



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“CREENCIAS SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y EL USO DEL
SOFTWARE LECTURA INTELIGENTE”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ MIRIAM SOFÍA

DIRECTOR DE TESIS: DRA. ROSA DEL CARMEN
FLORES MACÍAS

REVISOR: MTRA. ARACELI OTERO DE
ALBA



MÉXICO D.F, 2014

AGRADECIMIENTOS

“No te olvides en los buenos momentos de aquellos que han hecho posible que estos llegaran.”

A la UNAM por darme la oportunidad de prepararme para la vida, por todas sus enseñanzas, valores y gratos momentos vividos en ella.

A la Dra. Rosy Flores por creer en este proyecto y apoyarme en todo momento como estudiante y persona. Gracias Rosy por todas tus enseñanzas, las pondré en alto a donde quiera que vaya.

A la Mtra. Araceli Otero por darme la oportunidad de conocer otra faceta de mi vida profesional y permitirme crecer como psicóloga.

A la Mtra. Concepción Moran, Dra. Ale Valencia y Dra. Elena Ortiz les agradezco todos sus oportunos comentarios, sus conocimientos y compromiso hacia mi persona y este proyecto.

A la empresa Juntos Construimos S. C y a la Lic. Ma. Fernanda Otero por la oportunidad que me dieron de ser mejor profesionista.

A mis tuties, alumnos y profesores con los que he colaborado, por todas sus enseñanzas, risas, tristezas, por la alegría y satisfacción de verlos crecer conmigo.

Al proyecto CONACYT, 56311 *Lectura Inteligente un software para apoyar la formación de lectores en escuela secundaria* por permitirme formar parte de él y su apoyo para esta tesis.

Infinitas gracias

DEDICATORIAS

“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa”.

Mahatma Gandhi

Para mis futuros lectores y en especial para las personas que forman parte de mi vida.

Para mi mami Rosario y hermana Cristi, mi orgullo, mi pilar y centro de mi vida, sin ustedes mi camino sería otro. Por sus enseñanzas, platicas, regaños, risas y futuros planes juntas.

Para mis tías Lulú y Cris, gracias por sus enseñanzas, cariño y apoyo todo el tiempo.

Para mis primos y sobrino Sha, Moni, Mau, Jon, Monse, Jair y Bru gracias por crecer conmigo y vivir buenos momentos.

Para mis comadres Mary y Nelly, por su cariño, apoyo y amistad incondicional a lo largo de estos años.

Para Mayito, mi mejor amigo que aunque no estés presente siempre recordaré nuestras charlas.

Para Eli y Aye por esa amistad que hemos construido a lo largo de los años y no será fácil de borrar.

A Ani Gutiérrez mi compañera, amiga y colega entrañable, por los conocimientos que hemos construido juntas y por nuestros futuros proyectos.

Para Yehimi mi sempai, nee-san y guía en esta vida en que nos tocó coincidir.

Para Paty y Yess que nuestra amistad dure muchos años y se encuentre llena de excelentes momentos como los que hemos vivido, compartamos más locuras juntas. XD

Y para todas las personas que me han apoyado y enseñado a superarme, mis sensei y mis amigos Erika, Lalo, Lau, Fany.

Los quiero, Sofy.



*"Son nuestras elecciones las que muestran lo que somos,
mucho más que nuestras habilidades."
Dumbledore*

Índice

Resumen.....	7
INTRODUCCIÓN	8
Capítulo 1. COMPRENSIÓN LECTORA.....	14
Acceso Léxico y fluidez lectora.....	14
Comprensión Lectora	17
Modelos sobre comprensión de la lectura	22
Variables que influyen en la Comprensión Lectora	25
El lector	25
El texto.....	36
Contexto.....	40
Capítulo 2. CREENCIAS SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA.....	41
Creencias	42
Creencias y conocimientos	44
Características de las creencias	47
Creencias sobre comprensión lectora	49
Capítulo 3. EL LECTOR ADOLESCENTE	56
Adolescencia: Un panorama general.....	56
Los procesos de lectura en los adolescentes	60
Desarrollo de los procesos de lectura en los adolescentes	60
Competencia lectora en los adolescentes.....	64
Experiencias y prácticas de comprensión lectora	67
En la escuela	67
Fuera de la escuela	69
Intereses de lectura	70
Capítulo 4. SOFTWARE EDUCATIVO LECTURA INTELIGENTE.....	75
Las TIC en la educación.....	76
Entornos Virtuales de Aprendizaje	77
Software educativo de lectura	80
Características de un software de lectura	82
Software educativo Lectura Inteligente.....	87

Características de Lectura Inteligente.....	87
Promoción de la Lectura en Lectura Inteligente	92
Fluidez en Lectura Inteligente	92
Comprensión en Lectura Inteligente	95
MÉTODO	99
RESULTADOS.....	104
Análisis descriptivo	105
Análisis Inferencial.....	120
Tipos de lectores y creencias	123
DISCUSIÓN	137
REFERENCIAS.....	147
ANEXOS	153

Resumen

Las creencias son variables que influyen en el complejo proceso de lectura; se refieren a proposiciones acerca del mundo que son percibidas como verdaderas por cada persona. La presente investigación comparó, a través de un cuestionario, las creencias sobre comprensión lectora en un grupo de estudiantes de secundaria que participaron durante un ciclo escolar en el taller de “Lectura Inteligente” mediado por el uso de un software educativo.

