEYENDO LOS PASOS DE LA SECCIÓN ELEGIR EL ORIGEN DE LOS DATOS)

(Diana se detiene bastante tiempo leyendo esos pasos de la sección 2)

D: aquí este párrafo como que está enredado (señalándolo en la página correspondiente)

M: el último párrafo del 2.1 [refiriéndome a la sección que aborda la manera de insertar los campos de combinación en el documento principal]

(ELLA CONTINÚA LEYENDO EN LA p.3, LA SECCIÓN 2.1 INSERTAR CAMPOS DE COMBINACIÓN)

M: ¿por qué está enredado?

D: es que bueno, lo que yo entendí es hasta “una lista desplegable”...

(haciendo referencia al manual en la p.3, en la sección 2.1 INSERTAR CAMPOS DE COMBINACIÓN, en el 3ER. PUNTO DEL MISMO donde dice:

* Aparece una lista desplegable con los campos que existen en el origen de datos, en ésta hay que seleccionar el campo para que se incluya en la posición del cursor. El campo aparecerá en el documento principal entre << y >>, esto nos indica que ahí va un campo que será sustituido por un valor cuando se ejecute la acción de combinar)

...y luego tú le vas a dar clic para que se inserte el campo que quieras, pero así como que no le entiendo si la “y” aparece así en el campo o qué, que si luego va a ser sustituida o algo así, como que no lo entiendo por eso

(se está refiriendo a la letra que aparece entre comillas así: “<< y >>”. Ésta se muestra en la página 3 del manual como una notación que indica la manera en que aparecerán los *campos* una vez insertos en el *texto fijo*, esto es, señalados por comillas que tienen apariencia de “signos” de “mayor que” y “menor que”)

M: ah, entonces, con este simbolito como que hay problema

D: mjum

(Ella continúa leyendo en silencio)

M: hasta aquí, ¿prefieres seguir leyendo o irlo haciendo en la computadora?

D: ya irlo haciendo

M: ¿sí?

D: sí

M: ¿o quieres terminar? [refiriéndome a terminar de leer el texto]

D: (lo piensa un momento) mejor irlo haciendo

M: bueno, entonces lo puedes ir haciendo

BLOQUE 4: Interacción texto-sujeto-computadora (inicia la combinación, conflicto conceptual e influencia del contexto externo)

D: ¿este es el documento principal, no? (refiriéndose al archivo texto fijo que está abierto en la pantalla)

M: puedes cerrarlo y puedes irte otra vez al disco para que cheques

{ cierra el archivo *texto fijo* que estaba abierto y va a la ventana de Mi Pc }

D: es este (seleccionando el archivo texto fijo en la ventana de Mi Pc)

M: ¿cuál?

D: el texto fijo

M: texto fijo, ajá, es ese

{ actúa sobre la computadora abriendo el archivo *texto fijo* en la pantalla, dando doble clic al icono correspondiente, en la ventana de Mi Pc }

(EN EL TEXTO REGRESA A LA p.2)

D: ah, ¿aquí dónde señalo el tipo de documento que deseamos utilizar? (refiriéndose al documento, que aparece en la pantalla una vez abierto el archivo *texto fijo*, el cual corresponde al formato de un reconocimiento y tiene el nombre de *Documento1*)

M: ¿cómo dónde señalo?

D: mjm, aquí ya tengo el documento principal, pero en dónde, qué documento, o sea... es que no entiendo aquí, por ejemplo, señalar el tipo de documento que deseamos utilizar... es que yo aquí lo abrí ¿no?, entonces es el que abrí ¿no? o ¿cómo?

M: pero antes tienes que activar una opción ¿no?

D: combinar correspondencia

[a mi indicación de activar la opción, ella empieza a actuar sobre la computadora, siguiendo ya los pasos para abrir la Ventana Combinar correspondencia, los cuales están ubicados en el texto en el párrafo previo a los puntos así denominados]

{ en la computadora va al Menú Herramientas, luego selecciona Combinar correspondencia, al abrirse la Ventana Combinar correspondencia, comienza a realizar el paso 1 y oprime el botón Crear, luego elige la opción correspondiente al tipo de documento, seleccionando Cartas modelo }

{ después aparece el cuadro de diálogo referido a si desea utilizar la ventana activa o abrir una nueva ventana, allí elige la opción de ventana activa }

M: ¿qué le apretaste, cuál era? [le pregunto para confirmar que hubiera seleccionado la opción Ventana activa, porque seleccionó muy rápido las opciones]

D: cartas modelo y ventana activa

M: ah, okey, ¿por qué ventana activa? [para ver si distingue la diferencia entre lo que significa el utilizar la ventana activa o una nueva ventana]

D: porque era esta la que quería utilizar, no una ventana nueva

M: ah, okey, mjm

(LEE EN LA p.2 Y LUEGO CAMBIA A LA p.3 Y REGRESA A LA p.2)

{no actúa sobre la computadora}

D: ay, ¿dónde está origen de los datos? (refiriéndose al PUNTO 2. ELEGIR EL ORIGEN DE LOS DATOS, DE LA p.2 DEL MANUAL)

M: ¿cómo dónde están?

D: ¿qué opción es?, es ésta, mm

{señalando con el puntero del mouse el paso 2 de la Ventana Combinar correspondencia que está abierta en la pantalla, el cual se denomina Origen de datos y contiene la opción Obtener datos}

D: a este le doy ¿no? (refiriéndose a la opción Abrir origen de datos de la Ventana Combinar correspondencia), porque es el que quiero combinar

{señala con el puntero la opción Abrir origen de datos que está contenida en la lista desplegable del botón Obtener datos, dentro de la Ventana Combinar correspondencia}

M: ¿cuál?

D: abrir origen de datos

M: ajá, a ver dale ahí

{da clic en la opción Abrir origen de datos, aparece Mis documentos donde hay una carpeta llamada combinar y la selecciona con el puntero del mouse}

M: pero, ¿sabes qué?, puedes ocupar la ruta que teníamos, la del disco de 3 ½ porque ese también es pero tiene otros archivos [refiriéndome a que está siguiendo la ruta de Mis documentos donde hay una carpeta llamada combinar también pero con otros archivos distintos a los que estamos utilizando, por eso le indico que utilice la ruta que revisamos al inicio del ejercicio de combinar]

D: y ¿cómo le hago para eso?

M: ¿para ir al disco?

D: ajá, ¿cierro?

M: este, aquí arriba, en la flechita [refiriéndome al cuadro donde está escrito Mis documentos, el cual tiene junto una flecha que indica que se despliega, donde puede seleccionar otra ruta en la que puede encontrar ubicado el archivo que necesita], esa, buscas el disco

D: y ahora sí este ¿no? (refiriéndose a la carpeta combinar que está en el disco de 3 ½ y que contiene los archivos que vimos al principio)

M: mjum

{del disco de 3 ½ selecciona la carpeta combinar, luego da clic al archivo *datos* y después clic en el botón Abrir}

{después aparece el Cuadro de diálogo que informa que el documento principal no tiene todavía campos de combinación, solicitando hacer clic en el botón Modificar documento principal para poder incluir los Campos de combinación}

{Ella da clic en el botón Modificar documento principal}

BLOQUE 5: Exploración del objeto computadora (localización de la barra combinar correspondencia)

(LEE p.3, EL ÚLTIMO PUNTO DE LA SECCIÓN 2. ELEGIR EL ORIGEN DE LOS DATOS, DONDE MENCIONA LO REFERENTE A QUE APARECE EN LA VENTANA DE WORD LA BARRA COMBINAR CORRESPONDENCIA)

{en la pantalla se encuentra el reconocimiento del archivo *texto fijo*, con el nombre de *Documento1*, y en apariencia está igual que antes de dar clic en Abrir origen de datos, pero ya ha aparecido la Barra Combinar correspondencia y está ubicada debajo de la Barra de Herramientas del programa Word. El documento ya está listo para insertar los campos de combinación}

D: ¿dónde está combinar correspondencia?

M: ¿la barra de combinar correspondencia?

D: ajá

M: a ver *explórale ahí* a ver dónde la tiene [refiriéndome a que busque la barra combinar correspondencia en la pantalla, para que logre ubicarla]

{con el puntero del mouse explora las opciones del Menú, va al Menú Herramientas y señala la opción Combinar correspondencia}

D: esta es ¿no? (señalando la opción Combinar correspondencia)

M: esta es la ventana, si abres esa es la ventana [tratando de dar a entender que es distinta la Ventana Combinar correspondencia que la Barra Combinar correspondencia]

D: ¡ay! (con gesto de preocupación por no encontrar la Barra Combinar correspondencia)

{va buscando con el puntero del mouse y con la mirada fija en la pantalla}

M: ¿no cambió nada en la pantalla?

D: es esto ¿no? (señala algo que no alcanzo a distinguir)... no (se responde ella porque yo no le he contestado)

M: esto no [no era ningún elemento de la Barra Combinar correspondencia, pero no tengo registrado qué fue lo que señaló], me da la luz ... ¿no te da mucho la luz?

D: ¡ah!

M: a ver

D: ¡ah, aquí!, ¡aquí! (señalando en la Barra Combinar correspondencia, el botón Insertar campo de combinación)

M: ¿dónde está la barra?

D: no, pero aquí dice Insertar campo de combinación

M: entonces ya apareció

D: mjum

M: mjm

BLOQUE 6: Interacción texto-sujeto-computadora. Inicio de inserción de campos de combinación. Conflicto con la notación que indica la inserción de los campos: << y >> (solución parcial y combinación del campo nombre)

{ señala en la Barra Combinar correspondencia el Botón Insertar campo de combinación y da clic en él, luego aparece la lista desplegable con las opciones de los diferentes campos: NOMBRE, NIVEL_ESCOLAR, ESCUELA, pero no selecciona nada }

D: ay, pero no tiene

M: no tiene ¿qué? [esperando que especifique qué es lo que no tiene, qué creyó ella que faltaba]

D: no lo puedo elegir ¿no? (refiriéndose al Botón Combinar que no está activado)

M: ¿por qué no se puede elegir?

D: mm (se queda pensando)

M: ¿en qué paso vas?

D: en este: “Hacer clic en el botón Combinar”

(SE QUEDA LEYENDO, ESE PASO ESTÁ EN LA p.3, ES EL 1º DE LA SECCIÓN 3.COMBINAR EN UN DOCUMENTO NUEVO)

M: ¿ya acabaste los pasos anteriores? [le pregunto porque no ha insertado los campos de combinación, parece que se brincó la sección 2.1 Insertar campos de combinación, leyéndola solamente pero sin realizar ninguno de los pasos en la computadora]

D: mm (no contesta y sigue leyendo en silencio)

{ no actúa sobre la computadora, sólo sostiene el mouse pero sin dar clic en ninguna parte }

(PASÓ A LA p.4, LEE UN POCO, REGRESA A LA p.3. SE QUEDA LEYENDO EN LA p.3)

[parece que regresa a leer otra vez la sección 2.1 INSERTAR CAMPOS DE COMBINACIÓN]

{ ya no ha actuado sobre la computadora }

D: este paso no lo entiendo, no lo entendía este, pero es esto lo que no...

(SE REFIERE AL 3ER. PUNTO DE LA SECCIÓN 2.1, EL CUAL DICE LO SIGUIENTE:

* Aparece una lista desplegable con los campos que existen en el origen de datos, en ésta hay que seleccionar el campo para que se incluya en la posición del cursor. El campo aparecerá en el documento principal entre << y >>, esto nos indica que ahí va un campo que será sustituido por un valor cuando se ejecute la acción de combinar)

M: al paso... ¿el de la lista desplegable?

D: ajá

M: ¿ya hiciste el anterior?, “hacer clic...” [refiriéndome al paso anterior que dice: Hacer clic en la opción Insertar campo de combinación que se encuentra en la Barra Combinar correspondencia]

(LEE EN LA p.3, NUEVAMENTE LA SECCIÓN 2.1, EN EL 2º PUNTO Y SIGUIENTE, LOS CUALES VAN VINCULADOS Y MENCIONAN CÓMO INSERTAR LOS CAMPOS)

{ oprime el botón Insertar campo de combinación, se despliegan las opciones de los Campos de combinación: NOMBRE, NIVEL_ESCOLAR, ESCUELA, las va señalando con el puntero del mouse pero sin oprimir alguna }

D: ¡ah!... aquí puedo elegir la que sea ¿verdad?

M: eh, sí tu puedes elegirla, o de acuerdo a lo que te dicen... o explora el texto para ver dónde lo pones [refiriéndome a que explore el documento del *texto fijo*]

{ explora el *texto fijo* avanzando con el cursor, con las flechas de dirección, posicionando el cursor finalmente debajo de donde dice: Xalapa, Veracruz; dentro del formato del reconocimiento }

(CAMBIA DE PÁGINA, LEE LA p.4, INDICANDO CON EL DEDO LOS RENGLONES CONFORME LOS VA LEYENDO)

{ voltea de vez en cuando a la computadora pero sin actuar sobre ella }

(ESTUVO LEYENDO SIN INTERRUPCIÓN UN BUEN RATO, DURANTE 1' 10'', TERMINA DE LEER LA p.4 y luego efectúa una combinación de correspondencia)

{ Hace clic en el botón Insertar campo de combinación, despliega la lista, selecciona el campo nombre, el cual aparece así: <<NOMBRE>> en la ventana del *Documento1*, justo donde había colocado el cursor, entre el lugar de expedición del reconocimiento y la fecha de la misma, quedando como sigue:

ALUMNO (A) DEL NIVEL

EN LA ESCUELA

DE XALAPA, VERACRUZ

«NOMBRE»

JUNIO DE 2002

Pero no inserta los demás campos, únicamente el campo nombre }

(SIGUE LEYENDO LOS PASOS DE LA p.3 Y p.4, los va realizando en la computadora)

{ da clic en el botón Combinar, elige la opción Documento nuevo, indica la opción Todos (referida a los registros), da clic en el Botón Combinar y efectúa la combinación }

BLOQUE 7: Comprensión de la tarea

D: ¡ah, ya!

