

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**Comprensión de textos narrativos:  
Un estudio de caso sobre los procesos de lectura de  
estudiantes de distintos contextos socioculturales, en  
educación secundaria**

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**  
Presenta

**Xóchitl García López**

Directora de Tesis: Mtra. María Guadalupe Carranza Peña

México D. F.

Febrero 2011

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>14</b>

### Capítulo I

<b>LA LECTURA COMO UN PROCESO COGNITIVO DE COMPRENSIÓN. CARACTERÍSTICAS GENERALES.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Enfoques teóricos en torno a la lectura.....</b>	<b>18</b>
1.1.1 La lectura como conjunto de habilidades.....	18
1.1.2 La lectura como proceso interactivo.....	20
1.1.3 La lectura como proceso transaccional.....	23
<b>1.2 Procesos implicados en la lectura interactiva.....</b>	<b>26</b>
1.2.1 Modelos que explican el proceso de lectura: modelo ascendente, descendente e interactivo.....	26
1.2.2 Procesos de comprensión.....	29
1.2.2.1 Leer para extraer información.....	30
1.2.2.2 Leer para desarrollar una comprensión general.....	33
1.2.2.3 Leer para desarrollar una interpretación.....	35
1.2.2.4 Leer para reflexionar sobre el contenido de un texto.....	36
1.2.2.5 Complementariedad de los diferentes aspectos de la lectura.....	38
<b>1.3 Conocimiento del sujeto y comprensión del texto.....</b>	<b>39</b>
1.3.1 La teoría del esquema: concepto y contenido de los esquemas cognitivos..	39
1.3.2 La comprensión y recuerdo de narraciones.....	42
1.3.2.1 Elementos básicos en la comprensión de textos narrativos.....	44
1.3.2.2 Condiciones del texto narrativo y sus implicaciones en la comprensión.....	45
1.3.2.3 Características de los textos narrativos.....	47
1.3.2.3.1 Elementos de la narración.....	47
1.3.2.3.2 Técnicas narrativas.....	48
1.3.2.3.3 Procedimientos lingüísticos.....	49
1.3.2.4 La enseñanza del esquema narrativo.....	50

## Capítulo II

### EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y SU INFLUENCIA EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

<b>2.1 La influencia del contexto sociocultural en el rendimiento escolar.....</b>	<b>53</b>
2.1.1 Influencia del contexto familiar.....	55
2.1.1.1 El nivel socioeconómico familiar.....	56
2.1.1.2 Formación de los padres.....	58
2.1.1.3 Recursos culturales.....	58
2.1.1.4 Ambiente cultural familiar.....	60
<b>2.2 Factores socioculturales asociados a la comprensión lectora</b>	
2.2.1 Factores socioculturales familiares.....	62
2.2.2 Factores personales.....	65
2.2.3 Factores escolares.....	66

## Capítulo III

### LA LECTURA COMPENSIVA EN LOS ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (LA SECUNDARIA DIURNA N°117 “GABRIELA MISTRAL”, TURNO MATUTINO Y LA SECUNDARIA TÉCNICA N°43 “LUIS ENRIQUE ERRO”, TURNO VESPERTINO)

<b>3.1 MÉTODO.....</b>	<b>74</b>
<b>3.2 SUJETOS.....</b>	<b>74</b>
<b>3.3 DISEÑO DEL ESTUDIO.....</b>	<b>76</b>
<b>3.4 ESCENARIO.....</b>	<b>79</b>
<b>3.5 INSTRUMENTOS.....</b>	<b>83</b>
3.5.1 Descripción de instrumentos.....	84
3.5.1.1 <i>Cuestionarios de comprensión lectora.....</i>	<i>84</i>
3.5.1.2 <i>Cuestionario sociocultural dirigido a alumnos, padres de familia y docentes de español.....</i>	<i>90</i>
<b>3.6 PROCEDIMIENTO.....</b>	<b>91</b>
<b>3.7 RESULTADOS.....</b>	<b>93</b>
3.7.1 Análisis cuantitativo en las cuatro habilidades lectoras: recuperación de información, inferencias, comprensión global y reflexión del contenido del texto.....	95
3.7.1.1 Nivel de lectura en textos narrativos que alcanzaron los alumnos de diferentes medios socioculturales.....	89

3.7.1.2 Nivel de desempeño en las habilidades lectoras para la comprensión de un texto narrativo que tienen los alumnos de nuestro estudio.....	95
3.7.2 Comparación entre ambas escuelas (Secundaria Diurna N°117 “Gabriela mistral”, turno matutino y la Secundaria Técnica N°43 “Luis Enrique Erro”, turno vespertino).....	105
3.7.2.1 Análisis comparativo en cuanto a la dimensión de recuperación de Información.....	106
3.7.2.2 Análisis comparativo en cuanto a la dimensión inferencial.....	107
3.7.2.3 Análisis comparativo en cuanto a la dimensión de la comprensión global.....	110
3.7.2.4 Análisis comparativo en cuanto a la dimensión de reflexión y valoración del contenido del texto.....	113
3.7.3 Análisis interpretativo sobre los factores socioculturales que influyeron en el desempeño lector de los alumnos.....	118
3.7.3.1 Factores familiares, socioculturales y escolares que favorecen la adquisición de las habilidades cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos.....	118
3.7.3.2 Influencia del contexto sociocultural familiar en el desempeño lector obtenido por los alumnos.....	120
3.7.3.3 Factores socioculturales que influyeron en las diferencias de desempeño entre escuelas.....	123
3.7.3.4 Factores escolares que influyeron en el desempeño lector del alumnado.....	129
<b>3.8 CONCLUSIONES.....</b>	<b>131</b>
<b>3.9 REFLEXIONES.....</b>	<b>133</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>138</b>
Anexos	

<b>Índice de gráficas</b>	
Gráfica 1.....	88
Gráfica 2.....	89
Gráfica 3.....	91
Gráfica 4.....	91
Gráfica 5.....	93
Gráfica 6.....	93
Gráfica 7.....	95
Gráfica 8.....	95
Gráfica 9.....	96
Gráfica 10.....	97
Gráfica 11.....	98
Gráfica 12.....	99

<b>Índice de tablas</b>	
Tabla 1.....	70
Tabla 2.....	70
Tabla 3.....	101
Tabla 4.....	104
Tabla 5.....	107
Tabla 6.....	109
Tabla 7.....	111
Tabla 8.....	111
Tabla 9.....	112
Tabla 10.....	112
Tabla 11.....	117
Tabla 12.....	120
Tabla 13.....	121
Tabla 14.....	123

## **INTRODUCCIÓN**

La evaluación de la comprensión lectora en alumnos de educación básica de nuestro país, se ha venido realizando desde el año 2000 de manera sistemática, con el propósito de indagar cuál es el dominio que tienen.

Los resultados para México no han sido favorecedores ya que en diversas evaluaciones como estudios a nivel nacional e internacional los alumnos presentan serios problemas de comprensión lectora en diversos tipos de textos.

Sin embargo estos resultados nos muestran resultados generales o a gran escala, por lo que de manera concreta las escuelas y los maestros desconocen el tipo de lectura que realizan los alumnos, es decir, qué habilidades lectoras dominan y en cuáles tienen limitaciones. Así mismo estas pruebas a gran escala han tratado de analizar los factores socioculturales que influyen en dichos resultados. Si bien el contexto sociocultural y las condiciones socioeconómicas son factores importantes que influyen en el aprendizaje de las habilidades lectoras, es importante conocer en qué medida y qué factores son los que influyen en dicho aprendizaje tomando en cuenta las condiciones socioculturales de cada escuela.

En este sentido, esta investigación permite evaluar, analizar y reflexionar sobre el desempeño lector de alumnos de tercero de secundaria de diferentes contextos socioculturales. Los objetivos planteados pretenden identificar qué habilidades cognitivas para la comprensión de textos narrativos tienen desarrolladas los alumnos, así como analizar qué factores socioculturales, familiares y escolares favorecen el desempeño lector de los alumnos de ambas escuelas.

Para dar cuenta de los resultados de dicha investigación, este documento se estructura en tres capítulos. El primer capítulo inicia exponiendo que la lectura es un proceso cognitivo de comprensión, por lo que el enfoque de lectura que se retoma para esta investigación es el interactivo. Así mismo se explica que los procesos implicados en la lectura (inferencias, comprensión global, extracción de información, reflexión sobre el contenido de un texto, etc.) y los conocimientos del

lector (de la vida ordinaria, académica y social, y sobre la estructura del texto narrativo) son de suma importancia para la comprensión lectora. El segundo capítulo se plantean algunos aspectos familiares, sociales y académicos que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora de textos narrativos. En este sentido el nivel socioeconómico, la formación de los padres, los recursos culturales y el ambiente cultural familiar son aspectos que dan cuenta del entorno sociocultural que inciden en el desempeño lector y el gusto por la lectura. Así mismo, los factores escolares como el énfasis en las habilidades académicas básicas y las expectativas altas de los maestros inciden en una dinámica de enseñanza-aprendizaje que favorece las diversas habilidades, destrezas y conocimientos que en este caso se verá reflejado en una mejor comprensión lectora.

Por último el tercer capítulo presenta los resultados de la información obtenida en cada escuela y el análisis de la misma. Tal análisis se divide en tres apartados: 1) análisis cuantitativo en las cuatro habilidades lectoras evaluadas (recuperación de información, inferencias, comprensión global y reflexión del contenido del texto), 2) análisis cualitativo de los resultados obtenidos y 3) análisis interpretativo sobre los factores socioculturales que influyeron en el desempeño lector de los alumnos de cada una de las escuelas.

## **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Diversas investigaciones y evaluaciones tanto nacionales como internacionales sobre desempeño escolar y particularmente las enfocadas a las habilidades lectoras, han obtenido resultados desfavorables para nuestro país. Los resultados de estas evaluaciones, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2005), se explican porque la mayoría de los estudiantes están en condiciones menos favorables para el aprendizaje en comparación con los estudiantes de los otros países miembros de la OCDE; es decir, los estudiantes mexicanos se desarrollan intelectual y socialmente en diferentes contextos socioculturales y condiciones socioeconómicas, que de manera general no favorecen la adquisición de aprendizajes y habilidades, como por ejemplo las habilidades, conocimientos y estrategias necesarias implicadas en el aprendizaje de la lectura. Es en este sentido que los estudiantes tienen dificultades en la comprensión de textos, pero además estas dificultades se presentan de diferente manera según las condiciones socioculturales en las que se encuentren los alumnos Norandi (2007), INEE (2005).

La problemática de la enseñanza de las habilidades de comprensión lectora se manifiesta en que los estudiantes no desarrollan las capacidades comprensivas, interpretativas y expresivas necesarias en la actividad lectora. Lo cual sólo evidencia la orientación repetitiva y tradicional de las prácticas de enseñanza que actualmente aún se llevan a cabo en las escuelas de educación básica (Cabral, 2008).

En México desde 1993, en los Planes y programas de estudio de la SEP así como en los libros para el maestro y materiales de apoyo, se enfatiza el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua para la enseñanza del Español. Dentro del plan de estudios los propósitos generales que están relacionados con la comprensión lectora son que los alumnos desarrollen conocimientos y estrategias para comprender diversos tipos de texto escritos y que practiquen la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación,



solución de problemas y conocimiento de sí mismos y de la realidad (SEP, 2000). Sin embargo en la práctica escolar cotidiana dentro de las clases de Español tanto el enfoque y por consiguiente los propósitos no se llevan a cabo como se pretende en el plan de estudios.

En este sentido en cuanto a la enseñanza de la lectura, en lo que se refiere a la comprensión de textos narrativos o literarios, se prioriza la búsqueda de información (personajes principales y secundarios, la trama, tipo de narrador) así como el contexto de la obra (autor, época). Estos elementos son importantes, sin embargo no se propician hábitos de pensamiento que lleven a una comprensión de la lectura la cual tenga implicaciones para el desarrollo personal y social del alumno. En esta misma lógica de enseñanza, el alumno por tanto considera la literatura como algo académico y ajeno a sus propias preocupaciones y necesidades presentes (Rosenblatt, 1995).

Las narraciones o textos narrativos juegan un papel esencial en la vida humana, por sus funciones múltiples: entretener, enseñar, reflexionar y reorganizar la experiencia personal, resolver problemas personales y sociales (Mata ,2000). Por eso es importante la enseñanza y la lectura de textos narrativos como por ejemplo los cuentos, las novelas literarias o las fábulas. No sólo se han de desarrollar las habilidades y estrategias de lectura de textos narrativos, sino que también se debe de considerar el efecto psicológico, pedagógico y social que producen este tipo de textos en el alumno lector.

La lectura en especial de textos narrativos (literatura) es una lectura recíproca en donde el significado no se encuentra sólo en el texto ni tampoco sólo en el lector sino que “cada lectura es un encuentro particular que involucra un lector particular bajo circunstancias particulares” (Lee Margaret, 1999, p.157). Por tanto la interpretación y el significado en la lectura de textos narrativos implica considerar al texto, al lector y al contexto donde se encuentra este, favoreciendo los propios significados, alentando a una lectura que gire en torno a las experiencias (lectoras, psicológicas y sociales) del lector. En este sentido Solé (2001) al hablar de la

actividad lectora menciona que la lectura es un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. La lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

Estas explicaciones sobre la lectura conllevan a considerar a la lectura como un proceso social y cognitivo. Por lo cual la investigación sobre este tema ha de tomar en cuenta el desarrollo de las habilidades lectoras dentro de los contextos en donde los sujetos llevan a cabo estos aprendizajes.

En este sentido desde la teoría sociocultural vigotskiana se concibe que para comprender de manera rigurosa el funcionamiento de los procesos cognitivos es necesario no solamente comprobar cómo se producen aisladamente en el individuo, es fundamental estudiarlos dentro del contexto humano en el que se llevan a cabo debido a que hay factores en su entorno que pueden influir en su desarrollo intelectual (en su nivel de comprensión lectora, en la creación de significados y en el tipo de interpretación que elabora en la lectura de textos narrativos). Por esto mismo numerosas investigaciones han comprobado que en ambientes ricos en estimulación, por parte de los padres y maestros, los niños tienden a tener un desarrollo mayor que en los ambientes de medios socioculturales desfavorables. (Bravo, 1999; Peralta, 2001).

El medio socioeconómico y el contexto sociocultural en donde se desarrollan e interactúan los sujetos juega un papel importante en la adquisición y desarrollo de los procesos cognitivos. En este sentido la comprensión lectora es un proceso cognitivo que realiza un sujeto el cual está inmerso en un contexto social, cultural, político y económico, por lo que el estudio de la comprensión lectora desde un enfoque puramente cognitivo no puede dar cuenta de todos los elementos que

desarrolla, internaliza y pone en práctica un sujeto. Gárate (1996) al respecto menciona que “Esta actividad, se trate de una tarea de producción de inferencias, de categorizar una serie de elementos o de comprender y recordar un cuento, se produce siempre dentro de un contexto humano que está organizado culturalmente. Es necesario, por tanto, comprender los procesos sociales más amplios, para comprender los procesos mentales, más específicos.” (p. 95). Un sujeto no sólo recibe influencia de su entorno inmediato, es decir por sus familiares, los maestros y la escuela, los amigos, el medio donde vive sino que está inmerso en una realidad social, en un sistema cultural (macrosistema) del cual también recibe influencia de forma indirecta.

## **JUSTIFICACIÓN**

En la actualidad el estudio de la comprensión lectora sigue siendo abordado de manera internacional desde diferentes perspectivas teóricas y modalidades, puesto que la lectura no es un contenido aislado en los planes y programas de educación sino que el aprendizaje de la lectura es un conjunto de habilidades cognitivas y sociales que se ponen en juego a la hora de interpretar un texto y por lo tanto este aprendizaje no es exclusivo de la materia de español, por el contrario la comprensión lectora afecta a todas las materias escolares y actividades sociales de los sujetos en la vida cotidiana (Catalá, 2001). En este sentido la evaluación de la comprensión lectora como uno de los ejes principales a contrastar junto con las matemáticas por parte de organismos internacionales como nacionales ha sido importante para conocer la calidad de los sistemas educativos nacionales y el rendimiento escolar de los estudiantes (INEE, 2005). Al respecto en lo que concierne a México, los resultados no han sido favorables, diferentes evaluaciones que se han llevado a cabo desde el año 2000 como la prueba PISA de la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), las realizadas por el Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (INEE) y más recientemente la prueba ENLACE diseñada y aplicada por la Secretaría de Educación Pública

(SEP), han demostrado de manera general que los estudiantes no poseen las habilidades y conocimientos suficientes para desempeñarse en las diferentes asignaturas escolares entre ellas la de Español (comprensión de lectura, reflexión sobre la lengua y expresión escrita), (INEE, 2005). En los planes y programas de estudio de 1993 de la SEP se mencionan las habilidades que han de adquirir los alumnos egresados de educación básica, las que se relacionan con las habilidades desarrolladas en la materia de español son las siguientes:

- a) Utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y de manera adecuada para interactuar en distintos contextos sociales.
- b) Emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- c) Emplear los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos y culturales (SEP, 1997).

Y en cuanto a la educación secundaria las prioridades del plan y programa de estudios, en relación a la asignatura de español están encaminadas a asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias (SEP, 1997). Sin embargo estas habilidades no han sido adquiridas por los alumnos de educación básica, como se demuestra en los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones e investigaciones.

Los resultados de las evaluaciones, según INEE (2005), se explican porque la mayoría de los estudiantes están en condiciones menos favorables para el aprendizaje en comparación con los estudiantes de los otros países miembros de la OCDE. Otra de las causas de este atraso es el enfoque memorístico que prevalece, en muchos casos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas mexicanas, públicas y privadas. La primera de estas explicaciones es

reforzada por los comentarios que ha traído consigo los resultados de la prueba ENLACE, Cesar Navarro Gallegos, especialista en políticas educativas, citado por Poy (2007), afirma que este tipo de pruebas hacen evidentes las enormes distancias entre las escuelas con alumnos en buenas condiciones económicas y las escuelas a las que asisten niños pobres y marginados del país. Este tipo de comentarios se han originado debido a que el INEE a través de sus evaluaciones ha encontrado que las escuelas privadas tienen mejores resultados que las públicas, y de éstas las urbanas mejores que las rurales, y , a su vez, los niños que asisten a escuelas comunitarias e indígenas cuentan con resultados menos favorables, Carvallo (2007). En estas mismas evaluaciones se muestran los resultados que se obtuvieron por entidad federativa y tipo de escuela, estos expresaron que los estados en donde los estudiantes tienen mejores condiciones socioeconómicas y culturales -siendo el Distrito Federal el estado con mejores condiciones-, estos obtuvieron mejores resultados en relación con las entidades en donde la población estudiantil tiene menores condiciones socioculturales. (Rizo, 2007).

Al tomar en cuenta estos resultados nacionales es de gran importancia seguir evaluando las habilidades que adquieren los estudiantes de educación básica, pero también analizar y comprender los factores que están influyendo en el rendimiento académico. En este sentido uno de los factores que están estrechamente relacionados con el desempeño escolar son las condiciones socioculturales. Tanto los factores individuales (capacidades físicas e intelectuales, hábitos de estudio, motivación), como los sociales y contextuales (condiciones del hogar, entorno sociocultural de los alumnos, condiciones escolares referentes a estructura física y los aspectos pedagógicos) tienen una gran influencia en el desarrollo de los estudiantes (Ruiz, 2001). Sin embargo la mayoría de las evaluaciones de rendimiento escolar no toman en cuenta estos factores socioculturales a la hora de interpretar los resultados de los alumnos, por ejemplo, la prueba PISA aunque realiza un cuestionario de contexto sociocultural del alumno, toma más en cuenta el desempeño intelectual de los alumnos por país

dejando de lado los factores sociales y por su parte la prueba ENLACE tampoco toma en cuenta las diferencias socioeconómicas y culturales de los estudiantes que existen en nuestro país y se centra en datos cuantitativos por estado y tipo de escuela sin realizar un análisis profundo de los factores socioculturales que influyen en estos resultados. Son pocas las evaluaciones e investigaciones que incluyen los factores socioculturales dentro de las evaluaciones sobre rendimiento escolar con el propósito de analizar y comprender de mejor manera las características que existen en el medio contextual familiar como escolar donde se desarrollan los alumnos que favorecen los aprendizajes escolares.

Cabe mencionar sin embargo que esto no es exclusivo de este tipo de evaluaciones, pues dentro de las investigaciones sobre comprensión lectora llevadas a cabo por la psicología cognitiva el contexto sociocultural se deja de lado en favor de estudiar los procesos cognitivos individuales implicados en el proceso de lectura (Gárate, 1996). La comprensión lectora es un proceso social pues tanto la adquisición y desarrollo de habilidades lectoras como los conocimientos que posee el lector de su entorno para poder comprender un texto se promueven en un contexto sociocultural. “Esta actividad se trate de una tarea de producción de inferencias, de categorizar una serie de elementos o de comprender y recordar un cuento, se produce siempre dentro de un contexto humano que está organizado culturalmente” (Gárate, 1996, p.95).

Al tomar en cuenta estas diferentes problemáticas que envuelven a la enseñanza de las habilidades de lectura, el presente trabajo de investigación pretende contribuir a que se consideren los factores contextuales en el desarrollo y adquisición de los aprendizajes y en especial en los que inciden en la comprensión lectora en la población estudiantil de nuestro país.

## **OBJETIVOS**

1. Identificar qué habilidades cognitivas para la comprensión de textos narrativos tienen más desarrolladas los alumnos de tercero de secundaria de diferentes contextos socioculturales
2. Analizar qué factores socioculturales, familiares y escolares favorecen la adquisición de las habilidades para la comprensión lectora de textos narrativos.

## **CAPÍTULO I. LA LECTURA COMO UN PROCESO COGNITIVO DE COMPRENSIÓN. CARACTERÍSTICAS GENERALES**

Desde las primeras investigaciones que se realizaron sobre comprensión lectora en 1920 hasta las que actualmente llevan a cabo diferentes disciplinas como la psicología, la lingüística, neuropsicología, inteligencia artificial, antropología, sociología y la psicología educativa (León, 1996); han prevalecido dos concepciones en torno a la lectura. La más tradicional de ellas considera que ésta es una actividad mecánica en la que se ha de fomentar el reconocimiento de las letras, las sílabas y las palabras. En este acto de decodificación no se toma en cuenta la comprensión por lo que el lector asume ante el texto un rol pasivo. Según Ríos (1999) el segundo enfoque de la lectura, considera que aquella “es un proceso complejo en el cual concurren, de manera interactiva, cuatro componentes:

- el escritor,
- el lector,
- el texto,
- y el contexto, en el cual ocurre todo el proceso” (p. 66). En este caso, el lector construye o reconstruye el significado del texto, a través de las relaciones que establece entre el texto, su experiencia y su bagaje de conocimientos. La acción descrita anteriormente permite afirmar que el significado de un texto no está en sus palabras, ni en sus oraciones o párrafos. Ferreiro y Gómez (1991) mencionan que el significado está en el proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis que el lector ejerce en el texto, durante su lectura; por lo que este modo de abordar el proceso de la lectura es el que a manera de habilidades y estrategias lectoras habría que propiciarse en el trabajo escolar.



Las dos posiciones esbozadas, hasta este momento, se pueden resumir de la siguiente manera:

1° La lectura es un producto y se tiene conocimiento de ese aprendizaje, según lo que el sujeto pueda oralizar del texto, (decodificación).

2° La lectura es un proceso constructivo, cognitivo e interactivo que depende del lector, (comprensión de la lectura).

Sobre la base de lo anterior, se destaca que la lectura es algo más que el simple reconocimiento de sonidos. Este proceso mecánico es sólo su fase inicial. Pues como refiere Puente (1991) al leer, se requieren conocimientos previos por parte del lector, para que éste los active y los integre al contenido de la lectura.

Al considerarse la lectura como un proceso constructivo, cognitivo e interactivo, hay que tomar en cuenta las diversas operaciones mentales que el individuo realiza al leer. Por ejemplo: parafrasear, inferir, resumir, anticipar, entre otras. Las acciones mencionadas colocan al sujeto-lector en una situación de constante aprendizaje que demanda el procesamiento de la información del texto. La lectura es una de esas situaciones en la que se establecen relaciones entre el texto, la información explícita e implícita que hay en él y los conocimientos del lector.

En este sentido, Goodman (1990) afirma que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico en el que el pensamiento y el lenguaje están en permanente actuación, para que el lector construya los significados de lo que lee. A partir de esto, cabe mencionar lo que señala Rondelet (citado por Puente, 1991): “El verdadero escritor nunca incluye todo en sus libros; la parte más esencial de su obra se realiza en la mente de sus lectores” (p.231).

La serie de acciones que se ejecutan en la mente de los sujetos al leer son de gran importancia ya que permiten vincular el mensaje enviado por el autor del texto así como los conocimientos que sobre el tema tiene el lector, sus

expectativas y propósito en la lectura. La conexión entre esos elementos promueven la comprensión de un texto. Al respecto, Puente (1991) señala: “en la medida que exista mayor armonía y sintonía entre el pensamiento del escritor y del lector, mayor será la captación del mensaje” (p.47).

La comprensión lectora se asocia con leer para aprender, establecer relaciones entre distintos elementos, formular inferencias, anticipar hechos, etc. Por lo que la comprensión de la lectura se convierte en un aprendizaje significativo que estimula la generación de vínculos entre los elementos de un texto y los conocimientos del lector. Es por eso que el proceso de la lectura es esencialmente dinámico.

En este sentido Matos (2002) menciona que en el trabajo escolar, la acción del docente ha de orientarse hacia la construcción y reflexión del significado, por parte del sujeto-lector, además las estrategias que se diseñen para comprender un texto, han de familiarizar a los estudiantes con diferentes tipos de texto y estimular la lectura como un instrumento de aprendizaje. Lo antes señalado implica “un aprender a aprender..., se refiere adquirir una serie de habilidades y estrategias que posibiliten futuros aprendizajes de manera autónoma”, (Ríos, 1999, p. 70).

Ante lo antes mencionado es importante destacar que el tipo de comprensión de la lectura que debe predominar en esas estrategias didácticas es la comprensión semántica por encima de la literal. Ésta última impide la construcción y reflexión del significado pues se limita a la simple repetición de información que de manera explícita está dada en el texto. La comprensión semántica, por el contrario, permite la penetración y navegación fluida en el texto, a fin de establecer relaciones, elaborar inferencias sobre la base de lo implícito en él, comprobarlas o rechazarlas, elaborar anticipaciones, y otras acciones más.

## **1.1 Enfoques teóricos en torno a la lectura**

Las concepciones de la lectura presentadas hasta ahora hacen posible relacionar el proceso de la lectura con tres enfoques teóricos en torno a ella:

- la lectura es un proceso basado en habilidades,
- la lectura es un proceso interactivo,
- la lectura es un proceso transaccional.

En el primer caso, se consideran aspectos que dejan a un lado la relación texto-lector, por el contrario, en los restantes, se pone énfasis en ésta.

### **1.1.1 La lectura como conjunto de habilidades**

Este enfoque teórico considera la lectura como un proceso basado en habilidades parte de las destrezas básicas que requiere el sujeto-lector, para apropiarse de la lectura. Estas habilidades se jerarquizan en niveles del siguiente modo:

- 1º reconocimiento de palabras (decodificación),
- 2º comprensión (literal),
- 3º evaluación de la lectura,
- 4º lectura de aplicación o crítica (Matos, 2002).

Así desde esta perspectiva, la comprensión de la lectura se compone de niveles y dicha comprensión sólo alude el nivel más bajo de ésta: la comprensión literal. En este sentido, se afirma que el sujeto-lector ha comprendido un texto cuando extrae el significado que el mismo texto le aporta. Por tanto se asume que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo. Por consiguiente “el rol que el lector desempeña es meramente receptivo, ya que el sentido de lo leído le llega desde afuera y ‘se incorpora’ al sujeto que lee” (Viglione, López y Zabala, 2005, p.85).

Para Matos (2002) la separación de etapas de la lectura que se proponen en este enfoque es totalmente artificial. Ya que el lector al pasar del nivel 1 al 2, no se garantiza la comprensión del texto, pues la comprensión que subyace en ella es del tipo literal. Por su parte el nivel 3 alude a aspectos que son totalmente externos al proceso en sí de la comprensión de la lectura: entonación, pronunciación, pausas. El nivel 4 se refiere al producto final del proceso: la comprensión como identificación de ideas principales (lectura crítica). De acuerdo con lo anterior, desde este enfoque la lectura es un proceso mecanicista. Concibe el proceso de comprensión como la apropiación de la técnica del descifrado del texto y el dominio de la comprensión literal y la lectura expresiva está enfocada en elementos ajenos al proceso de la comprensión en sí (el ritmo, la velocidad).

Es así que dicha adquisición del significado se realiza de manera lineal, es decir, la comprensión del significado por parte del lector o del alumno es el resultado de un proceso mediante el cual el receptor extrae del texto o accede a un solo significado. Bernhardt (2008) señala que desde este enfoque “la enseñanza recibe una orientación instruccional que hace que la lectura sea pensada como un proceso más perceptual que lingüístico y el rol del docente es el de conductor del proceso informativo cuantitativo en lo que se refiere al significado del texto” (p.13). Además se requieren técnicas específicas de transferencia de información a partir de textos donde la evaluación se realiza a través de pruebas que miden, esencialmente, la cantidad de información.

En este entendido sobre la lectura como conjunto de habilidades, a modo de enunciar sus principales características, este enfoque señala que:

- La lectura es un proceso divisible en sus partes que lo componen.
- La comprensión es sólo una de esas partes.
- El sentido de la lectura está en el texto.
- El lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido del mismo.

### 1.1.2 La lectura como proceso interactivo

El segundo enfoque considera la lectura como un proceso interactivo y debe su auge al florecimiento que para la década de los años 60 y 70 tuvo la Psicolingüística y la Psicología Constructivista. Este enfoque, concibe la lectura como un proceso de carácter psicolingüístico en el que participan de manera recíproca el pensamiento y el lenguaje. Matos (2002) señala que en este caso, la comprensión de la lectura no depende de la información que el lector extrae del texto, sino del procesamiento de la información que opera en la mente del lector y que le permite activar sus conocimientos previos sobre un tema y su cúmulo de experiencias. Por su parte, para los psicólogos constructivistas, la comprensión de la lectura implica construcción del significado por parte del lector, lo que implica que el sujeto-lector cumple un rol activo. Aquí el sentido de la lectura depende de la actividad mental que el lector realiza y que lo lleva a buscar los conocimientos que guarda en su memoria y proyectarlos en el texto. De lo anterior se puede afirmar, como señala Dubois (1994), que “no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya” (p. 22).

Kenneth Goodman es el máximo exponente de este enfoque, definiendo la lectura como un proceso psicolingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje. Goodman (citado por Viglione, 2005) expresó que la lectura es un proceso de lenguaje, que los lectores son usuarios del mismo, que los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y que lo que hace el lector no es accidental sino el resultado de su interacción con el texto. Así mismo en el proceso interactivo de lectura la construcción del sentido se lleva a cabo a través del uso que hace el lector de la información gráfica, fonológica, sintáctica y semántica que está presente en el texto y en el lector. Este último debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada aspecto para construir sentido del texto. De esta manera se hace indispensable el papel activo del lector en el proceso de lectura, al utilizar tanto su conocimiento lingüístico como su experiencia.

Frank Smith otro de los pioneros del enfoque psicolingüístico, destaca que en el proceso de lectura el lector construye el sentido del texto por la interacción de la información no visual que posee con la visual que proporciona el texto. Smith (citado por Blanco, 2005) señala que la lectura se inicia con una entrada gráfica, a través de la cual los ojos del lector recogen las marcas impresas y las envían al cerebro para que éste las procese. Tal actividad se hace posible por la experiencia y por los conocimientos previos del lector que le permiten tomar decisiones respecto de dicha información visual, construir significado y dar sentido a lo que lee. Cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, menor será la necesidad de utilizar la información visual, ya que la lectura es un proceso selectivo por el cual se eligen sólo los datos necesarios para entender el contenido del texto.

Otro de los postulados básicos de este enfoque es que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que lo componen sino en la mente del autor y también en la del lector cuando aborda un texto significativo para él. El significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe construir cuando lee.

El enfoque interactivo se vio enriquecido con el aporte de los psicólogos constructivistas que se dedicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto, y por lo tanto, retomaron el concepto de “esquema” que desarrolló Bartlett (citado por Ríos, 1999) en sus estudios de memoria. Viglione (2005) menciona que los constructivistas se refirieron a la lectura como un proceso mediante el cual el lector trata de encontrar los esquemas apropiados y necesarios para comprender el texto en cuestión. Es decir, los conocimientos previos del lector son fundamentales, en la comprensión de un texto escrito. A estos conocimientos también se les ha denominado esquemas. Por esquemas ha de entenderse, como señala Bartlett (citado por Dubois, 1994), las “estructuras cognoscitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto” (p. 38). A lo anterior se agrega que en la construcción del significado de un texto “el lector trata

de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto” (p. 38). Pues como señala Rumelhart y Norman (citados por Puente, 1991) esta estructura contiene además una “red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constitutivas de un determinado concepto” (p. 65). En este sentido, los esquemas son unidades en las cuales no sólo está almacenado todo el conocimiento, sino también la información necesaria sobre cómo usar ese conocimiento.

Bernhardt (2008) menciona que tanto para la teoría del esquema como para el modelo psicolingüístico, el papel que juega el lector es esencialmente activo, ya que el sentido de la lectura es el producto de su actividad mental, la cual busca los conocimientos archivados en su memoria y los proyecta sobre la página impresa. Dubois (1996) describe este proceso de la siguiente manera: “la información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y la selección y aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos” (p. 40). Es decir, las claves del texto llevan al lector a evocar esquemas en forma instantánea, los cuales serán evaluados a medida que avanza la lectura.

En este sentido Rumelhart (citado por Puente, 1991) refiere que el fracaso en la comprensión de un texto se puede atribuir a diferentes razones.

“En primer lugar, el lector puede no tener los esquemas apropiados y, por tanto, está imposibilitado para comprender el mensaje. En segundo lugar, el lector puede tener los esquemas necesarios, pero el escritor no le proporciona los indicios que necesita. Por último, el lector puede encontrar una interpretación consistente del texto, pero no es la que se había propuesto el escritor.” (p.88)

A modo de enunciar las principales características del enfoque interactivo, este supone que:

- La lectura es un proceso global indivisible.
- El sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector.
- El lector construye el sentido del texto a través de su interacción con el mismo.
- La experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto.

### **1.1.3 La lectura como proceso transaccional**

El enfoque transaccional de lectura se encuentra desarrollado en las llamadas teorías transaccionales, las cuales plantean una ampliación en cuanto a las bases de las teorías interactivas con respecto a la elaboración y construcción del significado. La diferencia que existe, según Cairney (citado por Dubois, 1996) entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Por lo tanto, como menciona Bernhardt (2008), estas teorías ubican el texto en relación con un modelo de lector activo, no generalizado o genérico sino particular, individual, único irrepetible que también pone en juego su emotividad en el acto de la lectura, la interpretación y la escritura. Es decir, el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico.

La perspectiva que abordan estas teorías es multidisciplinaria ya que intervienen la historia social y literaria, filosofía, estética, lingüística, psicología, sociología y antropología en la elaboración. Las fuentes principales son tomadas de autores como Dewey, Peirce, Vigotsky, James y Bates. La pionera de este enfoque fue



Louis Rosenblatt que en 1978 desarrolla la teoría transaccional en su libro *The Reader, the Text, the Poem: the Transaccional Theory of the Literary Work*. Su teoría del proceso de lectura afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Adopta el concepto “transaccional” de Jhon Dewey, para indicar la doble relación entre cognoscente y conocido. Según Lee (1999), Dewey rechazó la noción de la “interacción” de fenómenos como entidades separadas, para promover su idea de la “transacción”. En este sentido para Rosenblatt el término transacción refiere al “circuito dinámico fluido, al proceso recíproco en el tiempo, a la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado; ya sea de un poema o bien de un informe científico”. (Viglione, 2005, p. 12).

Lee (1999) menciona que la lectura es un suceso natural que ocurre en el tiempo y que reúne a un lector y a un texto determinados en circunstancias que también son particulares. Lector y texto son mutuamente dependientes durante el proceso y el sentido de la lectura surge de su compenetración mutua. Según Rosenblatt (citada por Sánchez, 2003), un lector se define como tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto logra significación. Dicha autora lo sintetiza de la siguiente manera:

“El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, él dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia que él ve como poema. Éste llega a ser parte del flujo perpetuo de su experiencia para ser reflejado desde cualquier ángulo importante para él como ser humano” (Dubois, 1996:37).