En los resultados se observaron creencias sobre la comprensión lectora relacionadas con los modelos implícitos de lectura (Schraw y Bruning, 2002), intereses de lectura, uso de diferentes estrategias, experiencias y prácticas de lectura en el aula de secundaria. La comparación de creencias al inicio y final del ciclo escolar indica algunas modificaciones en las creencias de los estudiantes y que las diferencias son estadísticamente significativas solo en algunos de los casos, la mayoría de las creencias permanecieron estables a lo largo del tiempo. Los resultados se discuten considerando el papel que juegan las creencias en el desarrollo de las capacidades lectoras.

Palabras clave: creencias, lectura, estudiantes, secundaria, Lectura Inteligente.

INTRODUCCIÓN

La palabra escrita es fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente (CONACULTA, 2006). La lectura es sin duda una de las actividades más frecuentes, necesarias y presentes tanto en referencia a la vida escolar como en referencia a la participación activa en una comunidad alfabetizada (Monereo, 1997).

Al ingresar a secundaria el desarrollo de la capacidad lectora es especialmente importante en las actividades escolares. Permite a los estudiantes la posibilidad de adquirir información de todo tipo y tener un buen rendimiento escolar en las materias; un alumno que lee bien tiene una gran ventaja sobre el resto. Los estudiantes se enfrentan con discursos académicos y contenidos disciplinarios que implican nuevos propósitos y demandas de procesamiento, que requieren poner a prueba sus estrategias de comprensión y motivación para enfrentarse a las distintas actividades escolares (The National Council of Teacher of English Principles of Adolescent Literacy Reform, 2006).

La lectura implica una serie de procesos que van desde el reconocimiento de palabras hasta la comprensión lectora. Comprender una lectura no es una cuestión de todo o nada, sino una actividad constructiva que permite niveles y matices diferentes de comprensión y en la que intervienen un gran cantidad de factores (Monereo, 1997).

Uno de los factores que influyen en comprender una lectura y en la manera en que los estudiantes de secundaria se acercan a ella, son sus creencias. Las **creencias** se consideran proposiciones acerca del mundo que son percibidas por un individuo como verdaderas e implican códigos personales cognoscitivos y afectivos (Richardson, 1996; en Vega et al., 2006).

Las creencias se forman a partir de las prácticas y experiencias con los distintos contenidos académicos; así como los conocimientos e intereses que los estudiantes poseen.

Siguiendo con estas ideas, la presente investigación tiene como finalidad comparar las creencias sobre comprensión lectora en un grupo de estudiantes de secundaria que llevaron el curso “Lectura Inteligente”, basado en un software de lectura diseñado para secundaria al inicio y final del ciclo escolar. Los datos recabados forman parte del proyecto CONACYT, 56311 *Lectura Inteligente un software para apoyar la formación de lectores en escuela secundaria.*

Antes de comenzar veamos algunos datos sobre los lectores adolescentes mexicanos y sus características particulares para entender su visión de la lectura.

El contexto Nacional

México es un país con una alta población de jóvenes, donde los mayores niveles de lectura se dan entre los 12 a los 22 años de edad. El hecho de que quienes más leen y expresan un mayor gusto por la lectura sean jóvenes, estudiantes en su mayoría, representa una gran ventana de oportunidades para difundir la lectura recreativa y formativa en jóvenes una vez que se concluya la educación formal (CONACULTA, 2006).

Diversas han sido las acciones que las instituciones educativas han realizado para promover la lectura entre los adolescentes. El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2006) ha propuesto una estrategia de difusión e integración de acervos en bibliotecas, salas de lectura y librerías así

como el desarrollo de nuevas colecciones con la finalidad de consolidar el comportamiento lector activo.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006a) ha adoptado el enfoque por competencias para promover el desarrollo de los procesos de lectura en los adolescentes. En la *Política de Fortalecimiento de Contenidos Educativos Específicos y Producción de Materiales Impresos (2001-2006)* del Programa Nacional de Educación (SEP, 2006b) se ha propuesto impulsar la adquisición y el desarrollo de las competencias comunicativas –hablar, escuchar, leer y escribir– como la primera prioridad del currículo de educación básica. En particular se fortalecerán los hábitos y capacidades lectoras de alumnos y maestros.

Por tanto las competencias lectoras deseables al concluir la educación básica incluyen (SEP, 2006a):

- Saber utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar en distintos contextos sociales.
- Reconocer y apreciar la diversidad lingüística del país.
- Seleccionar, analizar, evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes.
- Aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.

Para promover las competencias lectoras, la materia de español para educación secundaria se modificó garantizando que los adolescentes amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en una variedad de contextos; utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos; amplíen su conocimiento de las características del lenguaje y lo utilicen para comprender y producir textos; interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida

social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos; conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen, utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear ficción (SEP, 2006a).

Lectores adolescentes mexicanos

A pesar de estas propuestas para promover la lectura, los resultados que arrojan diversas evaluaciones sobre las habilidades de lectura de los estudiantes mexicanos no son muy alentadores.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006) solo el 20% de los estudiantes de sexto de primaria alcanzan las competencias básicas en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, mientras que en tercero de secundaria solo el 30% lo hace. Este hecho muy posiblemente se vea reflejado en lo que los estudiantes creen sobre la lectura, es decir los resultados en las pruebas nos pueden dar una idea de qué creencias subyacen a la visión de los estudiantes.