M: ¿ya? ... ¿pero cómo quedó finalmente?

7-A) DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN

D: aquí ya le inserto el nombre y la escuela y todo eso

M: ¿no ya se lo habías insertado? [únicamente el campo del nombre]

D: pero no aparece

M: pero sí apareció un nombre ¿no?

D: ah, pero no lo... no le puse nombre ¿no?, lo dejé así, nombre y con las dos esas (refiriéndose a las comillas con las que aparece el Campo de combinación, el cual se visualiza de la manera siguiente: <<NOMBRE>>) ... así lo dejé y puse el nombre nada más, y ya no le cambié el nombre ni nada

M: ah, o sea que sí aparecieron los signitos esos

D: ajá

M: pero, ¿no le cambiaste el nombre?, ¿tú se lo tenías que cambiar?

D: sí ¿no?, para insertarle lo que yo quisiera

7-B) AYUDA PROVENIENTE DEL CONTEXTO EXTERNO

M: mm, o sea, puedes poner deshacer y lo insertas en donde va

D: ¿cómo?

M: la flechita que dice...

D: ¿ésta? (ubica el icono de deshacer) {da clic en deshacer, pero el botón no está activado}

M: ajá...¿no quiere deshacerlo? [no lo deshace porque ya está en un documento nuevo llamado *Cartas modelo1*, en el cual se ha efectuado la combinación del campo nombre con el texto fijo]

D: no

M: ¿cuántos archivos tienes? [me equivoco de término, no quería hacerle notar que tiene dos archivos abiertos en pantalla, sino que revisara de arriba hacia abajo el archivo *Cartas modelo1* que tiene al frente para que checara que contiene diez páginas y que en cada una había un nombre distinto, esto es, que tiene el documento combinado]

(Diana se queda callada observando la pantalla)

M: ¿cuántos archivos?, ¿cuántos, este, reconocimientos?, es un reconocimiento

D: mjm

{va contando de uno en uno en la pantalla, cada página, sin revisar la barra de estado que informa cuántas páginas se tienen en total}

D: diez

M: diez... ¿te acuerdas cuántos datos tenías en la tabla?

(no contesta, se queda pensando y revisa en la pantalla de la computadora)

{revisa toda la pantalla, ve el archivo *Cartas modelo1*, explorándolo de arriba hacia abajo, va checando los nombres de los reconocimientos de cada página}

{se da cuenta de que tiene la otra ventana y va al otro archivo, que es el que contiene el texto fijo y se llama *Documento1*, lo revisa también completamente}

7-C) COMPRENSIÓN PARCIAL

D: ah, es que aquí quedó eso (se refiere a que tiene en pantalla el primer archivo que utilizó, *Documento1*, el cual contiene el texto fijo, esto es, el formato del reconocimiento, en donde insertó únicamente el campo del nombre)

{señala con el puntero del mouse el archivo *Documento1*}

D: tengo dos documentos

M: ¿por qué tienes dos documentos?

D: ah, porque cuando le agregué esto le puse, a ver, Combinar, hice, seleccionar la lista desplegable, Combinar en nuevo documento, y este es el nuevo documento ¿no?

(refiriéndose a la opción del cuadro Combinar en un documento nuevo)

M: ¿cuál es el nuevo documento?

D: éste, aquí me dice que combine, que elija ese (refiriéndose a que el manual, en la p.3, en los dos últimos puntos indica realizar esa acción descrita anteriormente)

M: que elijas ese... y aquí en los que tienes ¿cuál es el nuevo documento? [refiriéndome a los dos archivos que tiene en la pantalla: *Documento1* y *Cartas modelo1*]

D: este, las cartas modelo ¿no?

M: a ver cierra esa ventana, a ver dale clic [indico el icono de minimizar para el archivo *Documento1*, para que quede al frente la ventana del archivo *Cartas modelo1*]

{Diana minimiza la ventana del *Documento1*}

D: aquí

M: ¿ese es el nuevo documento?

D: yo digo que es este (se refiere al archivo *Cartas modelo1* que contiene las combinaciones)

7-D) DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN

M: ¿cuál es el nuevo documento, el que tiene los diez que me dijiste, las diez páginas, o el otro, el que tiene el nombre? [refiriéndome al campo del nombre, el cual aparece así: <<NOMBRE>> en el archivo llamado *Documento1*, en contraste con el primero que mencioné, en donde ya aparecen diez páginas en el mismo archivo llamado *Cartas modelo1*, el que corresponde al documento combinado]

D: éste, yo digo que es este (refiriéndose al archivo *Cartas modelo1*)

M: ¿el que tiene las diez páginas es el nuevo documento?

D: ajá

M: ¿pero ya te quedó combinado?

D: no, es que no aparecieron nombres ni nada... como debe de ser

M: ¿estás checando la última parte, verdad? [refiriéndome a la última página del manual]

D: ajá

(ESTÁ LEYENDO LA p. 4 DEL MANUAL, QUE PRESENTA LOS 5 ÚLTIMOS PASOS DE LA SECCIÓN 3.COMBINAR EN UN DOCUMENTO NUEVO)

D: es que dice: “guardar el documento que contiene los datos combinados con un nombre apropiado”

(ESTÁ LEYENDO TEXTUALMENTE EL ÚLTIMO PUNTO DE LA SECCIÓN 3.COMBINAR EN UN DOCUMENTO NUEVO, EL CUAL FINALIZA EL APARTADO COMBINAR CORRESPONDENCIA DE LA VERSIÓN 2 DEL MANUAL, UBICADO EN LA p.4),

pero es que ya no sé cuál es el de los datos combinados

7-E) CONTEXTO EXTERNO Y COMPRENSIÓN

M: ¿son iguales los dos documentos que tienes?

D: sí, bueno, sólo cambia esto (refiriéndose a que en el archivo *Cartas modelo1* desaparece esto: <<NOMBRE>>, que sí está en el archivo *Documento1*)

M: a ver, este se llama *Documento1*, en ese tienes el...

D: el nombre (refiriéndose a esto: <<NOMBRE>>)

M: ... los signitos, que son de mayor qué y menor qué ¿no?...

D: ajá

M: ... con nombre [refiriéndome a esto: <<NOMBRE>>], y ¿en el otro qué tienes?

D: son diez cartas

M: diez cartas ¿y son iguales las diez? [con esto último trato de ayudarle a identificar plenamente que ya ha efectuado una combinación del campo nombre]

D: sí

{revisa en la pantalla el archivo *Cartas modelo1*, que corresponde al documento combinado, para confirmar que sean iguales las diez páginas que contiene}

D: ¡ah, no!, son diez nombres, sí

M: ¿y dónde están?

D: aquí, en lo último

M: mjm, ¿a ver?

D: aquí tiene María Isabel Hernández Núñez, y acá Giovanna Torres Sánchez... ¡aaah!, ¡es que nada más le dí el nombre y eso fue lo que combinó ¿no?, los nombres, si le hubiera dado escuela hubiera sido la escuela distinta

BLOQUE 8: Interacción texto-sujeto-computadora (segundo intento de solucionar el problema), centración en cómo combinar correspondencia (combina sólo el campo nivel escolar)

M: a ver, vamos a intentarle así como dices

D: ¿cómo le hago para eliminar? (refiriéndose a eliminar el campo <<NOMBRE>>)

M: con suprimir

{suprime el campo del nombre, da clic al botón Insertar campo de combinación, clic en el campo NIVEL_ESCOLAR, lo inserta en el mismo lugar que donde había insertado el campo del nombre, esto es, entre el lugar de expedición del reconocimiento y la fecha de la misma, quedando como sigue:

ALUMNO (A) DEL NIVEL

EN LA ESCUELA

DE XALAPA, VERACRUZ

«NIVEL_ESCOLAR»

JUNIO DE 2002

No incluye ningún otro campo y no modifica la posición del cursor}

{Luego da clic en el botón Combinar, clic en la opción Documento nuevo, clic en el botón Combinar}

{se genera un nuevo documento combinado que aparece en pantalla con el nombre de *Cartas modelo2*}

M: ya tienes otro, ahora dice *Cartas modelo2*

{Diana revisa en la pantalla el archivo *Cartas modelo2*}

D: ¡aah!, aquí ya

M: a ver, ¿qué pasó?

D: ahora cambia el nivel, uno de primaria, otro de secundaria

M: pero lo de arriba es exactamente igual ¿no?

D: ajá

BLOQUE 9: Exploración libre del objeto, tercer intento de combinar correspondencia (combina todos los campos pero mal ubicados)

M: entonces, ¿cómo le podemos hacer para que cambie todo?

D: seleccionando este texto, no, pero no se puede

M: ¿por qué no se puede?

D: (piensa unos momentos) ¡ah!, sí, sí, sí... (vuelve a quedar pensativa)

M: pero a ver, eso lo estás haciendo con la opción ¿no?, de insertar campo de combinación, eso ¿te lo dice el manual o no?

D: sí

M: o eso lo...

D: no, eso lo dice el manual

M: ...lo ¿lo descubres aquí en la computadora?

D: (ELLA BUSCA EN EL TEXTO) aquí (ubicando un punto en el manual), ah, no, no, no (ante una equivocación)

(luego LEE EN LA p.3 DONDE DICE LO DE LA LISTA DESPLEGABLE, LEYENDO UN PEDACITO EN VOZ ALTA)

D: “la lista desplegable”

M: donde dice “aparece una lista desplegable con los campos que existen en el origen de datos” [estoy leyendo en la p.3, el último punto de la sección 2.1 Insertar campos de combinación]

{ella realiza otra combinación, ahora inserta dos campos después del que tenía que era NIVEL_ESCOLAR, pero seguidos sin espacio. Da clic al campo nombre, después a escuela, del modo siguiente:

DE XALAPA, VERACRUZ

«NIVEL_ESCOLAR»«NOMBRE»«ESCUELA»

JUNIO DE 2002

Pero nuevamente quedan mal ubicados los campos}

{Clic en botón Combinar, genera un documento combinado que se llama *Cartas modelo3*)

D: ¿aquí ya apareció? (busca cómo apareció el documento, qué contiene)

M: a ver, ¿regresaste a cuál, en cuál estás?

D: ya le puse nivel escolar, nombre y escuela (refiriéndose a los campos que insertó), esto fue lo que me dió: Primaria, Juan Pereda Torres, Benito Juárez (lee lo que apareció en la pantalla)

{va leyendo en la pantalla el archivo llamado *Cartas modelo3*, cada una de las páginas las va revisando}

M: ajá, entonces ahí tenemos otro documento más

D: ya éste, (continúa leyendo lo que está en pantalla) secundaria, María Isabel Hernández, ajá, aquí ya lo combinó todo

M: ajá

D: según el número de personas

BLOQUE 10: Centración en ubicación de los campos y resolución completa de la tarea

M: y ¿así podríamos dejar el reconocimiento?

D: mmm, yo digo que sí...(se queda pensando un momento)... o sería mejor aquí ¿no?
(refiriéndose a la ubicación del nombre de la persona, que debería quedar arriba, junto a donde dice: ALUMNO (A) DEL NIVEL)
{ señala en la pantalla, en el archivo *Cartas modelo3*, el espacio en blanco donde sería mejor ubicar los campos de combinación }

M: a ver, intenta ponerlo ahí, porque si vamos a entregar estos reconocimientos a los alumnos

D: ¡aaah, ya sé!

{ sobre el archivo *Documento1*, que es el texto fijo, borra los campos que insertó antes }

M: ya borraste todo

D: mjm

{ vuelve a insertar dos campos: nombre y nivel escolar; pero ahora en diferente orden y ubicación }

{ inserta los campos de la siguiente manera:

ALUMNO (A) DEL NIVEL

«NOMBRE»

EN LA ESCUELA

«NIVEL_ESCOLAR»

DE XALAPA, VERACRUZ

Pero no inserta el campo escuela}

{ se queda ahí, no da clic en botón Combinar, revisa cómo quedaría }

M: nombre, nivel escolar

D: ¡aysh!

M: mjm, ¿qué falta? [para indicarle que faltaba el campo escuela]

D: aquí me equivoqué

M: ¿por qué?

D: era escuela ¿no?, no nivel escolar (refiriéndose a que en donde insertó el campo nivel escolar tendría que estar el de escuela)

M: puedes checar todo cómo dice, desde el principio [refiriéndome a que puede leer todo el texto del reconocimiento a ver si quedó bien estructurado]

{tiene abiertas varias ventanas, que corresponden a los siguientes archivos: *Documento1* [es el texto fijo], *Cartas modelo1* [el primer documento combinado que contiene únicamente la combinación del campo nombre pero mal ubicado], *Cartas modelo2* [el segundo documento combinado que contiene únicamente la combinación del campo nivel escolar pero mal ubicado], y *Cartas modelo3* [el tercer documento combinado que contiene la combinación de los tres campos pero mal ubicados y todos unidos]}

{ella está leyendo el contenido del archivo *Documento1*, luego elimina el campo nivel escolar, que insertó antes, para sustituirlo por el campo escuela, luego inserta el campo nivel escolar en otro lugar que no es el que le corresponde, ubicándolo entre el lugar de expedición y arriba de la fecha, tal como sigue:

ALUMNO (A) DEL NIVEL

«NOMBRE»

EN LA ESCUELA

«ESCUELA»

DE XALAPA, VERACRUZ

«NIVEL_ESCOLAR»

JUNIO DE 2002

M: ¿ya te fuiste a otro?