Autores como Dubois (1996); Lee (1999); Viglione (2005); Sánchez (2003) y Blanco (2005) mencionan que esta concepción de la lectura de ningún modo se opone al enfoque interactivo, sino que más bien lo trasciende porque da un paso

más al enfatizar la dinámica del proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y emergen de dicho proceso transformados. En este sentido Viglione (2005) refiere que en términos filosóficos “el texto contiene el significado ‘en potencia’ y el lector en esa transacción que supone la lectura ‘actualiza’ dicho significado. En consecuencia, el significado del texto y el que surge o se construye a partir de la lectura no son nunca idénticos sino aproximados” (p.13).

Goodman (1990) también adopta el término “transacción” en relación al proceso de lectura y expresa que el escritor construye un texto a través de transacciones con el mismo a medida que se expresa su significado. No sólo el texto se transforma sino también los esquemas del autor, en lo que respecta a sus formas de organizar el conocimiento. Del mismo modo, menciona Sánchez (2003), los esquemas del lector se modifican durante la lectura del texto a través de los procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget. Y complementa Dubois (1996) mencionando que tanto el lector como el autor transactúan no sólo con el objeto de la transacción es decir, con el texto, sino también con el medio cultural, social y personal.

Así mismo el lector selecciona del texto sólo la información más relevante a sus conocimientos, a su experiencia de vida y a su objetivo de lectura. Blanco (2005) refiere que el texto construido por el lector será diferente al escrito por el autor, ya que las inferencias y referencias se basan en los esquemas personales de cada lector y en su bagaje de conocimientos, pensamientos y sentimientos.

A manera de sintetizar el enfoque transaccional de lectura Siegel (citado por Dubois, 1996), refiere que:

- El texto no es un objeto sino un potencial actualizado durante el acto de lectura.

- La comprensión surge de la compenetración lector-texto y es así, lo que se convierte en un acto o evento único.
- El texto es un sistema abierto y por lo tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada.

## **1.2 Procesos implicados en la lectura interactiva**

### **1.2.1 Modelos que explican el proceso de lectura: modelo ascendente, descendente e interactivo.**

Así como existen diversos enfoques teóricos que explican cómo se lleva a cabo el proceso de la lectura, hay modelos que lo describen. En general, los modelos que explican el proceso de la lectura son conceptualizaciones teóricas que pretenden describir lo que ocurre cuando un lector lee un texto. En tal sentido, se pueden mencionar tres modelos que dan cuenta de ese proceso.

El *modelo ascendente* describe el proceso de la lectura como un conjunto de pasos que se inicia con la percepción de los estímulos visuales que aparecen en el material impreso, hasta llegar a la reconstrucción del significado, en la mente del lector. Se pasa de la decodificación de las unidades inferiores (letras, palabras) a las unidades superiores (oraciones, relaciones entre oraciones). En este modelo el significado está en el texto (Solé, 2001; Santuiste, 1991).

El *modelo descendente* explica el proceso de la lectura, a partir de la generación de hipótesis elaboradas por el lector sobre el posible significado del texto. A medida que el lector avanza en la lectura, confirma o rechaza sus hipótesis. Éstas se elaboran sobre la base de las experiencias del lector, su conocimiento del lenguaje y del mundo. En este modelo el significado está en el lector. (Hernández y Quintero, 2001; Solé, 2001; Petrosevoli, 1991)

El *modelo interactivo* integra los modelos ascendente y descendente para poder explicar el procesamiento de la información y la construcción del significado del texto. De este modo, mencionan Antonini y Pino (1991), se mantiene una posición ecléctica ante el proceso de la lectura. Este modelo se destaca el empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

En esta postura la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. Menciona Solé (2001) que en esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos.

La lectura interactiva integra el modelo ascendente porque el lector necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura.

Para este modelo son tan importantes el texto, los procesos que intervienen para su decodificación, y el lector. En este entendido Solé (2000) explica que cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico (para comprender el significado global), dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafofónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.

Así de esta manera, Matos (2002) menciona que en el proceso de interacción entre el lector y el texto, la persona pone en juego una serie de elementos: la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto y los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo.

Blanco (2005) menciona que desde esta perspectiva interactiva, las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la lectura señalan que los alumnos aprenden a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión.

Para el modelo interactivo, leer es un proceso en el que interactúan el texto y el lector, en el que tienen la misma importancia tanto los procesos lingüísticos como los culturales. Es decir, el lector buscará comprender el texto. Por lo tanto los lectores buscarán en sus esquemas de conocimiento, realizarán inferencias, predicciones, seleccionarán la información importante (lo cual depende de la estructura del texto) y no sólo se centrarán en palabras y oraciones aisladas (Goodman, 1990).

Actualmente, se sostiene que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, el grado en que la información que se encuentra en el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora. Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por

el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar.

### **1.2.2 Procesos de comprensión**

Desde el modelo interactivo de lectura, se entiende que la comprensión es la interacción entre los esquemas y conocimientos del lector y la información que aporta el texto. Por lo tanto, la comprensión lectora debe entenderse, según esta perspectiva, desde una posición dialéctica entre el lector y el texto.

El lector debe tener nociones previas sobre lo que lee, ya que le sería difícil poder dar sentido a la lectura. Pérez (2005), menciona que cualquier persona no puede entender cualquier texto, refiere que todo lector tiene su «techo de comprensión» que le permite entender lecturas que están dentro del campo de su competencia. Dicho techo viene definido por los conocimientos generales del lector. Cuando no se entiende un texto puede ser debido a que el contenido del mismo se halla fuera de la competencia temática del lector.

Sin embargo, la comprensión no depende únicamente de los conocimientos generales que se tienen previamente, el lector competente utiliza también una serie de conocimientos específicos que hacen más eficiente la lectura. Algunos de ellos son el conocimiento sobre la organización del texto: oraciones, párrafos, secciones, etc. Por lo tanto, no se trata de un conocimiento explícito sino del uso práctico del mismo para llevar a cabo la tarea de la lectura.

Así mismo Pizcoya (2004) refiere que el lector competente utiliza información relacionada con el encabezamiento, epígrafes, numeración de títulos y subtítulos para organizar en su mente el contenido del texto mediante los aspectos formales del mismo. También saca información del tipo de fuente: cursiva, negrita, etc., así como de los indicadores textuales de posición (en primer lugar, en segundo lugar, a continuación). Por lo tanto, se podría decir que el lector competente, a diferencia

del poco competente, utiliza una serie de claves del texto que le ayudan a comprender mejor la estructura y el sentido del mismo.

A su vez, el lector competente utiliza distintas estrategias y modalidades de lectura según el objetivo de la misma. Recurre a diversas estrategias y selecciona modos de lectura apropiados según el tipo de texto y lo que pretenda conseguir (hacerse una idea, seleccionar información relevante, buscar una información determinada, etc.). Al respecto se pueden distinguir varios aspectos o procesos de lectura que requieren de diferentes estrategias lectoras.

Dado que leer es algo más que descodificar palabras e interpretar significados, Pizcoya (2004) menciona que existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, los cuales coinciden en que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo.

La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura (Langer citado por Pérez, 2005) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

### **1.2.2.1 Leer para extraer información**

El primer nivel de comprensión es el literal o la lectura de localización y obtención de información explícita. Según Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury (2006) el grado de atención que el lector presta a la información explícita del texto no es siempre el mismo. Algunas ideas del texto pueden generar una concentración particular y otras, no. Por ejemplo, los lectores podrían concentrarse en ideas que confirmen o contradigan predicciones realizadas por ellos mismos sobre el significado del texto, o que hagan referencia a su propósito general de la lectura;

sin embargo, éstos durante la lectura, necesitan obtener información explícita en el texto con el fin de responder a una pregunta, o para comprobar el grado de entendimiento de algún aspecto del significado del texto.

Para localizar y obtener información del texto, los lectores emplean diversos métodos con el fin de encontrar y comprender en contenido relevante para la pregunta planteada. Para lograr una adecuada extracción de información de un texto se requiere que el lector comprenda tanto lo que se indica explícitamente en el texto como la forma en la que dicha información está relacionada con la información buscada.

La obtención eficaz de información requiere un entendimiento inmediato o automático del texto. Mullis, et al. (2006) menciona que para este proceso no es necesario realizar inferencias o interpretaciones, si acaso en grado mínimo. Así mismo indica que no existen “lagunas” en el significado que tengan que completarse, pues éste es evidente y se hace constar en el texto. Sin embargo, el lector debe reconocer la relevancia de la información o de la idea en relación con la información buscada.

En este tipo de proceso, la localización de información en el texto, por lo general, se centra en oraciones o frases. Se requiere que el lector localice y recupere varios fragmentos de información, pero específicamente, la información suele encontrarse dentro de una frase u oración.

Como ya se mencionó en este primer nivel de comprensión, el lector se ocupa de las ideas expuestas de modo explícito. En la lectura de un texto narrativo el lector va identificando informaciones tales como personajes, acontecimientos, lugares donde se desarrollan las acciones y el tiempo cuando estas transcurren.

Méndez (2006) menciona que desde una aproximación propia del análisis literario, este nivel corresponde a lo denotativo, paso inicial para la comprensión del texto.



Y explica que en términos bastante simples, la denotación constituye un sentido primario, en el cual los significados de las palabras remiten o se limitan a los que establece el diccionario.

Si bien este nivel alude a la extracción de información explícita que es relevante dentro del texto, Sanz (2005) dice que resulta erróneo considerar que el proceso de lectura es mejor en tanto más detalles se recuerden. La lectura es una práctica interactiva, lo cual quiere decir que no parte únicamente del material escrito, cuyo desciframiento y memorización realizaría el lector en forma automática, sino que constituye una labor que se da por dos vías: del texto al lector y del lector al texto.

En este sentido Méndez (2006) haciendo referencia a la enseñanza de la comprensión lectora menciona que el docente nunca debe olvidar que el lector selecciona aquellos datos que considera relevantes para su propio proceso de lectura. Tal estrategia se conoce como “muestreo” y, según Goodman (citado por Méndez, 2006), se da en función de la utilidad tanto perceptiva como comprensiva; ya que “el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles. El lector debe seleccionar de estos índices aquellos que son más útiles. Si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante” (p. 114).

Esta selección o “muestreo” forma parte de un proceso interactivo, en el que cuentan tanto los caracteres impresos en el texto literario (con su correspondiente significado denotativo) como las expectativas e intereses del lector, quien conforme avanza en su proceso de lectura, va reelaborando el texto para poder encontrarle sentido. De esta manera es que no se podrá esperar que todos los lectores recuerden los *mismos* datos acerca del texto leído, pero tampoco deben pasar por alto la información explícita importante y relevante que es necesaria para darle sentido.

A partir de lo anterior es importante señalar que la lectura de tipo narrativo no es sencilla y simple como comúnmente se le considera, pues depende del proceso

particular de “muestreo” efectuado por cada lector, proceso que se inserta en un trabajo de transacción texto-lector.

Según Pérez (2005) en este nivel de comprensión, los aspectos que el lector toma en cuenta ya sea para una lectura propia o para realizar una lectura valorativa sobre las habilidades lectoras son los siguientes:

- reconocimiento, localización e identificación de elementos.
- reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo, etc.
- reconocimiento de las ideas principales.
- reconocimiento de las ideas secundarias.
- reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- recuerdo de detalles.
- recuerdo de las ideas principales.
- recuerdo de las ideas secundarias.
- recuerdo de las relaciones causa-efecto.
- recuerdo de los rasgos de los personajes.

### **1.2.2.2 Leer para alcanzar una comprensión general**

Todo proceso de lectura se rige por una búsqueda de sentido. Al respecto, Goodman (citado por Méndez, 2006) señala que

“la búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que todo toma 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... La lectura es, pues, un proceso dinámico muy activo. Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender” (p.145).

Es decir, el lector trata de ir encontrando un significado conforme va descifrando el mensaje del texto. Su actividad lectora se vuelve total, en donde no se detiene en cada detalle que se le presenta, pues ello constituye una labor imposible en términos cognoscitivos. Dicha situación según Pizcoya (2004) se torna más compleja en el caso de la lectura de textos literarios,

“ya que la pluralidad —entendida como la posibilidad de generar varios significados, en lugar de uno solo— es constitutiva de estos, razón por la cual esa búsqueda de sentido —y el trabajo de “muestreo” asociado con ella— adquiere una mayor cantidad de posibilidades según cada lector que entre en contacto con el texto” (p.43).

En este sentido el segundo nivel se corresponde con la reorganización de la información, con lo cual se logra construir la comprensión global del texto, es decir, el lector lleva a cabo una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Este modo de lectura se caracteriza por abarcar el texto en su totalidad, su objetivo es la comprensión global. En este tipo de lectura los detalles se pierden en el conjunto. El lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él. Hay que identificar los elementos esenciales de un mensaje: personajes, tiempo, escenario, etc. Generalmente se utiliza este modo de lectura como primer acercamiento al texto, como introducción a una lectura más profunda.

En la evaluación se incluyen múltiples tareas que exigen este tipo de comprensión; por ejemplo las tareas relacionadas con la identificación del tema o de la idea esencial, de la intencionalidad general del texto, etc. Las tareas concretas pueden consistir en reconocer el título más adecuado o en inventar el título que se ajuste al contenido, etc.

### **1.2.2.3 Leer para desarrollar una interpretación**

Este es nivel denominado inferencial o figurativo. Consiste en la elaboración de interpretaciones, conjeturas e hipótesis, por parte del lector, con base tanto en la información explícita e implícita como en sus propias intuiciones y experiencias personales.

Mediante este modo de lectura relacionamos las distintas partes del texto buscando una coherencia y un sentido de las partes con relación al conjunto. También supone realizar inducciones y deducciones ya que el texto no contiene toda la información ni agota los sentidos del contenido. Las intenciones del autor, por ejemplo, escapan a la literalidad de las palabras contenidas en el texto. Este modo de lectura exige del lector un dominio de habilidades que tienen que ver con la capacidad de relacionar la información del texto y los conocimientos que aporta el lector. Este es el tipo de lectura necesario para conseguir una comprensión profunda del texto. Pérez (2005) señala que es el nivel de la comprensión inferencial:

- la inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- la inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- la inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.

- la inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

#### **1.2.2.4 Leer para reflexionar sobre el contenido de un texto**

Así como en la lectura interpretativa el conocimiento del mundo que posee el lector se utiliza para interpretar y comprender el texto, en la lectura reflexiva el lector piensa sobre el contenido del texto para interpretar mejor su realidad. El lector debe comprender cabalmente el texto para confrontarlo con sus puntos de vista y sus esquemas. De esta forma puede valorar lo leído desde una perspectiva personal y crítica. La lectura se contempla como un medio para enriquecer nuestra visión de la realidad. Integramos lo leído en nuestros esquemas, que así se enriquecen y matizan. El hecho de leer es un pretexto para pensar sobre lo leído y dejarnos interpelar por el contenido del texto. Cuando el lector realiza este tipo de tareas va más allá del texto.

Méndez (2006) refiere a este tipo de lectura como el nivel evaluativo, apreciativo, aplicativo y recreativo. De esta manera el nivel de comprensión evaluativo contempla la emisión de juicios, por parte del lector, a partir de diferentes criterios como la comparación entre sus vivencias, su saber y sus valores en relación con lo que plantea un texto. Suponen una actitud objetiva, mediante la que se analizan aspectos tales como cualidades, verosimilitud, probabilidad, aceptabilidad, actualidad y claridad de los textos. El nivel apreciativo, por su parte, abarca las respuestas emocionales ante lo planteado, trátase de contenidos, de aspectos psicológicos o estéticos. Puede comprender reacciones tales como miedo, pereza, simpatía, antipatía e identificación.

En torno a la lectura aplicativa y recreativa, la cual está más ligada a los textos narrativos, puesto que se refiere a las respuestas emocionales sobre el contenido y temática del texto y la aplicación de las mismas a las circunstancias de vida e

historia del sujeto Sin embargo Méndez (2006) menciona que estos aspectos suelen ser menospreciados en los estudios literarios profesionales. Por el contrario el autor señala que en cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora, en especial la lectura narrativa o literaria, este tipo de lectura debe adquirir un papel protagónico.

Y también añade que en este sentido los docentes han de tomar en cuenta que los estudiantes realicen una interpretación sólida aplicando la connotación (formular sentidos secundarios, a partir de los contenidos explícitos; estos segundos sentidos parten del establecimiento de relaciones a lo interno y a lo externo del texto, que siempre deben hallarse justificadas por algún indicio o “marca” textual) y de acuerdo con indicios textuales, que puedan evaluar y sobre todo aplicar lo leído a su vida personal y a la comprensión de su entorno.

Ya que aunque tengan un manejo coherente de las inferencias textuales y un dominio de las categorías de análisis literario, dicha tarea podría resultarles agotadora, como lo plantea Marc Soriano (citado por Sanz, 2005): “Al no ligar el libro a la expresión propia del niño, al no usarlo para comunicar lo que realmente a él le interesa, la enseñanza le presenta el arte y la cultura como realidades exteriores, que no podrá adquirir sino mediante un esfuerzo desmesurado...” (p. 270).

Méndez (2006), Sanz (2005) y Pizcoya (2004) coinciden en que la lectura reflexiva, y en particular la de textos narrativos o literarios, puede cumplir múltiples funciones en el desarrollo de los niños y los jóvenes, entre las que está un aprovechamiento pedagógico que trasciende el estudio de categorías de análisis historicista y teórico-literarias, lo mismo que el desarrollo de habilidades lectoras, lo cual abarca la tarea de formación de lectores.

Dubois (1995) señala que esta formación no se limita a la transmisión de informaciones o a la construcción de conocimientos, sino que apela a la persona

misma en lo más íntimo de su subjetividad. Al respecto Jorge Larrosa (citado por Méndez, 2006) menciona que “pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)” (p.152).

Así mismo Soriano (citado por Dubois, 1995) plantea que

“el fin de la enseñanza es y seguirá siendo atender al interés del niño; se trata no sólo de que aprenda a leer sino de que ame la lectura. Ya que el libro, en este universo de imágenes obsesivas que es el nuestro, resulta un instrumento de reflexión y de reencuentro de uno mismo realmente irremplazable y cada vez más necesario para la adquisición del espíritu crítico” (p.108).

Entre las tareas que valoran este aspecto se pueden encontrar requerimientos para aportar pruebas o argumentos que no están en el texto, valoraciones de la importancia de fragmentos, comparaciones con criterios y normas estéticas o morales. Realizar juicios sobre la realidad, la fantasía y juicio de valores. Así como realizar inferencias sobre relaciones lógicas sobre motivos, posibilidades, causas psicológicas y causas físicas tanto de personajes como de situaciones y acontecimientos.

#### **1.2.2.5 Complementariedad de los diferentes aspectos de la lectura**

Para Sanz (2005) los aspectos lectores antes señalados no son modos alternativos de lectura, sino de diferentes formas de lectura que pone en práctica el lector competente para no quedarse en la literalidad de las palabras sino avanzar hacia la comprensión profunda y el sentido del texto. Al respecto Pizcoya (2004) explica a la lectura como un viaje del lector al texto, pero un viaje de ida y vuelta. El viaje se inicia con una percepción global del contenido del texto que le sirve al lector de anclaje y orientación para avanzar hacia análisis más elaborados

que lo llevaran a descubrir el sentido de las partes dentro de la complejidad temática del texto. Para que al final el sentido del texto quede definido gracias al engarce de las partes en la trama y la propia complejidad textual.

Dicho de otra forma, la lectura se inicia con una visión general (comprensión global) para ir avanzando hacia el análisis de las partes y sus relaciones (lectura que recupera información del texto, lectura mediante la que se elabora una interpretación, lectura que permite la reflexión sobre el contenido y la forma) para alcanzar una síntesis final elaborada, matizada, enriquecida y asimilada personalmente. Es un viaje de ida y vuelta pues vamos de la visión general al análisis y de nuevo a la síntesis.

### **1.3 CONOCIMIENTO DEL SUJETO Y COMPRENSIÓN DEL TEXTO**

#### **1.3.1 La teoría del esquema: concepto y contenido de los esquemas cognitivos**

En el proceso de comprensión lectora no es suficiente construir la estructura proposicional del texto, es preciso un paso más: poner en relación la información extraída del texto con las informaciones y conocimientos que el sujeto posee. De ahí que cuanto más conocimiento disponga el sujeto acerca del tema tratado en el texto, más fácil y profunda será la comprensión.

Los conocimientos que un sujeto posee están organizados de alguna manera en la memoria a largo plazo. Actualmente dentro de la psicología cognitiva y entre las investigaciones realizadas sobre la comprensión del texto, la teoría del esquema es bastante aceptada. Ésta entiende que los conocimientos sobre el mundo físico y social y también sobre nosotros mismos (conocimiento declarativo) así como los procedimientos o reglas para aplicarlos (conocimiento procedimental) están



disponibles en nuestra memoria a largo plazo, organizados o “empaquetados” en esquemas.

Por esquemas ha de entenderse, tal como señala Bartlett (citado por Dubois, 1995) las “estructuras cognoscitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto” (p.74). A lo anterior se agrega que en la construcción del significado de un texto “el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto” (p.75). Cada lector posee sus propios esquemas o conjunto de conocimientos interrelacionados que se activan según la situación y el contexto.

Es decir, un esquema es un conjunto estructurado de conocimientos y procedimientos de acción sobre un determinado ámbito. Como los ámbitos o campos posibles de conocimiento son muy variados, los esquemas también lo son. Por ejemplo, un “esquema” del juego de ajedrez o de cómo se juega al fútbol comprende conocimientos y procedimientos sobre esos campos. Otros esquemas serían: ir al cine o al restaurante, celebrar una boda o un juicio, etc.

García (1993) señala que los esquemas proporcionan marcos o modelos desde los cuales podemos comprender e interpretar el mundo. Si bien nuestra mente dispondría de gran número y diversidad de esquemas, no será obligado disponer de un esquema para cada situación, objeto o acontecimiento. Más bien, los esquemas presentarían un carácter general aplicable a diversas situaciones particulares. Por ejemplo, el esquema de “comprar” incluiría sujetos que compran y venden objetos de compra-venta y un medio de transacción, generalmente el dinero. El que la compra sea de una casa, un coche, un abrigo o un bolígrafo constituirían especificaciones particulares del esquema. Este carácter general de los esquemas también es puesto de relieve desde otras formulaciones que emplean términos como “marcos”, “planes”, “guiones”, “modelos” (García, 1995; Vieiro, Peralbo y García, 1997).

Vieiro, et al. (1997) menciona cuáles son las diferencias entre los guiones y los marcos, estos últimos representan “lugares, las habitaciones, las calles, los edificios, en los cuales tiene lugar la vida diaria.” (p.82). La diferencia está en que los marcos constituyen un elemento más específico de aquel objeto, evento o situación en particular. Van Dijk, citado por Vieiro, et al. (1997) explicita muy bien cuál es objetivo de los guiones y los marcos:

“para ser capaz de comprender una secuencia de acciones o sucesos, las motivaciones, las razones y causas, las intenciones y los propósitos deben ser identificados o inferidos de nuestro conocimiento sobre las acciones humanas en contextos dados. Si tales actividades forman parte de episodios socialmente estereotipados (ir al cine, dar una fiesta o hacer un examen) nuestro conocimiento de tales episodios, organizados en guiones, nos ayudará a interpretar y organizar la información del texto” (p.81).

Realizar una buena interpretación y comprensión del texto, por medio de los esquemas depende de diversos factores. Rumelhart, (citado por Puente, 1991) plantea que existen tres posibles explicaciones de la interpretación incorrecta de un texto.

“En primer lugar, el lector puede no tener los esquemas apropiados y, por tanto, está imposibilitado para comprender el mensaje. En segundo lugar, el lector puede tener los esquemas necesarios, pero el escritor no le proporciona los indicios que necesita. Por último, el lector puede encontrar una interpretación consistente del texto, pero no es la que se había propuesto el escritor.” (p.88).

Un tipo de esquemas especialmente relevantes en la comprensión lectora es precisamente el esquema del tipo de texto. Los textos son muy variados. Siguiendo el modelo de Jakobson (citado por Viglione, 2005) sobre las funciones del lenguaje se pueden establecer cuatro tipos de textos:

- Expresivo (centrado en el emisor). Como diarios, declaraciones, manifestaciones.
- Referencial (centrado en la realidad). Como textos informativos y científicos, artículos.
- Persuasivo (centrado en el receptor). Como textos publicitarios, políticos, religiosos.
- Literario (centrado en el texto). Como textos líricos, épicos, dramáticos, televisivos, cinematográficos.

Cada tipo de texto presenta una estructura y organización propia. Cuando el lector se enfrenta a un texto, elabora un esquema sobre el tipo de texto, y a partir de ese esquema avanza en la lectura y comprensión. Es distinto leer un cuento, un informe científico o un artículo periodístico. Por ejemplo, un artículo periodístico está organizado de forma que resalte la importancia de la noticia (con un titular o resumen) y después entra en los detalles. Un informe de investigación plantea una introducción, una hipótesis, una metodología y unos resultados. Un cuento presenta un ambiente con personajes y situaciones y unos episodios que se componen de unos acontecimientos o sucesos, unas reacciones o respuestas (internas y externas) y unas consecuencias.

El papel que juegan los esquemas en la comprensión pone de manifiesto la importancia de que el lector al enfrentarse a un texto, deba poseer un esquema de conocimientos apropiado, de lo contrario no podrá realizar una comprensión adecuada, lo cual implica que “no entenderá el mensaje que el autor ha querido transmitir o malinterpretará el contenido expresado” (Puente, 1991, p.88).

### **1.3.2 La comprensión y recuerdo de narraciones**

En la escuela el contacto con el texto narrativo es relevante para el desarrollo cognitivo y las actividades de comprensión y producción de textos. La comprensión y el recuerdo de los cuentos no dependen únicamente de la información que aparece en el texto y de la manera en que esa información está

organizada, sino también de las operaciones mentales que realiza el sujeto que comprende o que recuerda y de sus estructuras cognitivas.

La psicología cognitiva se ha interesado por el modo en que se comprenden y recuerdan los cuentos. Los investigadores han relacionado la pervivencia de los cuentos tradicionales, transmitidos oralmente a lo largo de siglos, con la regularidad de su estructura que habría posibilitado el recuerdo, conservación y recuperación de la información brindada por tales relatos.

Muth (1991) señala que numerosos estudios indican que muchas personas tienen un conocimiento tácito de las estructuras narrativas, lo cual significa que entienden que el cuento posee ciertos componentes, y que éstos se presentan en un orden relativamente estable de un cuento a otro. De tal manera que la gente usa sus conocimientos previos acerca de la estructura del cuento para orientar la comprensión, el recuerdo y producción de textos.

La estructura narrativa es el plan del relato, es decir, según Mandler y Jhonson, (citados por Álvarez, 1993) “una representación interna (mental) ideal de las partes de un cuento típico, y las relaciones entre esas partes” (p.42) y el modo más frecuente de identificarla es a través de las gramáticas narrativas. La gramática narrativa en cuanto constructo teórico, se inserta dentro de la teoría del esquema.

Un esquema como ya sea mencionado anteriormente, constituye una representación cognitiva idealizada de los elementos que componen una entidad y de sus relaciones mutuas que permiten predecir la información. Los esquemas son conocimientos almacenados en la memoria en relación con objetos, situaciones, acciones y procedimientos, por lo que los individuos pueden tener un esquema de un avión, una silla y también de un cuento.

El esquema de una narración, por lo tanto, según Mata (2000) constituye un conjunto de expectativas del lector frente a la estructura de un texto que incluye una ordenación jerárquica de sus elementos básicos, relacionados causal y temporalmente. Mientras se está desarrollando el proceso de comprensión de una narración, el esquema narrativo sirve de marco general e interactúa con los datos que aporta el texto a fin de integrar la nueva información, dirige la atención del oyente o del lector hacia ciertas informaciones aportadas por el relato para mantener la información en la memoria a corto plazo, como también le indica dónde se ha completado cada parte del cuento para que sea almacenado en la memoria a largo plazo. De esta manera Gordon (citado por Muth, 1991) menciona que el lector puede hacer predicciones, hipótesis acerca de la información que sigue; llenar huecos sobre la información que falta, etc. Por otra parte, también señala que cuando los sujetos producen o escriben un cuento aplican también esos patrones estructurales.

### **1.3.2.1 Elementos básicos en la comprensión de textos narrativos**

Según Dubois (1995) la lectura, entendida como proceso de interpretación, no se circunscribe a la decodificación de un texto, sino que también es concebida como un proceso transaccional entre el lector y el texto. Dicha transacción se da una vez que el lector ponga en relación sus conocimientos previos con los que el texto le brinda. Para De Vega (1999) tal comprensión sucede cuando el lector establece niveles de coherencia global y local; como resultado de esa articulación es capaz de generar experiencia, construir sentidos y significados, y dar cuenta de forma verbal de una interpretación y representación apropiada del mundo real o ficticio al que se refiere el texto. En este sentido no cualquier sujeto que se enfrente a un texto oral o escrito podrá asumir un papel activo al verse obligado a interpretar el mensaje contenido en dicho texto, a través de procesos inferenciales que dan lugar a su comprensión.

### **1.3.2.2 Condiciones del texto narrativo y sus implicaciones en la comprensión**

El texto narrativo está compuesto por episodios y situaciones que tienen una estrecha relación con la experiencia cotidiana de los lectores. Dicha estructura permite que los mecanismos de comprensión sean mucho más fáciles de manejar que aquellos empleados durante la comprensión de otro tipo de texto, como por ejemplo el expositivo o el argumentativo. Marmolejo y Jiménez (2006) mencionan que este proceso de comprensión del texto narrativo es natural. Así dicha naturaleza, posibilita la construcción de inferencias sobre contenidos textuales. Al respecto estos autores refieren que se sabe que desde edades muy tempranas los niños poseen la capacidad inferencial para utilizar la información brindada por el medio y mejorarla para construir interpretaciones más coherentes.

La narrativa es el primer género del discurso oral que surge en el hombre y es el más fácil de recordar, pues los temas y argumentos de las historias reflejan conflictos, resolución de problemas, humor y valores de la cultura humana, (Rosenblatt, 1995; Muth, 1991; Álvarez, 1993 y Mata, 2000). Dichas historias son ejecutadas por los personajes, quienes gracias a las características que el autor les atribuye y que los personifican, permiten, por medio de sus acciones a lo largo de la historia, suscitar emociones en el lector que están en comunión con los estados emocionales que afectan a los personajes.

Los textos narrativos tienen unas categorías organizadoras que se combinan de una cierta forma dando lugar a las gramáticas de las narraciones que se enlazan en el texto, su tema y la jerarquía de sus ideas. Al respecto se han formulado varias aproximaciones desde diversos autores, entre las cuales está la propuesta por Greimas (citado por Marmolejo, et.al, 2006), quien plantea que esta estructura se constituye de un estado inicial, un programa de manipulación, uno de sanción y un estado final. Esta organización da cuenta de los diferentes estados, acciones y transformaciones de los personajes de la historia a lo largo del recorrido narrativo.

Belinchón y Thorndyke (citados por Álvarez, 1993) mencionan que en relación con la realidad psicológica de las reglas propias a tales gramáticas, en investigaciones que estos autores han realizado, la evidencia hallada, tanto en niños como en adultos, sugiere que, por lo general, las historias y narraciones se comprenden y recuerdan mejor cuando su estructura es más semejante a las estructuras canónicas definidas por tales gramáticas textuales.

Hechas estas precisiones de los aspectos básicos de los textos narrativos, pasaremos a las implicaciones que dichos textos tienen en la comprensión. Según Marmolejo, et.al., (2006) son dos puntos clave de importancia al respecto: a) las implicaciones del texto *per se* en relación con las emociones de los personajes (en relación necesaria con las del lector), punto último que lleva a hablar sobre b) una dimensión emocional estudiada y explicada a la luz de la teoría de los modelos de la situación. Las implicaciones del texto *per se* aluden a aquellos elementos lingüísticos de los que el autor se vale para dar a conocer su historia y que influyen en gran medida sobre la comprensión que un lector pueda realizar de las emociones de los personajes.

Medina (2001) refiere que estos elementos lingüísticos son, principalmente: el grado de imaginación o figurativización que haya en un fragmento de la narrativa (imaginería), la plausibilidad del contenido del texto, las figuras literarias empleadas por el autor, y el uso de diálogos entre los personajes de la historia.

Según Dijkstra (citado por Marmolejo, et.al., 2006), de estos aspectos de la historia, aquellos que influyen positivamente en la comprensión de las emociones de los personajes son, en particular, la no estaticidad del (descripción de acciones que contextualizan tal o cual estado mental), la importancia de un fragmento (la cual es determinada por la intensidad de las emociones allí desplegadas), el diálogo y la posición serial (cuando una narración se presenta en su estructura gramatical normal). Y añade Dijkstra que la imaginería no fue hallada como aspecto que beneficiara dicha comprensión.

### **1.3.2.3 Características de los textos narrativos**

Navarro (2009) dice que narrar es relatar unos hechos que se han producido a lo largo del tiempo. La narración fija las acciones que acontecen en el suceder temporal, relacionadas con unos personajes y encaminadas a un determinado desenlace. El que narra evoca acontecimientos conocidos o imaginarios haciendo participar al lector como espectador casi presente en los sucesos que relata.

Según Mata (2000), los textos narrativos deben observar dos características fundamentales:

- a) La verosimilitud. Es aconsejable partir del relato de hechos conocidos o vividos directamente, para poder obtener del mismo la verosimilitud. A continuación, puede elaborarse un sinfín de nuevas situaciones, pero siempre y cuando los personajes y los ambientes posean una fijación concreta y adecuada a los acontecimientos que se narran. La verosimilitud hace que los hechos parezcan verdaderos aunque no lo sean.
- b) El punto de vista narrativo. Toda buena narración ha de mantener el interés y la curiosidad del lector. El que narra puede atraer la atención del lector mediante la naturaleza misma de la acción, la caracterización de personajes, o la conjunción de ambas, sin olvidar el ambiente en que tiene lugar la acción relatada.

#### **1.3.2.3.1 Elementos de la narración**

Navarro (2009) refiere que los elementos que constituyen la esencia del relato son:

- La acción. En toda narración es fundamental que pase algo. La acción está constituida por los acontecimientos que van sucediéndose. La acción puede estar ordenada de forma progresiva siguiendo cronológicamente los hechos a medida que van apareciendo hasta llegar a un desenlace, o



puede romperse ese orden y presentar al comienzo los hechos que, siguiendo la secuencia cronológica deberían ir más adelante en la narración.

- Los personajes. La creación de los personajes requiere una habilidad extrema del narrador, pues es necesario presentarlos como seres vivos, capaces de sentir y de hacer sentir, es decir, hay que darles contenido humano. En la configuración del personaje intervienen tanto los rasgos físicos como psicológicos; pero en ningún caso debe comunicarse de golpe su personalidad y forma de pensar.
- El ambiente. El lugar donde se desenvuelve la acción y la actuación de los personajes es otro elemento de la narración. Ese entorno ayuda de manera decisiva a obtener la verosimilitud en el relato. Los personajes pueden verse condicionados por el marco espacial en que están inmersos. Existen relatos en los que el ambiente se integra en la acción en verdadera competencia con los personajes.

#### **1.3.2.3.2 Técnicas narrativas**

Son los recursos de los que se vale el autor para crear el relato. Las más importantes según González (2007) son las siguientes:

- *La narración en tercera persona.* Se manifiesta de varias formas: Narrador omnisciente que tiene un conocimiento total de todo lo narrado y aunque está situado fuera del relato, dice más de lo que cualquier personaje sabe realmente. Mediante la tercera persona en la que el autor queda como mero observador de la acción. El autor se oculta en la voz de un personaje que asume el papel de narrador-testigo; el narrador cuenta en tercera persona lo que acontece a otros personajes del relato.

- *La narración en segunda persona.* Es el tipo de narración menos frecuente. A través del empleo de la segunda persona, el narrador pretende analizar el pensamiento del personaje.
- *La narración dinámica.* En determinados pasajes de las narraciones se acelera el ritmo temporal del relato. Se intensifica la acción por medio de la acumulación de formas verbales con la intención de aproximar el tiempo de lo sucedido al tiempo en que se tarda en contar el texto.

### **1.3.2.3.3 Procedimientos lingüísticos**

Las características lingüísticas más destacadas de los textos narrativos enunciadas por Santibáñez (2008) son:

- *Las formas verbales.* El tiempo que suele predominar en el texto narrativo es el pretérito indefinido y en menor medida el pretérito imperfecto, que se suele utilizar en las descripciones, y el presente. En ocasiones se utiliza el presente histórico con la intención de acercar el pasado al presente del lector.
- *Las estructuras sintácticas.* Predomina la predicación que es la estructura más adecuada para expresar la progresión y el movimiento. También es frecuente el uso de la subordinación temporal para desarrollar la inserción de planos temporales. Finalmente, la estructura atributiva se utiliza en las descripciones.
- *Las figuras literarias.* No es excesivo el número de figuras literarias utilizadas en la narración. Las más utilizadas son: la metáfora, la ironía, la antítesis y la paradoja, el paralelismo o la hipérbole.