Las proporciones de alumnos de primaria y secundaria que no alcanzan los niveles definidos como básicos por las evaluaciones nacionales (EXCALE, ENLACE) son mayores y más preocupantes. Estas evaluaciones reflejan que los estudiantes no han logrado adquirir las habilidades de comprensión lectora que se consideran mínimas indispensables para poder aprender los contenidos curriculares subsecuentes y desenvolverse como ciudadanos activos de la sociedad actual (INEE, 2006).

En cuanto a la fluidez lectora, la enseñanza de la lectura en la escuela ha desatendido en los lectores el desarrollo de una lectura con prosodia, un ritmo de lectura eficiente y el desarrollo del vocabulario, el resultado de esta omisión es que los alumnos de secundaria son lectores muy lentos cuya comprensión se distorsiona por errores en la prosodia y desconocimiento del vocabulario. El resultado de la falta de fluidez es que un texto es valorado no por su contenido sino por la cantidad de páginas y el tamaño de la letra, los adolescentes evaden leer textos con letra pequeña, muchas palabras y pocas imágenes. Favorecer el desarrollo de la fluidez puede ser una fuente de motivación al leer (Flores, Otero, Lavallée y Otero, 2010).

Alternativas digitales para promover la lectura

Una manera de promover las habilidades de lectura en los estudiantes de educación básica se ha dado a través de la mediación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que dan pauta a generar Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Como señala la Secretaria de Educación Pública (2006a), es necesario el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza, ya que uno de los objetivos básicos de la educación es la preparación de los alumnos para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada. Estas tecnologías ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance.

La utilización de las TIC en el aula que promuevan el aprendizaje activo y autorregulado, ayudará a que los alumnos accedan a diferentes fuentes de información y aprendan a evaluarlas críticamente; organicen y compartan información al usar diversas herramientas de los procesadores de texto, el correo electrónico y la Internet (SEP, 2006a).

Las TIC son diversas y permiten la virtualización del aprendizaje. Esto es, lo virtual sirve como medio o apoyo para el aprendizaje de los estudiantes (Edel-Navarro, 2010). Tal es el caso del software educativo que ofrecen muchas ventajas educativas. El presente proyecto tiene lugar como parte de la experiencia de uso de un software educativo que constituye un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).

Un software educativo es una herramienta que “da el poder” a los estudiantes de comprometerse en un marco cognitivo con nuevas situaciones de aprendizaje. Un software permite tomar el control del propio aprendizaje, facilita la construcción del conocimiento de tal forma que los estudiantes puedan trazar sus propias formas de manejar la información que a ellos les llega de múltiples formas y ofrece una instrucción y práctica adicional necesaria para alcanzar las expectativas de cada grado educativo. Este apoyo adicional requerido por los estudiantes es difícil de suministrar por los profesores debido a las demandas diarias que la clase exige (Bishop y Santoro, 2006; Ríos y Cebrián, 2000; Medrano, 1993).

La presente investigación considera el uso del Lectura Inteligente como parte de las variables que pudieron haber influido en las creencias de los estudiantes. Lectura Inteligente es un software que promueve el desarrollo de habilidades de fluidez y comprensión lectora en estudiantes de secundaria y diversos grados educativos. Como Entorno Virtual de Aprendizaje ha sido diseñado para ser un apoyo tanto al estudiante como al profesor considerando las características particulares de cada nivel educativo.

Por tanto, la presente investigación muestra un bosquejo sobre las creencias, intereses y experiencias de lectura al inicio y final del ciclo escolar 2009-2010, en un grupo de estudiantes de primero de secundaria que tomaron el curso de Lectura Inteligente.

Capítulo 1. COMPRENSIÓN LECTORA

“Leer un libro enseña más que hablar con su autor, porque el autor, en el libro, sólo ha puesto sus mejores pensamientos”.
René Descartes.

La lectura es considerada una actividad múltiple, compleja y sofisticada que exige coordinar una serie de procesos que van desde la identificación y reconocimiento de palabras escritas, la construcción de proposiciones y de la estructura del texto, la integración de esa información en los conocimientos que el lector posee, hasta la construcción de un significado personal a partir del texto (Clemente y Domínguez, 1999).

La lectura es una actividad constructiva e interactiva entre el lector y el texto; requiere el desarrollo de habilidades relacionadas con el acceso léxico (reconocimiento e identificación de las palabras) y habilidades de comprensión lectora (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Acceso Léxico y fluidez lectora

La lectura comienza con la percepción de los aspectos visuales del texto, los signos impresos o también llamados **grafemas**, formados por letras agrupadas en palabras o frases. Una vez percibidos se requiere identificar y reconocer a los grafemas que conforman las palabras y permitan acceder a los significados de las mismas. Este significado y conocimientos asociados a las palabras, se encuentran almacenados organizadamente en un diccionario mental denominado **léxico interno**. El acceso a esta estructura mental puede hacerse a través de dos vías, una de ellas conocida como vía directa o léxica, y la otra como indirecta o fonológica (Clemente y Domínguez, 1999).