D: no, sigo en el mismo

{va leyendo lo que tiene en pantalla, en la ventana abierta que corresponde al archivo *Documento1*, donde insertó los tres campos}

{da clic en botón Combinar, genera un nuevo documento combinado que se llama *Cartas modelo4*}

D: ah, y aquí ya hay otro, ajá (refiriéndose al archivo *Cartas modelo4*)

M: ese es otro documento

D: este es otro, yo creo que, bueno, lo minimizo

M: y cuántos tienes, cuántos reconocimientos

D: tres, ¡ah, diez! ¿no? (primero refiere al número de campos que insertó)

M: a ver, ese se llama *Cartas modelo4*

{vuelve a maximizar la ventana del archivo *Cartas modelo4* y va contando en la pantalla, de uno en uno, el número de reconocimientos que tiene}

D: diez

M: ¿ya los checaste?

D: sí

{va revisando el texto completo del reconocimiento, leyéndolo todo}

D: ¡ay, aquí me equivoqué!

M: ¿por qué?

D: porque aquí era el nombre y aquí era el nivel (reconociendo que los ubicó en lugares que no les correspondían)

M: lo puedes corregir, no hay problema

D: vuelvo, para corregirlo me voy por acá ¿no? (refiriéndose a regresar al *Documento1*)

M: ¿no puedes corregirlo desde ahí? [me refiero al documento combinado *Cartas modelo4*, le pregunto para ponerla a prueba y ver si ya tiene clara la diferencia de lo que se puede hacer desde el texto fijo con la herramienta combinar correspondencia]

D: ¿desde aquí? (señalando el documento combinado *Cartas modelo4*)

M: ajá

D: sólo que... ah, copiando y pegando y así

M: ¿copiando y pegando?, ah, pero, ¿por cada uno?

D: sí

M: ¿otra forma más fácil no hay?

D: yo digo que no, es que no, no la encuentro

M: ¿qué podrías hacer para volverlo a acomodar?, porque ahí tienes diez, vas a tener que estar cortando y pegando

D: ajá, me iría otra vez acá y ya ponerlo bien

M: a ver hazle

{ella va al *Documento1*, que contiene el texto fijo, ahí suprime los campos anteriores y vuelve a insertarlos pero ya ubicados adecuadamente en sus lugares correspondientes}

{posiciona el cursor en donde debe quedar el nombre, selecciona el Botón Insertar campo de combinación y da clic al campo NOMBRE, luego ubica el cursor en donde debe quedar el nivel escolar, oprime el Botón Insertar campo de combinación y da clic al campo NIVEL_ESCOLAR, después mueve el cursor a donde debe quedar el nombre de la escuela, da clic al Botón Insertar campo de combinación, clic en el campo ESCUELA y termina de insertarlos, quedando como sigue:

PRESENTE RECONOCIMIENTO A:

«NOMBRE»

ALUMNO (A) DEL NIVEL

«NIVEL_ESCOLAR»

EN LA ESCUELA

«ESCUELA»

DE XALAPA, VERACRUZ

JUNIO DE 2002

Así **deja los campos insertos en donde les corresponde** }

{ da clic al botón Combinar, genera un nuevo documento que se llama *Cartas modelo5* }

D: ya ahora sí

M: ¿ya quedó?

D: ya

M: a ver ¿cómo dice completo?... ajá, Juan Pereda Flores, del nivel primaria, en la escuela Benito Juárez, ajá... [sigo leyendo los nombres de las tres primeras hojas del archivo]
¿son los mismos nombres del anterior?

D: ajá, los de este ¿no? (refiriéndose al archivo anterior, *Cartas modelo4*)

M: a ver, checa

D: ajá, combinó todos estos ¿no?

M: del archivo datos tomó los nombres ¿no?

D: ajá, todos

M: ¿sí tomó todos?

D: sí

{ mientras sigue revisando en la pantalla el archivo *Cartas modelo5*, para asegurarse de que aparezcan todos los nombres, recorre las diez páginas del archivo)

{ luego abre cada una de las ventanas que tiene, que en total son seis: *Documento1*, *Cartas modelo1*, *Cartas modelo2*, *Cartas modelo3*, *Cartas modelo4*, y *Cartas modelo5*, las revisa rápidamente }

[como que se está cerciorando acerca del contenido de cada archivo]

D: sí

M: mjm, entonces son ¿cuántos?

D: diez

{ vuelve a contar el número de hojas que contiene el archivo *Cartas modelo5*, pero sin ver en la barra de estado del programa sino contando de una en una }

D: sí

M: entonces ¿ya quedó?

D: sí

M: ¿ya no hace falta nada más?

D: no, ya terminé, ¡ay!

M: ¿ahí termina el manual?

(DIANA VOLTEA A VER EL MANUAL, VUELVE A LEER LA p.4)

D: ah, ya nada más guardo y ya

M: ¿ahí te dice dónde?

D: no, no me dice eso, ¿en el disco de 3 ½ o en el disco duro?

M: guárdalo en el disco de 3 ½

D: en el disco...

{ da clic para seguir la ruta del disco de 3 ½, pero se equivoca y elige la ruta del disco duro dentro de Mis documentos }

M: bueno

D: así mira { mostrando que ya lo va a guardar con el nombre que tiene de *Cartas modelo5* }

M: no, ponle un nombre, el que tú creas

(guarda ese archivo *Cartas modelo5* con el nombre de *reconocimiento*)

D: ya

M: ¿en dónde lo guardaste?

D: en disco de 3 ½

M: ¿con qué nombre?

D: reconocimiento

M: ¿y ahí termina el manual?

D: sí

BLOQUE 11: Entrevista a) Recuperación de los pasos para combinar correspondencia y utilidad de esta herramienta

M: bien, entonces te voy a hacer unas preguntas muy sencillitas

D: mjm

M: ¿para qué nos sirve esta opción de combinar correspondencia?

D: para combinar muchos datos ¿no? y no tener que estar uno por uno

M: ajá, ¿me podrías decir con tus palabras, cómo combinaste correspondencia?

D: ¿los pasos que seguí?

M: ¿qué hiciste?

D: primero hay que tener dos archivos y entonces, ya luego, abrir el texto fijo que es el que siempre va a aparecer y ya luego, y luego... ah, combinar correspondencia le di clic, ajá, en herramientas, ahí combinar correspondencia, y ya luego ahí me decía pasos como... ¡ah!, busqué el otro archivo, el archivo del que quería combinar los datos, y ya después me aparecieron más opciones esas de insertar correspondencia y todo eso, y ya luego ahí ya le inserté correspondencia, en el orden que quería, ya le daba aceptar y ya, y me aparecía ahí un cuadro que me iba diciendo cómo, las opciones que quería, si quería imprimirlo así o eso, y ya

M: muy bien, ¿qué utilidad le encuentras a esto?

D: pues como aquí ¿no?, así, de lo mismo de combinar así muchos datos y no estar uno por uno, porque luego vas uno por uno y pues no tiene caso combinar muchos datos con el... así, de la misma fuente

M: ¿qué otro tipo de documentos podrías obtener de esta forma?, o sea, aquí es un reconocimiento, ¿qué otros?

D: boletas, invitaciones, recibos, o algo así, invitaciones, mjm

M: o sea que sí te sería útil para tu vida cotidiana, para tus actividades

D: sí

BLOQUE 12: Entrevista b) Recuperación de elementos centrales

M: y, bueno, ¿qué elementos menciona el manual como necesarios para poder combinar correspondencia?

D: tener dos archivos

M: dos archivos

D: bueno, uno que sea para combinar, ¡ah! texto fijo

M: un texto fijo

D: y ya

M: entonces los dos elementos ¿son?

D: los dos archivos, uno fijo y otro para combinar los datos

BLOQUE 13: Entrevista c) Recuperación de conceptos centrales (campo y registro)

M: aja, y bueno, ¿tú me podrías decir cómo define el manual los campos y los registros? ... bueno no exactamente textual, ¿cómo lo entendiste tú?

D: los campos, bueno, como que sí lo entendí como los datos, los datos que eran, y el registro... eso no lo entendí

M: ¿no?, ¿podrías ubicarlo ahí en el manual?

(Diana busca en el manual)

(REVISAR LA p.2 DEL MANUAL PARA UBICAR LA DEFINICIÓN DE CAMPO Y REGISTRO, LUEGO PASAR A LA p.3, CAMBIAR A LA p.4)

D: ya lo ubiqué

M: ¿en la última página?

D: mjm (SE QUEDA LEYENDO LA p.4)... ¡ah, no! los registros son los datos

M: los registros son los datos, ¿ahí te da las definiciones el manual?

D: no... no, pero por ejemplo como decía "todos" (refiriéndose a la opción Todos, del recuadro Combinar registros, que viene especificada en el punto 1 de la p.4 del manual)... me aparecieron todos los datos que había en el archivo, en el que iba a combinar los datos

M: y entonces ¿los campos qué serían?

D: los campos son los lugares en que se van a insertar ¿no?

M: ¿los lugares en que se van a insertar serían los campos? ¿segura?

D: (se queda un momento en silencio) no, entonces los campos y registros no dice en ninguna parte

M: ¿estás segura que no viene la definición?

D: no

M: ¿en ninguna parte del manual?

(ELLA BUSCA EN TODAS LAS PÁGINAS DEL MANUAL, VUELVE A LA p.1 A BUSCAR LA DEFINICIÓN DE CAMPO Y REGISTRO, LUEGO PASAR A LA p.2 Y DESPUÉS p.3)

D: ¡ah bueno!, ya como que, los campos, bueno, los registros... son así como los temas que tienes así por ejemplo aquí había nombre y todo eso, esos son los campos, y los registros es el nombre, por ejemplo de Felipe Ramos Martínez y todo eso, esos son los registros... y los campos, entonces, son así como los nombres o lo que se trata de los registros... ajá, por ejemplo los campos tenían nombre y todo eso, esos son los campos, y el registro sería Felipe Ramos Martínez y María quién sabe qué y así

M: mjm, entonces, de lo que se trata, ¿cómo es eso?

D: los campos, ajá, de lo que se trata, y el registro, pues...

M: pero de lo que se trata ¿qué?

D: de lo que se tratan los datos que tenemos originalmente ¿sí?, en el archivo tenemos así datos ¿no? y entonces los campos son de lo que se tratan y los registros son así los nombres y todo así

M: bueno, pero ¿nunca lo dice explícitamente o sí lo dice?

D: así explicar bien, no

M: campo es tal cosa, registro es... entonces, ¿tú lo tienes que deducir?

D: mjm, bueno yo digo que sí está bien, es que, así explicar cada cosa pues... bueno, yo siento que sí está bien, aunque no esté muy explícito pero siento que así está bien

BLOQUE 14: Entrevista d) Observaciones a la estructura del texto y comprensión de la notación << y >>

M: bueno, ¿le harías observaciones al manual?

D: pues lo del principio ¿no? que por ejemplo este, al principio como que sí no le entendí, éste (SEÑALA EL PUNTO 3 DE LA SECCIÓN 2.1 INSERTAR CAMPOS DE COMBINACIÓN, EN LA p.3 DEL MANUAL)

M: ya anoté, el 2.1 [haciendo referencia a que ya lo tenía incluido en mis anotaciones]

D: pero es que ya cuando lo ves ya entonces ya empiezas a entender, porque no le entendía pero ya cuando lo ví

M: ¿cuando viste qué?

D: en la práctica y todo eso, entonces ya empecé a entender, y por eso que los signos y todo eso

M: sobre todo los signos

D: ajá

M: ¿ya le entendiste a qué se refiere este signo?

[indicándole en la p.3 lo siguiente: << y >>]

D: o como aquí que “aparece una lista desplegable” (leyendo de la misma p.3, el punto que ya se ha referido varias veces) como no lo ves, entonces como que no lo entiendes, por eso

M: y estos signos ¿a qué se referirán? [vuelvo a insistir en el signo que antes le indiqué]

D: así como que nada más marcaban el campo, y ya, marcaba, como quien dice

[cambio de lado el casete mientras seguimos comentando]

M: ahorita es todo tuyo, me puedes decir aquí no dice, aquí esto, tú críticoalo [refiriéndome a que revise el manual y haga todas las observaciones que considere necesarias]...

M: bueno, no nada más crítica, críticoalo o defiéndelo, aquí sí, aquí no, aquí sí, aquí no

D: no es que, bueno por ejemplo aquí que carta modelo, etiquetas postales ...

(SEÑALANDO EN LA p.2, PUNTO 1 DE LA SECCIÓN 1. CREAR O ABRIR EL DOCUMENTO PRINCIPAL, EN DONDE DICE:

*Señalar el tipo de documento que deseamos utilizar como documento principal (una carta modelo, etiquetas postales, sobres, etc.)

... y todo eso, no sé, como que al principio no le entendía porque no sé ni qué es, ¿qué es una carta modelo o algo así?...