#### **1.3.2.4 La enseñanza del esquema narrativo**

Puesto que las investigaciones revelan que los mejores lectores son aquellos que tienen un conocimiento más desarrollado de la estructura de un cuento, y que, por otra parte, el esquema narrativo se adquiere gradualmente a partir de diferentes y variadas experiencias con historias contadas, escuchadas y leídas, es importante acrecentar el saber, tanto en la infancia como en la adolescencia, acerca de la estructura del cuento, de manera que su aprendizaje se transforme en sostén de la comprensión y producción de textos narrativos.

Medina (2001) menciona que el análisis de la estructura es un medio para el desarrollo del esquema narrativo y constituye un modelo para el estudio de la comprensión y el recuerdo. Es importante hacer explícita a los alumnos la estructura implícita en la organización del cuento. De esta manera Medina (2001) expone los propósitos básicos de la enseñanza del esquema narrativo:

- predecir el contenido de la narración,
- guiar la comprensión, al servir de encuadre para la organizar la información,
- favorecer las inferencias (tanto causales, temporales y de motivaciones).

Si bien, como anteriormente ya se había señalado que, no todos los cuentos contienen los componentes del relato descritos por las gramáticas narrativas, los investigadores han notado que cuando el cuento presenta una estructura canónica es mejor recordado que aquellos que no poseen todos los constituyentes o presentan alterado el orden. Como señala M. Condemarín (citada por Cano, 2008), un cuento puede ser tan predecible que el niño sepa lo que sigue a continuación o la trama puede sorprenderlos con un giro inesperado. En ambos casos, el lector confronta su esquema narrativo con la historia, en la medida que se desenvuelve y el contenido adquiere sentido.

Así mismo Van Dijk (citado por Santibáñez, 2008) propuso que la superestructura de los textos narrativos consta de tres categorías fundamentales:

- La complicación,
- La resolución y
- El suceso.

Los textos narrativos refieren una información sobre tópicos específicos cuya característica esencial es el transcurrir de un tiempo determinado. En este sentido, los textos narrativos referirán hechos, sucesos, eventos y procesos, que poseen un patrón organizacional que consiste en la presentación de un problema, la acción-reacción para resolverlo y el desenlace final, cuya característica fundamental del texto narrativo ha consistido en que “éste se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas” (Van Dijk, citado por Santibáñez, 2008, p. 166).

De esta manera Santibáñez (2008), retomando a Van Dijk, propone una dinámica para llevar a cabo dicho proceso de comprensión, recurriendo a las siguientes estrategias:

1. Realizar la lectura de textos narrativos completos, entendiendo las oraciones.
2. . Organizar las informaciones de un texto.
3. Proponer actividades después de la lectura que incluyan alternativas para construir nuevos significados, como la escritura de resúmenes.
4. Construir el significado de los textos.
5. Planear actividades que relacionen la lectura del texto narrativo con otras formas del lenguaje.

6. Relacionar las estructuras textuales con las funciones pragmáticas y sociales de los textos, partiendo de la complicación, la resolución y el suceso.
7. Buscar en la lectura aspectos sobre sí mismo y el mundo circundante.

A partir de los aspectos generales que sobre la comprensión lectora hemos descrito. Este trabajo de investigación considera que la lectura, como menciona Goodman (1990); Ríos (1999); Ferreiro y Gómez (1991); entre otros autores, es un proceso complejo en el cual concurren de manera interactiva un escritor, un lector, el texto y el contexto en el cual ocurre todo el proceso de lectura. Ya que es el lector quien construye o reconstruye el significado del texto, a través de las relaciones que establece entre el texto, su experiencia y su bagaje de conocimientos. Así de esta manera nuestro estudio está basado en el enfoque interactivo de lectura. Consideramos que el lector es activo, ya que busca el significado del texto recurriendo a sus conocimientos previos.

Así mismo consideramos al igual que en diversos estudios y pruebas de comprensión lectora, que los procesos de lectura sobre la extracción de información, las inferencias, la comprensión global y la reflexión sobre el contenido del texto, permiten conocer el tipo de lectura que realizan los lectores, es decir, estas habilidades dan cuenta del nivel o dominio que tienen los lectores a la hora de enfrentarse a un texto, qué tanto comprendieron el sentido que el autor ha querido dar a éste.

## Capítulo II. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y SU INFLUENCIA EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

### 2.1 La influencia del contexto sociocultural en el rendimiento escolar

Los factores que afectan al rendimiento académico en la escuela se han convertido en un aspecto importante y preocupante, particularmente, por el alto índice de incidencia de bajo rendimiento de los estudiantes en los diferentes niveles escolares en los últimos años. Covadonga Ruiz (2001) señala que al buscar las causas de que el alumno no consiga lo que se espera de él, y desde una perspectiva holística, no podemos limitarnos a la consideración de factores escolares (*ratio* profesor/alumno, agrupación de los alumnos, características del profesor, tipo de centro y gestión del mismo) sino que es preciso hacer un análisis de otros factores que afectan directamente al alumno como pueden ser factores personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, autoconcepto), factores sociales (características del entorno en el que vive el alumno) y factores familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, clima, etc.).

Para Coleman (citado por Tabaré, 2003) los resultados escolares de los alumnos son producto de la interacción entre los recursos que aporta la familia a la educación de los hijos y los aportados por la escuela. Por lo que es importante tener en cuenta que la contribución de ambas esferas es diferente. Según García Bacete (citado por Covadonga Ruiz, 2001) mientras que el ambiente social del hogar contribuye a la formación de determinadas actitudes, promueve el autoconcepto y fomenta las atribuciones de esfuerzo, la escuela lo que hace básicamente es proporcionar oportunidades, formular demandas y reforzar comportamientos. Además de las características personales de los alumnos.

De esta manera, es preciso considerar que el proceso de enseñanza/aprendizaje no tiene lugar en un ambiente aséptico y aislado, sino que en él influyen todos los aspectos emocionales que afectan al individuo, por lo que desde la perspectiva holística anteriormente citada (en la que la persona y su entorno se influyen mutuamente), es necesario tener en cuenta todos los ambientes que rodean al individuo a la hora de explicar su rendimiento escolar, en el que la familia tiene un peso muy importante sobre todo en las etapas educativas del nivel básico.

El estudio de los resultados educacionales medidos por los niveles de aprendizaje de los estudiantes tiene una larga tradición en la investigación educativa. La preocupación ha sido en dos sentidos, por un lado indagar acerca del grado en que los alumnos logran los objetivos educativos establecidos en el currículo o el grado en el cual muestran tener ciertas competencias, como es el caso del estudio de la OCDE, *Programme for International Student Assessment (PISA)* y por otro, indagar acerca de los factores relacionados con los resultados.

Desde la perspectiva de identificar factores asociados a los resultados escolares de los alumnos los trabajos de investigación son considerados importantes por su número y por el conocimiento que aportan. El conocido *Informe Coleman* afirmó en 1969 que la “*escuela no importa*”, argumentando que los resultados educativos dependen de manera determinante de condiciones socio-económicas y culturales de los estudiantes. Esta afirmación provocó las más diversas reacciones. Se hicieron críticas a la manera en cómo fueron analizados los resultados en particular por el efecto de colinearidad. También se produjo una desmoralización respecto a la capacidad de la escuela para conseguir revertir o detener los procesos de desigualdad social. Sin embargo, los investigadores educativos no han cesado de buscar, con metodologías cada vez más sofisticadas, los indicadores de una buena escuela, pues la observación empírica parece indicar que hay escuelas que producen buenos resultados educacionales a pesar de desventajosas condiciones socioeconómicas y culturales de sus alumnos.

En este último sentido, hace cerca de treinta años surgió el movimiento de la *eficacia escolar* cuyo propósito ha sido el de identificar los factores que hacen que los alumnos de una escuela tengan mejores resultados que los de otra. Zorrilla y Fernández (2003) refieren que el concepto central de este movimiento es el de *valor agregado o valor añadido* aplicado a los aprendizajes de los alumnos. Este concepto significa contrastar a la escuela consigo misma en función del punto de partida con el cual toma a los educandos comparado con un punto de llegada.

Durante la etapa escolar del alumno, familia y escuela comparten la función socializadora, función entendida según Parsons (citado por Tabaré, 2003) como el desarrollo en cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida. Considerando que todos los factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible relevancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es importante exponerlos.

### **2.1.1 Influencia del contexto familiar**

A través de los diferentes trabajos que han tratado de identificar las variables del entorno social y familiar relacionadas con el rendimiento escolar de los alumnos, (Fullana; Rico Vercher; Ridao García; Campos Luanco, citados por Covadonga Ruiz, 2001), se ha podido comprobar que ciertas características del medio familiar dan lugar a un clima educativo y afectivo más o menos estimulante y motivador que repercute en las ejecuciones escolares de los niños.

Treviño y Treviño (2003) mencionan que aspectos como la orientación intelectual, la presión para el logro y la aprobación parental parecen relacionarse con la inteligencia, el logro académico y otras características afectivas tales como el autoconcepto académico, el grado de ajuste escolar y la motivación de logro.



Coleman (citado por Tabaré, 2003) señala que el *background* familiar se define a través de una serie de aspectos: el nivel socioeconómico familiar, la formación de los padres, los recursos culturales de que se dispone en el hogar y la estructura familiar.

#### **2.1.1.1 El nivel socioeconómico familiar**

Diversas investigaciones realizadas sobre la influencia del nivel socioeconómico familiar han constatado la relación entre el rendimiento académico y el origen social de los alumnos (Ladrón de Guevara, 2000, Covadonga Ruiz, 2001; Zorrilla, 2004; Tabaré, 2003), variable tradicionalmente operativizada a través del nivel de estudios de los padres, el nivel laboral del padre (que es quien marca el nivel sociocultural familiar) y el nivel de ingresos de la familia (Mella y Ortiz, 1999).

A partir de esto, parece que el problema del bajo rendimiento afecta más los niños de unos estratos sociales que de otros; mucho más a los de un nivel bajo que a los de medio, aunque según Cuadrado Gordillo (citado por Tabaré, 2003) en este nivel hay también un alto porcentaje de alumnos que presenta este problema. Se ha constatado que los alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente son inferiores en capacidades intelectuales (pensamiento abstracto), siendo su ritmo de trabajo más lento y el nivel de concentración para realizar tareas prolongadas más bajo (Ladrón de Guevara, citado por Covadonga Ruiz, 2001), con lo que no resulta extraño encontrar entre este grupo de alumnos el problema del bajo rendimiento.

Mella y Ortiz (1999) refieren que la posición social de la familia va a producir variaciones respecto de la importancia que dan los padres al éxito escolar, aspecto que influye sobre los resultados del alumno; en las posiciones más desfavorecidas el éxito escolar es escasamente valorado, mientras que cuanto más alto es el nivel socio-profesional de los padres, mayor importancia se da a este aspecto, con lo que la posibilidad de éxito escolar tienen los hijos es mayor.

Del mismo modo, la presión cultural varía con el entorno social de los sujetos; en un ambiente socioeconómico bajo, la presión cultural hacia el logro académico es menor e influye poco sobre el autoconcepto.

El nivel sociocultural de la familia desempeña un papel muy importante en el rendimiento escolar de los hijos por los estímulos y posibilidades que les ofrece para lograr una posición social según su grupo de procedencia (Pérez Serrano, citado por Treviño, et al, 2003). Así según Gordon y Greenidge (citados por Mella, et al, 1999), la procedencia socioeconómica puede considerarse uno de los factores explicativos del bajo rendimiento; los alumnos procedentes de hogares en desventaja social y cultural están menos preparados y reciben menos ayuda en momentos difíciles, lo que acentúa la posibilidad de obtener un rendimiento escolar por debajo del esperado.

Bronfenbrenner (citado por Álvarez y Del Río, 1990) señala que se puede delimitar el estilo de vida, las actitudes y valores y el nivel de vida de las familias estudiando las características socioeconómicas del entorno en el que viven: cuanto más bajas son las posibilidades económicas, mayores probabilidades hay de que los padres mantengan relaciones volubles e inestables entre sí, muestren desinterés por las tareas académicas, infravaloren las actividades culturales y escolares y, como consecuencia, no estimulen, motiven ni ayuden adecuadamente al alumno que, con frecuencia, verá disminuido su rendimiento. Por el contrario, Martínez González (citado por Mella, 1999) dice que en entornos de mayor nivel socioeconómico se observa un mayor interés de los padres, asesoramiento en las tareas, mayor colaboración con el centro y entrevistas más frecuentes con los profesores, lo que pone al alumno en situación de desenvolverse académicamente según lo que se espera de él.

Sin embargo, Covadonga Ruiz (2001) menciona que no todos los autores están de acuerdo con la relación entre rendimiento académico y la posición

socioeconómica; hay quien piensa que, si se controla la inteligencia, el nivel social no tiene influencia sobre el aprovechamiento escolar.

#### **2.1.1.2 Formación de los padres**

Zorrilla y Fernández (2003) mencionan que el nivel de formación alcanzado por los padres, que suele estar en relación con la posición social que ocupan, es un aspecto que permite conocer el ambiente en el que se mueve el niño, así como la vida cultural y oportunidades para el aprendizaje que éste le ofrece. Aspectos todos que desempeñan un papel decisivo en la inteligencia y rendimiento escolar de los alumnos, no ya solo por la posición económica y cultural que conlleva pertenecer a un determinado nivel social, sino por los estímulos que constantemente se le ofrece al niño para el estudio, por las actitudes hacia el trabajo escolar y por las expectativas futuras depositadas en él.

Olmedo (2007) refiere que dependiendo del nivel intelectual de los padres, la familia va a utilizar unos códigos lingüísticos determinados y predominarán unos temas de conversación diferentes: en una familia de nivel de estudios medio-alto, los comentarios, las preguntas a los hijos, el vocabulario y la preocupación de los padres acerca de lo que sus hijos han estudiado en clase, coinciden con los de la escuela, las sugerencias de cómo realizar actividades van en la misma línea, por lo que se da un continuo de formación que favorece el buen desarrollo académico del alumno.

#### **2.1.1.3 Recursos culturales**

El ambiente cultural que se le ofrezca al alumno en el seno de la familia parece relacionarse con el nivel de estudios que posteriormente alcance. Covadonga Ruiz (2001) señala que en niveles culturales medios y altos, es frecuente que los alumnos cursen enseñanza secundaria y superior, mientras que en un nivel

cultural más bajo, lo usual es que lleguen a realizar estudios primarios, llegando en contadas ocasiones a realizar estudios universitarios.

Para Ladrón de Guevara (2000) los padres pueden utilizar diferentes estrategias con el fin de asegurar la educación de sus hijos; además de invertir sus propias destrezas humanas, conocimientos y educación (que varían en función de nivel educativo alcanzado), pueden utilizar otras estrategias, como la inversión de capital económico, que sirve a los propósitos educativos a través de los materiales educativos (enciclopedias, libros), clases particulares, etc. La privación de estímulos, atribuido al déficit sociocultural de diversos entornos, provoca diferencias en el rendimiento: en las familias de mayor nivel sociocultural, se ofrece al alumno una serie de repertorios educativos mayor que en las de estratos más bajos, lo que permite una mejor adaptación a contextos escolares.

Gómez Dacal (1992) menciona que al parecer una mayor inversión económica en educación, que lleva a los hijos a la posibilidad de disponer de material y elementos estimulantes de su desarrollo intelectual y escolar, correlaciona con su rendimiento académico; la disponibilidad de medios culturales (televisión, libros, periódicos, enciclopedias, etc.) en el hogar es un componente del *background* familiar con un influjo importante en los resultados escolares.

La posición social influye también en la educación a través de las experiencias culturales que facilita. Según Ladrón de Guevara (2000), en niveles marginales las experiencias se reducen al ambiente inmediato; existe una gran carencia de comunicación con el mundo externo, lo que hace conocer una cultura restringida que además no cuida el desarrollo de capacidades perceptivas (fundamentales para el desarrollo cognitivo). En este ambiente, la cultura es más concreta, la riqueza de expresión lingüística es escasa, falta estimulación táctil, hay diferencias en los juegos de casa (computadora, juegos educativos), diferentes oportunidades para divertirse y aprender: se dan en resumen, una serie de factores que no ayudan al alumno en su progreso escolar.

Así pues, parece que el ambiente cultural que los padres ofrecen a sus hijos ejerce una importante influencia en el proceso de desarrollo de la personalidad, de la inteligencia y de la socialización, con el consiguiente reflejo en el rendimiento escolar.

#### **2.1.1.4 Ambiente cultural familiar**

Covadonga Ruiz (2001) menciona que algunos indicadores que distinguen un ambiente familiar culturalmente rico son la naturaleza de las interacciones lingüísticas y comunicativas que se establecen entre sus miembros, la frecuencia de lectura, la organización familiar, la importancia que se da a la asistencia a clase, las aspiraciones y expectativas académicas y profesionales. Todas estas variables están en muy estrecha relación con el nivel de formación intelectual y cultural de los padres y con el estatus socioeconómico de la familia, y ejercen su influencia sobre el rendimiento escolar del alumno.

Así mismo Gómez Dacal (1992), refiere el rendimiento escolar se relaciona también con las aptitudes y habilidades cognoscitivas que el alumno desarrolla en su ambiente familiar, que modelan la información que el alumno posee acerca del mundo, el lenguaje que utiliza, la forma de razonar, de relacionar la información, la motivación y constancia en el trabajo, etc. Destrezas que inciden a su vez en la consecución de un buen rendimiento académico y por consiguiente en una buena comprensión lectora.

Ladrón de Guevara (2000) hace referencia a la *interacción lingüística* y comunicativa que se establece entre padres e hijos, recurso cultural de gran importancia, señala que depende del nivel de formación cultural de los padres; cuanto mayor es, más información sobre el mundo transmiten a sus hijos, y lo hacen de una forma más estructurada, ordenada y con un vocabulario y lenguaje más rico, amplio en matices y en construcciones semánticas y sintácticas.

Estos aspectos son importantes para la formación intelectual y cultural del niño, ya que el tipo de código lingüístico que utilizan (más o menos elaborado) conlleva diferencias en la forma de conceptualizar el mundo y de relacionarse con él. Bernstein (citado por Covadonga Ruiz, 2001) expone que esto incide en el entorno escolar y en los resultados escolares ya que la escuela se propone el empleo prioritario del código elaborado. De hecho, parece que cuando en el hogar el lenguaje utilizado es pobre desde el punto de vista sintáctico, de riqueza de expresiones y de vocabulario, asociado generalmente a ambientes socioculturalmente bajos, se pueden producir retrasos importantes en el medio escolar.

Las diferencias en la comunicación que afectan a la selección, combinación y organización de las palabras influyen en la adaptación a la escuela y en el rendimiento. La particular manera de pensar y comprender el mundo depende en gran parte de la estructura del lenguaje que hable cada uno. Olmedo (2007) refiere que los códigos del lenguaje son generados por el sistema de relaciones sociales y el sistema de clases actúa sobre la estructura de la comunicación en el aspecto semántico (contenido-significado) y sintáctico (estructuras).

Por esta razón, el lenguaje usado en la escuela le es más familiar al niño y al adolescente de un nivel cultural alto, mientras que a los de bajo, a veces les resulta extraño. Así según Ladrón de Guevara (2000) los padres de niveles socioeconómicos más bajos pasan menos tiempo de interacción verbal con sus hijos, y sus interacciones son diferentes, lo que provoca en el alumno un déficit para enfrentarse a tareas escolares en las que la comunicación verbal ocupa un lugar preferente.

Cuanto más amplia sea la información que los padres transmitan al niño sobre el mundo y más estímulos pongan a su alcance, más fácil le resultará a éste asimilar los contenidos que se transmiten en la escuela, y cuando los padres, debido a una formación cultural deficiente, no pueden proporcionar estos elementos, a los hijos

les resulta más difícil procesar y asimilar los contenidos escolares, lo que repercute negativamente en el rendimiento escolar.

Covadonga Ruiz (2001) expone a la lectura, también como un elemento importante en la cultura familiar. Menciona que la lectura es igualmente básica para realizar tareas escolares, y la motivación suscitada hacia ella está muy influenciada por la formación cultural de los padres y por su nivel socioeconómico. La existencia de recursos para la lectura se valora a través de la existencia en el hogar de diccionarios, el número de libros de que dispone el alumno, periódicos y revistas que se reciben en casa, aspectos que influyen en el interés que los niños desarrollen hacia la lectura.

## **2.2 Factores socioculturales asociados a la comprensión lectora**

### **2.2.1 Factores socioculturales familiares**

Thorndike (citado por Castellanos, 2007) postula que los recursos de lectura existentes en el hogar y el status socioeconómico de la familia son los dos factores que se relacionan más estrechamente con la comprensión lectora. Entre los primeros considera el número de libros existentes en el hogar, la posesión de un diccionario o enciclopedia y la suscripción a un periódico. Otras investigaciones coinciden en que la cantidad de libros, los distintos textos utilizados para realizar tareas escolares, la supervisión de la lectura por parte de los padres y el apoyo en la elaboración de tareas tienen una influencia beneficiosa en el desarrollo de la comprensión lectora (Backhoff E., Bouzas R., Contreras C., Hernández, E. y García M.;2007).

Así mismo, se ha encontrado que existe una fuerte correlación entre las actividades realizadas en casa y el nivel de comprensión lectora. El planteamiento central es que la lectura en los primeros años es fundamental para promover tal habilidad. Al respecto Solé (2001) menciona que el sujeto que durante su infancia

lee, escucha que le lean, comenta los textos, observa o escucha a las personas cercanas leyendo y disfruta esta actividad al considerarla recreativa y realizarla en los momentos adecuados se forjará como lector experto en lo sucesivo, impactando así positivamente su desempeño académico. “La posibilidad de practicar la lectura en casa ocasiona una transferencia positiva sobre actividades similares en el aula” (González, citado por Castellanos, 2007, p. 35).

También la interacción padres-hijos juega un papel preponderante en la comprensión lectora. Orlando, et al, (1999) dice que las actividades que los padres realicen para promover la habilidad en cuestión incrementan la motivación intrínseca y favorecen el aprendizaje de los hijos. Una relación amigable o incluso de control entre ambos resulta favorable para conformar una atmósfera motivadora, contrario a lo que sucede en una relación de abandono, despreocupación y hostilidad. Entre menos estrategias de enseñanza se pongan en práctica durante la realización de tareas, serán mayores los problemas de lectura que presente el sujeto.

En este sentido presentamos algunas de las actividades que propone Castellanos (2007) las cuales tienen el propósito de para fomentar la lectura en el hogar:

#### **Actividades para fomentar la lectura familiar**

<b><i>PARA FOMENTAR LA LECTURA EN CASA...</i></b>
Considerar la lectura como medio de aprendizaje
Dar importancia al contexto para entender el mensaje de la lectura
Ver los errores como parte del aprendizaje
Retroceder en la lectura ante la falta de comprensión
Evitar las interrupciones propiciando una lectura fluida
Explicar las palabras o conceptos difíciles



Reforzar la memoria mediante el aprendizaje de palabras o conceptos
Activar los conocimientos previos
Disfrutar las actividades de aprendizaje
Persistir en las tareas difíciles o dominio de ciertos temas
Establecer metas alcanzables
Constarar o reforzar los éxitos
Invertir más tiempo en la realización de tareas

Tomado de Castellanos (2007)

Referente a las condiciones socioeconómicas, como ya se había mencionado, en los niveles medio y alto adquieren estas destrezas más temprano, contrario a lo observado en los estratos económicos bajos. Hoff (citado por Castellanos, 2007), demostró que el nivel socioeconómico es fundamental en el desarrollo de habilidades para la lecto-escritura.

Aunado a ello, el estatus sociocultural de los padres y la exposición previa a la lectura, guardan también estrecha relación con la comprensión lectora. Backhoff, et al (2007), explica que en el primer aspecto se toman en cuenta los años de escolaridad de los padres y su nivel educativo; en el segundo, el número de autores y de periódicos conocidos por los padres y su preferencia por la lectura ante otras actividades en los tiempos de ocio. Los padres de más alto status sociocultural valoran más las actividades escolares, los deberes y el éxito académico, adquiriendo así mayor experiencia en el uso del lenguaje descontextualizado y abstracto.

En este sentido, la exposición previa a la lectura, incrementa los conocimientos, el vocabulario, el conocimiento general del mundo, mejora la ortografía y la fluidez verbal. “La exposición previa a la lectura es, en la mayoría de los casos, un excelente predictor del crecimiento cognitivo y el éxito académico de los alumnos”

(González, citado por Castellanos, 2007, p. 35). Un buen alumno, según Rosa María Torres (citada por Ferreiro, 1999), será aquel cuyos padres están alfabetizados, dedican tiempo libre, cuentan con enciclopedias en casa y apoyo familiar para sus estudios y trabajos, siendo su entorno la clave para el desarrollo de la práctica lectora.

### **2.2.2 Factores personales**

Tal como se ha mencionado en apartados anteriores, es de suma importancia conocer el papel que juega la actitud hacia la lectura en el fortalecimiento de esta habilidad, tanto del sujeto como de las personas en su entorno inmediato. La motivación intrínseca y extrínseca relacionada con la lectura es también fundamental.

Ante esto Dubois (1995) plantea algunos aspectos que tienen que ver con los siguientes cuestionamientos: ¿Qué mensaje recibe un niño alejado o exento del modelamiento hacia la lectura por parte de otros niños, de sus padres o de sus profesores? En el mismo sentido, ¿qué actitudes y hábitos puede desarrollar cuando no hay libros en casa, cuando no se asigna un tiempo para leer como recreación, cuando no se le cuestiona sobre los mensajes que recibe? La respuesta a estas cuestiones es que el niño o el adolescente pensará que los libros no son importantes, que la lectura no es una actividad recreativa (sino exclusivamente académica) ni algo que deba hacerse cotidianamente.

Para desarrollar una actitud positiva hacia alguna actividad, es necesario que resulte una forma agradable de pasar el tiempo. La lectura es un acto comunicativo complejo que implica, además de lo intelectual, disposición emocional o estado de ánimo.. Los docentes deben procurar el placer en sus estudiantes cuando realizan actividades relacionadas con la lecto-escritura, entendiendo que “si no hay gozo del texto muy difícilmente habrá la posibilidad de adquirir la enriquecedora costumbre de la búsqueda, descubrimiento y lectura de

obras literarias” (SEP, 1994, p.112). Castellanos (2007) menciona que debe buscarse perder el miedo al libro cuando no se trate de actividades supervisadas y prescritas, con un fin moral o pedagógico. Así mismo Petit (1999), señala otro aspecto que de manera social influye también en la actitud hacia la lectura; menciona que hay que lograr eliminar la creencia de que el conocimiento es una forma de traición y humillación cotidiana hacia los familiares menos instruidos, lo que supone vencer fuertes barreras sociales, culturales y emocionales.

Solé (2001) menciona que los lectores expertos tienen una actitud positiva hacia la lectura, saben que es un medio de apropiación del conocimiento y la conciben como una actividad placentera y enriquecedora. Son capaces no sólo de decodificar los signos textuales sino de interpretarlos, asimilarlos y emplearlos cotidianamente. Leen sabiendo que el significado del discurso no radica en el texto sino en la reestructuración cognitiva de sus conocimientos previos a partir de la información que éste les proporciona. La creación de conocimientos derivados de la lectura es un proceso compartido entre el autor y el lector.

Por el contrario, menciona Solé (2001), que los lectores inexpertos manifiestan actitudes negativas hacia la lectura, la ven como una actividad tediosa y poco útil, realizándola solamente cuando forma parte de las tareas escolares obligatorias. Leen esperando recibir del texto todos los elementos para aplicar su contenido en la tarea que deben realizar. No son críticos ni analíticos y consideran que todo lo que se plantea debe ser cierto por el hecho de estar publicado y no pueden tomar una postura ante el texto.

### **2.2.3 Factores escolares**

Podgursky (citado por Backhoff, et al, 2007) señala que la influencia que los factores escolares tienen en el logro educativo esta mediada por las características personales del alumno; especialmente, su nivel socioeconómico o sociocultural, que es el factor que tiene la asociación mas fuerte con el logro

educativo, mayor que cualquier variable a nivel escolar y/o personal. Hoxby (citado por Tabaré, 2001), agrega que este factor puede llegar a explicar las variaciones en los resultados educativos de los alumnos de 34 a 105 veces más de lo que lo hacen las variables relacionadas con la escuela y el maestro.

Esta relación tan estrecha entre el nivel socioeconómico y el logro educativo, según Tabaré (2003), sugiere que si en el análisis de cualquier otra variable individual o escolar no se controla este factor, el efecto de la variable analizada sobre el aprendizaje estará sesgado, siendo particularmente cierto para los factores escolares.

Por lo anterior, Backhoff, et al., (2007), señala que un requisito crítico cuando se intenta estimar los efectos escolares es, separar los efectos de los resultados educativos asociados con las características de entrada de los estudiantes (factores socioculturales) de aquellos que están asociados con las que son atendidas por la escuela. Al respecto Treviño, et al, (2003), expone que los estudiantes no se seleccionan aleatoriamente hacia los centros escolares; ellos escogen las escuelas a través de mecanismos formales e informales, o por razones geográficas y económicas. Las diferencias aparentes entre los resultados de las escuelas pueden ser atribuidas, en parte, a diferencias en las características de los estudiantes antes de su ingreso a la escuela. Estas incluyen el género, edad, raza, etnicidad, habilidades académicas y la influencia del contexto familiar.

Los estudios de gran escala en diferentes países han mostrado que las escuelas varían sustancialmente en el nivel sociocultural de sus estudiantes. Esta variación se debe, según Zorrilla y Muro (2004), en parte a la segregación residencial y la selección de escuelas por parte de los padres de familia, pero también se debe a ciertas características organizativas y estructurales de los sistemas educativos.

Estas incluyen la forma en que se ubican las escuelas en distintas zonas, el tipo de modalidad, las políticas de admisión y selección de estudiantes, entre otras.

La investigación educativa ha demostrado que existen diferencias significativas entre los resultados de aprendizaje que logran las escuelas. Sin embargo, Backhoff, et al., (2007), señala que después de algunas décadas de estudios serios poco progreso se ha alcanzado en determinar por qué algunas escuelas tienen mejores resultados que otras. La literatura científica dedicada a los efectos escolares provee listas enormes de variables que se relacionan con los resultados de aprendizaje; sin embargo, se reportan relaciones muy débiles entre las políticas educativas particulares o ciertos tipos de organización escolar y los resultados educativos.

Al respecto, Willms (citado por Zorrilla y Fernández, 2003) menciona que en el mejor de los casos la literatura apunta en dirección a cinco grandes factores: 1) liderazgo administrativo fuerte, 2) clima de seguridad y orden, 3) énfasis en habilidades académicas básicas, 4) expectativas altas de los maestros y 5) sistema de monitoreo del progreso de los estudiantes.

Backhoff, et al., (2007), expone que parte del problema es que hay muchos factores que afectan los resultados escolares y muchos de ellos son de una naturaleza compleja y difícil de medir. Por ejemplo el *liderazgo del director* es un factor multifacético y presenta poca confiabilidad. Otros son factores que son interactivos; por ejemplo, Mella (1999) menciona que la experiencia docente tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de alto rendimiento, pero negativo en los de bajo aprovechamiento. Algunos factores tienen efectos indirectos importantes; por ejemplo, la *moral del maestro* no tiene una correlación alta con el rendimiento, pero puede ser un requisito previo, para lograr un buen clima escolar que favorezca el aprendizaje (Rosenholtz, citado por Backhoff, et al, 2007).

Para Treviño, et al (2003), la identificación de los factores importantes del proceso educativo es complicada porque los factores en cada nivel del sistema escolar pueden afectar los resultados educativos, y estos factores pueden interactuar entre niveles y tener efectos indirectos a través de niveles altos o bajos. Igualmente, la tarea se dificulta porque estas relaciones pueden ser inestables a lo largo del tiempo.

Debido a la complejidad y alcance del proceso educativo y a que la investigación sobre la efectividad de las escuelas no ha podido identificar ligas fuertes entre los procesos escolares y los resultados de aprendizaje, algunos investigadores cuestionan la utilidad de éstos. Sin embargo, menciona Mella (1999) que la realidad de lo que sucede en la educación en cuanto a la mejora de los procesos educativos es que las autoridades educativas toman decisiones con base en sus creencias respecto a cómo operan las escuelas y a cierta información sobre el sistema educativo. Aunque mucha de la información se basa en sus observaciones personales y en los comentarios del personal de las escuelas, la información que se puede derivar de pruebas de aprendizaje de gran escala y de cuestionarios de contexto puede contribuir a su conocimiento.

A pesar de las limitaciones para identificar, definir y medir el proceso educativo, Zorrilla y Muro (2004) señalan que ciertos indicadores pueden ser de utilidad para las autoridades educativas. La literatura especializada sobre el tema señala las áreas generales que se ligan más estrechamente con los resultados educativos. Backhoff, et al, (2007), menciona que unos pocos indicadores bien medidos que cubran dichas áreas pueden ayudar a directores y maestros a entender cómo opera el sistema escolar. Es decir, se puede utilizar la información que describe el proceso escolar en conjunto con las variables de entrada y los resultados escolares para evaluar escuelas, modalidades educativas, reformas, programas, o bien, políticas educativas estatales y nacionales.

En cuanto a los indicadores del proceso escolar, Oakes (citada por Mella, 1999), argumenta que es mejor contar con indicadores que estén claramente vinculados con los resultados escolares, debido a que éstos presionarán a las escuelas a tratar de mejorar en un amplio espectro de características escolares y no sólo en aquellos cubiertos por las pruebas de gran escala. Esta autora parte de que, cuando las escuelas intentan tener una mejor imagen institucional en indicadores relacionados con la organización de la institución, las estrategias de enseñanza, o las prácticas pedagógicas, inadvertidamente se enfocan a establecer las condiciones necesarias para fomentar el aprendizaje en sus niveles más altos.

En este sentido Backhoff, et al, (2007), teniendo en cuenta dichos aspectos, proponen las siguientes variables estructurales de la escuela ya que además en un estudio que realizaron en 2005, mostraron tener una buena relación con el logro educativo de los estudiantes:

- *Infraestructura escolar.* Las condiciones del salón de clases, como el tamaño del aula, la iluminación, la ventilación, y la higiene impactan de manera indirecta en el aprendizaje de los alumnos. Un salón limpio, en condiciones apropiadas, con ventilación acorde a las características de la zona geográfica, puede crear una atmósfera agradable que tenga un impacto positivo en la motivación del alumno y en su desempeño académico posterior.
- *Equipamiento escolar.* Con la finalidad de que los docentes desarrollen su labor educativa de manera eficiente deben contar con herramientas didácticas, equipo diverso (proyectores, laboratorios) y materiales educativos. La relación entre el grado de equipamiento que posee una escuela y el logro escolar es alta; sin embargo, pocos recursos escolares funcionan como factores explicativos del logro académico de manera directa.

- *Motivación del estudiante.* Los docentes y las escuelas varían en su habilidad para lograr que los estudiantes valoren la importancia del estudio. Esto se aplica en el caso del salón de clases, donde es necesario que el estudiante esté bien motivado para lograr aprendizajes significativos. La habilidad que tenga cada docente para generar esta motivación con sus alumnos resulta de primordial importancia para el logro de los objetivos educativos.
- *Escolaridad del docente.* Las escuelas varían en la formación de su personal docente. Bajo el supuesto de que el nivel de escolaridad de los profesores está directamente relacionado con el aprendizaje, el Estado invierte grandes sumas de dinero para asegurar que su plantilla docente cuente con las credenciales y capacitación necesarias para desempeñarse de forma adecuada. Lo que se evalúa de los docentes es su nivel de escolaridad.
- *Experiencia del docente.* En las últimas décadas, la investigación que se ha realizado sobre la efectividad de los docentes sugiere que los mejores maestros ajustan sus prácticas a las necesidades de los estudiantes y a las demandas que imponen los diferentes contenidos curriculares (Doyle, citado por Tabaré, 2001). De aquí la importancia de evaluar la experiencia docente en términos del número de años frente a grupo.
- *Actualización del docente.* La formación continua del maestro es una cualidad de su compromiso con la superación personal y profesional; característica que impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que a través de su actualización el docente adquiere nuevos conocimientos, habilidades y destrezas tanto disciplinarias como pedagógicas.