Vía léxica o directa. Supone el reconocimiento automático de la palabra escrita y su acceso al significado inmediato, tal es el caso de palabras familiares que se reconocen de un solo golpe de vista (ej. casa). Por esta vía solo se reconocen palabras familiares, pero no las desconocidas o poco frecuentes. Esta vía es parte clave en el proceso de fluidez

Vía fonológica o indirecta. Por esta vía se leen términos poco conocidos o difíciles. Para acceder a su significado se realiza una correspondencia grafema-fonema, esto es, se convierte la secuencia de letras en una secuencia correlativa de fonemas o sonidos, una vez ensamblados forman una palabra oral que puede resultar familiar y reconocible. La vía fonológica es utilizada para acceder al léxico y a toda la información que se posee de esa palabra.

Estas dos líneas de acceso al léxico funcionan de manera complementaria y paralela. De tal manera que un lector experto se caracteriza por la posesión de un vocabulario amplio de acceso al léxico interno y un sistema de procedimientos de transformación grafema-fonema (Clemente y Domínguez, 1999).

Una vez reconocida la palabra se accede a su significado almacenado en el léxico interno. Este conocimiento incluye rasgos semánticos que identifican cada palabra, conceptos con los que se relaciona, sonidos, ortografía y con qué tipo de palabras se puede combinar. Posteriormente, se establecen las relaciones de significado entre las diferentes palabras de la oración para generar las ideas o proposiciones extraídas del texto (García Madruga, 2006).

Con la práctica los lectores van desarrollando las habilidades de acceso léxico de manera automática dando paso a la comprensión lectora. La

fluidez lectora forma parte de estas habilidades léxicas que tiene un impacto en el proceso de lectura.

La **fluidez lectora** es una habilidad que implica leer un texto de forma adecuada y automáticamente, con precisión en la lectura, una velocidad adecuada y prosodia. Elementos que necesitan practicarse integralmente para el desarrollo en los lectores (Flores et al., 2010).

Precisión. Incluye la automatización y eficacia de los procesos relacionados con la identificación y reconocimiento de las palabras del texto. Para desarrollar esta capacidad se requiere: conocimiento amplio de vocabulario de uso frecuente y, desarrollo de los procesos fonológicos. Estos se refieren a la capacidad de los lectores para tomar conciencia de las relaciones entre las letras (grafemas) y sus sonidos (fonemas), y manipularlos mentalmente.

Velocidad. Se refiere al número de palabras que se leen por minuto. Esta habilidad guarda una estrecha relación no solo con los movimientos de los músculos oculares también con la comprensión lectora. Cuando un lector es fluido adapta su velocidad de lectura considerando la complejidad del texto y el objetivo con el que lee. Por lo que un lector que lee velozmente una lectura pero no comprende, no puede considerarse fluido, más bien es aquél que modula su velocidad de lectura y comprende el texto. Desarrollar esta habilidad se puede lograr cuando se leen diferentes tipos de texto, se lee el mismo texto varias veces y con el entrenamiento de los movimientos oculares ya que la velocidad en la lectura guarda una estrecha relación con estos últimos.

Prosodia. Requiere que el lector respete los signos de interrogación, admiración y puntuación al leer. Éstos apoyan a los estudiantes a reconocer la intención del autor y dar un significado al texto.

Una lectura en voz alta con variaciones en la entonación, acentuación de las sílabas y con ritmo en conjunto contribuye a una lectura con prosodia. Diversas actividades como practicar la lectura en voz alta, compartir la lectura, leer diferentes tipos de texto y modelar la lectura sirven para desarrollar la prosodia.

Por tanto un lector fluido identificar y reconoce las palabras de manera automática y eficiente, reconoce y respeta los distintos signos ortográficos y de puntuación que deben considerarse al leer, y posea una velocidad adecuada de lectura (Flores et al., 2010).

La fluidez lectora es necesaria pero no suficiente para comprender una lectura, para ello se requieren de otros procesos que en conjunto permiten crear un significado del texto que se lee.

Comprensión Lectora

La comprensión lectora ha sido concebida como una actividad constructiva y estratégica que permite crear un significado propio de la lectura, donde el lector hace uso de información que deriva de sus conocimientos previos y experiencias, y va relacionando al mismo tiempo con la información presentada por el autor (Cooper, 1990).

Un modelo clave en la investigación y propuestas para el desarrollo de la comprensión del texto es el *Modelo de Construcción Integración* de W. Kintsch. A continuación se presentan diferentes aspectos centrales de este modelo para explicar el proceso lector. De acuerdo con este modelo, la comprensión de una lectura requiere que los lectores construyan dos tipos de

representaciones mentales a partir del texto: una representación textual o base del texto, y una representación situacional (Sánchez, 1999).

Representación textual

Se refiere a obtener las ideas o proposiciones explícitas del texto. Las proposiciones o ideas son consideradas como “unidades de significado”, son una enunciación abstracta acerca de una persona o un objeto, o acerca de la relación entre dos entidades (ejemplo la lectura implica reconocer palabras y comprender). Las proposiciones no solo integran en un todo el significado de las palabras, sino que implícitamente establecen determinadas relaciones entre ellas (Sánchez, 1999).

El lector trata de darle un orden o continuidad temática a las proposiciones del texto, trata de relacionar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que está leyendo tanto de la frase, como del párrafo o del texto. Esta continuidad temática se produce cuando el lector es capaz de vincular la información nueva que está procesando con la representación de fragmentos anteriores del texto o de aquello de lo que se viene hablando (Clemente y Domínguez, 1999). De tal manera el lector puede hacer una interpretación correcta o incorrecta de las unidades de significado.