...pero es lo que digo, que siempre, por ejemplo en computación vale más la práctica, porque es que si no lo vas viendo entonces como que te pierdes, como aquí “hacer clic en obtener datos” (refiriendo al primer punto de la sección 2. ELEGIR EL ORIGEN DE LOS DATOS, en la p.2) y todo como que te revuelves porque no lo ves pero ya lo vas viendo y ya es todo más fácil

M: es necesario irlo haciendo simultáneamente

D: ajá

M: ¿y por qué no lo habías hecho hasta el siguiente punto?
D: porque es que se me había olvidado
M: no, por eso, pero te acuerdas que yo te dije: ¿lo quieres seguir leyendo o quieres hacerlo? [le recuerdo que cuando se trabó en un punto, la primera vez que leyó el manual, le mencioné la opción de ir siguiendo los pasos simultáneamente en la computadora]
D: por lo mismo, porque es, como que es más fácil estar leyendo y siguiendo los pasos, haciéndolos, que leer todo y, bueno, para mí es más fácil
M: pero, ya ibas por aquí ¿no? [señalando en la p.2, el tercer punto de la sección 1. CREAR O ABRIR EL DOCUMENTO PRINCIPAL, donde no entendía a qué se refería] cuando te dije que si lo querías hacer en la computadora
D: creo que iba aquí ¿no?... ajá, iba aquí donde dice “aparece...” (señala el mismo párrafo que le indiqué)

M: y hasta ahí ¿sí se te había hecho fácil la lectura?
D: ajá
M: ¿aunque no tenías todavía práctica con la computadora?
D: sí, sí lo había yo entendido
M: cuando llegaste a este punto, donde está el párrafo difícil [refiriéndome al mismo que le causó problema], ¿no se te ocurrió ir a verlo en la computadora?
D: no
M: ¿preferías seguir leyendo?
D: ajá, es que como estaba leyendo y no había practicado nada, tendría que haber hecho todos esos pasos
M: tenías que regresar
D: ajá
M: ¡ah!, bueno
D: pero ya después, cuando lo hice en la computadora, ya está fácil
M: o sea que es necesario, así es esto, sobre todo en computación, como dices tú, necesita uno ir viendo [refiriéndome a ir realizando los pasos en la computadora], si no tuvieras manual y te pidiera que lo hicieras con el puro programa, con lo que te dice, ¿lo podrías hacer?
D: no puedo
M: ¿o sea que sí es útil o no es útil?
D: sí es útil, porque por ejemplo no sabría así, qué agarrar o insertar, las dos opciones que estaban aquí, o agarrar esa o así, pero aquí ya me lo va diciendo
M: la estructura del manual, así como viene todo el texto, por ejemplo, con sus secciones ¿favorece o no favorece?
D: lo único que sí, podría ser esto de combinar correspondencia, por ejemplo, yo porque ya lo había visto ¿no? que aquí estaba, una vez y traté de hacerlo, pero por ejemplo es que no te dice dónde está herramientas y luego para encontrarlo en todas esas, ... y como nunca te lo dice, que en herramientas entrar y combinar y todo eso
M: ¿no lo dice aquí? [refiriéndome al manual]
D: ajá, no lo dice

M: a ver, aquí, en la página [veo que es la página 2 del manual]... donde están los pasos, antes de los pasos, sería recomendable que dijera que... [lo anoto en la hoja de registro que llevo]

D: en dónde está, en herramientas, archivo...

M: ubicar dónde está [refiriéndome a la opción combinar correspondencia]... bien, las secciones que te presenta, ¿cómo las ves?, ¿te parece que ayuda a ir siguiendo el ritmo del ejercicio, la combinación?

D: sí porque va por orden

M: la parte que tú me mencionabas, antes de los pasos para combinar, ¿crees que está bien ubicada ahí o deberíamos de ponerla ya dentro de los pasos?

D: no, tal cual

M: ¿tal cual, como está?

D: es que, bueno, aquí los pasos, es más fácil que te vayan así diciendo los pasos esenciales, que te metan algo como esto o algo así (refiriéndose al párrafo completo que está antes de donde se ubican los pasos para combinar), y como que te revuelves si hacen eso, yo digo que mejor así, así básicamente los pasos para que no te metan nada de esto ... ¡ah, no!, sí dice del menú herramientas

M: sí dice del menú herramientas

D: sí dice

M: entonces ¿qué podríamos hacer?

D: no, pues ya nada

M: o resaltarlo, o pasarlo para acá [hacia los pasos] ¿o qué?

D: resaltarlo

M: pero sin pasarlo a los pasos

D: no, sin pasarlo

M: y, ya cuando vas desarrollando los pasos, te sirve esta forma de presentarlos, así con los asteriscos o necesitarías algo más, o flechitas o dibujitos o algo extra

D: yo digo que así nada más, tal vez con un dibujito porque es bonito, yo digo que así está bien

M: ¿te gustaría que le incluyéramos las imágenes?, ¿has revisado otro tipo de manual?

D: sí

M: ¿cómo son?

D: bueno, es que he visto unos que tienen imágenes y todo eso, y ya, ahí por ejemplo tienes que dar en herramientas y de ahí pasas a herramientas, o algo así, pero este me ayudó mucho

M: o sea que ¿sin las imágenes puede servir?

D: sí

BLOQUE 15: Entrevista e) Estrategias de lectura

M: bueno, cuando lees un manual ¿sigues toda la lectura de corrido o vas saltando nada más en algunos puntos que te llaman más la atención?, ¿sigues las indicaciones tal y como están escritas, ubicadas ahí, o tienes otra forma de trabajar con un manual?

D: No, bueno, es que ahorita sí leí así porque me dijiste ¿no?, pero siempre me brinco a los pasos o algo así (ríe) y siempre me brinco a los pasos, pero esta vez no

M: si te hubieras brincado los pasos ¿lo hubieras podido realizar todo?

D: yo digo que sí

M: si le quitamos todo esto [refiriéndome a la introducción de la sección combinar correspondencia, que corresponde a la página 1 y principio de la página 2 del manual] y le dejamos los pasos...

D: tal vez hubiera así, como que ni iba a saber qué era combinar correspondencia, ni cuáles son así los principales, pero de haberlo hecho sí, yo digo que sí lo hubiera podido hacer

BLOQUE 16: Entrevista f) Contexto interno

M: ¿habías leído antes un manual de Word?, ¿de este programa?

D: de éste no

M: del programa Word en general

D: ah, sí

M: ¿y de este apartado de combinar correspondencia?

D: es que iba en una escuela de computación y apenas lo estábamos viendo, creo, por eso así más o menos sí me acordaba

M: ¿ya te sonaba a algo?

D: mjm

M: pero no lo habías realizado

D: no

M: ¿no habías hecho un ejercicio?

D: creo que ahí sí lo había hecho pero luego no lo hice de tarea, ¡es que se me olvida mucho!, y entonces...

M: es que esto es de práctica, que tienes que hacerlo y hacerlo, porque...

D: pero yo no lo hacía, y o sea nada más me sonaba así pero...

M: pero no...

M: ¿consideras de utilidad el manual?

D: sí

M: ¿se lo recomendarías a alguien?

D: sí, está bien

M: ¿por qué se lo recomendarías?

D: es que está sencillo así, está corto, sencillo, o sea, va explicando bien, tal vez no le entendí al principio por lo mismo de la práctica y todo eso, pero ya lo vas haciendo y lo va explicando bien así paso por paso y está corto, no está así muy largo ni nada

M: bueno y, ya otra preguntas fuera del manual, ¿tú sí tienes computadora?

D: sí

M: ¿utilizas la ayuda que proporcionan los programas, por ejemplo en Word?

D: sí

M: ¿ves que tiene un signo de interrogación?

D: ¡ah, no!

M: cuando te trabas en algo ¿lo utilizas?

D: no, a veces pero no

M: cuando lo llegas a utilizar ¿sirve o no sirve?

D: no, es que como... es que para empezar no le entiendo así bien, y ya luego como es mucho me da flojera leer, no leo (risas de ambas)

M: es más texto que en el manual a veces ¿no?

D: ajá, y por eso

BLOQUE 17: Entrevista g) Objetivo de lectura

M: bueno, ¿qué objetivo crees que perseguimos con la lectura de un manual?

D: realizar bien los pasos para hacer algo, o sea, irlo haciendo por orden y hacerlo bien

M: ¿en qué situaciones lees un manual?, ¿cuándo dices necesito un manual de esto?

D: por ejemplo cuando vas a armar una cosa, un estéreo o algo así tienes que utilizarlo, mmm, así para armar cosas, bueno, yo lo utilizo sólo para armar cosas

M: ¿y sí te sirve?

D: sí, bueno, a veces sí y a veces no

M: ¿depende de su estructura, de la redacción, o de qué depende?

D: sí, o, ajá, de la estructura y todo eso, porque luego vienen bien enredados y mejor no

M: bueno, gracias, ¿entonces es bueno que revisemos cómo se escriben o no?

D: sí

M: gracias Diana

Carpeta Yan

YAN 1°C

MANUAL VERSIÓN: 1 Y 2

Nombre: Yan

Grado: 1er semestre

Grupo: C

Fecha: 3 de diciembre de 2002

BLOQUE 1: Consigna (objetivo de lectura)

M: Bueno Yan mira, todo gira en torno a este texto que tú tienes, con el apartado combinar correspondencia

Y: mjum

M: vas a hacer favor de ayudarme diciéndome en qué aspectos, o sea, qué párrafos son más... difíciles de... de entender o no se puede, o sea no explica, no está claro qué, qué hacer ¿no?... en la computadora, qué cosas no dice ahí que debería decir, o qué cosas dice de más, o sea, todo lo que tú me puedas decir sobre el texto es perfecto ¿sale?... Vas a trabajar con dos archivos que tenemos aquí, puedes darle clic, y puedes entrar a ellos para que los conozcas

Y: ¿a los dos?

M: sí, a los dos

{En Mi Pc, abre el disco de 3 ½, la carpeta combinar, el archivo llamado datos y este aparece en la pantalla}

M: bueno, ahí tienes tu origen de datos y vamos a quedarnos, ese lo puedes cerrar [refiriéndome al archivo *datos*], mjum, y vamos a quedarnos con ese [refiriéndome al archivo *texto fijo*] {abre en la pantalla el archivo *texto fijo*} ... bueno es más, lo puedes cerrar ahorita, y ya conforme a la lectura del texto tú los vas a ocupar

Y: empiezo a leer desde aquí o desde el tres (refiriéndose a la primera página que es el índice y a la sección 3 que corresponde al apartado Combinar Correspondencia del manual)

M: no, aquí nada más viene el tres [aclarando que el texto que tiene en la mano sólo contiene la sección 3, referida a Combinar Correspondencia]

Y: ah, bueno.

M: mjum, y hay unas cosas que están marcadas con una diagonal negra, es que esas te las brincas (ella hojea el manual), más adelante viene [lo que está marcado con diagonal son algunas secciones del apartado de combinar correspondencia que distraen de nuestro objetivo de lectura], este, incluso si quieres puedes minimizar eso [refiriéndome a la ventana abierta de Mi Pc], y puedes estar en Word, porque vamos a trabajar con el programa Word, esos son los que no vamos a tomar en cuenta [me refiero a las hojas marcadas con la diagonal que le había mencionado antes] (ella ya las encontró al estar hojeando el manual)

BLOQUE 2: Contextos interno y externo

Y: ¿ya abro uno de Word?

M: mjum... {abre el programa Word},pero, cierra ese...

Y: ¿cuál?

M: o sea, este documento acá [señalo el documento *texto fijo* que todavía no había cerrado]
{ella lo selecciona en la pantalla pero no lo cierra}

Y: ¿cierro nada más este? (refiriéndose al archivo *texto fijo*)

M: mira, ciérrale aquí en este [le indico el icono de la X, que presenta el programa en el extremo superior derecho para cerrar el documento] {ella cierra el archivo *texto fijo*}... y ya, este, después puedes abrir el que vas a utilizar... Cualquier duda, cualquier pregunta, me la puedes hacer con confianza, en el momento que quieras, este, todas las observaciones que tú quieras hacer

Y: ¿aquí me va a decir cómo abrirlo otra vez?, no sé cómo abrirlo otra vez

M: ¿cómo?

Y: cómo abrir otra vez eso...

M: ah, el documento

Y: el documento

M: ah, pues si quieres mira abre de una vez el de, el que tenías de texto fijo, vete a, ahí a combinar...

Y: puedes bajar los dos de este (refiere a los dos archivos)

M: vas a ocupar los dos pero con base en la lectura del texto tú vas a saber en qué momento [le tuve que dejar el *texto fijo* abierto en la pantalla]

BLOQUE 3: Observaciones a la estructura del texto e inicio de la interacción con él

(INICIA LA LECTURA DEL MANUAL, VERSIÓN 1, EN LA p. 8)

0'

2' 48''

Y: a este párrafo no le entiendo muy muy bien

M: ¿cuál es?

Y: es, ¿tercero?

M: tercer párrafo

Y: de repente así como que me trabé (VOLVIÓ A LEER ESE PÁRRAFO 3)

M: el del ejemplo es el que no está claro

Y: mjum

M: gracias

Y: ¿aquí ya empiezo a hacer todo eso o todavía no? (se refiere a hacer lo que el texto menciona, pues ha llegado al punto 3.1 Crear o abrir el documento principal)

M: mm, si quieres puedes empezar a trabajar, ¿sientes que sí puedes simultáneamente?

Y: sí, porque es más fácil

M: ah bueno

Y: ¿esto va bien así? (se refiere al reconocimiento que está en la pantalla y que corresponde al contenido del archivo *texto fijo*)

M: ¿cuál?

Y: la secretaría de educación y cultura otorga un... (leyendo el encabezado del reconocimiento que está en la pantalla)

M: ¿qué te dice ahí? [le indico el manual]

Y: que (LEE DEL TEXTO, ÚLTIMO PÁRRAFO DE LA p. 8) “seleccionar del menú herramientas la opción combinar correspondencia”, bueno primero tengo que abrir una ventana activa, un documento en blanco... o un documento que contenga el texto (esto lo retoma de lo que leyó en el manual)

M: ¿entonces?

Y: ¿en este texto nos dice? (refiriéndose al de la pantalla)

M: ¿te acuerdas del nombre del archivo?

Y: no, ¿texto fijo?

M: lo puedes checar

Y: ¿este es? (refiriéndose al archivo *texto fijo* que tiene en la pantalla)

BLOQUE 4: Objetivo de lectura y nociones básicas

M: ajá..... hasta ahorita ¿qué le entiendes, qué crees que vamos a hacer, o **qué crees que pretende este apartado del manual?**

Y: pues, este... enseñar ¿no?... hacer lo que... hacer lo que aquí explica... es que esto como que está muy claro, pero, por ejemplo...