- *Prácticas pedagógicas.* Evaluar el logro académico en cualquier grado o nivel educativo es el resultado, en gran medida, de las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes en el aula. Dichas oportunidades pueden evaluarse a través de ciertas prácticas docentes que el profesor implementa en las distintas asignaturas que imparte; en este caso, Español.
- *Disciplina en el plantel.* Un ambiente de calidad dentro de las aulas propicia una mejor interacción de los niños y los adolescentes dentro del contexto escolar, tiene efectos positivos en su salud mental y en sus resultados de aprendizaje. El ambiente del salón de clases debe considerarse como un constructo multidimensional, con una diversidad de manifestaciones que se establece, primordialmente, a través de las interacciones entre el docente y sus alumnos. Uno de los dos dominios dentro de este rubro es el ambiente disciplinario dentro del aula.

Para cerrar este capítulo señalamos que estamos en acuerdo con Covadonga Ruiz (2001) en que son diversos los factores que influyen en el desarrollo intelectual y en el desempeño escolar. La escuela proporciona oportunidades, formula demandas y refuerza comportamientos, todos estos aspectos con el objetivo de promover conocimientos, habilidades, estrategias, aptitudes y actitudes que proporcionen un desarrollo intelectual en los alumnos.

Por su parte el ambiente social de la familia también contribuye a la formación de determinadas actitudes y promueve hábitos que necesitan niños y adolescentes para desarrollarse e interactuar con su entorno social.

En este sentido señalamos que tanto los factores del contexto familiar y del contexto escolar inciden en las capacidades intelectuales que se requieren académica y socialmente. De esta manera los factores socioculturales familiares

que se analizan en este estudio son: el nivel socioeconómico, formación de los padres, recursos culturales, ambiente cultural e interés de los padres para promover la lectura en los hijos.

Los factores correspondientes al contexto escolar que se analizan son las demandas educativas que la escuela ha establecido (exigencia de rendimientos altos y énfasis en las habilidades académicas básicas) y la valoración académica que los maestros tienen de los estudiantes, suponemos que son factores que influyen en el rendimiento escolar, lo que implica un buen desempeño lector, así como la motivación, actitud y aptitud para los hábitos lectores.

### **CAPÍTULO III. LA LECTURA COMPRESIVA EN LOS ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (LA SECUNDARIA DIURNA N°117 “GABRIELA MISTRAL”, TURNO MATUTINO Y LA SECUNDARIA TÉCNICA N°43 “LUIS ENRIQUE ERRO”, TURNO VESPERTINO)**

#### **3.1 MÉTODO**

El objetivo de la presente investigación fue identificar las habilidades cognitivas para la comprensión de textos narrativos tienen desarrolladas los alumnos de tercero de secundaria de niveles socioculturales medios. Así como analizar qué factores socioculturales familiares y escolares favorecen la adquisición de dichas habilidades. El tipo de investigación que se llevará a cabo consiste en un estudio de caso.

#### **3.2 SUJETOS**

Participaron en el estudio 20 estudiantes de tercer grado de educación secundaria. La muestra está dividida en dos grupos de diez alumnos, éstos fueron escogidos tomando en cuenta que presentaran características socioeconómicas y socioculturales que favorecen su rendimiento escolar y desempeño de lectura: nivel de estudios de los padres, servicios del hogar, número de hermanos que viven en el hogar, tiempo dedicado a la lectura no escolar, actividades que realiza en su tiempo libre, libros que hay en el hogar y libros leídos por el alumno en un año, (tabla 1 y 2).

Todos los alumnos son procedentes de dos secundarias públicas del Distrito Federal correspondientes a medios socioculturales que tienen características de clase social media.

Tabla 1

Alumnos seleccionados (Sec. N°117- Iztapalapa)							
Alumno	Nivel de estudios (padres)	Servicios	N° de hermanos	Actividades tiempo libre	Horas de lectura a la semana	N° de libros en el hogar	N° de libros leídos en un año
Gustavo	Padre- bachillerato Madre- bachillerato	-internet -t.v cable suscripción a periódico	2	-deporte -ver t.v -internet	Entre 1-2hrs	+50	3
Tania	Padre- bachillerato Madre- bachillerato	-internet -t.v cable	2	-deporte -expresión artística	Entre 1-2hrs	- 50	3
Alfonso	Padre- Licenciatura Madre- Secundaria	-internet	3	-ver t.v -internet	Entre 2-4hrs	-50	3
Ana Karen	Padre- bachillerato Madre- bachillerato	-internet -t.v cable	1	-deporte -ver t.v	Entre 2-4hrs	+50	6
Oscar	Padre- Licenciatura Madre- Licenciatura	-internet -t.v cable	1	-ver t.v -internet	Entre 1-2hrs	+50	3
Ariadna	Padre- Licenciatura Madre- Bachillerato	-internet	1	-expresión artística -ver t.v	Entre 2-4hrs	+50	7
Ángel	Padre- Posgrado Madre- Licenciatura	-internet -t.v cable -suscripción a periódico	1	-deporte -ver t.v -internet	Entre 1-2hrs	+50	3
Jessica	Padre- Licenciatura Madre- Licenciatura	-internet -t.v cable	2	-deporte -ver t.v	Entre 1-2hrs	+50	3
Alfredo	Padre- Posgrado Madre- Licenciatura	-internet -t.v cable	Ninguno	-deporte -ver t.v	Entre 1-2hrs	+50	3
Diana	Padre- bachillerato Madre- bachillerato	-t.v cable	1	-deporte -expresión artística	Entre 1-2hrs	-50	3

Tabla 2

Alumnos seleccionados (Sec. N°43- Coyoacán)							
Alumno	Nivel de estudios (padres)	Servicios	N° de hermanos	Actividades tiempo libre	Horas de lectura a la semana	N° de libros en el hogar	N° de libros leídos en un año
Citlalli	Padre- Licenciatura Madre- Licenciatura	-internet -suscripción a periódico	2	-internet -expresión artística	Entre 1-2hrs	-50	3
Sergio	Padre- secundaria Madre- bachillerato	-internet -t.v cable	1	-ver t.v	Entre 2-4hrs	- 50	3
Fernanda	Padre- Licenciatura	-internet	1	-ver t.v -internet	Entre 1-2hrs	+50	3

	Madre- Licenciatura						
Joel	Padre- Licenciatura Madre- secundaria	-internet -t.v cable	1	-deporte -ver t.v	Entre 2-4hrs	+50	4
Arieth	Padre- Licenciatura Madre- Bachillerato	-t.v cable	1	-ver t.v -internet	Entre 2-4hrs	+50	3
Gilberto	Padre- Licenciatura Madre- Licenciatura	-internet -t.v cable	Ninguno	-deporte -ver t.v	Entre 1-2hrs	+50	3
Alexa	Padre- Licenciatura Madre- Bachillerato	-internet	1	-deporte -ver t.v -internet	Entre 1-2hrs	-50	3
Adán	Padre- Bachillerato Madre- secundaria	-internet -suscripción a periódico	1	-deporte -internet	Entre 1-2hrs	+50	3
Berenice	Padre- Licenciatura Madre- Licenciatura	-internet -t.v cable -suscripción a periódico	1	-internet -ver t.v	Entre 1-2hrs	+50	3
Omar	Padre- Posgrado Madre- Licenciatura	-internet -t.v cable -suscripción a periódico	1	-deporte -expresión artística	-1 hr	-50	Ninguno

### 3.3 DISEÑO

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que estudia de manera sistemática y profunda fenómenos o entidades sociales y educativas únicas. Para Yin y Stake, citados por Bisquerra (2004), es una descripción y análisis detallados de entidades educativas únicas, un estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

La característica particular de este método es que se realiza un estudio intensivo y profundo de un/os caso/os o una situación pues cada situación, caso o fenómeno está claramente delimitado pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Bisquerra, 2004). En este sentido, se les llama casos a las situaciones o entidades sociales o educativas únicas que son relevantes a investigar.

Definido de esta manera el estudio de casos, éste puede incluir estudios de un solo caso como de múltiples casos es decir, pueden ser una o varias unidades de análisis. Sin embargo como mencionan Muñoz y Serván, citados por Bisquerra (2004), el principal propósito del estudio casos es comprender la particularidad del

caso y tratar de “conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (p. 311).

Las investigaciones llevadas a cabo desde el estudio de casos pueden caracterizarse por su propósito y por la aportación teórica pretendida. Según Martínez (2006) respecto a su propósito, las investigaciones realizadas a través del método de estudio de casos pueden ser: descriptivas, si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, y exploratorias, si a través del propio estudio se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio. Y desde la aportación teórica, el estudio puede ser descriptivo, explicativo, predictivo o exploratorio.

Es descriptivo si se pretende identificar los elementos clave o variables que inciden en un fenómeno; es explicativo cuando lo que se busca es descubrir los vínculos entre las variables y el fenómeno así como dar explicación teórica a las relaciones observadas; por su parte el estudio predictivo pretende examinar las condiciones límites de una teoría (Snow y Thomas, citados por Martínez, 2006). Y por último el de tipo exploratorio según Maxwell, citado por Martínez (2006), tiene la función de permitir al investigador tener un primer acercamiento desde sus propias teorías, métodos e ideas a la realidad del objeto de estudio.

Por otra parte una de las ventajas del uso socioeducativo del estudio de casos (el cual se presta para llevar a cabo nuestra investigación), es que es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos. Otra ventaja en relación con nuestro estudio es que es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes es decir, llevar a cabo un diseño de casos múltiples, el cual da la posibilidad de contrastar la información obtenida parcialmente con cada caso analizado (Bisquerra, 2004).

A partir de las características mencionadas sobre el método de estudio de casos, la investigación se realiza empleando el estudio de casos como estrategia de diseño de la investigación (Wolcott; Rodríguez; Gil y García, citados por Bisquerra,

2004). Con el propósito de comprender en qué medida los factores socioculturales tanto de la familia de los alumnos como de la escuela a la que asisten, influyen en el desarrollo de las habilidades cognitivas para la comprensión lectora.

Las unidades de análisis son dos escuelas, una donde los alumnos proceden de un contexto sociocultural con condiciones socioeconómicas de nivel medio y en la segunda asisten alumnos que proceden de un contexto sociocultural con condiciones socioeconómicas de un nivel medio-bajo. Sin embargo estas dos escuelas tienen la particularidad de que se encuentran entre los primeros diez lugares de aprovechamiento en la Prueba Enlace realizada por la SEP.

Se pretende analizar en qué medida las condiciones socioculturales que proporciona la familia -ingresos familiares, grado de estudios y ocupación de los padres, recursos didácticos (libros, computadora, internet), actividades de esparcimiento cultural (museos, cines)- y la escuela -infraestructura y equipamiento escolar; escolaridad, experiencia, actualización y prácticas pedagógicas del docente; actividades extraescolares, proyectos escolares- favorecen el aprendizaje de las habilidades para la comprensión lectora.

Ya que se está analizando las condiciones socioculturales particulares que tienen los alumnos de cada escuela, se pretende contrastar dos casos (una escuela en donde los alumnos proceden de un contexto sociocultural con condiciones socioeconómicas de nivel medio y otra donde los alumnos proceden de un contexto sociocultural con condiciones socioeconómicas de un nivel medio-bajo) para analizar las diferencias y similitudes en los factores familiares y escolares que favorecen tales habilidades de lectura.

Puede caracterizarse el trabajo de investigación como descriptivo y explicativo. Por una parte da cuenta del nivel de comprensión lectora así como de las habilidades desarrolladas por los alumnos. Por otra permite explicar la relación entre la variable dependiente -habilidades de lectura- y las variables independientes -nivel sociocultural, factores familiares y factores escolares-.

Así mismo se espera llegar a un tercer nivel, interpretativo, en el cual se articulen los dos anteriores y se confronten con las teorías de referencia, el modelo interactivo de lectura y la teoría sociocultural, desde donde sea posible comprender la compleja dinámica de la adquisición de la comprensión lectora desde la situación cultural, social, económica y escolar de los alumnos de tercer grado de educación secundaria.

### **3.4 ESCENARIO**

Los escenarios de investigación son dos escuelas secundarias en donde los alumnos que asisten a ellas son de un nivel sociocultural medio. La primera escuela es la Secundaria Diurna N°117 “Gabriela Mistral” turno matutino, ubicada en José Zubieta #54, colonia Juan Escutia, en la delegación Iztapalapa. La segunda escuela es la Secundaria Técnica N°43 “Luis Enrique Erro” turno vespertino, ubicada en Sgto. 2do. Gustavo Salazar Bejarano, colonia Los Cipreses, en la delegación Coyoacán.

Antes de empezar con la descripción de los escenarios es importante señalar que en cuanto a la Secundaria Técnica N°43 “Luis Enrique Erro”, inicialmente el turno escolar con el que se iba a llevar a cabo la investigación sería el turno matutino, sin embargo por cuestiones de disposición de los maestros para realizar nuestro estudio, el director de la escuela nos aconsejó que sería mejor llevarla a cabo en el turno vespertino (en el cual también es el director), asegurándonos que también tenían el mismo aprovechamiento escolar y los maestros serían más accesibles. Por tales motivos y por la premura de tiempos para realizar esta investigación se decidió realizar el estudio en el turno vespertino.

La información que presentamos a continuación fue recabada por medio de tres cuestionarios que fueron aplicados a alumnos, padres de familia y docentes de la materia de español (ver anexos: 5, 6 y 7). Los cuestionarios estuvieron enfocados a conocer el estado socioeconómico y aspectos culturales de cada alumno.



Además se incluye una serie de datos que nos proporcionaron algunos maestros, a través de charlas informales durante los días que se llevó a cabo la investigación, la cual aparecerá a lo largo de la descripción de cada escuela.

La Secundaria Diurna N°117 “Gabriela Mistral” turno matutino está ubicada en la delegación Iztapalapa, se localiza a pocas cuadras de los límites del municipio de Netzahualcóyotl. Esta delegación es considerada como insegura, debido a los problemas de violencia y delincuencia (robo, delincuencia organizada, narcomenudeo, venta de productos pirata, armas y mercancía robada. Sin embargo el ambiente social que rodea a la escuela se percibe tranquilo. La comunidad de la colonia se caracteriza por clases medias y bajas. Cuenta con todos los servicios públicos, tales como, drenaje, agua potable, alumbrado, servicio de recolección de basura, línea telefónica, vigilancia y servicios de comunicación y transporte.

En cuanto a las características socioculturales familiares de los alumnos que participaron en la investigación, la mitad de los ellos cuentan con padres (padre y madre) que tienen estudios universitarios y hay un padre con posgrado, la otra mitad tiene estudios de bachillerato. La ocupación laboral de los padres está dentro de su formación académica (algunas ocupaciones son: gerente, maestros, medico, contador, ingenieros, empleados empresa privada y de gobierno, etc.). Los recursos económicos con los que cuentan les proporcionan tener un nivel de bienestar alto por lo que cuentan con los servicios básicos del hogar así como computadora, internet y televisión de paga. Son pocos los alumnos que tienen una suscripción a algún periódico o revista. Así mismo este nivel de bienestar es distribuido entre un número de miembros de la familia bajo (entre 4 miembros: padres y dos hijos o un hijo).

En torno a algunos aspectos culturales y sociales importantes para nuestro estudio. Más de la mitad de los alumnos cuentan con por lo menos cincuenta libros en el hogar. El tiempo de lectura que dedican los alumnos a leer textos no escolares es entre una y dos horas a la semana y los libros que por ellos mismos

decidieron leer en por lo menos un año oscila entre dos y tres libros. En cuanto a los padres la mayoría lee poco y el tipo de textos que leen son libros de tipo narrativo, periódicos y revistas. Son pocas las experiencias culturales que los padres les ofrecen, ya que no es frecuente su asistencia a museos, obras de teatro, cine y eventos culturales. Casi todos los alumnos mencionaron que realizan actividades extraescolares (deportes y actividades culturales).

En cuanto a las características de la escuela, tenemos que está dentro del Programa Escuelas de Calidad (PEC), obtuvo el tercer lugar en el Distrito Federal en la prueba Enlace y el primero a nivel delegacional. En este sentido la escuela se caracteriza por ser de alto rendimiento, por lo que es una escuela con demanda de ingreso. Realiza selección de alumnos a través del promedio escolar y el puntaje en el examen de ingreso. Así mismo los alumnos tienen una hora más, de la oficial, en las materias de español y matemáticas (su hora de entrada es a las siete de la mañana). Los alumnos que asisten a ésta escuela son de clase media y varios de ellos vienen de los municipios de Netzahualcóyotl, Chalco y Ecatepec. En torno a la práctica docente, los maestros muestran disposición y una buena actitud hacia la misma. Así mismo motivan al alumnado a desarrollarse académicamente. La escuela también promueve y ofrece al alumnado actividades extraescolares tanto culturales como deportivas, por ejemplo se lleva a cabo dos veces al año un evento llamado “Semana cultural”, en la cual los alumnos participan de manera activa en actividades culturales (tocan instrumentos, bailan, crean poemas, declaman, etc.). Por otra parte la escuela carece de algún proyecto que promueva la comprensión lectora o la animación a la lectura a nivel escolar y en la materia de español.

En cuanto a la Secundaria Técnica N°43 “Luis Enrique Erro” turno vespertino que se localiza en la delegación Coyoacán. La colonia en donde se encuentra ubicada la escuela queda a quince minutos del metro Taxqueña. Alberga a una comunidad de clase social media y media alta. Se percibe un ambiente social tranquilo sin embargo en varias de las calles de los alrededores hay puertas de seguridad en las entradas y salidas de las mismas. Por lo que suponemos que hay problemas

de seguridad (asalto y robo a domicilio). La colonia cuenta con todos los servicios públicos, tales como, drenaje, agua potable, alumbrado, servicio de recolección de basura, línea telefónica, vigilancia y servicios de comunicación y transporte. Cabe mencionar que los alumnos que asisten a ésta escuela, en lo que respecta al turno vespertino, vienen de las colonias aledañas a la escuela, en donde el contexto social presenta características de clase social media y media baja.

En cuanto a las características socioculturales familiares de los alumnos tenemos que ocho de los diez, cuentan con que ambos padres tienen estudios universitarios y hay un padre con posgrado. El resto los padres tienen estudios de bachillerato. Los padres se desempeñan laboralmente en cuestiones que tienen que ver con su profesión. Los recursos económicos con los que cuentan les proporcionan tener un nivel de bienestar alto por lo que cuentan con los servicios básicos del hogar así como computadora, internet y televisión de paga. Cuatro alumnos tienen una suscripción a algún periódico o revista. Así mismo este nivel de bienestar es distribuido entre un número de miembros de la familia bajo (entre 4 miembros: padres y dos hijos o un hijo).

En los aspectos culturales y sociales importantes para nuestro estudio, más de la mitad de los alumnos cuentan con por lo menos cincuenta libros en el hogar. El tiempo de lectura que dedican los alumnos a leer textos no escolares es entre una y dos horas a la semana y los libros que por ellos mismos decidieron leer en por lo menos un año es de uno a tres libros. En cuanto a los padres la mayoría lee poco y el tipo de textos que leen son libros de tipo narrativo, periódicos y revistas. Son pocas las experiencias culturales que los padres les ofrecen, ya que no es frecuente su asistencia a museos, obras de teatro, cine y eventos culturales. Menos de la mitad de los alumnos mencionaron que realizan actividades extraescolares (deportes y actividades culturales).

En torno a las características de la escuela, tenemos que también está inscrita en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y en la prueba Enlace se encuentra entre los primeros lugares a nivel delegacional, sin embargo estos resultados se deben

más a los puntajes de los alumnos del turno matutino. No obstante como ya se mencionó los alumnos del turno vespertino también tienen un aprovechamiento escolar alto. Debido a que la escuela tiene una alta demanda por su rendimiento escolar, los alumnos que no pudieron quedarse en el turno matutino, tienen la opción de estudiar en el turno vespertino. Por otra parte los alumnos que asisten a ésta escuela son de clase media y media baja y varios de ellos viven en las colonias aledañas (como la San Francisco, CTM, Carmen Cerdán entre otras)

En torno a la práctica docente, los maestros muestran disposición y una buena actitud hacia la misma. El ambiente escolar se caracteriza por generar la disciplina y el orden en los alumnos. Por otra parte la escuela no tiene algún proyecto que promueva la comprensión lectora o la animación a la lectura a nivel escolar y en la materia de español. En cuanto a las actividades que realiza la maestra de español que actualmente les da clase, los alumnos mencionaron que las que con más frecuencia realiza son explicar al grupo y las menos son copiar del libro o del pizarrón y el dictado. En torno a las actividades que como grupo realizan en la clase, las de mayor frecuencia son el intercambio de ideas y redactar textos y las menos frecuentes son las actividades sobre comprensión lectora y ejercicios de gramática.

### **3.5 INSTRUMENTOS**

Enseguida se presentan los materiales e instrumentos que sirvieron para llevar a cabo la investigación:

1. Dos textos narrativos (cuentos): un primer texto de lectura es “El coloso y la luna” de Socorro Venegas, con extensión de 1082 palabras, el cual presenta una temática sobre la relación afectiva padres e hijos (ver anexo 1). El segundo texto es el cuento “Color miel” de Adrian Campos, con extensión de 1700 palabras, el cual presenta una temática que versa sobre valores sociales como la empatía, la igualdad, la amistad así como también

la intolerancia, la discriminación y la deshumanización social (ver anexo 2). El criterio que se tomó para la selección de los dos textos narrativos fue que el contenido fuera idóneo para los alumnos de tercero de secundaria en cuanto a extensión de los textos (no más de 1700 palabras), calidad literaria y complejidad y significatividad para los estudiantes de 3er año de secundaria.

2. Dos cuestionarios de comprensión lectora para conocer las habilidades cognitivas para la lectura de textos narrativos con que cuentan los alumnos de ambas escuelas secundarias. Un cuestionario por cada texto (ver anexos:3 y 4).
3. Cuestionario sociocultural dirigido a los alumnos, para conocer las características sociales y culturales del estudiante y de su contexto familiar (ver anexo 5).
4. Cuestionario sociocultural dirigido a los padres de familia, para conocer el contexto sociocultural de los padres y la familia (ver anexo 6).
5. Cuestionario sociocultural dirigido a los docentes, para conocer la práctica educativa de los maestros de la materia de español (ver anexo 7).
6. Cuestionario sociocultural dirigido a los docentes, para conocer la práctica educativa de los maestros de la materia de español (ver anexo 7).

### **3.5.1 Descripción de instrumentos**

#### *3.5.1.1 Cuestionarios de comprensión lectora*

Los cuestionarios están diseñados para conocer las habilidades lectoras para la comprensión de textos narrativos (cuentos) con las que cuentan los alumnos así como para identificar su nivel de lectura en dichos textos. Las preguntas fueron diseñadas tomando como base el tipo de cuestionario que realiza PISA para la evaluación de la comprensión lectora. Sin embargo las habilidades lectoras evaluadas en nuestro estudio, son las que en general son utilizadas en las

evaluaciones sobre comprensión de lectura: Programa internacional de evaluación de alumnos de la OCDE, (PISA); Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS); Instituto Nacional Educativo (INECSE), entre varios más.

Nuestros instrumentos contienen cuatro tipo de preguntas (ver anexos: 3 y 4): preguntas de obtención de información, inferenciales, de comprensión global y sobre la reflexión y valoración del contenido del texto. A continuación se describen las características de cada una de éstas:

***Preguntas de obtención de información.*** Mediante preguntas de este tipo se pide al lector que conteste a las mismas consultando el texto. Pueden ser preguntas de comprensión literal o bien preguntas de búsqueda de información equivalente. Los criterios que se tomaron en cuenta para la elaboración y contestación de este tipo de preguntas son los siguientes:

- Deben ser relevantes y pertinentes, para ello hay que identificar los aspectos nucleares del texto.
- La calidad de la lectura depende de la comprensión de cierta información enunciada literalmente. Si no se tienen en cuenta algunos enunciados del texto no es posible comprenderlo en su integridad. El texto quedaría truncado si no se contemplase esta información.
- Este tipo de preguntas requieren la lectura de un párrafo entero o de todo el texto para responder a las mismas.

A veces se asocia a las preguntas de obtención de información con el manejo de información puntual y localizada en una oración. Sin embargo existen preguntas muy localizables y fáciles y otras en las que se requiere tener en cuenta una parte importante del texto e incluso todo él para responder adecuadamente; en ese caso, la dificultad aumenta considerablemente. Por

ejemplo, cuando se pide que el lector localice información que responda a un requisito o característica dada (PISA, 2005).

**Preguntas de interpretación o inferenciales.** Para responder a este tipo de preguntas, el lector debe realizar una lectura diferente a la anterior modalidad. Mientras que las preguntas de obtención de la información se centran en lo explícito o lo dicho, en las preguntas de interpretación se va más allá de la literalidad. Estas preguntas tienen que ver con las inferencias y la cohesión textual (Sanz, 2005).

Las preguntas de inferencia deben llevar al lector más allá de las palabras explícitas del texto, exigen una lectura entre líneas. El lector debe sobrepasar las palabras y entender lo que se quiere decir implícitamente. La economía del lenguaje obliga a escribir al autor bajo el supuesto de que el lector será capaz de entender muchas cosas que se sobrentienden.

Por su parte la cohesión global hace referencia a la interrelación entre las partes de un mismo texto. Se trata de preguntas que relacionan una parte del texto con otra. Preguntas de este tipo son las que exigen que el lector realice comparaciones: semejanzas, diferencias; contraste de información, etc. (Pizcoya, 2004)

**Preguntas de comprensión global.** Son preguntas que van a lo esencial, a la totalidad; el lector deja escapar los detalles con el fin de hacerse una idea global y sintética del texto leído (pasar de las microproposiciones a las macroproposiciones de mayor nivel de generalización). Le interesa, más que el detalle, lo fundamental, la idea matriz del texto, las ideas claves que permiten entender las partes y dan sentido global a cada elemento del texto. (Pérez, 2005).

**Preguntas de reflexión y valoración sobre el contenido del texto.** En este tipo de preguntas el lector tiene que reflexionar a partir del texto, es decir, debe reflejar el sentido del texto y devolver una respuesta personal, crítica, pensada,

contrastada y sopesada. Se distancia del texto sin perder por ello vinculación con el contenido y la forma del mismo. Contrastar sus puntos de vista con la información del texto. Para ello se precisa que haya una dialéctica entre el lector y el texto, un verdadero diálogo; pues el objetivo es promover y conmover en el lector ideas, sensaciones y actitudes que lo lleven a problematizar el texto desde una perspectiva individual y social (PISA, 2005).

El cuestionario para el cuento “El coloso y la luna” constó de diecisiete preguntas: dos preguntas sobre recuperación de información, cinco inferenciales, tres de comprensión global y siete sobre reflexión del contenido del texto (ver anexo 3). Por su parte el cuestionario del cuento “Color miel”, constó de catorce preguntas en total: dos de recuperación de información, cuatro inferenciales, dos sobre comprensión global y seis de reflexión del contenido del texto (ver anexo 4).

Como ya se ha mencionado, los dos cuestionarios de comprensión lectora tienen el propósito de, por una parte, conocer qué habilidades lectoras han desarrollado los alumnos y por otra la de saber en qué nivel de desempeño lector se encuentran. Para llevar a cabo estos propósitos se retomó la escala de niveles de desempeño de la prueba de PISA de comprensión lectura. Tal escala propone medir cinco niveles de desempeño que se encuentran en sentido decreciente, es decir, del más complejo al más simple. Describe la graduación de la competencia atendiendo a tres dimensiones lectoras: recuperación de información, interpretación de textos y reflexión del contenido del texto (PISA, 2005; Sanz, 2005; Pizcoya, 2004). Cada uno de los cinco niveles describe y caracteriza cómo son las tareas asociadas al nivel en cada una de estas tres dimensiones. A continuación se describen estos cinco niveles de dificultad con sus respectivas habilidades lectoras:



**\*Niveles de desempeño y habilidades lectoras en la comprensión de un texto narrativo**

	<b><i>Recuperación de información</i></b>	<b><i>Interpretación de textos</i></b>	<b><i>Reflexión y valoración del contenido</i></b>
<b>Nivel 5</b>	Localiza, combina información que debe descubrirse en el texto. Esta información puede secuenciarla o relacionarla de acuerdo a numerosos criterios. Esta información puede estar fuera del cuerpo principal del texto. También infiere qué información del texto es relevante para la comprensión del texto.	Interpreta el significado del texto poniendo atención a matices sutiles. También demuestra un entendimiento completo y exhaustivo del texto y de todos sus detalles.	Evalúa críticamente o hipotetiza recurriendo a conocimiento especializado, maneja conceptos poco comunes y muestra una comprensión profunda de textos largos o complejos. Por ejemplo: realiza una hipótesis sobre un hecho inesperado teniendo en cuenta el conocimiento externo junto con toda la información relevante del texto.
<b>Nivel 4</b>	Localiza, combina información que debe descubrirse en el texto. Esta información puede secuenciarla o relacionarla de acuerdo a numerosos criterios. Infiere qué información del texto es relevante para la comprensión del texto.	Hace inferencias en base a un texto complejo para comprender y aplicar categorías en un contexto poco común y para construir el significado de un segmento del texto teniendo en cuenta el texto como un todo. Trata con ideas poco comunes e ideas expresadas negativamente.	Realiza hipótesis o valora críticamente un texto utilizando conocimiento público o formal. Muestra comprensión cuidadosa de un texto largo o complejo.
<b>Nivel 3</b>	Localiza y en algunos casos reconoce las relaciones entre piezas de información, cada una de las cuales puede incluir una diversidad de criterios. Trata con información alternativa.	Integra varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprende una relación o construye el significado de una palabra o frase. Compara, contrasta o categoriza teniendo en cuenta varios criterios. Trata con información alternativa. Por ejemplo: explica la motivación de un personaje relacionando los hechos de una narración.	El lector demuestra una comprensión detallada del texto teniendo en cuenta los conocimientos de la vida ordinaria y familiar. Hace conexiones o comparaciones, da explicaciones o evalúa una característica de un texto. Por ejemplo: relaciona los hechos de una narración larga con las propias ideas para justificar puntos de vista opuestos.
<b>Nivel 2</b>	Identifica información puntual donde puede incluir varios criterios. Trata con información alternativa.	Identifica la idea principal de un texto, aunque resulte necesario realizar pequeñas inferencias. Comprende relaciones, construye o aplica categorías simples o construye el significado de una parte del texto que contiene información que no	Hace comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior. Explica una característica del texto recurriendo a la experiencia personal, a sus conocimientos y actitudes.

		está destacada que requiere referentes de bajo nivel. Por ejemplo: interpreta la información de un párrafo para comprender el escenario de una narración.	
<b>Nivel 1</b>	Localiza una o más partes del texto las cuales son independientes. En donde la información está explícita y tiene en cuenta un único criterio, con escasa o ninguna información que sea de dificultad.	Reconoce el tema principal o el propósito del autor en un texto que verse sobre un tema familiar y cuando la información requerida por el texto es muy visible o explícita.	Hace una conexión simple entre el texto y el conocimiento cotidiano o común.

\*Niveles de desempeño lector tomados de PISA, (2005); Sanz, (2005); Pizcoya, (2004).

### *Evaluación de las habilidades lectoras y del nivel de desempeño*

La manera en que fueron evaluados los dos cuestionarios de comprensión lectora fue de la siguiente manera:

- a) Se formularon posibles respuestas (extraídas de los dos textos) de cada una de las preguntas de los dos cuestionarios (ver anexos: 8 y 9). Con estas posibles respuestas se valoró el tipo de respuesta. Esta valoración consistió en la elaboración lectora que cada alumno dio en sus respuestas.
- b) Partiendo de la valoración lectora de cada respuesta de las preguntas de los dos cuestionarios, a éstas se les fue clasificando según el nivel de desempeño de la escala de PISA. La manera en que se le dio un nivel de desempeño lector a las respuestas de los alumnos, está basada en los criterios descritos en cada nivel de la escala, es decir, si las respuestas reúnen tales habilidades descritas en tal nivel, ése es el nivel de desempeño que el alumno obtuvo en sus respuestas (ver anexos: 10 y 11).

### *3.5.1.2) Cuestionario sociocultural dirigido a alumnos, padres de familia y docentes de español.*

Casa (2005) menciona que el ambiente familiar influye en el rendimiento escolar y por lo tanto en la comprensión lectora, pues el medio familiar es quien forma hábitos y costumbres, da experiencias y conocimientos para el desarrollo intelectual del individuo. En este sentido con la finalidad de conocer el entorno social y cultural en que las familias de nuestros alumnos se desenvuelven se diseñaron tres tipos de cuestionario:

1. Cuestionario sociocultural dirigido a los alumnos. El cuestionario consta de veintinueve preguntas en total, divididas entre preguntas abiertas, cerradas y de tipo Lickert. Las preguntas se enfocan a los aspectos socioculturales de las familias de los alumnos como por ejemplo el ingreso de los padres, los servicios particulares con los que cuentan (teléfono, Internet), etc. Así como aspectos que influyen en el desarrollo de las habilidades lectoras y los hábitos de lectura (ver anexo 5)

2. Cuestionario sociocultural dirigido a los padres de familia. El cuestionario consta de once preguntas en total, divididas entre preguntas abiertas y cerradas. Éste cuestionario tiene el propósito de conocer los aspectos socioculturales que desde de la familia y los padres influyen en la comprensión y los hábitos lectores (ver anexo 6)

3. Cuestionario sociocultural dirigido a los docentes de español. Consta de once preguntas en total, divididas entre preguntas abiertas y cerradas. Tiene el propósito de conocer algunas de las características de la práctica docente que influyen en el desarrollo de las habilidades lectoras (ver anexo 7).

### **3.6 PROCEDIMIENTO**

El procedimiento de aplicación de los instrumentos para los dos grupos es el mismo, por lo que esta descripción se hará refiriéndose a uno. Se realizaron dos sesiones de evaluación por cada alumno, cada sesión tuvo una semana de receso entre la primera y la segunda. Evaluamos un texto por día. El tiempo de aplicación del instrumento por alumno fue aproximadamente de entre veinte y treinta minutos. Todas las respuestas fueron registradas en grabadoras.

#### *Primer momento*

Antes de la lectura del primer texto los alumnos de todo un grupo de tercero de cada escuela, contestaron el cuestionario sociocultural. A partir de estos cuestionarios se realizó la selección de los diez alumnos participantes, tomando en cuenta que tuvieran características socioculturales favorecedoras para el desarrollo de las habilidades lectoras.

#### *Segundo momento*

Se aplicó el primer cuestionario (cuento “El coloso y la luna”). Primero se les proporcionó el texto para su lectura, aclarándoles que tenían que leer el texto con cuidado porque después de la lectura tenían que hacer un relato del texto lo más parecido al original y tendrían que contestar unas preguntas relacionadas con el texto; después se les pidió su versión de la lectura y se grabó para su posterior análisis; enseguida se les aplicaron las preguntas del cuestionario, las cuales fueron contestadas de manera oral y fueron grabadas.

#### *Tercer momento*

Esta tercera sesión se llevó a cabo aproximadamente una semana después de la primera (el tiempo varió para cada grupo, pues dependió de los tiempos que tenían disponibles las escuelas, pero no fue mayor a tres días), el procedimiento fue el mismo que el del segundo momento. En esta última sesión con los alumnos se les proporcionó el cuestionario para los padres.

#### *Cuarto momento*

Este momento consistió en el análisis de las respuestas de los alumnos a cada cuestionario de comprensión, así como de los cuestionarios socioculturales (padres y docentes de español).

### 3.7 RESULTADOS

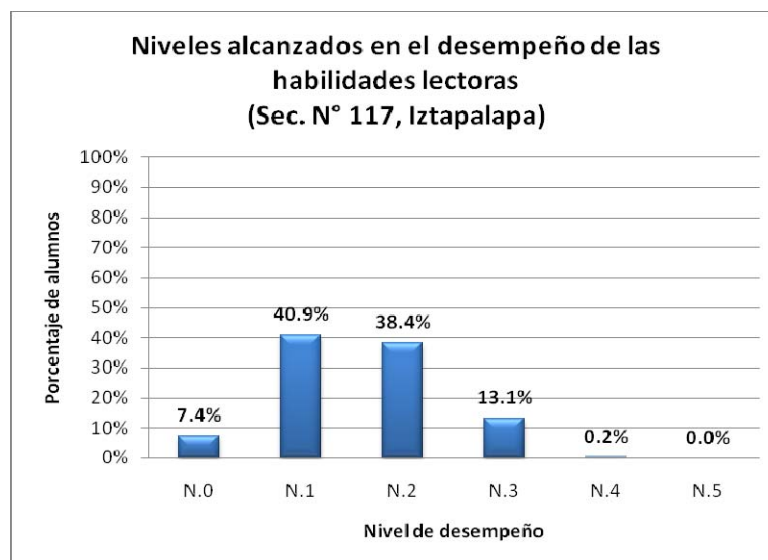
#### 3.7.1 Análisis cuantitativo en las cuatro habilidades lectoras: recuperación de información, inferencias, comprensión global y reflexión del contenido del texto.