Cuando el lector extrae las proposiciones elementales del texto y les proporciona el orden de conexión (continuidad temática), genera una **microestructura** textual. La microestructura incluye las proposiciones derivadas del texto junto con algunas inferencias que el lector realiza para asegurar la coherencia local y global (Sánchez, 1999).

La creación de la microestructura del texto y el acceso léxico se conocen con el nombre de **microprocesos**, porque se realizan de forma automática en la lectura fluida (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Con la construcción de la microestructura el lector puede generar la **macroestructura** textual, esto es, extraer el significado global o ser capaz de resumir un texto en sus ideas principales (Sánchez, 1999).

La macroestructura está formada por macroproposiciones y la microestructura por microproposiciones. Las **macroproposiciones** se realizan a través de macrorreglas que permiten transformar y reducir la información del texto, estas macrorreglas son (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991):

- Supresión. Se refiere a eliminar toda la información redundante, implica la supresión de las proposiciones poco importantes o que ya están contenidas en otras proposiciones.
- Generalización. En una secuencia de proposiciones, se sustituye la secuencia por otra proposición más general, que da cuenta de cada una de ellas.
- Integración o construcción. Una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra totalmente nueva, que no aparece en la base del texto.

Estas reglas son recursivas, se pueden aplicar una y otra vez, cada vez a un nivel más alto. Así la macroestructura tiene un carácter jerárquico estableciendo diversos niveles dentro de la estructura del texto.

Además la macroestructura textual posee varias funciones, de acuerdo con Sánchez (1999) estas son:

1. Proporciona coherencia global a las proposiciones derivadas del texto.
2. Permite individualizar la información, diferenciando unas ideas de otras y establece una relación jerárquica entre ellas.
3. Permite reducir extensos fragmentos de información a un número de ideas manejables; sin hacer que se pierda la información relevante.

La formación de la macroestructura del texto es algo que los lectores realizan ordinariamente durante la lectura, se forma a pesar de que la misma no esté explícitamente afirmada en el texto. El lector realiza abundantes inferencias con el fin de rellenar huecos dejados por el texto para construir una representación global, jerárquica y organizada del contenido semántico del texto (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

A través de la macroestructura se obtienen las ideas principales y secundarias. Las ideas principales permiten la vinculación y darle sentido al texto. Las ideas secundarias son información que complementan las ideas principales y ampliar, explicar o desarrollar la idea principal.

La formación de la macroestructura se ve facilitada por la **superestructura** textual, la manera en que están organizadas las ideas de un texto. Si los lectores poseen conocimientos sobre dichas organizaciones, pueden hacer uso de la **estrategia estructural**, esto es, reconocer la superestructura, y utilizar este patrón como instrumento para asimilar la información que se va derivando del texto, ordenándola en las distintas categorías básicas y creando una representación para recordar información (Clemente y Domínguez, 1999).

Por tanto para construir la macroestructura y reconocer la superestructura, el lector ha de ser necesariamente consciente para dedicar la mayor parte de los recursos cognitivos haciendo uso de los macroprocesos. Los macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo y permiten al lector formarse una representación coherente de lo que se está leyendo y realizar adecuadamente las tareas de captación de ideas principales, resumen o realización de esquemas (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Sin embargo la información explícita del texto no es suficiente para la comprensión coherente, es necesario que el lector añada parte de sus

conocimientos previos. Estos conocimientos permiten generar inferencias sobre el texto que no se encuentra explícito o que se encuentra ausente (Clemente y Domínguez, 1999).