M: a ver, déjame marcarlo... ¿qué son? es... [marco con una flecha donde dice Origen de datos en la p.8)

Y: origen de datos

M: origen de datos

Y: te van a enseñar como a... a crear como documentos que sean iguales, y después se les puedan cambiar algunas cosas ¿no?, donde tengan como datos

M: una base

Y: como una base

M: ...entonces ¿sobre qué ventana crees que nos convenga trabajar?

Y: ¿sobre qué ventana?

M: mjum la ventana es esto que tienes aquí

Y: mjum, sí

M: sí, esta que tienes aquí [señalo la ventana que está al fondo de la pantalla]

BLOQUE 5: Interacción con el texto y observaciones a su estructura

6'44''

(LEE p.9 DEL TEXTO)

{En la computadora oprime el Menú Herramientas, selecciona Combinar correspondencia, ejecuta el paso 1 referido a Crear Cartas modelo, oprime esa opción y aparece un Cuadro de diálogo que avisa que puede utilizarse la ventana activa o una nueva ventana, pero no oprime nada en él}

(señala con su dedo dónde va, mira fijamente el texto)

Y: ay, aquí ya no se qué hacer, aquí dice que “a continuación vuelve la ventana cambiar correspondencia para que realicemos el segundo paso” (LEE EL PENÚLTIMO PÁRRAFO DE LA p.9), ¿esta es la ventana cambiar correspondencia? (refiriéndose al Cuadro de diálogo que apareció antes)

M: no, el manual te dice ¿no?

Y: es esta ¿no? (señala la Ventana Combinar correspondencia que está colocada atrás del Cuadro de diálogo)

M: ajá, es esa, pero tienes que darle clic a alguna de esas opciones [refiriéndome a las de Ventana activa o Nueva ventana que aparecieron en el Cuadro de diálogo] para poder regresar a la, a la otra ventana, a la que tienes acá [refiriéndome a la Ventana Combinar correspondencia]

Y: no, eso no dice, no, no dice

M: entonces, ¿no dice... que hay que regresar o qué es lo que no dice?

Y: que hay que elegir primero..... ¿le doy clic en el botón?

M: ¿cuál te indica ahí?, ¿no indica ninguna?

Y: no

M: pero dice... dice, “por ejemplo al elegir la carta modelo en ese momento preguntará...” [leo el 2º párrafo de la p.9], ¿tú elegiste la carta modelo?

Y: mjum, y ahí en los datos...

M: ventana activa le llama a lo que tienes en pantalla

Y: mjum

M: ¿te acuerdas qué tenemos en pantalla?

Y: esto lo de la secretaría de educación y cultura

M: entonces te pregunta que si quieres trabajar en esa ventana activa o en un nuevo documento, o sea hacer uno nuevo

Y: en la ventana activa... {da clic a la opción} y ya me regresó (refiriéndose a que aparece nuevamente al frente la ventana combinar correspondencia)

M: y ya te regresa...pero tienes razón, ahí no te indica cuál

Y: no

M: entonces hay que enfatizar eso

Y: porque lo tuvimos que ver, leer ahí en la pantalla ¿no? pero si tú estás digamos solo viendo esto (refiriéndose a la segunda imagen de la p.9)

M: mjum

10'12''

(LEE p.10 DEL MANUAL)

{realiza el paso 2 en la computadora, oprime el botón de obtener datos} (va realizando las acciones al mismo tiempo que va leyendo)

(LEE p.11 DEL MANUAL)

{está por escoger la ruta de dónde extraer los datos pero no oprime nada} (checa que coincida el dibujo del texto con la ventana de la computadora)

Y: aquí, ¿no le pongo nada?

M: ¿en dónde?

Y: en archivo

M: ahí tienes que buscar el nombre del archivo, ¿qué te dijo anteriormente? [refiriéndome al manual]

Y: ¿antes de esto?

M: mjum

Y: pues que abriera el de ese y que le pusiera... no sé... en obtener datos y de ahí abrir origen de archivo

(refiriéndose a los pasos de la ventana combinar, pasos 1 y 2)

M: mujm

Y: de ahí, que al abrir el archivo, ponga el nombre del documento que, que contenga los datos, y ya de ahí, o abrir ¿no?, o directamente sobre el documento

M: ¿qué es lo que te está pidiendo ahorita?

Y: que seleccione algún archivo, pero dice que, que si no hay, que nuestro documento principal no tiene todavía cambios, campos de combinación, **no sé cuáles son los campos de combinación** (se refiere al PÁRRAFO 3 DE LA p.11)

M: mjum, ¿no lo dice ahí?

Y: no (REGRESA A VER LA p.10)

M: entonces hay que anotarlo [lo anoto yo en la hoja de registro]

Y: y aquí ya **¿qué archivo le pongo?**

M: ¿ahorita te está pidiendo algo en especial?

Y: nada más que ponga el nombre del documento que contiene los datos

M: el nombre del documento que contiene los datos, entonces te está pidiendo datos ¿no?

Y: o le pongo cancelar

M: a ver si quieres mientras ponle cancelar, {opreme cancelar en la ventana Abrir origen de datos} pero vamos a ver, a ver qué es lo que te está pidiendo, al principio ¿sí te menciona qué es combinar correspondencia?

Y: hójole, a ver, no me acuerdo... ¿campos de combinación? (HOJEA EL MANUAL, REGRESANDO LAS PÁGINAS)

M: puedes volver a releer, puedes marcar lo que tu quieras, si quieres te presto un lápiz para que, este, así podamos ver si el manual lo dice, no lo dice, o qué

Y: ah sí, sí lo dice... “cuando combinamos correspondencia estamos utilizando dos elementos fundamentales, el documento principal y el origen de datos” (LEE ESTE 5º PÁRRAFO DE LA p.8)

(LECTURA EN SILENCIO)

Y: bueno, pero, si lo vuelvo a hacer todo esto, me manda otra vez a, a crear aquí, ya no sé otra vez qué poner después, crear archivo nuevo aquí

M: ¿en crear otra vez?, ¿por qué en crear?

Y: porque aquí, no, no sé, en obtener datos perdón, obtener datos y luego crear origen de datos... en este, crear origen de datos... aquí tienes que dar clic... ah y ya salió diferente de ahí

M: ah ya no es la misma pantalla

Y: no ya no sale la misma que esta (señalando la que viene ilustrada en el manual, la cual corresponde a la *Ventana Abrir origen de datos*), hace rato me salió también ésta (refiriéndose a la que apareció en pantalla, la *Ventana Crear origen de datos*)

M: hace rato ¿qué oprimiste?

Y: lo mismo

M: ¿crear también?

Y: sí

BLOQUE 6: Recuperación parcial de información y solución de conflicto inicial

M: ... a ver... al principio sí te dice el manual, qué es combinar ¿no?

Y: sí

M: ¿qué es o para qué sirve?

Y: ¿combinar correspondencia?

M: mjum

Y: es utilizar dos elementos fundamentales, los dos elementos son el documento principal y el origen de datos

M: ¿qué querrá decir con esto?

Y: ...pues yo entendí que es para crear como, no sé, cuando haces por ejemplo un diploma, que le vas a poner diploma al alumno no se qué, y esto que va a ser una base siempre va a estar fijo, después lo otro lo vas a tener que ir modificando... no sé si sea eso

M: sí, sí, sí es eso, pero ¿haría falta que lo diga esto? (el manual)

Y: no, eso sí, sí está claro

M: sí está claro, entonces, ¿tú puedes identificar aquí cuál es el documento principal y cuál es el origen de datos?

Y: el documento principal es el que tenemos aquí, ¿no? atrás

M: mjum

Y: y el origen de datos todavía no sé cuál es, no sé cuáles son, ¿es el otro, el que estaba?

M: ¿te acuerdas que revisamos uno?, el primero

Y: ¿ese es el origen de datos?

M: mjum, ese te puede servir como origen de datos, o tú puedes hacer uno nuevo

Y: mjum... me quedé aquí (indicando el 5º RENGLÓN DE LA p.10)

M: mjum

Y: entonces es hacer clic en obtener datos y luego abrir origen de datos, o sea aquí, mjum

M: ¿por qué ya no sería crear?

Y: porque me está diciendo abrir origen de datos, **hace rato me confundí porque aquí está crear** (INDICANDO LA IMAGEN DE LA p.10 QUE TIENE SEÑALADA LA OPCIÓN CREAR), entonces **no leí esto** y me fui acá

M: ah es que el cuadro, el cuadro confunde

Y: ajá

M: ¿qué marca ahí?

Y: crear origen de datos... entonces abrir origen de datos y ya me sale igual, ¿cómo está acá, no?

M: mjum

Y: ahora... “solo queda...” (LEE DE LA p.11 EL 2º PÁRRAFO)..... ya, **ahora lo que no sé es qué poner acá, cómo me meto allí**

M: ajá

Y: “seleccionar el tipo de archivo que contiene los datos” (LEE EL RENGLÓN 1 DE LA p.11)

¿pongo el documento el otro?, el...

M: ajá, acuérdate que está en el disco de 3 ½
Y: {selecciona el disco} pero...
M: en combinar
Y: {selecciona carpeta combinar} mm, datos, ¿verdad?
M: mjum, ese que dice datos
Y: {clic al archivo *datos*} ahora sí
M: ¿le diste clic aquí?
Y: ah esto, modificar documento principal {clic a la opción}
M: mjum

BLOQUE 7: Barra Combinar y conflicto con los “campos”

19'49''

(VUELVE AL TEXTO, EN LA p.11, LOS 2 ÚLTIMOS RENGLONES)

Y: es una barra, la que falta

M: mjum, aparece una barra

(busca la barra combinar correspondencia) {mueve la barra de desplazamiento vertical, desliza el documento de arriba a abajo}

{localiza la barra y la señala}

(ve el texto y ve la computadora)

(toma el lápiz y MARCA EL ICONO DE LA p.12 QUE APARECE DESPUÉS DEL PÁRRAFO 1)

(LEE EL TEXTO EN LA p.12, luego voltea a la pantalla, de nuevo VE EL TEXTO, de nuevo voltea a la pantalla pero sin oprimir nada, de nuevo VE EL TEXTO y permanece más rato leyendo)

{despliega el contenido de la opción Insertar campos de combinación}

Y: aquí ya, ¿cuál pongo, este, nombre, nivel escolar, escuela?

M: ¿te acuerdas del, archivo que revisamos, de la tablita?

Y: sí

M: esa tabla, tenía, bueno si te fijaste bien

Y: esos datos

M: mjum, tenía esos datos

Y: aquí ya, me dice que haga clic en insertar campo de combinación, que me aparece en la barra...¿ahí ya no tengo que picar ni nada?

M: ¿ahí no dice?... te dice hacer clic en la opción, ¿eso ya lo hiciste no?

Y: ya, esto no lo entendí, (LEE DE LA p.12, SECCIÓN 3.1.1, EL 2º PÁRRAFO) “el campo aparecerá en el documento principal entre dos comitas”

M: es párrafo 4 ¿verdad? [refiriéndome a la p.12]

Y: mjum... entonces así lo dejo ¿no?, no le hago clic a nada

M: si quieres seguir leyendo

{desopprime la opción Insertar campo de combinación}

BLOQUE 8: Conflicto con el Icono Combinar en un documento nuevo

(LEE DETENIDAMENTE LA p.14)

{Va a la pantalla, coloca el cursor sobre el espacio en blanco del reconocimiento, arriba de donde dice “alumno”}

Y: no dice cómo combinarlos

M: ¿qué debería decir?

Y: no se puede ¿verdad?

M: no sé porque me da la luz, no veo qué le oprimiste

Y: este el de combinar en un documento nuevo {señala el icono combinar en un documento nuevo que está en la barra combinar correspondencia}

M: ¿oprimiste ese icono?

Y: sí pero no se puede porque, está en... en gris (referencia a que no está activado)

M: ah este, no está como los otros, no está activado

Y: no, y no dice que hay que activarlo ni nada... sólo que (LEE TEXTUALMENTE LOS RENGLONES 1 Y 2 DE LA SECCIÓN 3.4 DE LA p.14) “cuando se combina el documento principal con el de origen de datos se generan tantas cartas como registros”... no sé como hay que hacer eso ¿no?, no dice ni nada

M: ¿no dice ahí?

Y: como combinarlos no... luego me pide que haga clic en ese icono, que no puedo (EL ICONO DE LA p.14, SECCIÓN 3.4)

M: mjm, no se puede utilizar [lo escribo en el registro]... no dice entonces cómo hacerle

Y: no... y aquí ya na'más explica que dice que le tienes que dar clic...

26'34''

(CONTINÚA CON LA LECTURA DEL TEXTO, LE DA VUELTA A LA HOJA, VA A LA p.15)

(sigue leyendo el texto con gesto de preocupación, sostiene su barbilla, voltea a ver a los del cubículo de junto que hacen ruido, se distrae un poco)

Y: mira esto (refiriéndose a lo que está leyendo), sí está, claro, pero no sé siento que sería mejor si se pudiera hacer y verlo tú misma, porque así queda más claro porque tú lo vas viendo, definitivamente, lo vas realizando, lo vas leyendo

M: simultáneamente

Y: sí

BLOQUE 9: 2ª Lectura del texto y observaciones a su estructura

M: ¿me podrías hacer el favor de leer otra vez desde el principio? y ahora sí ir marcando con el lápiz aquí todo lo que no está claro [marcarlo en las hojas del manual]

Y: ¿lo marco con una flechita?