##### 3.7.1.1 Nivel de lectura en textos narrativos que alcanzaron los alumnos de diferentes medios socioculturales

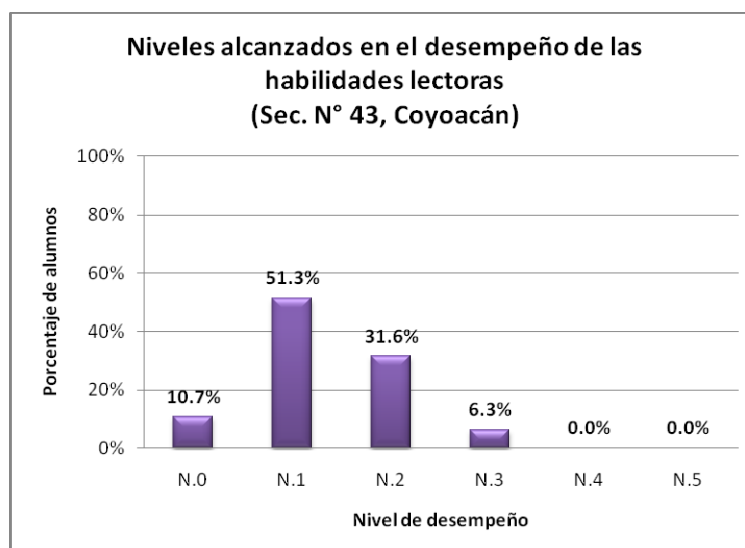
Con el propósito de saber en qué nivel se encuentran los alumnos de las dos escuelas de nuestro estudio, a continuación presentamos los resultados generales que se obtuvieron.

Los resultados de los alumnos de la Secundaria N°117-Iztapalapa y la Secundaria N°43-Coyoacán se caracterizan por su homogeneidad, lo que supone que en la distribución del alumnado en los cinco niveles de desempeño lector, la mayoría de ellos se agrupan en el Nivel 1 y el Nivel 2 (últimos niveles de desempeño, es decir, bajo rendimiento lector); y una minoría se localiza en el Nivel 3 (desempeño medio) y en la no comprensión del texto. Por lo que no hay alumnos con rendimientos altos (nivel 4 y 5). En las siguientes gráficas 1 y 2 se muestran estos resultados globales:

Gráfica 1



**Gráfica 2**



Estos resultados señalan, a modo de comparación, que en las dos escuelas el alumnado se encuentra en los Niveles 1 y 2 (rendimiento bajo). Sin embargo la Secundaria N°117-Iztapalapa muestra un mejor desempeño, puesto que el 13.1% de los alumnos alcanzó el Nivel 3 (rendimiento medio) mientras que en la Secundaria N°43-Coyoacán sólo fue el 6.3%.

Por otra parte es importante señalar que en las dos escuelas hubo alumnos que, aunque fueron pocos, 7.4 % en la Secundaria N°117-Iztapalapa y 10.7 % en la Secundaria N°43-Coyoacán, se encuentran en un nivel menor al 1, es decir, sin comprensión del texto.

Al situarse entre el Nivel 1 y 2, los alumnos de nuestras dos escuelas se caracterizan por haber tenido un desempeño lector bajo, en donde al enfrentarse a la lectura de los dos cuentos de nuestro estudio, les fue difícil tener una comprensión más profunda o elaborada.

Sin embargo, a tenor de estos resultados, los alumnos de las dos escuelas tuvieron desempeños diferentes en las cuatro habilidades lectoras que se

evaluaron. En este sentido a continuación presentamos los resultados que obtuvieron en cada una de éstas.

### **3.7.1.2 Nivel de desempeño en las habilidades lectoras para la comprensión de un texto narrativo que tienen los alumnos de nuestro estudio**

Con el propósito de identificar con qué habilidades lectoras para la comprensión de un texto narrativo cuentan los alumnos de nuestras dos escuelas a continuación presentamos los resultados cuantitativos de cada una de éstas.

#### *a) Recuperación de información*

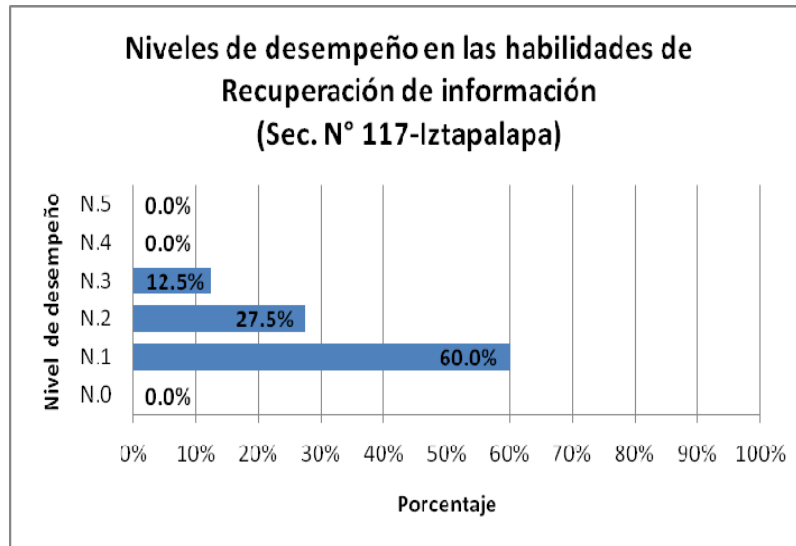
De manera general los resultados muestran que en esta dimensión los alumnos de nuestras dos escuelas se encuentran en el Nivel 1 (desempeño bajo), puesto que los mayores porcentajes se concentran en éste: 60% del alumnado en la Secundaria N°117-Iztapalapa y 75% de los alumnos en la Secundaria N°43-Coyoacán.

En esta dimensión de recuperación de información se pueden ver las diferencias que existen entre escuelas, en donde la Secundaria N°117-Iztapalapa es quien tuvo un mejor desempeño. Sin embargo los resultados para esta escuela son heterogéneos, pues si bien el 12.5% alcanzó el Nivel 3 (desempeño medio), el 60% se concentra en el Nivel 1 y un 27.5% en el Nivel 2.

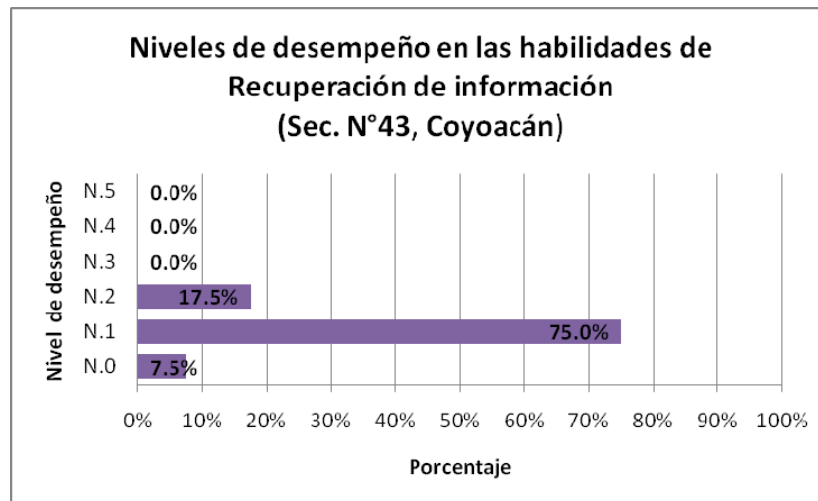
Por el contrario en la Secundaria N°43-Coyoacán los resultados son más homogéneos. El 75% se concentró en el Nivel 1, un 17.5% en el Nivel 2 y un 7.5% no comprendió el texto. A continuación se presentan estas diferencias en las graficas 3 y 4:



**Gráfica 3**



**Gráfica 4**



Uno de los puntos que llaman la atención es que en la Secundaria N°117-Iztapalapa el 12.5% del alumnado alcanzó el Nivel 3 (desempeño medio) y no hubo incompreensión del texto. Por el contrario en la Secundaria N°43-Coyoacán hubo un 7.5% que no comprendió el texto y el alumnado no alcanzó el Nivel 3.

Los resultados muestran que en cuanto a la capacidad para reconocer y recordar información relevante de un texto, los alumnos de la Secundaria N°117-Iztapalapa tienen un mejor desempeño que la Secundaria N°43-Coyoacán. Sin embargo las dos escuelas muestran de manera global que en esta dimensión de recuperación de información, se encuentran en un nivel elemental o básico, es decir; sólo reconocen, localizan e identifican elementos explícitos en el texto, que no son de dificultad.

#### *b) Habilidades Inferenciales*

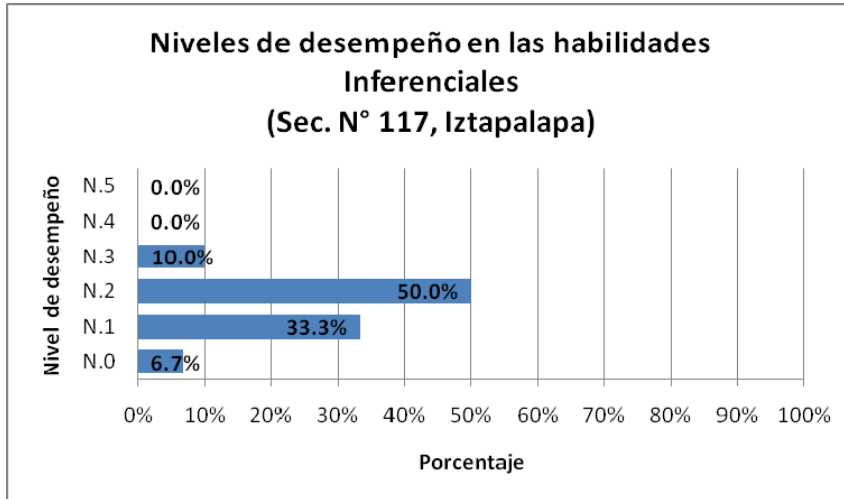
En el desarrollo de las habilidades para la interpretación de un texto, los resultados sitúan a nuestras dos escuelas entre el Nivel 1 y el Nivel 2 (desempeño bajo): un 50% de los alumnos en la Secundaria N°117-Iztapalapa alcanzaron el Nivel 2 y un 45.6% de alumnos alcanzaron el Nivel 1 en la Secundaria N°43-Coyoacán.

Para esta dimensión que trata la elaboración de una interpretación apegada al sentido del texto, la comparación entre escuelas nos muestra que, como puede observarse en las gráficas 3 y 3.1, en los resultados, según sea el caso (escuela y nivel de lectura), se invierten en los porcentajes:

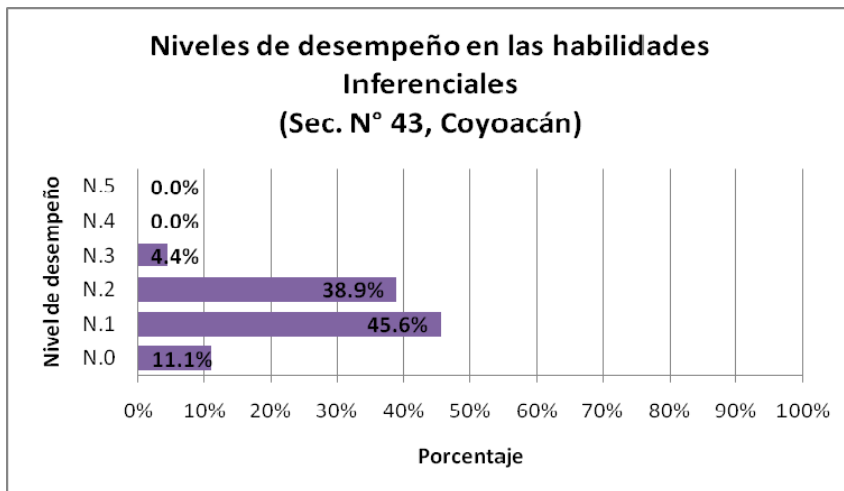
a) En un primer resultado, si se observan las barras (N.3 y N.0) de los extremos de cada gráfica se muestra que si para la Secundaria N°117-Iztapalapa un 10.0% del alumnado alcanzó el Nivel 3, un 11.1% del alumnado de la Secundaria N°43-Coyoacán lo obtuvo pero dentro de la incomprensión del texto.

b) Ésta misma característica se observa en las barras que corresponden al Nivel 1 y 2 (N.1 y N.2). Mientras que un 50.0% del alumnado alcanzó el Nivel 2 en la Secundaria N°117-Iztapalapa, el 45.6% del alumnado lo alcanzó pero en el Nivel 1 en la Secundaria N°43-Coyoacán.

**Gráfica 5**



**Gráfica 6**



Como puede observarse, en esta dimensión, ambas escuelas pudieron situarse dentro del Nivel 3 (rendimiento medio) con un mínimo porcentaje de alumnos: 10.0% para la Secundaria N°117-Iztapalapa y 4.4% para la Secundaria N°43-Coyoacán. Pero también con un mínimo de porcentaje, hubo alumnos que no fueron capaces de interpretar los textos: 6.7% en la Secundaria N°117-Iztapalapa y 11.1% en la Secundaria N°43-Coyoacán.

Los resultados muestran que en las dos escuelas los alumnos al situarse entre los niveles 1 y 2 (desempeño bajo), sólo fueron capaces de realizar inferencias

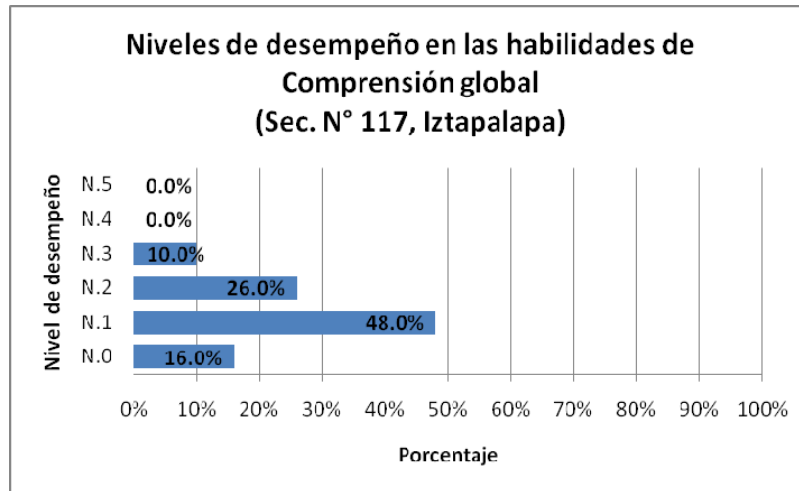
simples, de comprender relaciones sencillas y construir la interpretación de diferentes partes del texto que requieren referentes de bajo nivel.

Si bien la mayoría de los alumnos en ambas escuelas se sitúan en estos niveles, la diferencia entre escuelas se encuentra en que para la Secundaria N°117-Iztapalapa son más los alumnos que pueden realizar una interpretación más elaborada (60% entre el Nivel 2 y Nivel 3). Por el contrario en la Secundaria N°43-Coyoacán los alumnos cuentan con pocas habilidades inferenciales (56.7% entre el Nivel 1 y Nivel 2).

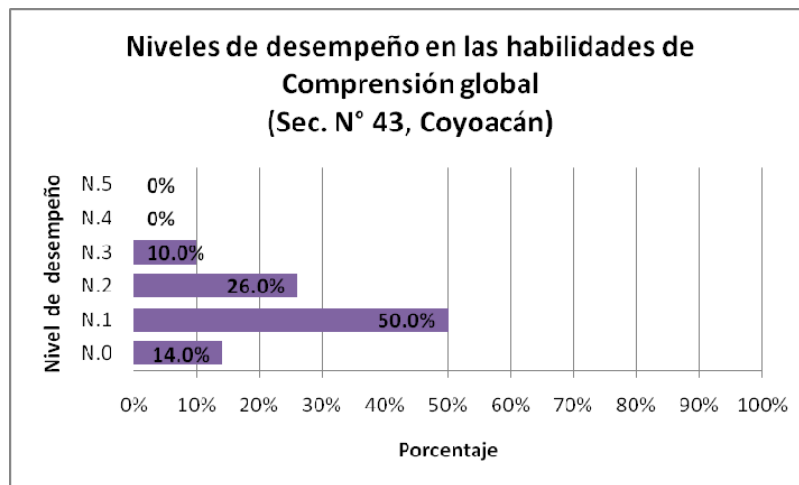
### *c) Comprensión global*

Los resultados obtenidos en las habilidades para identificar el tema o ideas principales de un texto, muestran que de manera global ambas escuelas obtuvieron porcentajes muy similares, en donde sin embargo el porcentaje se concentra en el Nivel 1 (desempeño bajo). De esta manera en las dos escuelas el 10% del alumnado alcanzó el Nivel 3 y el 26% el Nivel 2. El 48% de los alumnos de la Secundaria N°117-Iztapalapa se encuentran en el Nivel 1, en la Secundaria N°43-Coyoacán el 50% alcanzó éste nivel. El 16% de los alumnos de la Secundaria N°117-Iztapalapa y el 14% en la Secundaria N°43-Coyoacán no pudieron identificar las ideas principales de los textos. Estas similitudes se muestran en las siguientes gráficas 7 y 8:

**Gráfica 7**



**Gráfica 8**



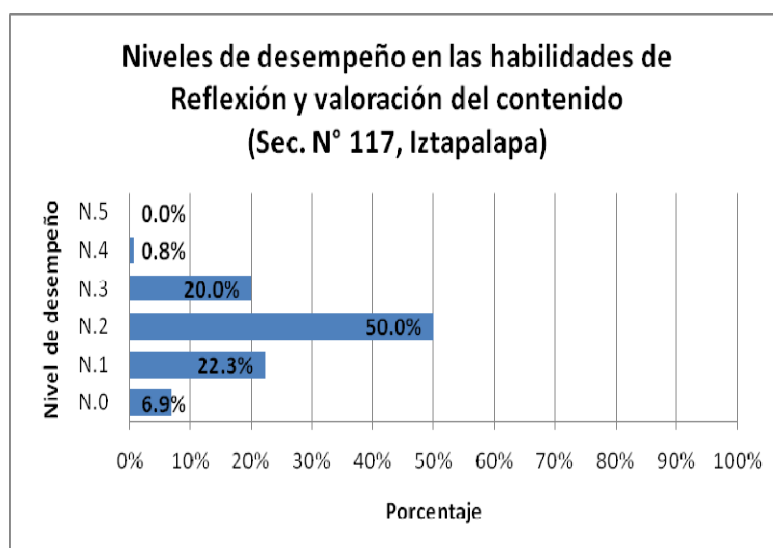
El análisis de estos resultados deja ver que las habilidades inferenciales son importantes para poder reconocer las ideas principales que se encuentran en el texto, las cuales guían la lectura e interpretación del mismo. Esto lo podemos afirmar al observar que los alumnos de las dos escuelas al colocarse entre los niveles 1 y 2 (rendimiento bajo) en las habilidades inferenciales, su desempeño en la comprensión global se vio afectado al tener también un bajo nivel en estas habilidades. Es decir, ya que casi la mitad del alumnado de las dos escuelas alcanzaron el Nivel 1 en comprensión global (48% en la Secundaria N°117-Iztapalapa y 50% en la Secundaria N°43-Coyoacán), los alumnos pudieron

reconocer el tema principal o el propósito del autor de cada uno de los textos, puesto que éstos últimos versaron sobre un tema familiar y a que realizaron inferencias de poca dificultad, es decir los alumnos

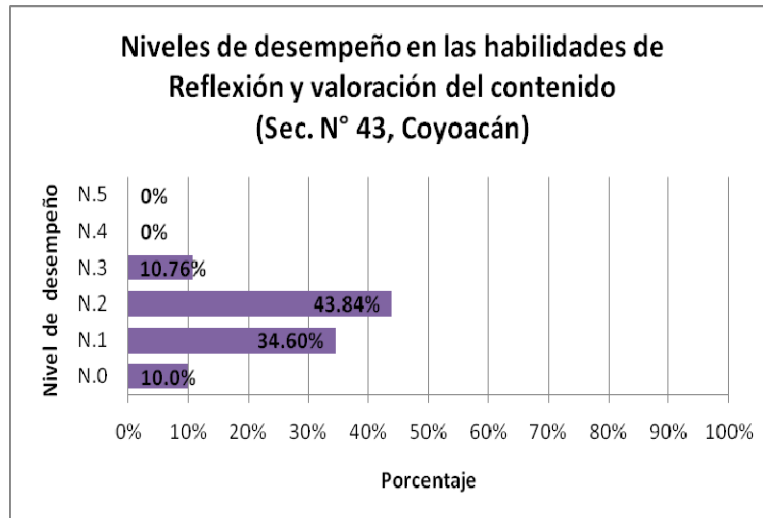
*d) Reflexión sobre el contenido del texto*

En esta última dimensión lectora que se evaluó, en la cual las habilidades están enfocadas a que el lector realice una lectura reflexiva y confronte sus puntos de vista y sus esquemas para que pueda valorar lo leído desde su propia perspectiva personal y crítica; los resultados indican que los alumnos de las dos escuelas tienen un desempeño que los coloca en el Nivel 2 (desempeño bajo). Casi la mitad del alumnado alcanzó este nivel: 50% en la Secundaria N°117-Iztapalapa y 43.84% en la Secundaria N°43-Coyoacán. Así mismo es en esta dimensión donde los alumnos de ambas escuelas tuvieron un mejor desempeño, si se observan las gráficas 9 y 10 se puede apreciar que los mayores porcentajes se concentran entre el Nivel 2 y el Nivel 3, es decir, se encuentran entre un desempeño que va hacia un rendimiento medio:

**Gráfica 9**



**Gráfica 10**



Sin embargo al comparar las dos escuelas, nuevamente se puede apreciar el mejor desempeño de la Secundaria N°117-Iztapalapa; en esta escuela un 70.8% del alumnado se encuentra entre el Nivel 4, 3 y 2, frente al 54.6% de alumnos que se encuentran entre el Nivel 2 y 3 en la Secundaria N°43-Coyoacán.

Los alumnos de las dos escuelas al colocarse en el Nivel 2 (rendimiento bajo) en las habilidades de reflexión y valoración del contenido de un texto, pudieron realizar comparaciones y conexiones entre lo que leyeron en cada uno de los cuentos y sus propios esquemas de conocimientos, por lo que pudieron explicar algunas de las situaciones que se desarrollan en los cuentos recurriendo a sus propias experiencias, conocimientos y actitudes. Sin embargo al situarse en este nivel, los alumnos realizaron reflexiones en las que solamente tomaron en cuenta conocimientos de la vida ordinaria y familiar.

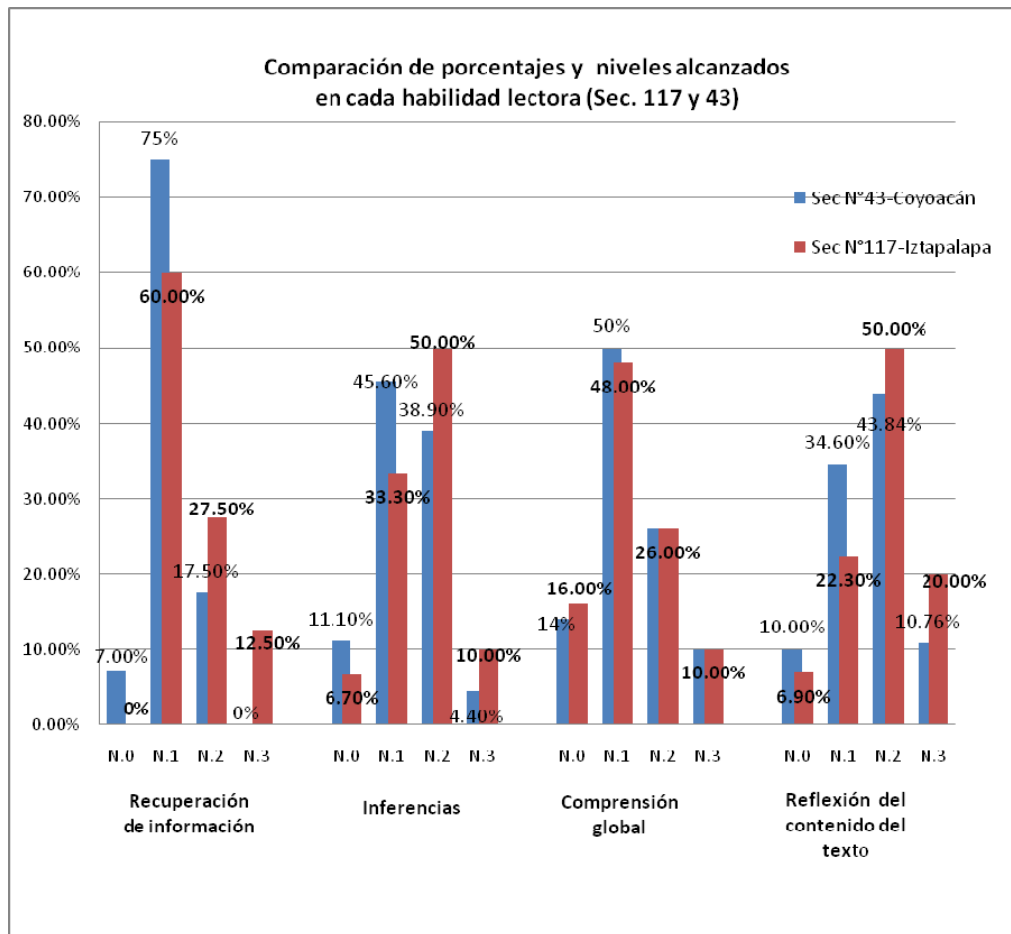
### *Conclusión*

Al apreciar los resultados de cada una de las habilidades evaluadas, podemos concluir de manera general que los alumnos de las dos escuelas tienen un desempeño lector que los coloca entre el Nivel 1 y el Nivel 2 (rendimiento bajo). En este sentido la mayoría de los alumnos se sitúa en un desempeño que va del Nivel 1 al Nivel 2, y una minoría se coloca en el Nivel 3 (rendimiento medio) y en la

nula comprensión del texto; por lo tanto no hay alumnos con rendimientos altos (niveles 4 y 5).

Con respecto al desempeño en las habilidades lectoras si bien, para las dos escuelas su máximo desempeño está entre los niveles 1 y 2, hubo diferencias en el desempeño de cada una de las habilidades, las mostramos en la siguiente gráfica11:

**Gráfica 11**



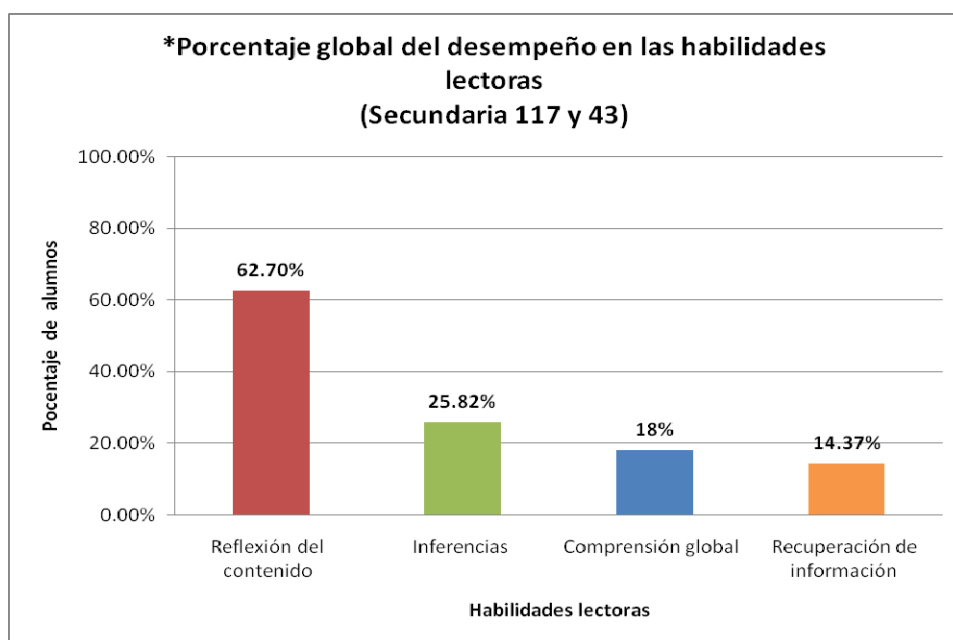
Como se aprecia en la gráfica 6 la diferencia entre escuelas está en que en la Secundaria N°117-Iztapalapa es más el porcentaje de alumnos que se encuentran en los niveles 2 y 3, mientras que para la Secundaria N°43-Coyoacán son más los



que se colocan en los niveles 1 y 2. Es decir que la Secundaria N°117-Iztapalapa tuvo un mejor desempeño en la lectura de los cuentos.

Por otra parte de manera general los alumnos de las dos escuelas tuvieron un mejor rendimiento en las habilidades de *reflexión y valoración del contenido del texto*, le siguen las *inferencias*, después las habilidades para la *comprensión global* y por último tuvieron un rendimiento bajo en *recuperación de información*. En la siguiente gráfica 6.1 se muestra el desempeño que tuvieron los alumnos de las dos escuelas en los niveles 2 y 3, los cuales representan el mejor desempeño que tuvo el alumnado:

**Gráfica 12**



\*(Porcentaje de alumnos que se colocaron entre los niveles 2 y 3 en cada una de las habilidades)

Estos resultados muestran que más de la mitad del alumnado tuvo mejor desempeño al contestar las preguntas sobre reflexión y valoración del contenido de los dos textos narrativos. Por el contrario más de la mitad de los alumnos de las dos escuelas tuvieron dificultad para contestar preguntas sobre inferencias, para

construir una comprensión global de los textos y para considerar la información literal relevante para la comprensión del texto.

Con este análisis cuantitativo podemos afirmar que nuestras dos escuelas tienen un desempeño lector bajo, ya que al enfrentarse a la lectura de los dos cuentos pusieron en práctica habilidades lectoras sencillas, de poca dificultad; lo cual se vio reflejado en que los alumnos tuvieron problemas para construir una comprensión más elaborada y profunda de cada uno de los cuentos.

Por otra parte los porcentajes generales de los alumnos de cada escuela no se diferencian mucho, sin embargo la Secundaria N°117-Iztapalapa consiguió mejores resultados en comparación con la Secundaria N°43-Coyoacán, lo cual es relevante, pues a partir de estos resultados podemos decir que estas diferencias tienen que ver con los contextos socioculturales de dichas escuelas. En este sentido a continuación realizamos un análisis cualitativo de las habilidades lectoras con las que cuentan los alumnos así como su relación con las características socioculturales que suponemos han influido en los resultados.

### **3.7.2 Comparación entre ambas escuelas (Secundaria Diurna N°117 “Gabriela Mistral”, turno matutino y la Secundaria Técnica N°43 “Luis Enrique Erro”, turno vespertino)**

Con el propósito de conocer qué habilidades cognitivas presentan los alumnos de cada una de nuestras escuelas, a continuación analizaremos las tareas implicadas en cada una de las dimensiones lectoras que se evaluaron; las cuales fueron: recuperación de información, comprensión global, inferencias y reflexión y valoración del contenido del texto.

### 3.7.2.1 Análisis comparativo en cuanto a la dimensión de recuperación de información

En cuanto a las habilidades lectoras requeridas en la dimensión de recuperación de información, el alumnado de ambas escuelas tuvo un desempeño lector de nivel 1 (rendimiento bajo), las habilidades que dominan son las siguientes: comprenden la información explícita de los textos, saben responder a las preguntas literales sobre el texto; siempre que estén localizadas en un lugar concreto y por lo tanto que ésta información no produzca dificultad dentro del texto.

Tomando en cuenta lo que Sanz (2005) expone sobre las habilidades que tienen los lectores competentes. Podemos decir que a los alumnos les cuesta trabajo reconocer e identificar la información literal que es relevante para la comprensión del texto. Puesto que no reconocen ésta información, no pueden relacionar piezas o fragmentos de información importante e integrarla durante la lectura del texto. Así mismo sólo toman en cuenta un único criterio es decir, sólo identifican contenido (características de personajes, situaciones) de carácter simple dentro del texto; por lo que no incluyen información alternativa que esté de acuerdo con el contenido del mismo.

En la siguiente tabla 3 se hace notar la diferencia de respuestas dadas entre alumnos que se encuentran en el nivel 1 (este tipo de respuesta es la que dieron la mayoría de los alumnos) y el nivel 3 de ambas escuelas.

**Tabla 3**

<b>*¿Por qué Candelaria buscaba a su padre? (“El coloso y la luna”)</b>			
<b>Alumno</b>	<b>Respuesta del alumno</b>	<b>Procesos de comprensión</b>	<b>Nivel de desempeño</b>
Gustavo Sec. N°117- Iztapalapa	Porque su mamá la obligaba a que lo llevara a casa.	Identifica información teniendo en cuenta un único criterio. La información está explícita en el texto, con escasa o ninguna información que sea de dificultad.	<b>Nivel 1</b>

Jessica Sec. N°117- Iztapalapa	Porque no había llegado la noche anterior y en varias más a la casa y entonces su mamá desesperada por su marido, mandaba a la niña siempre, no importaba qué día fuera sino que le importaba ver a su esposo en la casa	Localiza y reconoce las relaciones entre piezas de información, cada una de las cuales puede incluir una diversidad de criterios. Trata con información alternativa.	<b>Nivel 3</b>
<b>*Menciona por lo menos tres situaciones relevantes que demuestren que el protagonista quiere cambiar su vida (“Color miel”)</b>			
Gilberto Sec. N° 43- Coyoacán	Tirar el puñal, que ya no se drogaba y que ya robaba menos o algo así.	Identifica información teniendo en cuenta un único criterio. La información está explícita en el texto, con escasa o ninguna información que sea de dificultad.	<b>Nivel 1</b>
Tania Sec. N°117- Iztapalapa	Principalmente es la de tirar su arma al río, otra es cuando empieza a recordar sus cosas y yo pienso que él trata de ver las cosas en las que actuó mal, y otra en la que trata de acercarse más a las personas, por ejemplo Joao y Rosa les trata de preguntar a ellos y trata de sentirse bien cuando ellos respondieron que sus ojos eran color miel.	Localiza y reconoce las relaciones entre piezas de información, cada una de las cuales puede incluir una diversidad de criterios. Trata con información alternativa.	<b>Nivel 3</b>

\*Respuestas tomadas de los dos cuestionarios de comprensión lectora, aplicados en diciembre y enero del 2009.

### 3.7.2.2 Análisis comparativo en cuanto a la dimensión inferencial

En la realización de inferencias los resultados cuantitativos obtenidos mostraron que en nuestras dos escuelas los alumnos se situaron entre los niveles 1 y 2 (desempeño bajo). Si bien la mayoría del alumnado se situó en dichos niveles, hay diferencias importantes entre las escuelas. Estas diferencias se mostraron en el tipo de lectura que realizaron los alumnos: en la Secundaria N°117-Iztapalapa realizaron interpretaciones más elaboradas en comparación con los alumnos de la Secundaria N°43-Coyoacán.

En este sentido a continuación describimos un perfil lector para cada escuela con el propósito de diferenciar sus habilidades inferenciales.

En cuanto a la Secundaria N°43-Coyoacán los alumnos se sitúan entre los niveles 1 y 2. Tomando en cuenta a Pizcoya (2004) reconocen el tema principal o el

propósito del autor en un texto siempre y cuando verse sobre un tema familiar es decir, que la temática de una narración o cuento refiera situaciones, acontecimientos y experiencias de la vida común de los alumnos y de la sociedad. También comprenden y construyen el significado de una palabra o frase, cuando la información requerida por el texto está explícita.

Estos alumnos se situaron en dichos niveles de comprensión puesto que les cuesta trabajo integrar varias partes de un texto para identificar de mejor manera la idea principal. Así mismo tienen dificultad para comparar, contrastar y categorizar información tomando en cuenta varios criterios (situaciones, personajes, acontecimientos, etc.), por lo que les fue difícil incluir información alternativa (sus propios conocimientos sobre la temática del texto). En este sentido el manejo de inducciones y deducciones (habilidades lectoras básicas en la elaboración de la interpretación del texto) les cuesta trabajo, pues al no poder relacionar sus conocimientos previos con las situaciones no narradas (implícitas) en los cuentos, les fue difícil construir el sentido de éstos. Con respecto a esta última característica cabe mencionar que el cuento "Color miel" fue el texto que les resultó más difícil comprender.