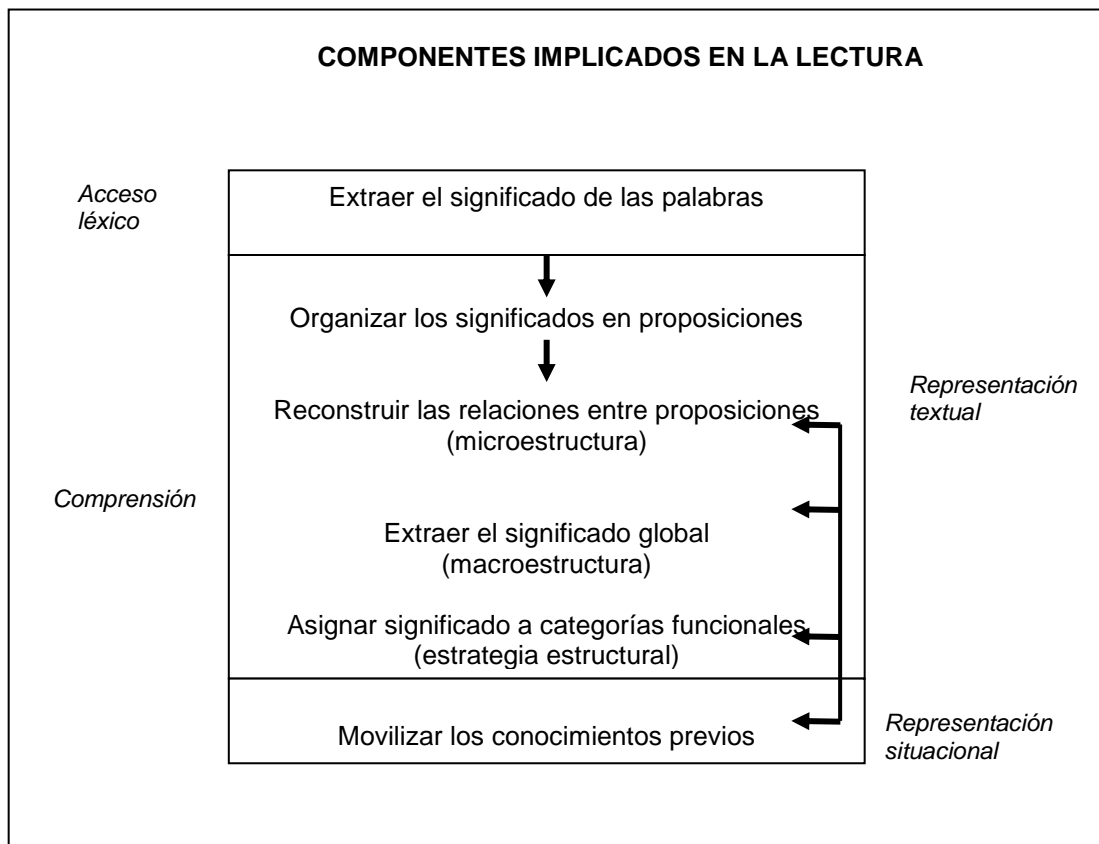
Representación situacional

Este modelo mental denominado situacional o referencial, es un tipo de representación realizada por los lectores al incluir a las personas u objetos a los que hace referencia en la situación descrita en el texto. Para crear el modelo situacional, el lector requiere de utilizar las ideas dadas por el autor, el conocimiento previo que posee y la elaboración de inferencias para así crear su propio significado de la lectura (García Madruga, 2006).

Si bien el modelo situacional es más fácil de recordar que la representación textual, pues se integra a los conocimientos previos del lector, ambas tipos de representación son importantes para comprender un texto, en parte dependen entre sí y en parte son independientes (Sánchez, 1999).

Por tanto para comprender una lectura, el lector realiza dos actividades: reconoce las ideas principales y secundarias del texto, a partir de ellas forma su propio significado del texto, con apoyo del conocimiento previo y de procesos inferenciales. Esto puede observarse en la Figura 1, los componentes implicados en la lectura. Ahora bien diferentes modelos han explicado cómo ocurre este proceso.

Figura 1. Componentes implicados en la lectura (Clemente y Dominguez, 1999).



Modelos sobre comprensión de la lectura

La comprensión lectora es un componente esencial en el proceso de lectura, y su papel es fundamental para adquirir nuevos conocimientos a través de la misma.

La noción que se ha tenido sobre la lectura y comprensión ha variado a lo largo de los años, producto de distintos modelos que tratan de explicar cómo ocurren estos procesos. Los modelos se pueden agrupar en tres rubros e intentan explicar el modo en que estos procesos se relacionan entre sí (Luceño, 2000; Monereo, 1997):

Modelos ascendentes o abajo-arriba.

- Consideran que el proceso de lectura ocurre de manera unidireccional, comenzando por los procesos de acceso léxico hasta llegar a la comprensión (procediendo a partir de la percepción visual, reconocimiento de letras y palabras, la agrupación de palabras para formar proposiciones y así sucesivamente).
- La información suministrada por el texto es la esencial, cada proceso inferior es requisito para que se realice el siguiente y ocurren sucesiva y secuencialmente; sin que la relación inversa sea necesaria (Luceño, 2000).
- Estos modelos no consideran relevante la importancia del conocimiento previo del lector para comprender una lectura, pues colocan el significado en el texto, y reducen el papel del lector a un decodificador del significado dado en el texto, sin añadir nada más (Luceño, 2000).
- Desde esta perspectiva, se considera que la lectura es el resultado directo de la habilidad de reconocer palabras y la comprensión se da de manera automática (Cooper, 1990).

Modelos descendentes o arriba-abajo

- Suponen que el procesamiento de la lectura recorre un camino a la inversa que el ascendente. Consideran que la lectura está dirigida por el procesamiento de los niveles superiores (uso de conocimientos previos, inferencias e hipótesis iniciales para interpretar el texto) hacia los inferiores que quedan subordinados a aquellos conocimientos (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

- Se supone que el lector experto no tiene que utilizar todos los estímulos del texto porque utiliza sus conocimientos para ir anticipando la información que el texto contiene, va formulando hipótesis que confirma o rechaza conforme avanza en la lectura (Luceño, 2000).
- Así el proceso lector comienza con las expectativas, esquemas de conocimiento del lector. El aporte de estos modelos fue darle importancia al conocimiento previo del lector al dar significado a un texto.

Modelos interactivos

- Consideran a la lectura como un proceso a través del cual se comprende el lenguaje escrito y donde intervienen diversas variables relacionadas con las características del texto, del lector, del contexto (Solé, 1999). También considera que la relación entre estas variables influye en la posibilidad de comprender un texto.
- La comprensión lectora es vista como una actividad constructiva y estratégica, poniendo de manifiesto que el lector es quien construye el significado del texto.
- Desde esta perspectiva el procesamiento lector se da en paralelo convergiendo los procesos ascendentes y descendentes (Luceño, 2000). Cuando el lector se enfrenta a un texto, los elementos que lo componen, generan expectativas en él llevando a que comience el procesamiento léxico, sintáctico, semántico-pragmático y referencial de manera ascendente. Pero al mismo tiempo, al ver el texto, el lector activa su conocimiento sobre el mundo y comienza a generar expectativas e inferencias sobre el mismo, por tanto el proceso se realiza de manera descendente, pues se busca verificar las predicciones hechas sobre el significado del texto (Solé, 1999).