M: este, con un asterisco, ponle un asterisco

Y: marco todo lo, lo tengo que volver a leer o más o menos lo que le quiero cambiar

M: no, de preferencia vuélvelo a leer con calma, por favor... este, vas leyendo con calma y tratamos de ver qué se puede hacer ¿no?, con base en lo que leas, marcas ahora sí con flechita lo que nos de idea de qué podemos hacer para que esto funcione

Y: bueno con asterisco marco lo que no se entiende y con flechita lo que me va dando idea para hacerlo

M: mjum, porque se supone que este apartado permite eso ¿no?, entonces vamos a ver cómo, cómo lo están diciendo que no se puede ahí... [la invito a revisar por qué no puede acabar el ejercicio]

Y: mjm

M: ...vamos a tratar de identificar en dónde está el, ahora sí el detalle ¿no?

Y: bueno

M: ¿sientes que te distraen mucho? [refiriéndome a los alumnos que están con la maestra en el cubículo de junto, los cuales hacen mucho ruido]

Y: un poquito pero no importa

M: porque si quieres interrumpimos y ya luego retomamos [me refiero a suspender momentáneamente la resolución del ejercicio]

Y: no, está bien así (continúa leyendo en silencio)

30'58''

Y: bueno, esto era lo que no había entendido porque no sabía nada de lo que estaba leyendo antes, pero ahorita que ya sé y que lo volví a leer ya le entendí

M: ah entonces, con una doble lectura sí

Y: sí

33'27''

(SIGUE LEYENDO EL TEXTO, AHORA EMPEZÓ NUEVAMENTE EN p.8)

(toda esta segunda lectura la realiza sin utilizar la computadora)

(DE LA p. 8 MARCA CON ASTERISCO EL PÁRRAFO 3, QUE CORRESPONDE A LO SIGUIENTE:

Por ejemplo, al escribir cartas personalizadas, en las que solo se escribe el texto fijo (el texto que se repite en todas las cartas) y Word se encarga de generar los datos variables (que cambian en cada carta según la persona). De esta forma podemos generar automáticamente tantas cartas distintas como personas

existan en el lugar donde están almacenados los datos.

EN LA MISMA PÁGINA MARCA CON FLECHA LO SIGUIENTE: [lo subrayado es de Yanitsa]

Cuando ‘combinamos correspondencia’, estamos utilizando dos elementos fundamentales: el documento principal y el origen de datos.

- . **Documento principal:** Es el documento Word que contiene el texto fijo y los campos variables que toman su valor del origen de datos.
- . **Origen de datos:** Es el lugar donde residen los datos que vamos a utilizar en el documento principal. Puede ser de distinta naturaleza, por ejemplo puede ser una tabla de MS Access, un libro de MS Excel, una lista de direcciones de Outlook, una tabla de MS Word o se pueden introducir en el mismo momento de combinar.

EL SIGUIENTE PÁRRAFO, EL 7º, LO MARCA CON UN ASTERISCO, ESTE DICE:

En cualquier caso podemos ver el origen datos como una lista de registros compuestos por campos. Un registro corresponde a una fila, y un campo corresponde a una columna. Por ejemplo si el origen es una tabla de clientes de Access, el registro será la fila correspondiente a un cliente, y los campos serán por ejemplo, el nombre y la dirección del cliente.

MARCA TAMBIÉN CON FLECHA EL ÚLTIMO PÁRRAFO DE LA p.8, CORRESPONDIENTE A LA SECCIÓN 3.1, EL CUAL DICE:

Seleccionar del *menú Herramientas*, la opción *Combinar correspondencia* aparecerá la ventana Combinar correspondencia que nos va indicando los pasos a realizar.

Y CAMBIA DE PÁGINA)

(AHORA MARCA EN LA p. 9 EN DONDE SEÑALA CON FLECHA EL PÁRRAFO 1 QUE DICE:

En primer lugar tenemos que elegir el tipo de documento que queremos utilizar como documento principal (una carta modelo, etiquetas postales, sobres, etc..).

y deja de marcar el texto)

Y: aquí es cuando ya no, cuando no decían qué hacer para regresar a la ventana, no queda muy claro esto, sino que... (refiere a la p.9 en los párrafos del 1 al 3)

M: ah, entonces entre estos dos ¿no? [refiriéndome al espacio en blanco entre los párrafos 1 y 2 de la p.9] ... ah puedes dejarle así, no hay problema [refiriéndome al asterisco que había

puesto anteriormente al iniciar el 2º párrafo], pero anótale ahí qué es lo que hace falta (después escribe la información que según ella falta ahí)

(DEBAJO DEL 2º PÁRRAFO, SEÑALA CON UN ASTERISCO Y ANOTA LO SIGUIENTE:

***Especificar que hay que dar clic en “ventana activa”.**

35’48’’

CAMBIA A LA p.10 Y SEÑALA CON FLECHA EL 5º RENGLÓN, QUE DICE:

Hacer clic en *Obtener datos, Abrir origen de datos*

Y A UN LADO DE LA IMAGEN DE LA p.10, QUE ILUSTRA LA VENTANA COMBINAR CORRESPONDENCIA, SEÑALA CON UN ASTERISCO Y ESCRIBE LO SIGUIENTE:

***Confunde el cuadro.**

[esto lo anota porque en la imagen está desplegada la opción obtener datos y se señala la opción Crear origen de datos, cuando en el renglón arriba citado pide hacer clic sobre la opción Abrir y no Crear]
(va cambiando de página)

EN LA p.11 MARCA CON FLECHA LOS PÁRRAFOS 2 Y 3, LOS CUALES SON:

Sólo queda poner en *Nombre de archivo:* el nombre del documento que contiene los datos y botón Abrir, o bien hacer directamente doble clic sobre el documento.

Como nuestro documento principal no tiene todavía campos de combinación, aparece el siguiente mensaje al que respondemos *Modificar documento principal*.

CAMBIA A LA p.12, DONDE HABÍA SEÑALADO CON UNA FLECHA LA IMAGEN DEL ICONO QUE ESTÁ JUNTO AL TEXTO QUE LO EXPLICA, EL CUAL DICE: Permite abrir el cuadro de diálogo Combinar correspondencia descrito anteriormente.

LUEGO SEÑALA CON ASTERISCO EL 2º PÁRRAFO DE LA SECCIÓN 3.1.1, EN DONDE SE MENCIONA:

El campo aparecerá en el documento principal entre '<<' y '>>' esto nos indica que ahí va un campo que será sustituido por un valor cuando se ejecute la acción de combinar.

CAMBIA DE PÁGINA, SALTANDO LA p.13 QUE ESTÁ MARCADA CON LA DIAGONAL QUE INDICA QUE NO LA LEEREMOS)

37'58''

Y: ¡ay!, tenía que marcar también con flechitas ¿verdad?

M: sí, si encontraste algo que quieres marcar o que quieres tachar

(ríe porque escucha la plática de al lado, donde han seguido platicando una maestra y sus alumnos)

[esto distrae]

39'12''

Y: aquí le pongo lo de, lo de que sería mejor que se pudiera hacer al mismo tiempo

M: sí claro

M: ahí estás ¿en qué página?

Y: en la 14

(escribe una observación en la p.14)

(ESCRIBE EN LA p.14, JUNTO AL PÁRRAFO 2 DE LA SECCIÓN 3.4 COMBINAR EN UN DOCUMENTO NUEVO:

*Sería mejor que se pudiera hacer simultáneamente en la computadora.

y deja de anotar observaciones en el texto)

Y: y aquí igual (señala junto a la imagen del icono que viene en la p.14), nada más que, que se pudiera hacer al mismo tiempo cuando estás... (refiriéndose a que sirva el icono del programa Word que permite realizar la combinación de correspondencia)

BLOQUE 10: Exploración en la computadora

M: ¿quieres intentar ahora explorándole con la computadora?

Y: como haciendo esto

M: o puedes volverlo a leer, o sea volver a... si quieres ciérralo, a lo mejor se trabó algo ahí, porque luego suele suceder con estas máquinas [refiriéndome a que cierre el documento que trataba de combinar, el cual está en la pantalla]

{ cierra el documento que tenía en la pantalla de la computadora }

Y: ¿desea guardar, los cambios?

M: no

Y: otra vez vuelvo a hacerlo todo

M: vuelve a, ajá, intentar seguir los pasos... a ver si no era que esto se había trabado

{ abre otra vez Word }

M: porque con lo que marcaste que está claro [refiriéndome al manual] ¿si se podría hacer o no, falta mucha información?

Y: no, sí se podría hacer

(LEE p.9 Y p.10)

{ otra vez intenta con la computadora, va a herramientas, combinar correspondencia, cartas modelo, obtener datos, elige correctamente la ruta en donde se encuentra el archivo datos, da clic }

Y: pero después de leer ¿no?

M: después de leerlo ya

Y: ya se podría hacer

M: o sea que este material primero habría que leer todo ¿verdad?

Y: sí

{ sigue con la computadora, ve la pantalla, examina el texto fijo y la pantalla }

(se acaba el casete y lo cambio de lado, mientras ella dijo que hasta ahí llegaba el ejercicio)

M: ¿cuándo sale la barra ya acaba? (la Barra Combinar correspondencia)

Y: ¿aquí?

M: a ver, cuando sale la barra o, ¿cómo dijiste?

Y: sí ya, porque sigue el que le pique aquí y aquí, pero no se puede

M: ajá

Y: es todo

M: bueno, gracias

Y: bueno

BLOQUE 11: Entrevista a) Significado de “Combinar correspondencia”

M: entonces, este, te voy a hacer unas preguntas, me podrías decir con base en este material ¿cómo se combina correspondencia?

Y: este es, para hacer archivos que sean fijos y que se les pueda modificar a esos archivos fijos ciertas cosas

M: mjm, ¿qué sería lo que le puedes modificar?

Y: este, se le modifican, las, las cosas que van a variar, se hace como una base de algo que vas a, a usar, que vas a tener que imprimir mucho

M: mjm

Y: y se le cambia, no sé cómo decirlo, lo que se va a cambiar

M: mmm, en un ejemplo, en este documento que tienes ahí qué sería lo que cambia

Y: se cambiaría por ejemplo... a este no se le cambiaría nada (al archivo *texto fijo*)

M: no se le cambia nada

Y: no, se le podría cambiar tal vez la fecha ¿no? y ya, pero no se le cambiaría nada, cuando se le cambiaría es cuando tendría por ejemplo aquí abajo reconocimiento a.. y el nombre de la persona, el nivel que estudia, la escuela en la que está, se cambia

M: y, si yo quiero hacer un reconocimiento, un diploma, y voy cambiando los nombres de mis alumnos y todo eso, ¿qué es lo que necesito para hacerlo?, ¿no te lo dice aquí?

Y: este simm, para cambiar los nombres, no no lo dice

M: y... y en general, ¿cómo le dirías tú a alguien que se combina correspondencia, en el programa Word, o sea, qué tiene que hacer para combinar correspondencia?

Y: ¿cómo le diría yo los pasos?

M: ajá

Y: pues que se pusiera primero en herramientas, y después en combinar correspondencia y después que fuera siguiendo los, los pasos, porque también en la computadora te los va dando más o menos

M: la computadora te los va dando

Y: pues un poquito sí, si vamos aquí a herramientas, combinar correspondencia, ¿le puedo poner? (refiriéndose a hacerlo directamente en la computadora) [asiento con la cabeza]

{va al menú herramientas, opción combinar correspondencia}

M: ajá, sí

Y: combinar correspondencia

M: tú oprime lo que sea

Y: no es que este ya lo hicieron (refiriéndose a que en la computadora ya había intentado combinar ese documento)... bueno pero aquí va, va diciendo ¿no? (habla de la computadora)

M: a ver ciérrale eso e intentamos así, este, con la pura computadora, a ver si nos lo dice

Y: bueno, no lo dice pero sí

M: no, digo, porque yo no he intentado con la pura computadora [tratando de que intente nuevamente resolver el problema]

Y: bueno, sería crear, aquí nada más le puedo poner crear (refiere a la 1ª opción de la Ventana Combinar correspondencia)

M: ajá

Y: a ver, crear, que eligiera cualquier opción (de las que se despliegan con ese botón: Cartas modelo, Etiquetas postales, Sobres, Catálogo), y aquí pues te está diciendo crear (se refiere a la Ventana Combinar correspondencia)... te va poniendo así

M: o sea ahí te muestra el paso ¿qué número es?

Y: sí, obtener datos

M: o sea esa ventanita de combinar correspondencia

Y: ajá

M: te va dando, las, ¿qué serían?

Y: los pasos

M: los pasos

Y: un poco a seguir... aunque no son tan claros pero...

{en la computadora vuelve a hacer lo mismo, oprimiendo la opción Menú Herramientas, y dando clic en Combinar correspondencia}

Y: ya me lo aprendí (risas de ambas)... sí, sí, eso le diría básicamente, porque no se de qué trata mucho... (tratando de indicar que ya sabe de memoria las opciones que se han de elegir para utilizar la herramienta, pero no su funcionamiento)

BLOQUE 12: Entrevista b) Recuperación de conceptos centrales

M: bueno y... cómo define este apartado del manual lo que son, el texto fijo y el, bueno, el origen de datos

Y: bien bien no me acuerdo, pero

M: no, no, la idea que tú tengas

Y: el texto fijo es el que hace, se hace primero y el que nunca se va a cambiar

M: mjm

Y: y el otro, son los de datos, es el que puede cambiar y puede ser en Word, o en Excel o en otros programas

M: y si yo quiero combinar correspondencia ¿qué elementos debo de tener?

Y: ¿qué elementos?

M: ajá, o sea ¿qué debo de tener en la computadora para poder combinar correspondencia?

Y: ¿Word?

M: mjum, el programa Word

Y: mmm ¿y herramientas?