En cuanto a la Secundaria N°117-Izatapalapa los resultados mostraron que si bien la mitad del alumnado tuvo un rendimiento de Nivel 2 y un 10% alcanzó el Nivel 3, es importante señalar que en sus respuestas se observa una mejor comprensión de los cuentos en comparación con la Secundaria N°43-Coyoacán.

Sin embargo al lograr estos niveles de desempeño, su perfil lector es el siguiente: pueden identificar la idea principal de un texto realizando pequeñas inferencias. Así mismo construyen el significado de una parte del texto que contiene información que no está destacada que requiere referentes de bajo nivel (Pérez, 2005).

Si bien los alumnos pueden realizar estos procesos inferenciales, no lograron alcanzar los niveles máximos de desempeño (niveles 4 y 5). Según Matos (2002), esto se debió a que les es difícil realizar inferencias que requieren que el lector

ponga atención a las diversas partes del texto y poder integrarlas es decir, ser capaz de reconocer y relacionar la información que se encuentra en el propio texto (personajes, situaciones, acontecimientos, etc.) con los conocimientos que se tienen sobre las circunstancias y motivaciones de los personajes que se narran en el texto y la temática que subyace en éste.

Así mismo menciona Blanco (2005) que teniendo dificultad para realizar estas tareas de interpretación, tampoco realizan inducciones y deducciones complejas que les permitan encontrar y construir el sentido del texto. Sus respuestas se vieron limitadas porque les es difícil construir el sentido de un texto narrativo, el cual en un cuento, se refiere al propósito del autor o bien lo que por medio de una historia escrita nos quiere decir y expresar.

Con el propósito de hacer notar las diferencias que hubo entre escuelas, presentamos algunas de las respuestas relevantes que fueron dadas por los alumnos:

**Tabla 4**

<b>Pregunta #6- En el cuento se menciona que Candelaria “traía en el pecho un fuego más hondo que el de ese ron blanco” ¿qué quiere decir esta frase? (“El coloso y la luna”)</b>			
Alumno	Respuesta del alumno	Procesos de comprensión	Nivel de desempeño
Ana Karen Sec. N°117- Iztapalapa	Que aunque tomó el ron y le ardió la garganta, siempre lo que ella sentía en su corazón, era más grande. El dolor de su familia, de lo que ella vivía: el no poder ir a la escuela como las demás niñas, el maltrato de su madre, el ver que su papá todos los días se salía de borracho, ella siempre tenía que ir a buscarlo, pues que a veces no comía o que siempre andaba con la ropa que vestía.	Integra diferentes partes de un texto para identificar ideas relevantes. También compara, contrasta y categoriza teniendo en cuenta varios criterios. Explica la motivación de un personaje relacionando los hechos del cuento.	<b>Nivel 3</b>
Joel Sec. N° 43- Coyoacán	Que sentía odio, podría ser porque se burlaban de ella o ahí menciona que siempre la regañaban, su mamá.	Establece el significado de un fragmento del texto realizando inferencias de bajo nivel. Construye o aplica categorías simples.	<b>Nivel 2</b>

Pregunta#4- ¿Por qué dice el personaje que Rosa y Joao lo miraron diferente? ("Color miel")			
Jessica Sec. N°117- Iztapalapa	Porque ellos lo escucharon, escucharon la historia de su vida y de todo lo que hacía y no mostraron nunca miedo e indiferencia, trataron de comprender la situación y de alguna manera ayudarlo para salir adelante.	Establece el significado de un fragmento del texto cuando la información no está destacada o se necesitan efectuar inferencias de bajo nivel. Construye o aplica categorías simples.	<b>Nivel 2</b>
Citlalli Sec. N° 43- Coyoacán	Porque ellos lo apoyaban y eran sus amigos y entonces cuando se quiere a una persona, obvio se le ve diferente pero como es importante para ti, te da más cuidados, trata de ayudarte en tus problemas y por eso él sentía eso porque las demás eran diferentes de que lo insultaban o le decían cosas y les daba miedo él, y a ellos no, ellos se le acercaban y todo.	Reconoce el propósito del autor, siempre y cuando el texto verse sobre un tema familiar y cuando la información requerida por el texto es muy visible o explícita.	<b>Nivel 1</b>

\*Respuestas tomadas del los dos cuestionarios de comprensión lectora, aplicados en diciembre y enero del 2009

Como se observa las preguntas inferenciales requieren que los alumnos unan al texto su experiencia personal para realizar hipótesis y deducciones que no se encuentran explícitamente en el texto. En este sentido estas habilidades se muestran más desarrolladas en los alumnos de la Sec. N°117-Iztapalapa ya que realizaron inferencias sobre las características y motivaciones de los personajes, de tal manera pudieron relacionar de mejor manera las situaciones narradas en los cuentos con sus conocimientos y pudieron dar respuestas incluyendo más elementos.

En cuanto a los alumnos de la Sec. N° 43-Coyoacán se observa que todavía recurren a lo que explícitamente se encuentra en el texto, lo cual limita su capacidad para realizar deducciones e incorporar sus conocimientos.

### 3.7.2.3 Análisis comparativo en cuanto a la dimensión de la comprensión global

En la lectura de un texto es importante saber identificar cuál es la intencionalidad general que subyace en éste. Para los alumnos de nuestras dos escuelas los

resultados indicaron que ésta habilidad les resulta complicada. Tuvieron resultados muy similares en donde el desempeño de todo el alumnado se colocó en el Nivel 1 (desempeño bajo).

Según Méndez (2006), dicho rendimiento se debió a que pueden identificar ideas principales de un texto narrativo siempre y cuando el contenido verse sobre un tema familiar para los alumnos y cuando la información requerida por el texto es explícita. Es decir, pueden reconocer las ideas principales de un texto narrativo cuando éste refiere situaciones que no precisan de conocimientos previos complejos, ya sean conocimientos y aprendizajes de la vida como a ciertos conocimientos de índole académica. En este sentido los cuentos presentados tocan cuestiones familiares y de valores sociales, sin embargo a los alumnos les costó trabajo extraer la esencia de los textos.

Si bien la temática de los cuentos presentados a los alumnos versó sobre cuestiones de la relación padres e hijos (cuento “El coloso y la luna”) y sobre valores sociales como el respeto, la igualdad, la empatía así como la discriminación y la deshumanización (cuento “Color miel”), en las respuestas dadas por los alumnos se observa que hacen referencia a éstos, pero lo hacen de manera simple y sencilla es decir, no incluyen ideas u opiniones que reflejen conceptos cognoscitivamente más complejos.

Así mismo les es difícil relacionar las distintas partes del texto buscando una coherencia y un sentido de las partes con relación al conjunto. En este sentido tomando en cuenta a Solé (2001) el tipo de lectura narrativa que realizan nuestros alumnos se acerca más a una lectura lineal, que a una lectura interactiva.

En la siguiente tabla presentamos el tipo de respuestas que dieron los alumnos, en donde se pueden observar dichas características:



**Tabla 5**

<b>Pregunta #8- ¿Por qué Candelaria ya no quiere regresar a su casa? (“El coloso y la luna”)</b>			
Alumno	Respuesta del alumno	Procesos de comprensión	Nivel de desempeño
Ana Karen Sec. N°117- Iztapalapa	Si regresa va a ser lo mismo, su papá se va a salir, su mamá le va a decir que es una inútil y que tiene que ir a buscarlo, y así va a seguir su vida, y por eso en el final del cuento prefiere decir que cada que su papá traiga una botella de ron, vaciarla sin que se de cuenta y así como irle quitando un poco el vicio.	Establece el significado de un fragmento del texto cuando la información no está destacada o se necesitan efectuar inferencias de bajo nivel. Construye o aplica categorías simples.	<b>Nivel 2</b>
Fernanda Sec. N° 43- Coyoacán	Porque la iban a regañar si no llevaba a su papá. Yo me imagino si en dado caso el papá era borracho, se iba a volver a ir, e iba a pasar lo mismo, pues nunca iba a terminar y en su casa nada más le decían eso, no le ponían atención.	Establece el significado de un fragmento del texto cuando la información no está destacada o se necesitan efectuar inferencias de bajo nivel. Construye o aplica categorías simples.	<b>Nivel 2</b>
<b>Pregunta#8- ¿Por qué el cuento se llama “Color miel”? (“Color miel”)</b>			
Ariadna Sec. N°117- Iztapalapa	Porque es el color de los ojos del protagonista y no sé, fue muy importante para él que Rosa le dijera el color de sus ojos.	Establece el significado de un fragmento del texto cuando la información no está destacada o se necesitan efectuar inferencias de bajo nivel. Construye o aplica categorías simples	<b>Nivel 2</b>
Omar Sec. N° 43- Coyoacán	Por sus ojos que Rosa le dijo que los tenía color miel, pero creo que tiene un significado que es el valor de la vida, que él no la valoraba y que al final ya se dio cuenta de que si hay esperanza, y que había motivos para vivir.	Integra diferentes partes de un texto para identificar ideas relevantes. También compara, contrasta y categoriza teniendo en cuenta varios criterios. Explica la motivación de un personaje relacionando los hechos del cuento.	<b>Nivel 3</b>

\*Respuestas tomadas del los dos cuestionarios de comprensión lectora, aplicados en diciembre y enero del 2009

Estos ejemplos nos muestran que en efecto los alumnos se hacen una idea muy general de lo que se dice en el texto. También que les hace falta desarrollar la

capacidad de identificar las ideas principales en un texto narrativo, las cuales a su vez, dan pie para saber qué es lo que nos quiere transmitir un autor.

Refiere Navarro (2009) que en la lectura de tipo narrativo, el factor tiempo es esencial en este tipo de textos y también para extraer las ideas principales puesto que van dando sentido y estructura a la historia. En este sentido es importante señalar que al observar las respuestas dadas por los alumnos nos indican que tienen dificultades con la estructura de este tipo de textos ya que no toman en cuenta el factor tiempo. En un cuento las cosas ocurren en orden cronológico y existe cierta relación entre lo que ha ocurrido antes y lo que sucede después. Dicho de otra forma, para entender el presente es necesario comprender lo que ha ocurrido anteriormente.

Particularmente a la mayoría de los alumnos les resultó muy difícil extraer las ideas principales del cuento “Color miel”, ya que en su estructura se maneja el factor tiempo en gran medida, como el hilo conductor de lo que sucede.

Como se observa los alumnos de las dos escuelas comprenden globalmente el texto, es decir, saben de qué trata en líneas generales. Sin embargo encuentran dificultades en un tipo de lectura que exige más profundidad e interacción entre el lector y el autor.

#### **3.7.2.4 Análisis comparativo en cuanto a la dimensión de reflexión y valoración del contenido del texto**

En la evaluación que llevamos a cabo de las cuatro habilidades lectoras, los resultados obtenidos indicaron que en las tareas de reflexión del contenido del texto fue donde el alumnado de las dos escuelas obtuvieron mejores resultados. Sin embargo como hemos venido mencionando, no lograron un desempeño alto (niveles 4 y 5).

El grueso del alumnado tuvo un rendimiento que los colocó en el nivel 2 (rendimiento bajo). En este sentido el perfil lector que caracteriza a la mayoría de los alumnos señala que hacen conexiones entre el texto y sus conocimientos es decir, pueden explicar una característica del texto recurriendo a sus experiencias personales, sus conocimientos y actitudes.

Es importante recordar que, como menciona Méndez (2006), en la lectura reflexiva el lector piensa sobre el contenido del texto para interpretar mejor su realidad. Por lo tanto el lector debe comprender cabalmente el texto para confrontarlo con sus puntos de vista y sus esquemas. En este sentido ya que los alumnos tuvieron problemas para realizar inferencias y para extraer las ideas principales y la intencionalidad del autor, su desempeño lector se vio afectado en el dominio de las preguntas de reflexión del contenido.

Si bien los alumnos pudieron relacionar sus conocimientos con algunas de las situaciones narradas en los cuentos (motivo por lo que se colocaron en el nivel 2), no lograron situarse en los niveles 4 y 5; ya que también les resulta difícil captar las características psicológicas, los estados de ánimo de los personajes, sus cualidades morales, la atmósfera y el tono emotivo del texto (características esenciales de un texto narrativo), solamente las incluyen en su lectura cuando éstas son evidentes en el texto (Sanz, 2005).

En la siguiente tabla presentamos algunas de las respuestas que dieron los alumnos en donde se muestran las características mencionadas:

**Tabla 6**

<b>Pregunta #6- ¿Crees que Candelaria es una víctima de las carencias económicas en que vive o de las carencias afectivas de su hogar? (“El coloso y la luna”)</b>			
<b>Alumno</b>	<b>Respuesta del alumno</b>	<b>Procesos de comprensión</b>	<b>Nivel de desempeño</b>
Ariadna Sec. N°117- Iztapalapa	De las dos. Primero las económicas porque por eso toma su papá, porque siente que ya no puede con su vida. Y eso mismo hace que no la traten	Hace comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior. Explica una característica del texto	<b>Nivel 2</b>

	tan bien en su casa, porque su papá solo está pensando en cómo sacarlas adelante, pero atormentándose y su mamá viendo cómo se atormenta su esposo y también sufre.	recurriendo a la experiencia personal, a sus conocimientos y actitudes.	
Berenice Sec. N° 43- Coyoacán	De las carencias afectivas porque sus papas la tratan mal y no habla de lo económico sino de los sentimientos que le demuestran sus papas a ella.	Hace comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior. Explica una característica del texto recurriendo a la experiencia personal, a sus conocimientos y actitudes.	<b>Nivel 2</b>
<b>Pregunta#1- El protagonista se pregunta quién tiene la culpa de que él viva de esa manera, ¿tú que le responderías? (“Color miel”)</b>			
Ángel Sec. N°117- Iztapalapa	Yo si le diría que de sus padres porque depende de cómo lo eduquen va a actuar, si lo dejaron solo desde un principio así va a estar hasta que alguien más le ayude.	Hace comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior. Explica una característica del texto recurriendo a la experiencia personal, a sus conocimientos y actitudes.	<b>Nivel 2</b>
Citlalli Sec. N° 43- Coyoacán	Pues que nadie tiene la culpa, nada más que él no supo, enfrentar los problemas que se le venían, él no supo acomodar su vida, porque pues no se tiene que justificar de que sus papas sean borrachos o que su mamá no lo cuide, sino siempre hay que salir por ti mismo y hay que enfrentar las cosas, más no, era una cobardía lo que él hacía, al drogarse y al robar y al hacer muchas cosas malas, no supo enfrentar a sus problemas.	Hace comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior. Explica una característica del texto recurriendo a la experiencia personal, a sus conocimientos y actitudes.	<b>Nivel 2</b>

\*Respuestas tomadas de los dos cuestionarios de comprensión lectora, aplicados en diciembre y enero del 2009

Las preguntas que hemos puesto de ejemplo requieren evaluar las situaciones narradas tomando en cuenta varios criterios (motivos y circunstancias de los personajes así como el contexto social). Sin embargo se puede observar que aunque relacionan el texto con sus conocimientos, solamente emiten un juicio u opinión recurriendo principalmente a sus experiencias personales más inmediatas (familia, escuela, amigos, etc.), no recurren a conocimientos académicos y sociales que les permitieran emitir opiniones más elaboradas.

Si bien la mayoría de los alumnos se caracterizan por tener el perfil lector que hemos descrito, es importante señalar que el que tuvieron un mejor desempeño en ésta dimensión lectora, se debió a que hubo más alumnos que lograron colocarse en el nivel 3. En este sentido presentamos algunos ejemplos del tipo de lectura que realizaron estos alumnos, con la finalidad de explicar dicho desempeño lector.

**Tabla 7**

<b>Pregunta #6- ¿Crees que Candelaria es una víctima de las carencias económicas en que vive o de las carencias afectivas de su hogar? (“El coloso y la luna”)</b>			
Alumno	*Respuesta del alumno	Procesos de comprensión	Nivel de desempeño
Citlalli Sec. N° 43- Coyoacán	Bueno yo digo que aunque no tengas dinero, a mí no me importaría más que mí familia este conmigo y yo digo que pues a lo mejor y ella por lo que yo sentí, a lo mejor y quería eso, porque a ella no le importaba porque dice que no desayuno sino a ella le importaba más estar con sus papas y que sus papas estuvieran con ella.	El lector demuestra una comprensión detallada del texto teniendo en cuenta los conocimientos de la vida ordinaria y familiar. Hace conexiones o comparaciones, da explicaciones o evalúa una característica de un texto.	<b>Nivel 3</b>

**Tabla 8**

<b>Pregunta #1- El protagonista se pregunta quién tiene la culpa de que él viva de esa manera, ¿tú que le responderías? (“Color miel”)</b>			
Alumno	*Respuesta del alumno	Procesos de comprensión	Nivel de desempeño
Gustavo Sec. N°117- Iztapalapa	Yo le respondería que él no tiene la culpa, él decidió llevar esa vida por las necesidades que tenía su familia, por cómo se involucró con las drogas y fue lo que lo fue impulsando a ser quien es.	El lector demuestra una comprensión detallada del texto teniendo en cuenta los conocimientos de la vida ordinaria y familiar. Hace conexiones o comparaciones, da explicaciones o evalúa una característica de un texto	<b>Nivel 3</b>

**Tabla 9**

<b>Pregunta #2- ¿Qué piensas sobre la forma de ser de la madre de Candelaria? (“El coloso y la luna”)</b>			
Alumno	*Respuesta del alumno	Procesos de comprensión	Nivel de desempeño
Jessica Sec. N°117- Iztapalapa	Que era una señora irresponsable, algo imponente, porque si, irresponsable en la forma de que nadie le puede seguir el paso así tan rápido a una niña para ir a la escuela así... De llevar a la niña o encargarle cosas que, u obligaciones que no le pertenecen, es como, sólo lo hace alguna persona sin coherencia. Porque el hecho de tratar a la niña así a tal grado de que la niña ya sabe qué le va hacer si regresa sin su papá, ya es así como algo traumático.	El lector demuestra una comprensión detallada del texto teniendo en cuenta los conocimientos de la vida ordinaria y familiar. Hace conexiones o comparaciones, da explicaciones o evalúa una característica de un texto.	<b>Nivel 3</b>

**Tabla 10**

<b>Pregunta #3- ¿Qué crees que va a pasar con el protagonista después de lo sucedido al final de la historia? (“El coloso y la luna”)</b>			
Alumno	*Respuesta del alumno	Procesos de comprensión	Nivel de desempeño
Gilberto Sec. N° 43- Coyoacán	Pues yo creo que esta Rosa le va a dejar de hablar o le iba a avisar a las autoridades, y pues iba a terminar o solo o sin ningún amigo o sin el amor de Rosa, (se ve que el protagonista quiere cambiar, ¿crees que va a seguir tratando de cambiar?): pues igual y si cambia porque está diciendo que asesino a su, dice que avienta el puñal, pero sucede esto que asesinó al hermano, me imagino que esto lo va a poner a reflexionar.	El lector demuestra una comprensión detallada del texto teniendo en cuenta los conocimientos de la vida ordinaria y familiar. Hace conexiones o comparaciones, da explicaciones o evalúa una característica de un texto.	<b>Nivel 3</b>

\*\*\*\*Respuestas tomadas del los dos cuestionarios de comprensión lectora, aplicados en diciembre y enero del 2009

La diferencia que existe entre los alumnos que se encuentran en el nivel 2 y los que alcanzaron el nivel 3 consiste en que éstos últimos tuvieron una comprensión más detallada del texto por lo que pueden realizar reflexiones en donde incluyen diferentes elementos narrados en el texto y toman en cuenta más criterios.

Por último es importante mencionar que el tipo de lectura reflexiva que realizan los alumnos de las dos escuelas es principalmente la de pensar sobre el contenido y luego dar una opinión (dichas tareas forman parte de las habilidades lectoras básicas para lograr una lectura crítica). En este sentido el siguiente paso, desde las capacidades lectoras que se proponen en la prueba lectora de PISA, es el de fundamentar y argumentar las propias interpretaciones y valoraciones tomando en cuenta el contenido y las intenciones del autor así como el contexto social e histórico del texto. Estas habilidades corresponden a los niveles 4 y 5, por lo que los alumnos carecen de ellas.

### **3.7.3 Análisis interpretativo sobre los factores socioculturales que influyeron en el desempeño lector de los alumnos**

#### **3.7.3.1 Factores familiares, socioculturales y escolares que favorecen la adquisición de las habilidades cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos.**

Los resultados escolares o bien del rendimiento académico de los alumnos son producto de la interacción entre los recursos que aporta la familia a la educación de los hijos y los recursos educativos aportados por la escuela. Por un lado el ambiente social del hogar contribuye a la formación de determinadas actitudes y habilidades encausadas al desarrollo social y educativo, por su parte la escuela proporciona oportunidades, demanda y refuerza comportamientos (Fernández, 2003).

En este sentido es importante tener en cuenta la influencia que cada una de estas esferas tiene en el desarrollo de la comprensión lectora; ya que esta habilidad es básica para el buen desempeño escolar. Diversas investigaciones sobre el

rendimiento académico (Coleman, citado por Backhoff, 2007; Treviño, 2003; Fernández, 2003; Castellanos, 2007) coinciden en que el entorno familiar es el principal predictor del rendimiento escolar.

Partiendo de que las habilidades lectoras, que implican un buen desempeño escolar, no solo son el resultado de las prácticas escolares, sino que en gran medida el entorno familiar proporciona diversas estrategias que se relacionan con las aptitudes y el desarrollo de éstas (Covadonga, 2001; Castellanos, 2007), se analizaron los factores familiares que favorecieron el desempeño lector de los alumnos de las dos escuelas que participaron en nuestra investigación.

Los factores socioculturales familiares que se analizaron son los siguientes: nivel socioeconómico, formación de los padres, recursos culturales, ambiente cultural e interés de los padres para promover la lectura en los hijos.

Al observar los resultados y el análisis del nivel de desempeño en las habilidades lectoras, podemos darnos cuenta que si bien de manera general ambas escuelas tuvieron un rendimiento lector bajo, de manera particular hubo diferencias entre éstas, las cuales pensamos se asocian a los factores socioculturales de los alumnos de cada escuela.

En este sentido el análisis sobre los factores socioculturales que presentamos está dividido en tres partes. Primeramente analizaremos las características socioculturales familiares que influyeron en el desempeño lector que obtuvieron los alumnos de ambas escuelas, es decir, los aspectos que les favorecieron y los que les impidieron un mejor desempeño lector. Después se analizan los factores socioculturales que influyeron en las diferencias de desempeño entre escuelas. Y por último los factores escolares que están relacionados con dichos resultados.



### **3.7.3.2 Influencia del contexto sociocultural familiar en el desempeño lector obtenido por los alumnos**

En cuanto al *nivel socioeconómico* el cual implica el nivel de estudios de los padres, su ocupación laboral e ingresos, nivel de bienestar o servicios del hogar así como el número de miembros de la familia, los alumnos cuentan con las siguientes características:

Más de la mitad de los alumnos de ambas escuelas tienen padres con estudios de licenciatura y su ocupación laboral está dentro de su formación académica por consiguiente los recursos económicos con los que cuentan les proporcionan tener un nivel de bienestar alto por lo que cuentan con los servicios básicos del hogar así como computadora, internet y televisión de paga. Así mismo este nivel de bienestar es distribuido entre un número de miembros de la familia bajo (entre 4 miembros: padres y dos hijos o un hijo).

En este sentido podemos decir que si bien los alumnos de ambas escuelas cuentan con un entorno familiar sociocultural y económico que favorece el desarrollo de la comprensión lectora, los resultados obtenidos en el nivel de desempeño de las habilidades lectoras no fue el que se esperaba, ya que ambas escuelas obtuvieron desempeños bajos.

De igual manera entre los *recursos culturales* con los cuentan son computadora, internet, televisión por cable, libros, periódicos y revistas, la compra de materiales para la escuela como libros y artículos didácticos, etc. Todos ellos con la finalidad de ser elementos estimulantes para el desarrollo intelectual y escolar de los alumnos. Sin embargo estos recursos no están siendo aprovechados y utilizados para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades lectoras ya que los alumnos tuvieron dificultad para realizar una lectura fluida y comprensiva.

Sin embargo para ambas escuelas son pocas las experiencias culturales que los padres les ofrecen, ya que no es frecuente su asistencia a museos, obras de teatro, cine y eventos culturales. Teniendo en cuenta que éste tipo de experiencias

estimulan el desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la socialización (Covadonga, 2001); aspectos importantes que influyen en una mejor interpretación de un texto narrativo; para los padres de familia éstas no son de suficiente importancia para estimular el desarrollo intelectual y educativo, por consiguiente no las consideran como favorecedoras para el desarrollo de habilidades lectoras en el sentido de que la exposición a éstas experiencias hace posible un bagaje más amplio de diversos conocimientos que permiten una mejor comprensión del mundo.

La poca interacción que los alumnos tienen con dichas experiencias incidió en que los alumnos no tuvieran una mejor comprensión de lectura sobre todo en las habilidades de reflexión y valoración del texto (su desempeño los colocó entre los niveles 2 y 3, es decir, un rendimiento medio) ya que tuvieron dificultad para realizar hipótesis y valorar críticamente las situaciones narradas en los cuentos.

El *ambiente cultural familiar* es uno de los principales aspectos que influye en el desarrollo de la habilidad lectora. Son diversas las aptitudes y habilidades cognoscitivas que el alumno desarrolla en su ambiente familiar y que están en relación con la información que el alumno posee acerca del mundo, el lenguaje que utiliza, la forma de razonar, de relacionar la información, la motivación y constancia en el trabajo, etc. (Martínez González, 1992). En este sentido los indicadores de un ambiente familiar culturalmente rico que analizamos son las prácticas lectoras y el interés de los padres hacia éstas.

En cuanto a las prácticas lectoras las características que tienen los alumnos son las siguientes:

**Tabla 11**

	<b>*N° DE LIBROS EN EL HOGAR</b>	<b>*TIEMPO DE LECTURA A LA SEMANA</b>	<b>*LIBROS LEÍDOS EN UN AÑO</b>
<b>SECUNDARIA 117 (IZTAPALAPA)</b>	-6 alumnos cuentan con más de 50  -4 alumnos menos de 50	6 alumnos entre 1-2hrs  4 alumnos entre 2-4 hrs	2 alumnos – Más de 4 libros  4 alumnos - 3libros  4 alumnos - 2 libros
<b>SECUNDARIA 43 (COYOACAN)</b>	-6 alumnos cuentan con más de 50  -4 alumnos menos de 50	8 alumnos entre 1-2hrs  2 alumnos entre 2-4 hrs	3 alumnos - 3libros  5 alumnos -2 libros  1 alumno - 1 libro  1 alumno - Ninguno

\*Información tomada de los cuestionarios socioculturales para alumnos, aplicados de diciembre a enero del 2009

Como se observa las actividades orientadas a la lectura son poco frecuentes, pues si bien la mayoría de los alumnos de ambas escuelas cuentan en el hogar con aproximadamente cincuenta libros, el tiempo de lectura que dedican a leer textos no escolares es entre una y dos horas a la semana y los libros que por ellos mismos decidieron leer en por lo menos un año oscila entre dos y tres libros. En cuanto a los padres la mayoría lee poco y el tipo de textos que leen son libros de tipo narrativo, periódicos y revistas.

A partir de estas características y tomando en cuenta los resultados del desempeño lector que de manera general obtuvieron los alumnos de ambas escuelas observamos que el ambiente cultural familiar de dicho alumnado carece de hábitos de lectura. Esto implica que en el ambiente familiar no se lee con frecuencia, no se observa y escucha a otros leer ni comentar los textos que se han leído, por lo que la lectura no es considerada recreativa (Covadonga, 2001). Consideramos que la escasa práctica de estas actividades influyó en que los alumnos no se desempeñaran de mejor manera en la lectura de los textos ya que tuvieron problemas en reconocer las ideas principales así como la información literal relevante para comprender los textos. Estas son habilidades básicas que no

sólo son parte de la enseñanza escolar de la lectura sino que también se adquieren a través de la lectura cotidiana y recreativa.

Así mismo se observa que la motivación y la actitud hacia el fortalecimiento de la habilidad lectora por parte de los padres no son frecuentes, pues a la mayoría del alumnado le costó trabajo realizar una lectura fluida y mostrarse más participativos en el momento de responder a las preguntas, pues les costaba trabajo expresar oralmente sus puntos de vista.

En este sentido podemos decir que el nivel de comprensión y las actitudes de los alumnos hacia la lectura de tipo narrativo resultan afectados por las características culturales del medio familiar.

### **3.7.3.3 Factores socioculturales que influyeron en las diferencias de desempeño entre escuelas**

En las respuestas que dieron los alumnos a las preguntas para medir el nivel de comprensión lectora se mostraron diferencias importantes en cuanto a su contenido, es decir, al tipo de respuesta que dieron sobre las circunstancias y situaciones que se narran en los dos textos. En este sentido son relevantes dichas respuestas, ya que en ellas se muestra por un lado las habilidades cognitivas con las que cuentan y por otro la forma en que están interpretando los textos, es decir, cuáles son sus puntos de vista y opiniones sobre lo que han leído. Este último aspecto está en relación con los conocimientos, interacciones y experiencias sociales que su contexto sociocultural les proporciona.

Para iniciar nuestro análisis cabe mencionar que si bien de manera general el alumnado tuvo un desempeño bajo, la Secundaria N°117-Iztapalapa mostró un mejor desempeño en comparación con la Secundaria N°43-Coyoacán, el siguiente análisis parte de estos resultados para describir las diferencias relevantes que suponemos influyeron en dichos resultados.

Las diferencias en cuanto a mejor comprensión y contenido se mostraron principalmente en las preguntas de *reflexión y valoración del texto leído* y las preguntas *inferenciales*.

En cuanto a la Secundaria N°117-Iztapalapa sus respuestas se caracterizaron por ser más elaboradas, es decir, incluir varios criterios y tomar en cuenta el texto así como sus conocimientos sobre la temática narrada. Los alumnos de ésta escuela pudieron comprender mejor los dos cuentos que se aplicaron. Estos cuentos tratan sobre cuestiones sociales y relaciones afectivas entre padres e hijos, estas historias relatan situaciones que les pudieran causar interés y de alguna manera identificarse con ellas ya sea en sus propias experiencias o en otras personas.

Los alumnos dieron respuestas en las que se aprecia la influencia de su entorno social y familiar. Su mejor comprensión la atribuimos a que las situaciones narradas en los dos cuentos (en particular el cuento “Color miel” el cual trata sobre un muchacho que es asaltante y ha asesinado gente, el cual quiere cambiar la vida que ha llevado), son situaciones que tienen conocimiento de ellas porque de alguna forma las han observado o escuchado en el entorno social en donde viven. Es decir, la historia narrada en “Color miel”, se acerca a lo que en la vida cotidiana puede suceder en las zonas cercanas a sus hogares y donde se localiza la escuela (las características del entorno social se han señalado en la parte del método).

A los alumnos de la de la Secundaria N°43-Coyoacán les resultó difícil adentrarse a las historias de los cuentos, siendo el cuento “Color miel” en donde tuvieron más dificultad. Las respuestas que dieron se caracterizaron por expresar puntos de vista desde lo que solamente ellos creen o piensan de las situaciones, sin dar respuestas en las que se muestre un conocimiento más próximo a la realidad social cotidiana.

Presentamos a continuación algunos ejemplos de las respuestas que dieron los alumnos, con el propósito de mostrar dichas diferencias:

**Tabla 12**

<b>Cuento “Color miel” Preguntas de Reflexión y valoración del texto</b>	
<b>Pregunta 1. El protagonista se pregunta quién tiene la culpa de que él viva de esa manera, ¿tú que le responderías?</b>	
*Secundaria N°117-Iztapalapa	*Secundaria N°43-Coyoacán
Yo digo que nadie tiene, pues así la culpa, porque de todas maneras él tenía la oportunidad de cambiar, como que irse y así como que estudiar o buscar trabajo, de alguna manera sobrellevar la situación pero, a su padre no le podía echar la culpa, porque en primera, tenía ocho hermanos más que una sola persona no podía cuidar. Y su mamá pues no es su culpa porque la muerte llega en cualquier momento, de dios tampoco, porque todas las pruebas que te pone en la vida las debes de superar. Nadie más tiene la culpa que él, pero tampoco se podía llamar culpa porque de alguna manera nunca recibió la influencia como para poder o querer cambiar su vida, o sea que nadie tiene la culpa de todo lo que pasa. (Jessica)	Pues que nadie tiene la culpa, nada más que él no supo, enfrentar los problemas que se le venían, él no supo acomodar su vida, porque pues no se tiene que justificar de que sus papas sean borrachos o que su mamá no lo cuide, sino siempre hay que salir por ti mismo y hay que enfrentar las cosas, más no, era una cobardía lo que él hacía, al drogarse y al robar y al hacer muchas cosas malas, no supo enfrentar a sus problemas. (Citlalli)
Yo le respondería que él no tiene la culpa, él decidió llevar esa vida por las necesidades que tenía su familia, por cómo se involucró con las drogas y fue lo que lo fue impulsando a ser quien es. (Gustavo)	Que nadie tiene la culpa, porque todas las personas pueden ser ricas, pobres y es lo que le tocó, nadie tiene la culpa. (Alexa)
Esa es muy difícil. Porque por lo que dice, si hay muchas cosas que influyen en su forma de vivir. Pero yo digo que si él se pusiera, como ya al final logra decirlo, de su parte, lograría tener una mejor vida porque ahí dice que su amigo tal vez y le puede conseguir un trabajo, él podría salir adelante sin irse por el mal camino. (Ariadna)	Que nadie de ellos tiene la culpa sino que él mismo que se dejó influenciar por la demás gente o por sus papas, o tal vez pensaba que si él robaba o hacía cosas así, no iba a ser igual que su papá o su mamá. (Berenice)

\*Respuestas tomadas del Cuestionario de comprensión, aplicado de diciembre a enero del 2009.

**Tabla 13**

<b>Pregunta 2. ¿Cuál es tu punto de vista sobre la manera de vivir del protagonista?</b>	
<b>*Secundaria N°117-Iztapalapa</b>	<b>*Secundaria N°43-Coyoacán</b>
Que está mal porque es un criminal, un asaltante, no tiene respeto ni por la gente ni por sí mismo. (¿Tomarías en cuenta lo que él ha vivido, como que es pobre...?): pues sí, son factores que han contribuido a que su vida sea así como la pobreza. (Oscar)	Pues vive mal pero él tiene ganas de salir adelante después de lo que le pasa, porque siente una esperanza para salir de esa vida fea que tiene de la pobreza. (Alexa)
Que tiene muchas carencias, pero a lo mejor con un poquito de empeño podría salir. Porque al menos ya se metió a la escuela, y bueno eso ya es un avance, si lo tomara en serio. (Ariadna)	Pues diría que está mal, pero hay mucha gente que así vive y ella vive así feliz, algunos si se dan cuenta pero ya demasiado tarde ya cuando no pueden para, entonces vivir es como tú quieras no como te digan. (Arieth)
Que era muy feo y que por el lugar donde vivía y por las circunstancias supongo que eso fue lo que lo orilló a hacer todo lo que hizo, por donde vivía y lo que vivía. (Ana Karen)	Que está mal porque si tuviera problemas o algo así, pues hay maneras diferentes de solucionar las cosas y pues lo que él hacía no estaba bien. (Berenice)

\*Respuestas tomadas del Cuestionario de comprensión, aplicado de diciembre a enero del 2009.

En las respuestas dadas por los alumnos de la Secundaria N°117-Iztapalapa se observa que hacen una conexión entre lo que se cuenta en la historia y sus propios conocimientos. En particular en estas dos preguntas del cuento “Color miel” los alumnos toman en cuenta la historia de vida del protagonista y emiten juicios y opiniones en las que se observa que contienen criterios sociales o formales, es decir, incluyen elementos que van más allá de las acciones en solitario del protagonista, tratan de dar explicaciones sobre por qué es que lleva esa vida, qué circunstancias lo han llevado a cometer tales acciones. Esto implica que los alumnos de alguna manera ya han tratado con el tema (en el contexto social de estos alumnos es más probable que conozcan historias de adolescentes con problemáticas como la marginación y vulnerabilidad social, situaciones que

llevan a la delincuencia y a la drogadicción, entre otras problemáticas) y lo han analizado desde una perspectiva social.

Por el contrario los alumnos de la Secundaria N°43-Coyoacán emiten juicios y opiniones desde una perspectiva más personal del protagonista, es decir, lo que le sucede es solamente por sus decisiones o porque así lo quiso, sin tomar en cuenta los diferentes factores tanto sociales y familiares que influyen en la vida del protagonista.