Los modelos actuales e interactivos de lectura retoman las características del lector, texto y contexto como variables importantes dentro de los procesos de lectura.

Variables que influyen en la Comprensión Lectora

El lector

El lector es considerado un sujeto activo dentro del proceso de la comprensión lectora, porque al leer un texto le aporta sus conocimientos previos e inferencias para construir un modelo situacional. Para que esto ocurra utiliza distintos tipos de procesamiento y estrategias que le van dando sentido a la información que va procesando al leer.

Colomer (2002) menciona que las características del lector se pueden clasificar en dos rubros: por una parte el lector posee **estructuras** que le son características con independencia de su lectura, y por otro lado, pone en práctica **procesos** que le permiten el desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura. En esta perspectiva el lector posee:

Estructuras:

- Cognitivas, se refieren a los conocimientos previos organizados en forma de esquemas.
- Afectivas/motivacionales, incluyen la actitud del lector ante la lectura, los intereses que posee, su autoimagen como lector, su capacidad de arriesgarse, sus creencias y aspectos afectivos.

Procesos:

- De nivel inferior: los microprocesos, procesos de integración (enlazan las frases o proposiciones).
- De alto nivel: los macroprocesos, procesos de elaboración (como las predicciones, construcción de imágenes, la respuesta afectiva, la integración de información con los conocimientos previos y el

razonamiento crítico); los procesos metacognitivos y de autorregulación (controlan la comprensión obtenida y permiten ajustarse al texto y a la situación de lectura).

Conocimientos previos e inferencias

Los lectores hacen uso de sus conocimientos previos y realizan inferencias cuando se enfrentan a la tarea de comprender un texto. Los conocimientos previos han sido retomados desde la perspectiva constructivista.

El **constructivismo** se refiere a una posición epistemológica en lo referente a cómo se origina y cómo se modifica el conocimiento. Supone que las personas son sujetos activos que construyen el conocimiento, como resultado de la interacción entre el ambiente y sus disposiciones previas u organización psicológica (Delval, 1997). El constructivismo supone que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano.

Siguiendo con estas ideas, el conocimiento previo del que hacen uso los lectores al tratar de comprender una lectura contiene (Sánchez, 1999; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991):

- a) *Conocimientos lingüísticos*. Incluyen los conocimientos fonológicos (distinguir los fonemas característicos de la lengua), sintácticos (saber sobre el orden/relaciones de las palabras en las frases), semánticos (conocimiento del significado de las palabras y las relaciones entre ellas y entre las frases), pragmáticos (saber utilizar el lenguaje en los contextos y situaciones distintas). Así como los conocimientos de la

representación gráfica del lenguaje oral mediante la escritura, adquiridos tras largos años de aprendizaje escolar.

- b) *Conocimientos sobre la acción humana.* Se refieren al saber sobre el comportamiento humano.
- c) *Conocimientos sobre el mundo físico.* Éstos tienen una naturaleza eminentemente causal: se conceptualizan los fenómenos en términos de “estados” que permiten ciertos “acontecimientos” que a su vez dan lugar a nuevos “estados” de las cosas. Los hechos aparecen así engarzados como en una cadena, en que cada uno es origen y paso al siguiente.
- d) *Conocimientos sobre las estructuras de los textos.* Son conocimientos sobre la estructura y organización de los textos (textos expositivos, narrativos, etc.). Se relacionan con la construcción de la macroestructura.
- e) *Conocimientos de dominio específico.* Es la información que el lector puede tener sobre un campo determinado de conocimiento. Estos conocimientos sobre el contenido o tema concreto que se abordan en el texto, pueden facilitar de forma clara el procesamiento del texto.
- f) *Conocimientos estratégicos y metacognitivos.* Implican ser consciente del propio proceso de lectura con la consecuente aplicación inteligente de múltiples estrategias que la comprensión exige.

Estos conocimientos previos forman parte de un cúmulo de conocimientos generales que los estudiantes de secundaria poseen; sirven de enlace para el aprendizaje del nuevo conocimiento.

Ausbel en su teoría del aprendizaje significativo considera que el aprendizaje es sinónimo de comprender, así, lo que los estudiantes comprendan será lo que aprenderán y recordarán mucho mejor (Carretero, 1993). Y este aprendizaje solo puede ocurrir cuando quien aprende construye sobre su experiencia y conocimientos previos el nuevo conjunto de ideas que se

dispone a asimilar, es decir, cuando el nuevo conocimiento interactúa con los conocimientos existentes (Cubero, 1997). Por lo que estos esquemas previos son imprescindibles para el aprendizaje de algún contenido nuevo, tal como lo es la lectura.

Los conocimientos previos se almacenan en forma de esquemas que son muy importantes para crear el modelo situacional del texto. Un **esquema** es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad (Carretero, 1993). Los esquemas organizan los conocimientos de las personas al establecer regularidades entre los objetos, situaciones o acontecimientos del entorno. Estas regularidades incluyen los componentes que siempre están presentes en esos objetos y situaciones, y así mismo, las relaciones que existen entre ellos.