M: ajá, bueno, eso está dentro del programa, pero aquí en el documento, en el texto, dice que son necesarios dos, dos elementos, que son indispensables

Y: no, no sé

M: ¿no lo recuerdas?, ¿lo quieres buscar?

(Yan BUSCA EN EL TEXTO LO REFERENTE A LOS 2 ELEMENTOS INDISPENSABLES PARA COMBINAR CORRESPONDENCIA, REVISAS LAS DIFERENTES PÁGINAS)

Y: ¿Word y los datos?

M: los datos

Y: porque acá no creo que venga ¿o sí?

M: ¿en dónde venía, en qué parte del manual o en ningún lado vienen definiciones?

Y: sí, en la primera parte, prácticamente en la primera hoja

M: ¿en todo lo demás no te presenta definiciones?

Y: sí, pero ya es más, son más explicaciones y pasos a seguir que definiciones

M: ¿ah, sí?

Y: creo que sí

M: entonces en...

Y: sí, aquí ya no (refiriéndose a la parte del manual que está revisando en páginas intermedias), en la primera, más que nada... ¡ah! y en las últimas (las últimas páginas que siguió revisando del manual)

M: ¿en las últimas también?

Y: sí porque, te, te explican concretamente algunos botones, vienen siendo como definiciones

M: mjum, tiene definiciones

Y: mjm

M: ¿cómo define el manual combinar correspondencia?

Y: le leo o lo digo, ¿lo digo?

M: dímelo primero y ya luego me enseñas dónde está para ver si viene la definición completa ahí

Y: combinar correspondencia... hacer un texto en donde se pueda tener una base y de ahí le puedas ir modificando algunas cosas... con un texto como base

M: con un texto como base... y ahí ¿tiene definición?

Y: ¿“incluir en un documento datos almacenados en otro sitio”? (LEE DE LOS RENGLONES 1 Y 2 DE LA PRIMERA PÁGINA DEL MANUAL, QUE ES p.8) ¿no?

M: mjum

Y: sí, sí sería

M: esa sería la definición que presenta el manual ¿no?

Y: sí

M: sí... y entonces te acuerdas que te hablaba yo de dos elementos fundamentales, o sea, necesitas tener a fuerzas esos dos componentes para poder combinar correspondencia ,y ahí te lo marca ¿cuáles son?

Y: ¿el documento principal y origen de datos?

M: arriba dice [refiriéndome al párrafo 1 después de donde dice Conceptos previos, de la p.8] “Cuando combinamos correspondencia...

Y: ... estamos utilizando dos elementos fundamentales: el documento principal y el origen de datos

M: eso me lo marcaste [haciéndole ver que lo marcó con una flecha que para ella indicaba que esa información se entendía con claridad], eso sí, ¿sí está claro?

Y: sí

M: bueno, ahora dime con tus palabras ¿qué sería el documento principal y qué sería el origen de datos?

Y: el, el documento principal es el que no cambia, el que no va a cambiar, y el origen de datos es el que, el que puede cambiar, el que puede ir variando

M: puede variar... nada más ciérrale, eso le aparece [refiriéndome a un mensaje de instalar internet explorer que aparece en la pantalla]

{cierra el cuadro de diálogo de internet explorer}

Y: esto también (se refiere al documento nuevo que abrió para combinar, para mostrar de nuevo cómo se hacía)

{cierra el documento en donde mostró los pasos a seguir para combinar}

M: sí... el que puede ir variando

Y: mjm

M: ¿algo te dice sobre campos y registros?...

(LEE LA p.8 mientras le estoy preguntando)

Y: sí, sí dice pero no me acordaba...

M: a ver, ya lo leíste otra vez, ahora sin verlo que, ¿qué te está diciendo que son los campos y qué son los registros?

Y: bueno pues un registro es una columna ¿y un campo es una fila? ¿o al revés? (risas)

M: a ver lee como está ahí

Y: (LEE DE LA p. 8) “un registro es una fila y un campo corresponde a una columna”

BLOQUE 13: Entrevista c) Revisión de la estructura del texto

M: mjm, bien, bueno, en general ¿qué te pareció el manual?

Y: mmm, bien, igual le falta información, bueno si es así cortito está bien pero por ejemplo si yo quisiera ahorita crear algo no podría, me quedaría nada más ahí ¿no?

M: mjm

Y: y no hice nada, hacía falta como que seguir con la información, tal vez siga ¿no?

M: le falta seguir con la información, ¿qué más le falta?

Y: este, corregir los errorcitos

M: mjm, los que me marcaste con asterisco

Y: sí, y ya

M: las imágenes que tiene...

Y: eso está muy bien

M: ¿crees que ayuden?

Y: sí, mucho

M: ¿no sería mejor si las quitamos?

Y: no

M: ¿no?

Y: no, yo digo que son muy muy buenas, sobre todo para la gente que no tiene idea de lo que es, por ejemplo yo que no sabía ni qué era eso de correspondencia, que he utilizado el programa pero que no sabía qué era, sirve muy bien, es como un niño chiquito que no sabe leer y que tiene un cuento con dibujos, le entiende al cuento nada más con ver los dibujos, ¿no?, está muy bien porque te va dando idea

M: ayudan mucho las imágenes

Y: sí, mucho

M: y la información que te va presentando entre cada una de las imágenes te ayuda a entender la imagen o...

Y: sí, si ayuda

M: ...o deja las cosas así como que...

Y: no, ayuda mucho

M: ...ven más la imagen porque aquí nada más hay una, dos, tres cositas

Y: no, no, no, ayuda muy bien todo, si hubiera nada más imágenes no se le entendería y si hubiera nada más letras costaría mucho para entenderle, tal vez sí se entendería pero como no...

BLOQUE 14: Entrevista d) Contexto Interno

M: y bueno, ¿desde cuándo manejas el programa Word?

Y: pues yo creo que desde primero de secundaria

M: ya, tres años ya lo has manejado

Y: sí, más o menos, un poquito más

M: ¿habías leído antes un manual?

Y: no

M: ¿de ningún tipo?

Y: no

M: y manuales de computación ¿tampoco?

Y: no

M: ¿cómo aprendiste a manejar el programa?

Y: en la escuela, teníamos computación, era obligatorio

M: y nunca les dieron manuales

Y: no, la maestra nos explicaba

M: ¿cómo les explicaba?

Y: pues, a veces nos dictaba cosas, nos dictaba así con un manual prácticamente y después íbamos al centro de cómputo y había ahí en las pantallas un dibujo y después copiábamos los dibujos, sí o sea que haciendo los dibujos los copiabas, y era muy poco realmente la teoría todo era práctica, y de ahí íbamos y lo hacíamos todo en la computadora ¿no?, por eso luego cuando me preguntan ¿oye, y sabes cómo hacer esto? digo no, igual y sí sé, pero no me sé los nombres y pues los ejemplos

M: pero en general sí conoces los elementos que tiene ¿no?, los iconos, el menú que tiene, el archivo, edición, todo eso

Y: sí

M: o así los términos no los utilizaban mucho ¿no?

Y: no mucho

BLOQUE 15: Entrevista e) Utilidad del manual y Contexto interno

M: bueno, ¿qué utilidad le encuentras a un manual?

Y: a un manual, pues es muy útil si no quieres pagar clases y si no tienes a nadie que te enseñe, porque es más barato que unas clases

M: mjm

Y: y es más práctico también si de repente se te descompone la computadora el manual es como para arreglar ciertas cositas y ya no tienes que pagar un técnico y no se qué, pero tienen que ser muy claros

M: o sea tu crees que si hiciéramos sugerencias para mejorar el manual pues saldríamos beneficiados

Y: sí

M: mm, ¿tu tienes computadora?

Y: sí

M: ¿utilizas la ayuda que proporciona el programa?

Y: no

M: o sea, cuando te atoras en algo, ahí tiene un signo de interrogación que puedes oprimir

Y: no, nunca

M: ¿qué haces entonces?

Y: le grito a mi vecino (risas de ambas)

M: él sí sabe

Y: sí, le hablo por teléfono y va, sabe mucho

M: ah, bueno, y este

Y: la verdad me hago más bolas con la ayuda, una vez lo intenté y no pude

M: no está clara la ayuda tampoco, la del programa

Y: no, luego no está lo que tú necesitas

M: mjm... cuando necesitas específicamente la solución a ese problema no aparece ¿no?

Y: mjm

M: ni en el menú ni en el...

Y: no

BLOQUE 16: Entrevista f) Objetivo de lectura, Contexto interno y revisión de la versión 2 del manual

M: oye y, bueno, cuando tú lees un texto, por ejemplo en este caso el manual, eh, bueno me dices que no habías leído antes un manual, pero ¿qué tipo de textos sí lees?

Y: mm, leo muchísimas novelas y muchos cuentos... el periódico a veces

M: ¿y qué objetivo persigues cuando lees?

Y: es que escribo, entonces, fijarme a veces en cómo juegan con el tiempo los, los autores, en cómo están utilizando los guiones, en el estilo que tiene cada autor, en, en qué se puede hacer y qué no se puede hacer, en qué se puede hacer a veces

M: entonces a tí te gusta esto de la redacción

Y: sí

M: está bien, entonces me vas a poder ayudar, oye y si yo te presto este otro [le muestro la versión 2 del manual], o sea éste, es combinar también pero le he quitado las imágenes y tiene otra redacción, ¿tu crees que podrías terminar esto? [refiriéndome a terminar de resolver el problema]

Y: ¡quién sabe!

M: o sea para...

Y: ¿está más fácil la redacción?

M: no, no sé, es lo que voy a comparar

Y: ¿lo leo?

M: sí

(EMPIEZA A LEER LA VERSIÓN 2 DEL MANUAL)

0'

(REVISA LAS HOJAS DE LA VERSIÓN 2, DE MANERA GENERAL)

(VA LEYENDO EN SILENCIO LAS p.1 Y p.2 DE LA VERSIÓN 2)

Y: yo creo que sí se podría pero... es más fácil siempre con los dibujitos

M: ¿con cuál se podría entonces?

Y: con los dos (refiriéndose a las dos versiones del manual)

M: con los dos

Y: pero en este hay que, hay que poner más atención, hay que enfocarse más, bueno yo siento

M: cuando no tiene los dibujitos

Y: sí, hay que leer más

M: mjum

Y: porque dice exactamente lo mismo ¿no?

M: es casi lo mismo, pero le estamos quitando los dibujitos

Y: sí

M: y estamos dando otra redacción y...

Y: yo creo que yo podría más con éste (se refiere a la versión 1 del manual)

M: ¿con ese?

Y: mjm

M: todo manual tiene como objetivo el que podamos realizar el, los pasos ¿no?...

Y: sí

M: ...que nos va marcando, entonces, ¿cuál, cuál crees que te sirve mejor?

Y: éste (señalando la versión 1 del manual), si le cambiamos

M: (risas) ¿si le cambiamos eso? [lo que me había mencionado y marcado en la versión 1]

Y: sí

M: bueno

Y: pues, entonces

M: bueno, gracias

Y: de nada

M: pero las imágenes sí son importantes ¿no?

Y: ¡ay, yo digo que sí!, bueno

M: gracias Yan

NOTA:

Yan no realizó ningún ejercicio completo, por lo tanto sólo cerró las ventanas de los documentos sin grabarlos con ningún nombre, por eso no se tiene registrado ningún archivo suyo, aunque sí interactuó con la computadora.

ANEXO METODOLÓGICO 4

SÍNTESIS DE CÓMO COMBINAR CORRESPONDENCIA

NIVEL SUPERIOR

ALE-h

M: bueno, ¿me podrías decir con tus palabras, como si le tuvieras que enseñar a alguien, cómo se combinar correspondencia?

A: bueno, para empezar, debes de tener dos archivos uno que debe tener los datos que vas a querer incluir en el texto fijo que es el que vas a querer utilizar y en el que vas a ir cambiando datos, en el cual te vas a ahorrar tiempo por tener que estar borrando y escribiendo, bueno, pues ya que lo tienes vas al texto fijo en donde vas a introducir todos los datos que tienes en el otro archivo y vas a entrar en herramientas y vas a dar clic en la función que dice combinar correspondencia, esto te va a permitir seleccionar de dónde vas a obtener los datos que vas a poner dentro de tu texto fijo, ya que tengas, a la hora en que des clic en combinar se va a abrir un cuadro en el que vas a poder seleccionar cómo quieres que aparezca tu otro documento y cuáles son las características que quieres que este tenga, al momento en que des clic en la hoja, en el archivo que acabas de abrir de texto fijo, aparece una barra de herramientas denominada correspondencia, vas a dar un clic en donde dice insertar cambio, campo de combinación y vas a seleccionar dónde quieres que aparezca cada campo, después ya que tengas los datos completos vas a dar un clic en un icono que aparece con una hoja, una flecha y un archivo, que dice combinar en un documento nuevo, y automáticamente este icono va a sustituir los datos del documento texto fijo por los datos que aparecen en tu base...

FER

M: de manera general me puedes decir ¿qué hiciste para combinar correspondencia?

F: pues, bueno, primero abrí el documento de la carta, bueno, el texto fijo

M: mjm

F: este, seleccioné los campos que quería agregar, bueno, primero en el Menú escogí Combinar correspondencia y le especifiqué de qué archivo quería los datos, entonces ya luego en el documento fijo, en el texto fijo le marqué dónde iban a ir estos campos y ya, y ya nada más usar la opción combinar y ya crea automáticamente las cartas

URS

M: te voy a hacer unas preguntas... explica con tus palabras como si le tuvieras que decir a alguien ahorita cómo combinar correspondencia ¿qué le dirías?