La marcada diferencia entre el tipo de reflexiones, juicios y comprensión de los cuentos que se utilizaron en ésta investigación, que los alumnos de cada una de las escuelas mostraron, las atribuimos a los conocimientos y experiencias que el contexto social dispone a los alumnos en cada uno de los entornos sociales en donde viven.

Como podemos observar, en la mejor comprensión de un texto narrativo también influyen factores que se encuentran en el entorno social donde se desarrolla el alumno. Dicho entorno le permite tener conocimientos y experiencias de la vida real y cotidiana, situaciones que son tomadas por los autores contemporáneos de narrativa y cuento para crear historias en las que se fusiona la ficción con la realidad.

Otro de los aspectos que suponemos influyó en el mejor desempeño de los alumnos de la Secundaria N°117-Iztapalapa tiene que ver con la lectura que realizan los alumnos por sí mismos, es decir, que no sean lecturas por parte de la escuela. Al respecto mostramos la siguiente tabla que describe los libros leídos y el tiempo de lectura a la semana que mencionaron los alumnos:



**Tabla 14**

	<b>LIBROS LEÍDOS EN UN AÑO</b>	<b>TÍTULOS DE LOS LIBROS</b>	<b>TIEMPO DE LECTURA RECREATIVA A LA SEMANA</b>
Secundaria N°117- Iztapalapa	2 alumnos – Más de 4 libros  4 alumnos - 3libros  4 alumnos - 2 libros	<i>Cazadores de tumbas/ Diferentes formas de morir/Para mi hija que ha crecido/El principito/La fábrica de chocolates/Autopsia sanguijuela/El niño con el pijama de rayas/El sol desnudo/La cabaña del tío Tom/El retrato de Dorian Grey/ La tumba/La primera calle de la soledad/El rey se acerca a su tiempo/Eclipse/Amanecer/ Crepúsculo/Harry Potter</i>	6 alumnos entre 1 -2hrs  4 alumnos entre 2 -4 hrs
Secundaria N°43- Coyoacán	3 alumnos - 3libros  5 alumnos -2 libros  1 alumno - 1 libro  1 alumno - Ninguno	<i>El señor de las moscas/La cándida erendira y su abuela desalmada/El caballero de la armadura oxidada/Quiubole/Crepúsculo/Luna nueva/Eclipse</i>	4 alumnos- 1hrs  2 alumnos entre 1 -2 hrs  3 alumnos entre 2 y 4hrs  1 alumno sin lectura

Como se observa los alumnos de ambas escuelas dedican poco tiempo a la lectura de textos narrativos, sin embargo los alumnos de la Secundaria N°117-Iztapalapa realizan lecturas breves de esparcimiento (lectura de entre veinte y cuarenta minutos al día de tipo narrativa). En una investigación realizada por Zorrilla y Muro (2004) sobre diversos factores que influyen en la comprensión lectora en alumnos de educación secundaria, los resultados sobre el factor de disposición a la lectura indicaron que los alumnos que mencionaron realizar éste tipo de lectura, obtuvieron mejores desempeños lectores en comparación con los que no las realizan. En este sentido podemos decir que el mejor desempeño de dicha escuela lo atribuimos a que realizan éste tipo de lectura breve recreativa. Y que a diferencia de la Secundaria N°43-Coyoacán, los alumnos de la Secundaria

N°117-Iztapalapa tienen más disposición y motivación a leer textos de tipo narrativo (novelas, cuentos, poemas, etc.)

Partiendo de los aspectos anteriormente mencionados, consideramos que los factores socioculturales relevantes que hicieron la diferencia entre escuelas fueron el entorno social en el que se desarrollan los alumnos el cual les proporciona diversas interacciones y experiencias sociales, las cuales influyen de manera significativa a la hora de realizar lecturas de tipo narrativo. Así como la lectura de esparcimiento el cual es otro aspecto, que aunque sea una lectura breve, influyó de manera importante en el mejor desempeño lector.

#### **3.7.3.4 Factores escolares que influyeron en el desempeño lector del alumnado**

La influencia que los factores escolares tienen en el logro educativo está mediada por las características personales del alumno; especialmente su contexto sociocultural y económico, siendo éstos últimos los factores que tienen la asociación más fuerte con el logro educativo, y según Podgursky, citado por Backhoff (2007), son las que influyen en mayor medida que cualquier variable a nivel escolar y personal.

En este sentido una vez que hemos analizado y descrito los factores socioculturales que influyeron en el desempeño lector que obtuvieron los alumnos de ambas escuelas. A continuación se analizan los factores escolares que consideramos han influido en dichos resultados.

Las escuelas de nuestra investigación (como ya ha quedado señalado en la parte del método de ésta investigación) se caracterizan por ser escuelas de alto rendimiento escolar, pues ambas se sitúan entre los primeros lugares a nivel delegacional en la prueba Enlace correspondiente al ciclo 2008-2009. Sin embargo consideramos que al ser la Secundaria N°117-Iztapala la escuela que obtuvo un mejor desempeño lector, analizaremos los aspectos que desde la escuela influyeron en dicho rendimiento.

En cuanto a los aspectos que consideramos favorecieron el desempeño lector de los alumnos, están las *demandas educativas* que la escuela ha establecido. La exigencia de rendimientos altos y el énfasis en las habilidades académicas (una hora más extraoficial de clase, en las materias de español y matemáticas), consideramos que influyen en el desarrollo y adquisición de conocimientos y estrategias que la escuela le proporciona a través de los diferentes contenidos y prácticas escolares, que de manera directa o indirecta, favorecen a las distintas estrategias lectoras.

En cuanto a la práctica docente consideramos relevante la *valoración académica* que los maestros tienen de los estudiantes, puesto que es un aspecto que tiene que ver con la motivación hacia actitudes escolares que favorecen el rendimiento escolar de los alumnos, Treviño (2002). Aspecto importante para motivar desde la escuela los hábitos de lectura.

Otro aspecto importante es que la escuela promueve *actividades extraescolares* de tipo cultural. Por lo menos dos veces al año se lleva a cabo por toda una semana actividades culturales en donde los alumnos son los que participan en ella ya sea en poesía, oratoria, danza, música, etc.

Por otra parte el que los alumnos, tanto de la Secundaria N°117-Iztapala como de la Secundaria N°43-Coyoacán, no hayan obtenido mejores desempeños lectores lo atribuimos a que las escuelas carecen de actividades que promuevan la comprensión lectora y la lectura recreativa, puesto que no hay algún proyecto a nivel escolar o en la materia de español que considere tales aspectos sobre la lectura. Así como también a las actividades que como grupo en la clase de español llevan a cabo los alumnos; ya que son la comprensión lectora y la redacción de textos las actividades que con menor frecuencia realizan.

### 3.8 CONCLUSIONES

Después de haber realizado el análisis de resultados se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1.- En las habilidades lectoras para la comprensión de textos narrativos (cuentos), de manera general los alumnos de las dos escuelas tuvieron el mejor desempeño en las habilidades de *reflexión y valoración del contenido del texto*, le siguen las *inferencias*, después las habilidades para la *comprensión global* y por último tuvieron un rendimiento bajo en *recuperación de información*, es decir, en una secuencia inversa respecto a los niveles cognitivos de la comprensión lectora.

2.- Los alumnos de ambas escuelas tuvieron de manera general (tomando en cuenta los resultados de cada una de las habilidades lectoras) un desempeño lector que los colocó entre los niveles 1 y 2 en la escala de niveles de lectura, es decir, tuvieron un desempeño lector bajo.

3.- En la dimensión de recuperación de información, el alumnado de ambas escuelas tuvo un desempeño lector de nivel 1, las habilidades que dominan son las siguientes: comprenden la información explícita de los textos, saben responder a las preguntas literales sobre el texto; siempre que estén localizadas en un lugar concreto y por lo tanto que ésta información no produzca dificultad dentro del mismo.

4.- En la realización de inferencias los resultados cuantitativos obtenidos mostraron que en las dos escuelas los alumnos se situaron entre los niveles 1 y 2. Si bien la mayoría del alumnado se situó en dichos niveles, hay diferencias importantes entre las escuelas. Estas diferencias se mostraron en el tipo de lectura que realizaron los alumnos: en la Secundaria N°117-Izatapalapa realizaron interpretaciones más elaboradas en comparación con los alumnos de la Secundaria N°43-Coyoacán.

5.- La habilidad cognitiva para construir la comprensión global fue la habilidad que les resultó más complicada a ambas escuelas. Tuvieron resultados muy similares

en donde el grueso del alumnado se colocó en el Nivel 1. Pueden identificar ideas principales de un texto narrativo siempre y cuando el contenido verse sobre un tema familiar para los alumnos y cuando la información requerida por el texto es explícita. Reconocen las ideas principales de un texto narrativo cuando éste refiere situaciones que no precisan de conocimientos previos complejos, ya sean conocimientos y aprendizajes de la vida como a ciertos conocimientos de índole académica

6.- En las tareas de reflexión del contenido del texto fue donde el alumnado de las dos escuelas obtuvieron mejores resultados. Sin embargo no lograron un desempeño alto (niveles 4 y 5). El grueso del alumnado tuvo un rendimiento que los colocó en el nivel 2. Los alumnos pueden realizar conexiones entre el texto y sus conocimientos (explican una característica del texto recurriendo a sus experiencias personales, sus conocimientos y actitudes).

7.- Si bien los alumnos de ambas escuelas cuentan con un entorno familiar sociocultural y económico más o menos semejante, que favorece el desarrollo de la comprensión lectora, los resultados obtenidos en el nivel de desempeño de las habilidades lectoras no fue el que se esperaba, ya que ambas escuelas obtuvieron desempeños bajos, colocándose entre los niveles lectores 1 y 2.

8.- La carencia de experiencias culturales y hábitos de lectura así como la falta de motivación y actitud hacia el fortalecimiento de la habilidad lectora por parte de los padres, influyeron en el bajo desempeño lector de los alumnos de ambas escuelas (entorno familiar).

9.- El entorno social y cultural de los alumnos de la Secundaria N°117-Iztapalapa favoreció su comprensión en la lectura de textos narrativos, al proveerle de conocimientos, interacciones y experiencias sociales que les permitieron comprender las situaciones y acontecimientos narrados en los dos cuentos, en particular el cuento "Color miel".

10.- La mayor disposición y motivación a la lectura breve de esparcimiento influyó de manera significativa en el mejor desempeño lector de los alumnos de la Secundaria N°117-Iztapalapa.

11.- Los factores escolares que favorecieron una mejor comprensión lectora son las demandas educativas establecidas por la escuela (alto rendimiento escolar, énfasis en las habilidades académicas de la materia de español y matemáticas), la valoración académica que los maestros tienen de los estudiantes y las actividades culturales extraescolares.

12.- La carencia de actividades que promuevan la comprensión lectora y la lectura recreativa tanto en la materia de español como a nivel escolar influyeron de manera significativa en que los alumnos de ambas escuelas obtuvieran desempeños bajos en la lectura de textos narrativos.

### **3.9 REFLEXIONES**

1.- Nuestra investigación tenía el propósito de conocer cuáles son las habilidades lectoras que dominan los alumnos que cursan el tercer grado de secundaria y que pertenecen a contextos socioculturales diferentes, pues si bien tienen condiciones socioeconómicas similares (clase media), el contexto social los diferencia. En este sentido nos parece relevante el rendimiento de lectura que tuvieron los alumnos de ambas escuelas. Si bien el alumnado no tuvo un desempeño sobresaliente, realizaron una lectura que tomando en cuenta la gradación de los niveles cognitivos de la comprensión lectora, realizaron una lectura inversa, es decir, los alumnos salieron mejor librados en la reflexión del contenido del texto (último nivel de comprensión) y tuvieron dificultad en las habilidades de recuperación de información (primer nivel cognitivo de comprensión).

La explicación que podemos dar al respecto es que los temas abordados en los dos cuentos responden a dos aspectos que de manera significativa suponemos han influido en la comprensión y sentido que los alumnos han tenido:

1) Son historias que tratan temas que en cierta manera pueden identificarse los adolescentes con ellas, pues hablan sobre el amor y el afecto entre padres e hijos así como la vida de adolescentes en situación de calle en donde se aborda la solidaridad, la empatía, el amor y la honestidad, pero también la falta de valores sociales. En este sentido es que suponemos que los alumnos se identificaron con las historias y por lo tanto pudieron comprender y reflexionar las situaciones de los personajes. El uso de sus experiencias les permitió acercarse a la trama de los cuentos. Por eso al ya tener un conocimiento sobre tales situaciones, su atención se centró más en lo que ellos saben, en lo que puede pasar o pasaría en las historias, que, en lo que el autor relataba en dichas historias.

2) Son situaciones sociales que desafortunadamente suceden en nuestro país. Lo cual hace que sean historias que si bien son ficticias, están basados en hechos de nuestra realidad social. Por lo que los adolescentes tienen conocimiento de ellas ya sea por la televisión, los periódicos, el internet; así como en la escuela, en las pláticas cotidianas en sus propios hogares, en la calle, con amigos, etc.

2.- El análisis de resultados mostró que los alumnos de ambas escuelas tienen dificultad en la lectura de textos de tipo narrativo, en nuestro caso, cuentos. Si bien la literatura sobre la comprensión de cuentos menciona que el cuento es un tipo de texto en el que al componerse de situaciones y episodios que tienen una estrecha relación con la experiencia cotidiana de los lectores, su estructura permite que su comprensión tenga menos dificultad de comprensión, que por ejemplo el texto expositivo, (Marmolejo y Jiménez, 2006). Nuestro estudio mostró que los alumnos tuvieron dificultad en la lectura de textos de narrativos. Lo cual está comparación entre este tipo de texto podría llevarse a cabo en una futura investigación, con el propósito de conocer y analizar el desempeño lector en cada uno de ellos.

Puesto que a los alumnos les costó trabajo comprender el texto narrativo. Nuestros resultados podrían coincidir con los obtenidos en la prueba PISA de

lectura de España del 2006, en donde los alumnos españoles obtuvieron mejores resultados en la comprensión de textos expositivos que narrativos, (Sanz, 2008).

Consideramos que esta dificultad en la comprensión de textos narrativos se debe a que en la escuela los libros que con mayor frecuencia se leen son los de texto los cuales tienen una estructura expositiva. Así mismo la lectura narrativa no es considerada como un medio para promover el aprendizaje, pues sólo se concibe como una lectura individual y de recreación. Aún así, en la escuela no es promovida una actitud positiva por la lectura no sólo narrativa, sino de cualquier tipo de texto. En este sentido los docentes deberían realizar actividades de lecto-escritura placenteras para sus alumnos, entendiendo que “si no hay gozo del texto muy difícilmente habrá posibilidad de adquirir la enriquecedora costumbre de la búsqueda, descubrimiento y lectura de obras literarias” (SEP, 1994, p.46).

3.-Otro aspecto que se torna relevante es la influencia que tiene el contexto familiar en el desarrollo de las habilidades lectoras. Si bien los alumnos de nuestra investigación disponen de un contexto sociocultural familiar que favorece la disposición de medios y oportunidades para desarrollar dichas capacidades lectoras, la pregunta es ¿por qué no tuvieron un mejor desempeño en la lectura de los textos narrativos? Consideramos que la explicación a esto, se encuentra en la importancia que los padres de familia dan a la lectura no solo narrativa sino a diferentes tipos de texto. En las familias de los alumnos de ambas escuelas cuentan con los recursos económicos y por tanto culturales para disponer de libros, computadora, asistir a cursos y clases extraescolares, así como a eventos recreativos y culturales. Sin embargo todos estos recursos no son utilizados por la familia de manera eficaz para el desarrollo y la motivación a los hábitos de la lectura.

Los padres de los alumnos de nuestro estudio, no leen con frecuencia por lo que el modelamiento de actividades de lectura hacia los hijos no se da, mucho menos se torna importante en estas familias, las diferentes posibilidades y beneficios de la lectura. Como bien ya sea mencionado el contexto social familiar contribuye a



la formación de actitudes y promueve hábitos necesarios para el desarrollo intelectual y social de los hijos. Por lo tanto consideramos al igual que González (citado por Castellanos, 2007), que “la posibilidad de practicar la lectura en casa ocasiona un transferencia positiva sobre actividades similares en el aula” (p.34).

4.-Lo que conocen y saben hacer los alumnos académicamente está en correspondencia con un currículo, los programas de estudio y la práctica docente. La lectura es uno de los aprendizajes elementales en la educación a nivel básico; por lo que consideramos que el desempeño que tuvieron los alumnos también se debe a la importancia y al tipo de enseñanza-aprendizaje que en la escuela se le da a la lectura y su comprensión.

En este sentido en el Plan y Programa de estudios 2006 de Español de educación secundaria, el enfoque que se le da a la enseñanza de la lengua parte de la perspectiva de las Prácticas Sociales del lenguaje. Tal perspectiva reconoce que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura y escritura, así como en intercambios orales, todos estos siendo significativos para los sujetos.

Sin embargo al observar los contenidos temáticos de dicho Plan y Programa 2006, se le está dando más peso a los conocimientos sobre las diversas formas de expresión literaria y estética que a las prácticas sociales lectoras, es decir, la lectura en donde los alumnos lean, comprendan, discutan y opinen.

Consideramos que si bien se pretende en dicho Programa de estudios que los alumnos adquieran este tipo de conocimientos sobre la literatura. No se puede dejar de lado la enseñanza de los procesos lectores puesto que los alumnos de este nivel todavía no han dominado dichos procesos; sin embargo para tal Plan y Programa este proceso ha sido concluido por los alumnos de secundaria, es decir, ya saben leer y comprender.

Las consecuencias de esta conclusión o finalización de la enseñanza-aprendizaje de las habilidades cognitivas para la comprensión lectora, se muestran en las

evaluaciones y pruebas de lectura. Los alumnos todavía no dominan tales destrezas. Al respecto actualmente

“La destreza lectora ya no es considerada como una capacidad desarrollada solamente en la infancia durante los primeros años escolares, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales” (PISA, citado por Sanz, 2008, p.10).

Así mismo para la escuela los alumnos están alfabetizados y leen cotidianamente. Sin embargo no comprenden los textos. Ante esto el papel que juegan los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora, no es favorable, pues por lo general, los maestros no son lectores, ni suelen dar a la lectura un papel importante dentro de las clases, (Castellanos, 2007). Por lo que esto también pudiera explicar el bajo desempeño que tienen los alumnos en una lectura de comprensión.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A. y Del Río, P. (1990), "Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar", en: Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación*, Madrid, Alianza.

Álvarez, T. (1993), "Sobre comprensión y producción del discurso (aplicación didáctica a un texto)". *Didáctica*. 5, pp.37-50.

Antonini, M. (1991), "Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implantaciones pedagógicas", en Puente, A., *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Backhoff, E. ; Bouzas, A.; Contreras, C. ; Hernández, E. y García, M. (2007), *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México, INEE.

Bazán, A. (2004). "Apoyo familiar, atribución de éxito y apego al PRONALEES como predictores del desempeño en lectura y escritura en el tercer grado". Recuperado el 6 de septiembre de 2010 de <http://www.redele.com/bazan.shtml>

Bernhardt, F. (2008). "Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura". *Revista Científica de UCES*. XII (2), pp.33-40.

Bisquerra R. (2004), *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, Madrid.

Blanco, I. (2005). "La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario". *Revista Red Electrónica de didáctica del español como lengua extranjera* (3). Recuperado el 8 de septiembre de 2010 de <http://www.educación.es/redele/revista3/balco.shtml>

Bravo, L. (1999), *Lenguaje y dislexias, enfoque cognitivo del retardo lector*, 3ª edición. Alfaomega, México.

Cabrales H. (2008), "La comprensión lectora: ¿Problema de enseñanza o problema de aprendizaje?", *Encuentros MEB. Sexta generación primer semestre*. México. SEP

Campos, A. (2004), "Color miel". Recuperado el 5 de noviembre de 2009, de <http://www.servicioskoinonia.org/cuentoscortos/articulo.php?num=058>

Cano, C. (2008), "El esquema narrativo y la comprensión de cuentos. Sugerencias didácticas". Recuperado el 13 de octubre de 2010, de [www.docente.mendoza.edu.ar/documentos/esq\\_narrativoycompresion.doc](http://www.docente.mendoza.edu.ar/documentos/esq_narrativoycompresion.doc)

Carvalho, P. (2007),. "Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California", *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado el 1 de noviembre de 2008, de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-carvalho.html>

Casa, C. (2005), "Causas familiares del nivel de comprensión lectora en los estudiantes". Recuperado el 11 de agosto de 2010, de [www.monografias.com/trabajos39/compresionlectora/compresionlectora2.shtml#causas](http://www.monografias.com/trabajos39/compresionlectora/compresionlectora2.shtml#causas)

Castellanos, R. (2007). "Factores relacionados con el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria". Recuperado el 13 de agosto de 2010, de <http://www.scribd.com/dos/18449232/Factores-asociadosala-compresion>

Catalá, G. (2001), *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° - 6° de primaria)*, España, GRAÓ.

Consejo Nacional para la cultura y las Artes (CONACULTA) (2006), *Encuesta Nacional de Lectura*. Recuperado el 6 de septiembre de 2010 de <http://www.consulta.com.mx>

Covadonga, M. (2001), "Factores familiares vinculados al bajo rendimiento". *Revista complutense de Educación*. 12 (1), pp.81-113.

Dubois, M. (1995), *El proceso de lectura*, Argentina, AIQUE.

Fernández, T. (2003), *Determinantes sociales, organizacionales e institucionales de los aprendizajes en la educación primaria de México: un análisis de tres niveles (2001)*. México, INEE.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México, Fondo de Cultura Económica.

Gárate, M., (1996), *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque sociocultural y cognitivo*, Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

García, J., Cordero, M., Luque, J. y Santamaría, C. (1995), *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, México, Siglo Veintiuno Editores.

García, J., Elosúa M., Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (1999), *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales.*, Barcelona, Paidós.

Gómez, D. (1992), "Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar". Recuperado el 15 de junio de 2010 de

<http://www.revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101120081A.PDF>

Gómez, P. y Martínez, A. (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México, SEP.

González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. España, Síntesis.

González, J. (2007). "El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles. Estudio comparado en España y México", *Apuntes de Psicología*, 25 (2), pp.129-144.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001), *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje.*, Madrid, Síntesis.

INEE (2005), *La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. Recuperado el 26 de agosto de 2009 de <http://www.inee.edu.mx>

Ladrón de Guevara, C. (2000), "Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar". En Marchesi, A. y Hernández C. (eds), *El fracaso escolar*. Madrid, Doce Calles.

Lee M. (1999), "La lectura literaria como arte de performance: La Teoría Transaccional de Louise Rosenblatt y sus implicaciones pedagógicas", *Signos literarios y lingüísticos*, junio 1999, pp. 155-168.

Marmolejo, F.; Jiménez, A. (2006). "Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños en edad preescolar". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 8 (002), pp.93-138).

Mata F. (2000), "Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos narrativos". *Enseñanza*, 17-18, pp. 145-163.

Martínez, R. (1992). "Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos". *Aula abierta*, 60, pp. 23-39.

Marín, A. (1997). "Propuesta de modelo didáctico para la lectura recreativa en la secundaria". Recuperado el 14 de junio de 2010 de [http://www.umass.edu/complot/alcanet/A\\_Marin.html](http://www.umass.edu/complot/alcanet/A_Marin.html)

Martínez, F. (2004), "¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica". *Revista Mexicana de Investigación educativa*. IX (23), pp. 25-37.

Matos, M. (2002), "La lectura como un proceso cognitivo de comprensión. Su fortalecimiento en el aula, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas". *Educación Integral, Reflexiones y Experiencias*. 4(5), pp. 135-154.

Medina, M. (2001), "La narración como estrategia cognitiva". *Correo del Maestro*. 59. Recuperado el 7 de octubre de 2010 de <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2001/abril/incert59.htm>

Mella O. y Ortiz I. (1999), "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos". *Revista Latinoamericana de Estudios educativo*. XXIX (001), PP. 69-92.

Morles, A. (1999), "El proceso de la comprensión en la lectura". *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 4 (2), pp.279-293.

Mullis, I.; Kennedy, A. y Sainsbury, M., (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Ámsterdam, Países Bajos, IEA.

Muth, K. (1991). *Estrategias de comprensión*. Buenos Aires, Aique

Navarro, J. (2009). *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. España, CEPCUENCA.

Norandi, M. (2007), "Error, medir calidad de las escuelas con prueba ENLACE", *La jornada*, 24 de Enero 2007. Recuperado el 3 de mayo de 2009 de <http://www.jornada.unam.mx/2007/01/24/index.php?section=sociedad&article=044n4soc>

Olmedo, A. (2007), "Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativa y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato". *Revista de Educación*, 343, pp. 477-501

Parra, E. (2004). *Los mejores cuentos mexicanos*. México, Fundación para las Letras Mexicanas.

Pérez, M. (2005). "Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones". *Revista de educación*. (núm. extraordinario), pp.121-138.

Peralta, O. y Salsa, A. (2001), "Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos", *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3), pp.325-339.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

Pizcoya, L. (2004). "Pruebas PISA: niveles de desempeño y construcción de preguntas". *Educación I* (2), pp.21-34.

Puente, A. (1991), *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Fundación German Sánchez Ruipérez.

Rizo, F. (2007), *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Resumen ejecutivo del informe*. INEE, México.

Rosenblatt L. (1995), *La literatura como exploración*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, F. (2001), "Factores familiares vinculados al bajo rendimiento". *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), pp. 81-113.



Sánchez, C. (2002). "La escuela, el fracaso escolar y la lectura". *Educere*. 6 (19), pp. 45-62.

Sánchez, S. (2003), "Cognición y transacción estética: un enfoque para la enseñanza de la lectura", *Educación*. 27 (001), pp.27-39.

Santibáñez, M. (2008), "Estrategias metodológicas lingüísticas y culturales para la comprensión lectora de textos narrativos", *Revista de la facultad de filosofía y letras, Graffylia*. Recuperado el 11 de Septiembre de 2010 de [www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/164.pdf](http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/164.pdf)

Solé, I. (2001), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Universidad de Barcelona y GRAO.

Sanz, A. (2005). "La lectura en el proyecto PISA", *Revista de Educación*. (núm. extraordinario), pp.95-120.

Secretaría de Educación Pública (1997), *Plan y programas de estudio. Educación básica. 1993. Secundaria*, SEP, México,

Secretaría de Educación Pública (2000). *Programa de estudio de Español. Educación Secundaria*. México.

Tabaré, F. (2003). *Determinantes sociales, organizacionales e institucionales de los aprendizajes en la educación primaria de México: Un análisis de tres niveles*. México. INEE.

Treviño, E. y Treviño, G. (2003). *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: un estudio de las desigualdades educativas en México. Análisis descriptivo*. México. INEE.

Vega de, M.; Carreiras, M.; Gutiérrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M. (1990), *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.

Viglione, E.; López, M.; Zabala, M. (2005), "Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora". *Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis*. VI (2), pp.79-93.

Zorrilla, M. y Muro F. (2004), *La enseñanza secundaria en México 2002. Una exploración de modelos explicativos de resultados de aprendizaje y características del alumno, del entorno familiar y escolar. (Habilidades de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos)*. México, INEE.

Zorrilla, M. y Fernández M. (2003), "Niveles de logro educativo de español y matemática en alumnos de escuelas secundarias públicas. Aguascalientes, México". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1, (1), pp. 1-10. Recuperado el 7 de octubre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110107.pdf>

# **ANEXOS**

## Textos para la evaluación de las habilidades lectoras y los niveles de desempeño

### Anexo 1

#### El coloso y la luna (Socorro Venegas,)

Tomado de Parra, (2004).

Se desliza por su cuerpo de gigante la luz blanca, igual que el sueño en los ojos muy abiertos de la niña. Al fondo de la mirada de Candelaria hay un hombre inmenso sentado a la orilla de la tierra, la cabeza ladeada hacia la luna. ¿De dónde vino este coloso para habitarle el sueño?

Está cansada, apenas parpadea. Y en su boca hay un sabor amargo y seco. Todo el día buscó a su padre, caminó por las calles de su barrio, entró en las cantinas, tocó las puertas de cada conocido y recibió las negativas. No es que le importara mucho hallarlo, pero su madre se pondría furiosa si no lo llevaba de vuelta.

La pesquisa la hizo explorar más allá del barrio, territorio desconocido. En el límite entre su calle y la otra unas niñas jugaban rayuela, Candelaria quiso dejar a la suerte la decisión de ir más lejos o volver a casa sin novedad, entonces escucharía los insultos de su madre, quien luego se echaría a llorar lamentándose por la hija tan inútil que tenía, la amenazaría con sacarla de la primaria y ponerla a trabajar de criada.

Apenas era mediodía. Las niñas aceptaron que se uniera al juego, pero se burlaban de su suéter viejo y los zapatos sucios. De un brinco a otro, mientras ellas cuchicheaban, Candelaria recordaba las mil mañanas en que su madre, sin importarle que fuera día de escuela, le ordenaba: *No llegó. Vete a buscarlo*, y con urgencia le metía en el bolsillo del suéter una botella pequeña de ron para así conseguir que su padre la acompañara. El anzuelo. De un número a otro de la rayuela, Candelaria iba más concentrada y más enojada. No le gustaba obedecer a su mamá. No le gustaba las caras de los vecinos con los que a veces él se emborrachaba, la interrogante inútil que le devolvían: *¿No llegó anoche tu papá?, mira qué cabrón*.

Una de las niñas le preguntó si nunca se bañaba ni se quitaba el suéter; reía. La otra se acercó y le sacó la botella, iba a burlarse o a correr a contar lo que acababa de descubrir, pero Candelaria le arrebató el frasco y le dio un tirón de cabellos que de todos modos la hizo correr, llorando, con su amiga detrás. Hubiera querido patearlas y morderlas. Qué rápido huyeron de su odio y su sed. Escupió.

No supo cómo. Mientras caminaba para seguir su búsqueda abrió mecánicamente la botella y se la empinó dos veces con tragos largos. El ardor en la garganta la hizo toser. ¿Por qué le gustaba a su papá ese líquido que dolía y cuyo sabor le pareció horrible? Ella traía en el pecho un fuego más hondo que el de ese ron blanco. Volvió a beber, esta vez el alcohol escurrió por su cuello.

Pasó por la tienda La Cordobesa, guardó el frasco y entró. Una dulce sensación le aflojaba brazos y piernas, llegó ante el mostrador y compró un chocolate. Lo abrió despaciosa, torpe, y se lo comió en rápidos bocados. La tendera no le prestó atención y sólo le señaló el bote de basura. Al salir de ahí la orden de buscar a su padre se oía lejana; en sus orejas burbujeaban perezosos todos los sonidos del día: pájaros, coches,

pasos, voces. La voz de su madre, no. Se sentía muy cansada, llevaba mucho rato caminando y recordó que no había desayunado. Esa delicada sensación de no pisar del todo el suelo la obligó a arrastrar una mano por la pared, temerosa de caerse. En una esquina casi chocó con una mujer que llevaba dos grandes bolsas de supermercado: *¡Candelaria, allá atrás está tu papá!*, advirtió.

A Candelaria, que siempre gozaba del sol en su rostro, ahora le pareció que en el cielo un reflector cegador y agobiante se orientaba hacia ella. Palpó sus mejillas con los ojos cerrados, sonrió al ir reconociendo sus cejas, la exacta dimensión de cada línea, la sonrisa crecía, la nariz chata, la barbilla y la cicatriz que se hizo al caer de un columpio. El cielo, su aparente lejanía, la obsesionaba cuando más chica: aquella vez, en lo alto, se soltó y estiró los brazos.

Comenzó a reírse. Hoy no creería posible tocar el cielo.

Abrió la botella y vació en el suelo lo que quedaba del ron.

Reconoció la calle que daba a la escuela, una subida muy larga: dos años atrás su mamá todavía le llevaba cada mañana, por lo general se le hacía tarde –le costaba despertar después de las pastillas que tomaba en la noche–, Candelaria se caía con frecuencia al tratar de seguir aquel paso acelerado. Sus rodillas tenían las cicatrices de la prisa.

Buscó la sombra, por un instante se sintió tan lenta como la tortuga que un día le robó a su vecino. Su madre, distraída, pisó al animal. Pero Candelaria no dejaría que nadie le pusiera el pie encima. Se defendería de cada burla: por el suéter roto, los zapatos sucios, las malas calificaciones, las palabrotas que se le salían.

Dormido, acurrucado contra la pared, ahí en la calle, estaba su padre. Candelaria sintió mucha vergüenza, ¿qué pasaría si alguien de la escuela los reconocía? Vio que a través de la botella ya no se deformaban las cosas, estaba vacía, y entonces se preguntó: *¿Con qué lo haré volver?* No importaba. No volverían. Se sentó a su lado, subió a su nariz el olor a orines y alcohol secos, una sensación de asco la hizo arquearse, pero se contuvo. Pensó que cuando despertara, él también creería que, en adelante, la vida estaba sólo en las calles. ¿Para qué ir a casa? No se separaría de su papá. No tendría vergüenza. Acecharía para quitarle las botellas y vaciarlas sin que se diera cuenta. El aire caliente de la tarde la cubrió con su brazo suave; durmió.

Oscurecía cuando Candelaria se incorporó. Hizo una mueca: la cabeza le dolía espantosamente. Su padre estaba sentado a la orilla de la acera, y para ella era un gigante que soñaba, un destructor, un coloso triste. La imagen se destiló en sus ojos, ardiente y dulce. Vio que tenía entre las manos la botella vacía. Quiso decir algo, pero sólo tragó saliva. Algo más quiso salir de su garganta, una bocanada de veneno, de vómito amargo que ya no podía retener. Él suspiró profundamente. Ladeó la cabeza hacia el cielo, la sonrisa un poco estúpida. La luna, miraba la luna.

## Anexo 2

### Color miel (Adrián Campos)

Las pulgas pululaban en su cobija. Acostado, miraba la costra negra en que se habían convertido los residuos de sangre en su puñal. “Debí limpiarlo mejor”, pensó. Luego, se percató: Eran las tres de la tarde. Se incorporó de un salto. “Rosa”, dijo. “¡Maldición, ya es tarde!”.

Como todos los días, se detuvo ante su trozo de espejo. Lo habría encontrado en algún basurero de la ciudad y le ató una cuerda para ponerlo en un clavo que amenazaba con caer al suelo. Colgaba de una de las tablas que hacían las veces de pared y por cuyas anchas rendijas se filtraba la luz, delatando las partículas de polvo suspendidas en el aire. Miraba sus ojos, se acercaba, se alejaba, y pensaba. Luego, se dispuso a comer el desayuno que era, al mismo tiempo, el almuerzo del día anterior.

Mientras salía, apresurado, tropezó con los gritos de su padre –embriagado, profería insultos contra cualquiera de los ocho hermanos– y con la cabeza de alguno que dormía cerca de la puerta de la casa, choza, o rancho... Da lo mismo, al menos allí podía dormir.

Hacía tres meses que la conocía. La vio por primera vez en el colegio nocturno donde había decidido estudiar, no sabía si por la insistencia de Joao –un joven que conoció poco antes que a ella– o porque allí la hierba era más fácil de conseguir y a un mejor precio. “Rosa”, pensó otra vez, mientras apresuraba el paso. Sentía por ella algo nunca experimentado. “¿Amor?”, se preguntó. Posiblemente.

Era la única que lo había visto, desde la primera vez, como un joven normal. Sus ojos no lo miraban con sospecha y de soslayo, como desconfiando, ni sus gestos eran de desprecio. La única que había escuchado con atención y sin miedo la historia de su vida. “¿Vida? ¿Es esta una vida?”, se interrogó. Y desaceleró el paso. Y en un instante el barrio, la ciudad, el mundo entero se tornó gris, como siempre lo había sido para él. Y se percató de los hoyos en sus zapatos, y de las gotas de sudor que lograron flanquear la barrera de sus cejas y ahora invadían sus ojos, irritándolos. De la sed, nuevamente de su vida.

“¿De quién es la culpa, Joao? ¿De mi viejo, que tiene aguardiente en lugar de sangre, que, como todos, no sabe que *toy vivo*? ¿De mi vieja, por habérsele ocurrido morir antes que yo *juera* hombre? ¿De la gente, que me confunde con la basura, que sólo me ve como un *maliante*? ¿Soy yo el culpable de todo? Pero si nadie me enseñó, Joao. Yo crecí solito. Nadie me habló de las flores y su color, del viento, del corazón ¿lo has escuchado, Joao? ¿Has escuchado tu corazón como late tan rapidito?, o del amor, de las cosas buenas, de Dios”. Joao no quiso intervenir en este minuto de silencio que ahora los incomodaba. Quería que su amigo continuara. “¿Será la culpa de Dios, Joao? Dicen que todo pasa porque Él deja que pase, que sabe lo que hace. Eso me parece raro, porque Dios es bueno. Yo soy malo y me iré al infierno.