U: no, pues que si... tienes que tener dos archivos, uno que es el que son los datos que van a variar y uno que es el texto fijo, entonces pues ya se programa y todo, le das crear correspondencia y, este, y, bueno, abres el texto fijo y ya entonces crear correspondencia y te va a ir diciendo unas opciones, y ya entonces dependiendo de lo que tú quieres es lo que vas a escoger, y ya entonces, es que....

M: de lo que tú te acuerdes....

U: entonces lo abres el texto fijo y le pones que combinar los datos ¿no? y entonces se abren muchos cuadritos y ya vas escogiendo, primero te dice que vas a crear un nuevo documento o algo así y ya, entonces sale y creo que sale, ¿ahí es cuando sale la barra o en el otro?, y ya le vas a ir insertando los campos que son los que van a variar

M: ajá, los campos van a variar

U: y ya ahí abres, los datos, y ya los insertas así, te queda, y ya tú le pones si vas a hacer nada más determinado número de datos pues ahí le pones una opción o si vas a usar todos pues también le pones ahí todos, y ya después pones insertar y ya salen todos y ya

NIVEL MEDIO

MAR-1

Después de algunas preguntas, se le pide que explique cómo le hizo para combinar correspondencia, como si le explicara a un compañero.

Mar: primero tener dos archivos, uno que tenga los datos, y ya los pasos a seguir, que sería ir a herramientas, combinar correspondencia, darle clic a modificar documento principal...

Ella insiste en que hay que saber de dónde tomas los datos (el archivo) [esto lo enfatiza debido a sus propios tropiezos con esta situación]

Mar: en lo de obtener los datos, deberían meter por ahí que es otro archivo, diferente al texto fijo, para que no se compliquen, como yo me confundí
Lo demás, muy bien.

M: si tuviera yo nada más el *texto fijo* ¿podría combinar correspondencia?

Mar: pues yo pienso que sí, porque aquí te da una opción de que si no tienes los datos, crear los datos... sí, crear origen de datos.

EDM

M: a ver, ¿tú me podrías ahorita decir cómo combinar correspondencia?

E: ¿con los pasos así?

M: lo que tú te acuerdes

E: pues, por ejemplo abrimos Word, dando un documento ya establecido, por ejemplo, un aviso, tengo que poner los diferentes nombres de las personas, esos nombres los había guardado en otra carpeta con los diferentes, una lista de nombres había guardado, si yo quería colocar esos nombres en ese documento, en el aviso, lo que tendría que hacer es oprimir en Word, Herramientas, de ahí elegir el sub menú Combinar, combinar, este, es el Menú Combinar, este, correspondencia

M: pero como te acuerdes, a ver ahorita préstamelo [le pido que me dé el manual]

E: bueno, es el Menú Combinar correspondencia, de ahí... eh, como decía el documento donde iba a aplicar esos registros, tenía que primero ver si iba a usar uno nuevo, por ejemplo uno nuevo, o con ese que tenía establecido ya ahí mismo iba a colocar ese documento, pero como ya tengo el aviso entonces coloco en el sub menú, no, en el paso número uno que es eso que habla sobre el documento en el que se van a establecer los registros, lo que tenía que hacer era establecer el documento por si quería uno nuevo o si en ese mismo, como es en ese mismo lo dejaría así en la ventana abierta, más o menos así decía, en la ventana activa tenía que dejarlo, después buscar el origen de los datos que, los registros, el origen de datos, es el paso número dos, de buscar cuáles son los que voy a insertar, me voy a... busco el origen de los datos, coloco si está en una carpeta el nombre de la carpeta y si quiero directamente aplasto el nombre del archivo y lo abro, después me sale un cuadro donde dice que el documento pues hay que modificarlo para que se puedan combinar los datos, los registros, ya para elegirlos ya está apto para poder ir insertando. Después el tercer paso es combinar, o sea, cómo combinar los datos para lo cual tenía un incono y una ventana que me preguntaba de todos los registros que tenía, de cuáles a cuáles quería combinar o si eran todos lo dejaba así en blanco, y como son todos pues, o sea, donde decía combinar registros todos, los dejo así ahí y... elijo combinar y ya salían todos combinados y... para verificarlos que sean todos pues veo las páginas y si quiero imprimirlos hay un botón que decía combinar al imprimir para que directamente los imprimiera pero como no sólo los guardé.

ORL

O: primero, primero que tiene que tener, este, dos documentos para después combinar, luego, tiene que elegir el documento, irse al menú de herramientas y ir donde dice combinar documentos, una vez que dice combinar documento, mmm, luego dice que si no tienes datos... ¿si puedo checar?

M: mejor con lo que te acuerdas ahorita y luego ya lo checas

O: mjm, sí, ajá... que si no tienes datos es creo que es, combinar documento, este... bueno, si tienes datos es abrir, origen, origen de datos, origen de datos es cuando no tienes datos y abrir origen de datos es cuando ya tienes un dato de otro documento

M: mjum

O: y como en este caso teníamos datos de otro documento, que sería en este caso el reconocimiento o el, y el otro documento que era el de datos, donde estaba el nombre, la escuela y el nombre de la escuela. Pusimos la opción de abrir datos, abrir origen de datos, y una vez que abres origen de datos te vas a donde dice documento nuevo, en una como pantallita y seleccionas todos o si quieres nada más trabajar con un determinado grupo ya seleccionas dependiendo de si quieres de tres a cinco, como en este caso, o del uno al cuatro, ya dependiendo de cómo lo quieras combinar, pero si quieres combinar todos le das todos y das combinar y se combinan, pero tienes que poner el cursor, bueno, después de todo eso aparece un botoncito donde dice insertar campo de combinación, ahí abres y sale la lista de nombre, nivel de educación y nombre del alumno, por ejemplo en este caso

BEA

M: con tus propias palabras ¿cómo si le tuvieras que explicar a algún compañero en este momento como se combina la correspondencia?

B: ya que tienes tus archivos base, te metes en herramientas y la herramienta, te metes a combinar correspondencia y salen tres cositas y le vas a ir haciendo clic en cada una de ellas y en la primera tienes que poner cartas modelo, y después...

M: pero sin ver el manual, con lo que te acuerdas

B: es que no me acuerdo de todo

M: no así, a grandes rasgos

B: y después tienes que empezar a combinar correspondencia, tienes que colocar el cursor para no equivocarte, y ¿qué más?

M: y ya, y ¿al final qué haces?

B: ¿al final qué hago?

M: sí ya, poner correctamente el cursor para no equivocarte

B: ajá

M: y para finalizar ¿cómo le hago?

B: cada vez que tengas que cambiar los datos te vuelves a meter directamente en lo que salió para seguir modificando los datos hasta que termines, hasta que los datos que necesites ya los hayas acabado

M: ¿podrías incluir los tres de un solo jalón? en el mismo documento

B: ¿los tres datos?

M: más bien campos

B: ah, en el mismo documento sí ¿no?, aquí lo hice en uno sólo ¿no?

DIA

M: ajá, ¿me podrías decir con tus palabras, cómo combinaste correspondencia?

D: ¿los pasos que seguí?

M: ¿qué hiciste?

D: primero hay que tener dos archivos y entonces, ya luego, abrir el texto fijo que es el que siempre va a aparecer y ya luego, y luego... ah, combinar correspondencia le di clic, ajá, en herramientas, ahí combinar correspondencia, y ya luego ahí me decía pasos como... ¡ah!, busqué el otro archivo, el archivo del que quería combinar los datos, y ya después me aparecieron más opciones esas de insertar correspondencia y todo eso, y ya luego ahí ya le inserté correspondencia, en el orden que quería, ya le daba aceptar y ya, y me aparecía ahí un cuadro que me iba diciendo cómo, las opciones que quería, si quería imprimirlo así o eso, y ya

MAR-2

M: ¿ya sería todo?... sí, bueno, te voy a hacer unas preguntas rapidito nada más... si tú le tuvieras ¿qué enseñar a alguien cómo se combina correspondencia, qué le dirías?

Mar: puede conseguir el manual, mejor

M: es mejor que consiga el manual

Mar: ajá, sí

M: pero haz de cuenta que no hay manual y tú le tienes que decir por que necesita hacerlo, le tienes que decir cómo, de lo que te acuerdes ¿qué le dirías?

Mar: que en herramientas y luego aceptar, no, combinar correspondencia, perdón, crear y depende, nosotros hicimos carta modelo, y luego los datos, si ya los tiene o los va a crear, ya no le diría nada, nada más de entrar y abrir, ya que, cuando tenga los datos pues los datos y después la parte esa de darle clic a "todos" o "desde" y "hasta", ah, y le explicaría eso de que xxxxxxxxx [no se entiende]

MAU

M: bueno, y ¿cómo combinaste correspondencia, cómo le hiciste?

Mau: ah, pues bien fácil, sinceramente no me acuerdo

M: no, pero lo que tú te acuerdes, ¿cómo le explicarías a alguien?

Mau: que tenga una lista donde tomar los datos y un documento base, el que vas a hacer, en el que vas a insertar tu texto base que no va a cambiar, después herramientas, c.c., crear combinar, de acuerdo a lo que quieres, cartas, le pones, si ya tienes los datos los pones, si no los creas y, después el manual no me dice nada, le das insertar campo de combinación, combinar, en un documento nuevo, combinar, aceptar y ya

NIVEL INFERIOR

ALE-m

M: ¿no te acuerdas?, bueno, ¿podrías explicarme, así con tus palabras, cómo se combina correspondencia?

A: a ver, cuando tienes el documento, bueno, debes tener 2 documentos, uno que es el documento base y otro es el documento en el que vas a ir combinando, ¿no?, que puede ser en otro sitio, puede ser una tabla de Excel, o un documento de Word

M: ese es el que vas a utilizar ¿para qué?

A: el que voy a traer, el que voy a meter en mi documento base

M: mjm, bien

A: entonces primero tengo que irme al menú herramientas y de ahí selecciono la opción que dice combinar correspondencia, donde aparece un cuadro y ahí primero le dices texto ay, no me acuerdo qué dice

M: viene por opciones

A: ajá, viene por opciones, entonces en la primera opción vas a seleccionar cómo quieres que se inserte esa, lo que vas a tener ¿no?, si yo quiero etiquetas o, documento base de Word, algo así, ahí seleccionas lo que tú quieres y de ahí te pasas a la segunda casilla donde tienes la opción para ir a tu texto o para hacerlo, puedes crear el texto o puedes traerlo desde otro lugar donde ya lo tengas, ahí te da varias opciones y por ejemplo, si vas a traer el texto tienes que indicar la ubicación de tu texto, y ya que lo tienes te va a salir la barra de combinar, te va a salir en la pantalla, entonces vas a poner tu cursor en donde quieres que aparezcan y primero hay que elegir cuál es el campo que quieres, entonces te va a aparecer y te va a aparecer entre comillas, y de ahí ya te vas a combinar y en combinar es donde tú puedes poner varias opciones, por ejemplo, si quieres que no aparezca, si quieres que únicamente aparezca las líneas en blanco, qué es lo que tú quieres, entonces configuras según lo quieras y ya le das aceptar y ya te aparece el campo que quieras

YAN

M: entonces, este, te voy a hacer unas preguntas, me podrías decir con base en este material ¿cómo se combina correspondencia?

Y: este es, para hacer archivos que sean fijos y que se les pueda modificar a esos archivos fijos ciertas cosas

M: mjum, ¿qué sería lo que le puedes modificar?

Y: este, se le modifican, las, las cosas que van a variar, se hace como una base de algo que vas a, a usar, que vas a tener que imprimir mucho

M: y... y en general, ¿cómo le dirías tú a alguien que se combina correspondencia, en el programa Word, o sea, qué tiene que hacer para combinar correspondencia?

Y: ¿cómo le diría yo los pasos?

M: ajá

Y: pues que se pusiera primero en herramientas, y después en combinar correspondencia y después que fuera siguiendo los, los pasos, porque también en la computadora te los va dando más o menos

M: la computadora te los va dando

Y: pues un poquito sí, si vamos aquí a herramientas, combinar correspondencia, ¿le puedo poner? (refiriéndose a hacerlo directamente en la computadora) [asiento con la cabeza]

{ va al menú herramientas, opción combinar correspondencia }

M: ajá, sí

Y: combinar correspondencia

M: tú oprime lo que sea

Y: no es que este ya lo hicieron (refiriéndose a que en la computadora ya había intentado combinar ese documento)... bueno pero aquí va, va diciendo ¿no? (habla de la computadora)

M: a ver ciérrale eso e intentamos así, este, con la pura computadora, a ver si nos lo dice

Y: bueno, no lo dice pero sí

M: no, digo, porque yo no he intentado con la pura computadora [tratando de que intente nuevamente resolver el problema]

Y: bueno, sería crear, aquí nada más le puedo poner crear (refiere a la 1ª opción de la Ventana Combinar correspondencia)

M: ajá

Y: a ver, crear, que eligiera cualquier opción (de las que se despliegan con ese botón: Cartas modelo, Etiquetas postales, Sobres, Catálogo), y aquí pues te está diciendo crear (se refiere a la Ventana Combinar correspondencia)... te va poniendo así

M: o sea ahí te muestra el paso ¿qué número es?

Y: sí, obtener datos

M: o sea esa ventanita de combinar correspondencia

Y: ajá

M: te va dando, las, ¿qué serían?

Y: los pasos

M: los pasos

Y: un poco a seguir... aunque no son tan claros pero...

{ en la computadora vuelve a hacer lo mismo, oprimiendo la opción Menú Herramientas, y dando clic en Combinar correspondencia }

Y: ya me lo aprendí (risas de ambas)... sí, sí, eso le diría básicamente, porque no se de qué trata mucho... (tratando de indicar que ya sabe de memoria las opciones que se han de elegir para utilizar la herramienta, pero no su funcionamiento)