No me importa. No me importa morir como tampoco vivir. ¿Pa qué nacemos, Joao? ¿Pa ser felices?... Entonces, yo no he nacido”

La algarabía, acompañada de gritos, risotadas y correrías de unos niños, hizo que el recuerdo de aquellas preguntas a Joao se truncara. Verlos colgarse del último vagón del tren que atravesaba el barrio provocó que se le escapara una sonrisa, de esas que tan difícil era descubrir en él. Se detuvo a curiosearlos. Los niños se tiraban de los harapos unos de otros para tomar impulso y lograr alcanzar el tren. Algunos quedaban rezagados, los que no, se colgaban del último vagón y a los pocos metros se soltaban y se dejaban caer en un matorral. Ya exhaustos, reían mientras miraban perderse la mole de acero entre las miles de figurillas que simulaban casuchas o ranchos, ocultándose “en el fin del mundo”, recordó. De niño, había creído que el mundo abarcaba solo aquello que alcanzaban a ver sus ojos.

Reanudó la marcha. Asomaron a su memoria los hermosos ojos de Rosa cuando él le contó sobre las necesidades de su familia, la forma como llegó a envenenarse de las drogas y a cuántos había herido. Pero la expresión de Rosa permaneció inmutable. Le contó sobre los meses en el correccional para adolescentes, sobre las noches de hambre, frío y decepción en las calles de la ciudad.

En una ocasión, tomándolo como un juego, ocultó a Rosa el moño con el que ataba su cabello. Ante la pregunta de Rosa sobre quién lo había tomado, él contestó: “Si respondes bien, te diré la *verdad*. ¿De qué color son mis ojos?” “Color miel”, dijo ella sin vacilar. El rostro de él se iluminó, tanto que la fisura de su frente, marca de un siempre ceño fruncido, desapareció por un instante. “Sabes Rosa,” –dijo, ahora pensativo y melancólico– “en la *ciudad*, cuando me acercaba a la gente *pa* pedir una moneda, le preguntaba de qué color eran mis ojos. “Negros” decían unos; “café”, otros, y, los que más loco me creían, no respondían y levantaban los hombros”. Calló por unos segundos, sonrió levemente y continuó. “Al principio, creí que la gente no sabía de colores de ojos. La *verdad* es que nunca me miraron, por miedo, por asco... yo que sé. Estaba seguro que mis ojos eran color miel. Toma, Rosa, fui yo”.

Y al recordar aquel primer beso, los labios de ella rozando suavemente los suyos, las manos limpias que eran, al tiempo, espejo de su alma, apresuró el paso. “No, no es cierto. No es la única persona. Joao, Joao también me ha mirado de forma diferente”. No como los demás, que lo veían como augurando el desperdicio que sería poner esperanza en él, o peor aún, como los que ni siquiera lo han mirado, porque lo han matado, prefieren creer que no existe. “Joao podría ser mi primer mejor amigo. ¡Ojalá!!!!”, pensó.

Al apresurar el paso, desajustó el puñal que, antes de salir, lo había limpiado y lo había ocultado entre uno de sus calcetines. Se detuvo, se acuclilló, tomó el puñal y lo miró por unos segundos, como despidiéndose de algo que lo había acompañado desde que tenía... “¿ocho, nueve, diez años?”, escudriñó entre sus recuerdos sin encontrar respuesta. La noche anterior, el arma fue cómplice de su último delito. Herir antes, cuando alguien oponía resistencia ante un

robo, parecía normal. Pero esta vez no. “Será la última”, se advirtió. “Tal vez Joao me pueda conseguir ese trabajo”, se esperanzó.

Estaba llegando a un puente maltrecho suspendido sobre un río enfermo. El mismo que recogía los desechos de la ciudad y atravesaba la colonia donde vivía. Tomó aire, hediondo y malsano, y, con ímpetu, lanzó el arma entre los despojos que arrastraba el río. Sintió alegría en el corazón. Suspiró. Y tranquilizó su conciencia: “Tenía que comer, y tenía que pagar, si no me los mataban”.

“La culpa no es de Dios, amigo”. Los ojos se le humedecieron al evocar a Joao cuando dijo esta última palabra. Se contuvo y continuó con sus recuerdos: “Uno de los muchos problemas es que nadie habla de ti. Ni de tu padre, ni de tu madre, ni de las vidas de ustedes que son las de miles. La gente de plata solo cuenta las historias en las que son protagonistas. Y hacen más plata con ellas. Los pobres no existen, tampoco existís vos. Para ellos es mejor así. Solo te usan para justificar sus leyes cuando cometes algún crimen. Para acusarte. No, amigo. No es culpa de tu padre, ni de tu madre, ni de Dios”. Mientras caminaban, sintió que la mano de Joao se posaba sobre sus hombros. “Tú, yo, la gente de tu barrio, los de las calles, los indígenas, los pobres, en fin; somos el pecado de los millonarios. Este mundo, que ahora ves más bello gracias al amor de Rosa, gracias, según tú, a nosotros que te queremos, es de todos; no de unos pocos”. Un día tú también podrás contar tu historia de amor... ¿Quieres ayudarnos?”. Sí quería. Sabe que había nacido. Ahora tiene algo que, le han dicho, se llama esperanza.

Entusiasmado con estos recuerdos, ya no caminando sino corriendo, terminó de cruzar los múltiples y estrechos caminillos que se abrían paso entre incontables casitas, un barrio que colindaba con la gigantesca muralla del residencial más lujoso en la colonia, y el segundo en el país. En el fin del mundo, el sol ya tenía sueño y la luna había madrugado, brillando antes del anochecer.

Ya en la ciudad, cerca de su casa, estaba Rosa. Joao la abrazaba compungido. Cuando los vio, los ojos de ella no eran los de siempre, pero le parecían familiares: “Como los de mi vieja, horas después de enterarse que Andrés, el mayor de mis hermanos, había sido asesinado en una bronca entre pandillas”

“Mataron a Toño, mi hermano”. La profunda y evidente tristeza hizo que a Rosa se le dificultara terminar la frase. “Anoche, en el parque”, completó Joao. A pesar de la noticia, esta vez el mundo no se tornó gris. Las comisuras de sus labios temblaban. Otra vez una gota de sudor. Meditabundo, mirándolos como si no lo hiciera, y después de un siglo de silencio, musitó: “¿De qué color son mis ojos, Rosa?”. Al instante, involuntario como un tic, sintió un levísimo movimiento en el pie que, por años, había disimulado cuidadosamente su puñal.



## Cuestionarios de comprensión lectora

### Anexo 3

#### Cuestionario de comprensión lectora del texto “El coloso y la luna”

- 1.-¿Quién es ese hombre inmenso sentado a la orilla de la tierra con la cabeza ladeada hacia la luna, que se menciona al inicio del cuento? **(Inferencia)**
- 2.-¿Por qué Candelaria buscaba a su padre? **(Búsqueda de información)**
- 3.-¿Cuál era la reacción de la madre cuando Candelaria no hacía lo que ella le mandaba hacer? **(Búsqueda de información)**
- 4.-¿Por qué sintió tanto odio Candelaria con lo que sucedió con las niñas? **(Inferencia-Cohesión textual)**
- 5.-¿Por qué crees que Candelaria bebió del ron que llevaba para su padre y que le hizo sentir? **(Inferencia-Cohesión textual)**
- 6.-En el cuento se menciona que Candelaria “traía en el pecho un fuego más hondo que el de ese ron blanco” ¿qué quiere decir esta frase? **(Inferencia)**
- 7.-¿Cuál fue la situación que hizo que a Candelaria ya no le importara lo que le pasara? **(Inferencia-Cohesión textual)**
- 8.-¿Por qué Candelaria ya no quiere regresar a su casa? **(Comprensión global)**
- 9.-¿Qué pasó al final de la historia con Candelaria? **(Comprensión global)**
- 10.-¿Por qué el cuento se llama “El coloso y la luna”? **(Comprensión global)**

#### Preguntas de reflexión y valoración sobre el contenido del texto:

- 11.-¿Qué crees que hubiera pasado con Candelaria si las niñas no la hubieran tratado mal?

- 12.-¿Qué piensas sobre la forma de ser de la madre de Candelaria?
- 13.-¿Por qué crees que Candelaria se queda con su padre?
- 14.-¿Qué opinas sobre la decisión de Candelaria de quedarse con su padre?
- 15.-¿Qué te imaginas que va a pasar con Candelaria al estar con su padre?
- 16.-¿Crees que Candelaria es una víctima de las carencias económicas en que vive o de las carencias afectivas de su hogar?
- 17.-Tomando en cuenta lo que se dice en la historia sobre los padres de Candelaria, poniéndote en el lugar de ella, ¿tú que hubieras hecho?

#### **Anexo 4**

##### **Cuestionario de comprensión lectora del texto “Color miel”**

- 1.-¿Cómo era la vida del protagonista, a qué se dedicaba? **(Búsqueda de información)**
- 2.-¿Cómo se sentía el protagonista con la vida que llevaba, qué piensa de sí mismo? **(Inferencia)**
- 3.-¿Por qué el protagonista preguntaba a las personas de qué color son sus ojos? **(Inferencia-Coherencia textual)**
- 4.-¿Por qué dice que Rosa y Joao lo miraron diferente? **(Inferencia-Coherencia textual)**
- 5.-¿Qué significa para el protagonista tirar su puñal al río? **(Inferencia)**
- 6.-Menciona por lo menos tres situaciones relevantes que demuestren que el protagonista quiere cambiar su vida. ? **(Búsqueda de información)**
- 7.-¿Qué le sucede al final de la historia al protagonista? **(Comprensión global)**
- 8.-¿Por qué el cuento se llama “Color miel”? **(Comprensión global)**

**Preguntas de reflexión y valoración sobre el contenido del texto:**

9.-El protagonista se pregunta quién tiene la culpa de que él viva de esa manera, ¿tú que le responderías?

10.- ¿Cuál es tu punto de vista sobre la manera de vivir del protagonista?

11.- ¿Qué crees que va a pasar con el protagonista después de lo sucedido al final de la historia?

12.- ¿Por qué crees que Rosa sí miró al protagonista como un joven normal, sin tenerle desconfianza ni desprecio, y lo escuchó con atención y sin miedo lo que él le contó de su vida?

13.- ¿Qué es lo que te llamó la atención del cuento y por qué?

14.- ¿En qué te identificas con el protagonista, con Rosa o con Joao?

## Anexo 5

### Cuestionario sociocultural para los alumnos

1. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios que terminó tu mamá o tutora?

- a) Primaria
- b) Secundaria
- c) Bachillerato o preparatoria
- d) Licenciatura (carrera universitaria)
- e) Posgrado (maestría o doctorado)
- f) No lo sé/ no tengo mamá ni tutor

2. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios que terminó tu papá o tutor?

- a) Primaria
- b) Secundaria
- c) Bachillerato o preparatoria
- d) Licenciatura (carrera universitaria)
- e) Posgrado (maestría o doctorado)
- f) No lo sé/ no tengo papá ni tutor

3. ¿Cuál es la ocupación de tu padre? \_\_\_\_\_

4. ¿Cuál es la ocupación de tu madre? \_\_\_\_\_

5. ¿En tu casa pagan renta? \_\_\_\_\_ ¿Aproximadamente cuanto pagan? \_\_\_\_\_

6. El lugar donde vives es:

- a) Casa propia
- b) Departamento propio
- c) Casa rentada
- d) Departamento rentado

7. Marca los servicios que hay en tu casa:

- a) Conexión a internet
- b) Televisión por cable (Cablevisión, Sky, etc.)
- c) Suscripción a algún periódico o revista (menciona cuál/es) \_\_\_\_\_

Lees alguno de ellos? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

8. ¿Cuántos automóviles tienen en tu casa? \_\_\_\_\_

9. Contándote a ti, ¿cuántas personas viven en tu casa? \_\_\_\_\_

10. ¿Cuántos hermanos/as tienes que viven contigo? \_\_\_\_\_

11. ¿Cuántos de ellos estudian y cuántos de ellos trabajan? \_\_\_\_\_

12. ¿En qué tipo de escuela has estudiado?

- a) Solamente en escuela pública
- b) En escuela pública y privada

13. ¿Has repetido años escolares en la primaria y secundaria?

- a) No he repetido ningún año
- b) He repetido un año o más

14. En las últimas dos semanas, ¿Cuánto tiempo dedicaste a leer un libro que no fuera por tarea de la escuela?

- a) No leí
- b) Menos de una hora
- c) Entre una y dos horas
- d) Entre dos y cuatro horas
- e) Más de cuatro horas

15. En las últimas dos semanas, ¿Cuánto tiempo dedicaste a leer algún libro que te hayan dejado leer como tarea en la escuela?

- a) No leí
- b) Menos de una hora
- c) Entre una y dos horas
- d) Entre dos y cuatro horas
- e) Más de cuatro horas

16. En general, ¿Cuántas horas dedicas al día para estudiar y realizar tus tareas de la escuela?

- a) 0 horas
- b) De 1 a 2 horas
- c) De 3 a 5 horas
- d) Más de 5 horas

17. ¿Para la realización de tus tareas cuentas con la orientación o el apoyo de alguien?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

18. Principalmente, ¿Quién te ayuda a hacer tus tareas escolares?

- a) Mi mamá
- b) Mi papá
- c) Mi mamá y mi papá
- d) Un hermano(a)
- e) Un profesor
- f) Otra persona
- g) Nadie

19. Además de asistir a clases y hacer tareas escolares, ¿a qué dedicas tu tiempo libre?

- a) Cuido a mis hermanos
- b) Cocino para mi y mi familia
- c) Lavo mi ropa y la de mi familia

- d) Practico algún deporte
- e) Limpio la casa
- f) Plancho mi ropa y la de mi familia
- g) Juego o veo televisión
- h) Utilizo la internet
- i) Tomo clases de expresión artística (teatro, danza, música ,cine, pintura,etc.)

20. Aproximadamente, ¿cuántos libros hay en tu casa? (No incluyas revistas, periódicos, ni tus libros escolares)

- a) Ninguno
- b) Hasta 10 libros
- c) De 11 a 50
- d) 51 o más

21. De los siguientes lugares de recreación menciona cuántas veces al año asistes a cada uno de ellos:

- a) Cine \_\_\_\_\_
- b) Teatros \_\_\_\_\_
- c) Espectáculos deportivos \_\_\_\_\_
- d) Museos \_\_\_\_\_
- e) Visitas a lugares turísticos \_\_\_\_\_
- f) Centros comerciales \_\_\_\_\_
- g) Conciertos \_\_\_\_\_

22. Cada cuando utilizas una computadora

- a) Todos los días
- b) Tres veces por semana
- c) Una vez a la semana
- d) No la utilizo

23. ¿Cuántas horas al día pasas utilizando la computadora?

- a) Entre 2 y 3 horas
- b) Entre 3 y 5 horas
- c) Más de 6 horas

24. Del 1 al 5, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades al utilizar la computadora (1 es la menor frecuencia y 5 la mayor frecuencia)

- a) Realizar tareas escolares \_\_\_\_\_
- b) Chatear, jugar, subir videos o fotografías, bajar música \_\_\_\_\_
- c) Buscar información de entretenimiento (música, deportes, moda, etc.) \_\_\_\_\_
- e) Buscar información sobre algún tema de interés científico, social o artístico (literatura, política, medicina, etc.) \_\_\_\_\_
- f) Otras (menciónalas) \_\_\_\_\_

23. Selecciona la opción que más se acerque a tu opinión:

Menciona con qué frecuencia tu familia...

	Casi nunca	De vez en cuando	Casi siempre	Siempre
Te interrumpe cuando estas haciendo tu tarea				
Te pone a repasar lo que viste en la escuela aunque no tengas tarea				
Te hace estudiar cuando tienes exámenes				
Te revisa tus cuadernos y libros				
Te castigan cuando sacas malas calificaciones				
Mi familia me explica la importancia de que haga mis tareas y trabajos				
Cuando necesito ayuda en mis estudios, puedo contar con mi familia				
Platico con mi familia sobre lo que voy a estudiar cuando termine la secundaria				
Me preguntan sobre como salgo en los exámenes				
Mi familia está disponible para platicar sobre mis problemas en la escuela				

**En mi escuela ...**

Tacha la respuesta que más se acerque a lo que realizas en tu clase de Español:

24. Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades tu maestro/a de español:

	Todos los días	2 veces a la semana	1 vez a la semana
Dicta			
Explica al grupo			
Nos pone a copiar del libro o pizarrón			
Nos deja ejercicios			

25. Con qué frecuencia realizan las siguientes actividades como grupo durante la clase de español:

	Todos los días	2 veces a la semana	1 vez a la semana
Redactar o componer un texto (cuentos, cartas, oficios, ensayos, etc.).			
Comprensión lectora			
Ejercicios de gramática (ortografía, tipos de oraciones, adjetivos, etc.).			
Intercambio de ideas u opiniones			

26. Anota los títulos de 3 películas que recientemente hayas visto y que te gustaron:

---

27. Anota el nombre de 3 libros que tú hayas escogido leer durante el último año:

---

28. Anota el nombre de 3 programas de televisión que acostumbres ver:

---

29. Anota 3 páginas web que visites o utilices con más frecuencia:



## Anexo 6

### Cuestionario sociocultural para padres de familia

1. ¿Cuál es su último grado de estudios?

- a) Primaria
- b) Secundaria
- c) Bachillerato o preparatoria
- d) Licenciatura (carrera universitaria) [Pasar a la pregunta número 2]
- e) Posgrado (maestría o doctorado) [Pasar a la pregunta número 2]

2. Mencione la/las licenciaturas o posgrado/os que estudió: \_\_\_\_\_

3. ¿Cuál es su ocupación?

4. De los siguientes lugares de recreación mencione cuántas veces al mes asiste con su hijo (a) a cada uno de ellos:

- a) Cine \_\_\_\_\_ b) Teatros \_\_\_\_\_ c) Espectáculos deportivos \_\_\_\_\_ d) Museos \_\_\_\_\_
- e) Visitas a lugares turísticos \_\_\_\_\_ f) Centros comerciales \_\_\_\_\_ g) Conciertos \_\_\_\_\_

5. Anote los títulos de 3 películas que le hayan gustado:

6. Anote el nombre de 3 libros que por lo menos hace un año haya leído:

7. Anote el nombre de 3 programas de televisión que acostumbre ver:

8. Anote uno o más nombres de personajes de la historia (científica, social, cultural, etc.) o de ficción que admire:

9.- ¿Regularmente qué es lo que lee? (el periódico, revistas, novelas, libros literarios, artículos de internet, historietas, etc.). Anote el nombre del periódico o revista:

10.- ¿Para usted porqué es importante leer?

11.- ¿De qué manera motiva a su hijo o hija hacia la lectura?

## Anexo 7

### Cuestionario para los maestros de Español

1. ¿Cuál es su nivel máximo de estudios?

- a) Normal básica sin licenciatura.
- b) Normal superior.
- c) Licenciatura en Escuela Normal.
- d) Licenciatura en otra institución de educación superior.
- e) Especialidad.
- f) Maestría.
- g) Doctorado.

2. ¿Cuántos años en total tiene de trabajar como docente frente a grupo? \_\_\_\_\_

3. En los últimos 2 años, ¿a cuántos cursos de capacitación o actualización relacionados con su actividad docente asistió?

- a) Ninguno.
- b) Uno
- c) Dos
- d) Tres
- e) Cuatro
- f) Cinco o más.

4. ¿Con qué frecuencia realizan las siguientes actividades los alumnos durante la clase de Español?

	Todos los días	2 veces a la semana	1 vez a la semana
Redactar o componer un texto (cuentos, cartas, oficios, ensayos, etc.).			
Comprensión lectora			
Ejercicios de gramática (ortografía, tipos de oraciones, adjetivos, etc.).			
Intercambio de ideas u opiniones			

5. ¿Cuenta la escuela con el siguiente equipo?

- Televisión.
- Reproductor de películas (VHS, DVD).
- Computadoras.
- Computadoras con acceso a internet.
- Equipo de sonido.
- Equipo audiovisual (retroproyector, proyector de diapositivas).

6. ¿En qué medida la escuela le proporciona el siguiente material didáctico cuando lo necesita?

	Siempre	Ocasionalmente	Nunca	No hay
Material audiovisual				
Programas de cómputo para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje				

7. ¿Existe algún proyecto sobre comprensión lectora o animación a la lectura a nivel escuela o en la coordinación de español ? Si \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_

¿Cómo se lleva a cabo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 8

### Posibles respuestas del Cuestionario de Comprensión lectora del texto

#### “El coloso y la luna”

Tipo de pregunta según los procesos de lectura		Valoración lectora	
		Mayor elaboración/comprensión	Menor elaboración/comprensión
Búsqueda de información	¿Por qué Candelaria buscaba a su padre?	-La madre la manda y la obliga. Y si no lo hacía la regañaba, insultaba y amenazaba. Por estos motivos es que la niña le teme y por eso busca al padre.  -Lo buscaba porque recibía regaños y la madre se pondría furiosa.	-La madre la mandaba  -La madre le ordenaba
Búsqueda de información	¿Cuál era la reacción de la madre cuando Candelaria no hacía lo que ella le mandaba hacer?	-Se enfurecía e insultaba a Candelaria. También se echaba a llorar lamentándose por la hija tan inútil que tenía y la amenazaba con sacarla de la primaria y la pondría a trabajar de criada.	-Se enojaba o se enfurecía  -Insultar a Candelaria  -Le decía que era muy inútil.  -Le decía que la iba a sacar de la primaria y la pondría a trabajar de criada.
Inferencia	¿Quién es ese hombre inmenso sentado a la orilla de la tierra con la cabeza ladeada hacia	-El padre de Candelaria	

	la luna, que se menciona al inicio del cuento?		
<b>Inferencia</b>	En el cuento se menciona que Candelaria "traía en el pecho un fuego más hondo que el de ese ron blanco" ¿qué quiere decir esta frase?	<p>-Que sentía un gran sufrimiento, dolor por todo lo que le sucedía con su madre y su padre y además con lo que le hicieron las niñas.</p> <p>-Que sentía un gran sufrimiento, malestar, dolor por todo lo que le sucedía.</p> <p>-Sentía un gran enojo, coraje, odio con todo lo que le sucedía.</p>	

Tipo de pregunta según los procesos de lectura		Valoración lectora	
		Mayor elaboración/compreñión	Menor elaboración/compreñión
<b>Inferencia-Cohesión textual</b>	¿Por qué sintió tanto odio Candelaria con lo que sucedió con las niñas?	-Las niñas al burlarse de Candelaria le hicieron recordar y revivir la manera en que la trataba la madre.	<p>-Se burlaron del suéter viejo y los zapatos sucios de Candelaria, además de preguntarle si nunca se bañaba ni se quitaba el suéter y también porque le sacaron la botella de ron que llevaba.</p> <p>-Se burlaron y la criticaron por su apariencia física.</p> <p>-Se burlaron del suéter viejo y los zapatos sucios de Candelaria.</p> <p>-Otra de las niñas le sacó la botella que traía en la bolsa del suéter</p>

			-Una niña le preguntó si nunca se bañaba ni se quitaba el suéter.
<b>Inferencia- Cohesión textual</b>	¿Por qué crees que Candelaria bebió del ron que llevaba para su padre?	<p>-Porque la desilusionó la manera en que la trataron las niñas, pues fue similar al trato que le daba la madre.</p> <p>-Porque tampoco encontró afecto de parte de las niñas.</p> <p>-Porque se sentía muy desesperada, triste, enojada...por la manera en que la trataba la madre y la vida que llevaba su padre.</p>	<p>-Porque se siente muy mal por todo lo que le pasa en su vida, por lo que de alguna manera quiere ya no sentir ese dolor, olvidando y bebiendo como lo hace su padre.</p> <p>-Porque se sentía muy desesperada, triste, enojada...porque no encontraba al padre</p>
<b>Inferencia- Cohesión textual</b>	¿Cuál fue la situación que hizo que a Candelaria ya no le importara lo que le pasara?	<p>-Que las niñas también la trataran mal como lo hacía su madre, por lo que perdió la esperanza de tener, recibir o sentir afecto, comprensión de alguien más, que no fuera la madre o el padre.</p> <p>-Que tampoco recibiera muestras de afecto de parte de las niñas</p>	<p>-Encontrar al padre tirado en la calle y ver que se encontraba en muy malas condiciones físicas y decide quedarse a cuidarlo.</p> <p>-Encontrar al padre tirado en la calle y ver que se encontraba en muy malas condiciones físicas.</p> <p>-Que su madre la trataba muy mal y la niña ya no soportaba que la tratara de esa manera.</p>
<b>Comprensión global</b>	¿Por qué Candelaria	-Porque la madre solamente la utilizaba	-Porque le tiene miedo a su madre

	ya no quiere regresar a su casa?	<p>para buscar y traer de vuelta a la casa al padre.</p> <p>-Porque ya no quiere que la madre la insulte, la amenace y la haga sentir sin valía.</p> <p>-Porque ya se siente muy mal o ya no soporta que la madre la insulte, la amenace y la haga sentir sin valía.</p> <p>-Porque la madre no tiene ninguna muestra de afecto hacia ella.</p>	<p>-Porque tiene miedo que su mamá la regañe por no haber regresado con el padre.</p> <p>-Porque quiere cuidar a su padre</p>
<b>Comprensión global</b>	¿Qué pasó al final de la historia con Candelaria?	<p>-Se queda a vivir en la calle con su padre, quiere cuidarlo para que ya no beba.</p> <p>-Se queda con su padre en la calle y no se separaría de él, lo cuidaría para que ya no bebiera.</p>	-Se queda al lado de su padre, en la calle.
<b>Comprensión global</b>	¿Por qué el cuento se llama “El coloso y la luna”?	<p>-El padre de Candelaria tenía una complexión robusta o grande, que a la luz de la luna, reflejaba en la banqueta una sombra aún más grande que él, la cual miraba Candelaria durante la noche al haberse quedado con él.</p> <p>- Candelaria al haber sido tratada mal por su mamá y también por las niñas,</p>	<p>-Porque Candelaria veía a su padre como alguien grande, con respeto y afecto.</p> <p>-Porque lo ve como una persona grande, admirable o valiente que no le importa lo que digan los demás de él.</p>

		<p>pudo sentir un gran dolor que la hizo sentirse más cerca de las condiciones en que vivía su padre. Por lo que a la luz de la luna quiso imaginarlo grande (admirable) como su sombra, pero a la vez triste.</p> <p>-Que aunque su padre era alcohólico y vivía en la calle, en esa noche Candelaria pudo quizás comprender la situación en la que él estaba por lo que lo imaginó como un coloso a la luz de la luna.</p>	
--	--	--	--



## Anexo 9

### Posibles respuestas del Cuestionario de Comprensión lectora del texto “Color miel”

Tipo de pregunta según los procesos de lectura		Valoración lectora	
		Mayor elaboración/comprensión	Menor elaboración/comprensión
<b>Búsqueda de información</b>	¿Cómo era la vida del protagonista, a qué se dedicaba?	-Es de una clase social baja. Es pobre. Tiene ocho hermanos y vive con su padre. Él era drogadicto, robaba, hería y asesinaba a personas. Pedía dinero a la gente y dormía en las calles. -Su vida era triste, miserable	-Tiene muchas carencias económicas.
<b>Búsqueda de información</b>	Menciona por lo menos tres situaciones relevantes que demuestren que el protagonista quiere cambiar su vida.	a) Después de su último asesinato se advierte que esta vez será la última. b) Al tirar su puñal al río. Y sentir tranquilidad. c) Se siente entusiasmado de que Joao le pueda conseguir un trabajo.  d) Al enterarse de la muerte del hermano de Rosa, ya no siente que todo se torna gris o negativo.  e) Al enterarse de la muerte del hermano de Rosa, el protagonista al preguntarle a ésta por el color de sus ojos, demuestra que se quiere aferrar a la esperanza de cambiar a pesar de lo sucedido.	

<p><b>Inferencia</b></p>	<p>¿Cómo se sentía el protagonista con la vida que llevaba, qué piensa de sí mismo?</p>	<p>-No cree que la vida que lleva es vivir. Todo lo que sucede a su alrededor lo ve de manera negativa.</p> <p>-Piensa que es una mala persona y que no le importa vivir o morir.</p> <p>-Piensa que su vida no vale nada pues nadie le enseñó qué es la vida o las cosas que le dan sentido a la vida.</p> <p>-Piensa que él no ha nacido pues si se nace para ser felices, él no es feliz.</p> <p>-Que él no tiene la culpa de todo lo que le ha pasado.</p>	
<p><b>Inferencia</b></p>	<p>¿Qué significa para el protagonista tirar su puñal al río?</p>	<p>-Dejar la vida de delincuencia que llevaba.</p> <p>-Quiere cambiar la vida que ha llevado desde niño.</p> <p>-Deshacerse de algo que había acompañado y destruido su vida.</p>	<p>-Sentir remordimiento por todo lo malo que había hecho en su vida</p>

Tipo de pregunta según los procesos de lectura		Valoración lectora		
		Mayor elaboración/comprensión	Menor elaboración/comprensión	Nula comprensión
<b>Inferencia-Coherencia textual</b>	¿Por qué el protagonista preguntaba a las personas de qué color eran sus ojos?	<p>-Deseaba que la gente lo tomara en cuenta.</p> <p>-Deseaba que las personas vieran dentro de él, es decir, sus sentimientos, necesidades, etc.</p> <p>-Saber que la gente no le tenía miedo.</p>	<p>-Para llamar la atención de las personas hacia él.</p> <p>-Para saber si las personas eran honestas con él.</p> <p>-Deseaba que lo miraran o voltearan a verlo.</p>	
<b>Inferencia-Coherencia textual</b>	¿Por qué dice que Rosa y Joao lo miraron diferente?	<p>- Ellos le brindaron confianza, amor y amistad. Se preocupan e interesan por él.</p> <p>-Tratan de comprender la situación en la que vive.</p> <p>-Lo ayudan a salir de la vida que ha llevado.</p>	<p>-Porque le pusieron atención.</p> <p>-Porque le tenían confianza.</p> <p>-Porque no le tenían miedo.</p>	<p>-Porque lo miraron a los ojos.</p> <p>-Ellos si se dieron cuenta de que color eran sus ojos.</p>
<b>Comprensión global</b>	¿Qué le sucede al final de la historia al protagonista?	-Al enterarse de lo sucedido con el hermano de Rosa, se da cuenta que había sido éste, al que había asesinado la noche anterior. Y su nerviosismo se hace notar en el tic que le da en el pie.	-Siente miedo por lo que le contó Rosa sobre el hermano de ella. Y lo nota en el tic que le da en el pie, que es donde guardaba su puñal.	-Cuando se encuentra con Rosa, al enterarse de que hubo un asesinato la noche anterior, su vida ya no se torna gris o toma de cierta forma

				<p>una actitud más positiva.</p> <p>-Siente un tic donde acostumbraba a llevar su puñal.</p> <p>-Va a seguir tratando de cambiar su vida</p>
<b>Comprensión global</b>	¿Porqué el cuento se llama "Color miel"?	<p>-Color miel se refiere al color de los ojos del protagonista. Él preguntaba a las personas de qué color eran sus ojos. Esto significa que desea que lo miren no sólo físicamente sino que miren sus sentimientos, sus necesidades, que se interesen por él.</p> <p>-Porque fue importante para el protagonista que Rosa le dijera el color de sus ojos.</p>	<p>-Porque el protagonista quería que lo vieran a los ojos.</p> <p>-Por el color de los ojos del protagonista.</p> <p>-Que el color de sus ojos refleja que es una persona humilde.</p>	

## Anexo 10

### Ejemplo de Respuestas Valoradas de los alumnos de la Secundaria N°117- Iztapalapa Cuento “El coloso y la luna”

¿Por qué Candelaria buscaba a su padre? (Búsqueda de información)		
Alumno	Respuesta del alumno	Procesos de comprensión
Jessica	Porque no había llegado la noche anterior y en varias más a la casa y entonces su mamá desesperada por su marido, mandaba a la niña siempre, no importaba qué día fuera sino que le importaba ver a su esposo en la casa	Localiza y reconoce las relaciones entre piezas de información, cada una de las cuales puede incluir una diversidad de criterios. Trata con información alternativa. <b>(Nivel de desempeño 3)</b>
Alfonso	Por sentir la falta de su padre que no estaba nunca en casa. Su madre estaba, pero trataba de olvidarlo con pastillas para dormir. Yo creo que buscaba a su verdadero padre como ella quería que fuera.	Identifica información puntual teniendo en cuenta varios criterios. <b>(Nivel de desempeño 2)</b>
Tania	Por la desesperación que tenía, porque su mamá lo quería encontrar y ella tenía la obligación de encontrarlo.	Identifica información teniendo en cuenta un único criterio. La información está explícita en el texto, con escasa o ninguna información que sea de dificultad. <b>(Nivel de desempeño 1)</b>

¿Por qué Candelaria ya no quiere regresar a su casa? (Comprensión global)		
Alumno	Respuesta del alumno	Procesos de comprensión
Ariadna	Porque, bueno ella dice que de todos modos va a pasar toda su vida en las calles y que se dio cuenta su papá. A parte para no oír los regaños de su mamá.	Establece el significado de un fragmento de texto cuando la información no está destacada o se necesitan efectuar inferencias de bajo nivel. Construye o aplica categorías simples <b>(Nivel de desempeño 2)</b>
Ana Karen	Si regresa va a ser lo mismo, su papá se va a salir, su mamá le va a decir que es una inútil y	Establece el significado de un fragmento de texto cuando la

	que tiene que ir a buscarlo, y así va a seguir su vida, y por eso en el final del cuento prefiere decir que cada que su papá traiga una botella de ron, vaciarla sin que se de cuenta y así como irle quitando un poco el vicio.	información no está destacada o se necesitan efectuar inferencias de bajo nivel. Construye o aplica categorías simples <b>(Nivel de desempeño 2)</b>
--	--	--

## Anexo 11

### Ejemplo de Respuestas Valoradas de los alumnos de la Secundaria N°43Coyoacán Cuento “Color miel”

¿Cuál es tu punto de vista sobre la manera de vivir del protagonista?		
Alumno	Respuesta del alumno	Procesos de comprensión
Sergio	Muy problemática, él la veía fácil pero no lo es, ¿por qué no lo es?: porque es cruel, ser una persona así.	Hace una conexión simple entre el texto y el conocimiento cotidiano o común. <b>(Nivel de desempeño 1)</b>
Adán	Muy mal, como delincuente.	Hace una conexión simple entre el texto y el conocimiento cotidiano o común. <b>(Nivel de desempeño 1)</b>
Fernanda	Yo creo que pues no estaba mal porque pues la gente siendo pobre pues que puede hacer obviamente que tiene que hacer una casa con lo que sea y es muy respetable, pero yo creo que no tengo porque juzgar ni nada, porque como dice el cuento, y yo pienso que es verdad, que no puedes, porque hay millones de personas y no las puedes tu juzgar diciéndoles porqué esto, porque ellos no tienen la culpa y entonces a veces pensamos como dice la historia que a veces el protagonista es el rico y no es el rico y el malo siempre va a ser un pobre, un degenerado.	Hace comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior. Explica una característica del texto recurriendo a la experiencia personal, a sus conocimientos y actitudes. <b>(Nivel de desempeño 2)</b>

En el cuento se menciona que Candelaria “traía en el pecho un fuego más hondo que el de ese ron blanco” ¿qué quiere decir esta frase? (Inferencia)		
Alumno	Respuesta del alumno	Procesos de comprensión
Gilberto	Me imagino que tenía era más odio, que el ron blanco, o sea que sin ron ella pues estaba muy mal por todo lo que le había pasado.	Establece el significado de un fragmento de texto cuando la información no está destacada o se necesitan efectuar inferencias de bajo nivel. Construye o aplica categorías simples. <b>(Nivel de desempeño 2)</b>
Alexa	Es de que empieza a reflexionar de que tomó, porque ella tomó y que ella reflexiona de que estaba mal que no iba a ser igual que su padre, pero que al final no le importara qué dijeran de ella, porque no le gustaba la vida.	Reconoce el propósito del autor, siempre y cuando el texto verse sobre un tema familiar y cuando la información requerida por el texto es muy visible o explícita. <b>(Nivel de desempeño 1)</b>
Arieth	Que era el odio que sentía hacia su madre y hacia su padre porque lo que le hacían hacer, y no la dejaban jugar y hacer cosas de niños.	Integra varias partes del texto para identificar ideas relevantes. También compara, contrasta y categoriza teniendo en cuenta varios criterios. Explica la motivación de un personaje relacionando los hechos del cuento. <b>(Nivel de desempeño 3)</b>