Wilson y Anderson (1986) proponen que los esquemas cumplen varias funciones en el proceso de comprender una lectura (en Vidal-Abarca y Gilabert, 1991):

- Proporcionan un andamiaje mental al lector, ya que los esquemas rellenan los huecos que la información textual no proporciona.
- Dirigen la focalización de la atención, de tal manera que ayudan al lector a determinar qué aspectos del texto son los más importantes.
- Favorecen la realización de inferencias.
- Permiten la búsqueda ordenada en el almacén de memoria, los lectores tienen una guía cuando tratan de recordar el texto leído.
- Facilitan el resumen del texto teniendo en cuenta los criterios que proporcionan sobre la importancia relativa de las diversas unidades de información suministradas por el texto.

- Permiten la reconstrucción del mensaje textual y la generación de hipótesis. Los esquemas junto con la información textual se asocia a la generación de hipótesis sobre la información no obtenida explícitamente.

De esta manera los esquemas representan la realidad, generan expectativas que dirigen y controlan la conducta de las personas en situaciones específicas. Así por ejemplo existen esquemas de lo que es ir a un restaurante, ir a la escuela, de lo que es un libro o una materia, e incluso de lo que es la comprensión lectora.

Los esquemas se van generando conforme a la experiencia que tenga la persona. Cuando más se aproximan los esquemas del lector a los esquemas que propone el autor en el texto, más fácil resultará comprenderlo (Cooper, 1990).

Pero además de los esquemas, los lectores generan **inferencias**. La elaboración de inferencias por parte del lector implica: llenar los vacíos de información no explícita en el texto, relacionar la información nueva con los conocimientos previos, hacer anticipaciones sobre qué pasará después en el texto, deducir el significado de palabras desconocidas o conclusiones personales, elaborar preguntas o interpretar lo que el autor quiso expresar (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991). Cuando un lector utiliza las inferencias, hace uso de su conocimiento previo para elaborar un significado personal de lo leído.

Motivación y afectos

El término **motivación** es definido como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento de las personas (Woolfolk, 2006). Dentro de las variables motivacionales que influyen en la manera en que los lectores se

acercan a la lectura, se encuentran: el valor de la tarea, las atribuciones causales, y autoeficacia.

Valor de la tarea. Se refiere a la importancia y valor que le da una persona a alguna actividad, como la lectura (Pintrinch & Schunk, 1996). Los intereses por temas particulares, la importancia y utilidad que puede tener la lectura en la vida de los lectores, son factores igualmente importantes que influyen en las actividades de lectura. El valor de la tarea puede estar asociado a dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca (Woolfolk, 2006). Una **motivación intrínseca** consistiría en el deseo de involucrarse en la lectura por el interés que la propia actividad genera. Mientras que una **motivación extrínseca** consistiría en el deseo de involucrarse en la lectura por recompensas sociales o materiales que se puedan obtener al realizar ese tipo de actividades.

Atribuciones causales. Se considera que cuando un acontecimiento es inesperado las personas tienden a buscar las causalidades de sus éxitos y fracasos a factores internos o externos. Estas atribuciones intervienen en las emociones y la persistencia en la tarea (Woolfolk, 2006). Así, los lectores atribuyen sus éxitos o fracasos en la actividad lectora a causas internas (por ejemplo, sus propias habilidades) o externas (como al ambiente, al profesor, o la dificultad del texto).

Autoeficacia. Se refiere a la evaluación que realizan las personas sobre sus propias habilidades y destrezas para completar una tarea. Estas evaluaciones se basan en experiencias pasadas o en opiniones de los demás (Woolfolk, 2006). Lo cual permite entender las creencias que cada lector posee sobre su capacidad para desempeñar habilidades y destrezas en actividades de lectura.

En la parte afectiva se encuentra el **autoconcepto** y **autoestima**. El primero es el constructo más global que contiene muchas percepciones acerca del yo, e incluye a la autoeficacia y autoestima. El segundo se relaciona con los juicios de valía personal (Woolfolk, 2006). El desempeño de un lector es influenciado por su autoconcepto.

Otro factor importante que forma parte de la estructura afectiva/motivacional del lector, son las actitudes hacia las actividades de lectura. Una **actitud** se refiere a una disposición a actuar de manera favorable o desfavorable hacia un objeto (Fishbein & Ajzen, 1975). Cooper (1990) menciona que las actitudes de los estudiantes hacia la lectura influyen en la forma entender el contenido del texto; si el estudiante tiene una actitud positiva hacia el texto, mostrará mayor eficacia, mientras que un estudiante que desarrolla una actitud negativa no llevará a cabo las tareas que la lectura requiere.

Estrategias, metacognición y autorregulación

La comprensión de un texto también implica la activación de conocimientos previos pertinentes y la actuación estratégica por parte del lector.

Un **pensamiento estratégico** requiere que el lector sea activo y consciente en el uso de estrategias para comprender lo leído. Las **estrategias** son acciones organizadas que se adoptan con un determinado propósito y pueden incluir procedimientos, técnicas, reglas y principios. Estas acciones realizadas por los lectores, les permiten planear, monitorear y evaluar su proceso de lectura (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Las estrategias son intencionales y conscientes. Las estrategias son intencionales porque están dirigidas a un objetivo relacionado con el

aprendizaje y son una guía de las acciones que el lector ha de seguir para resolver una determinada tarea, donde puede tomar decisiones para cumplir el objetivo. Son conscientes al ser reflexionadas por los lectores en un determinado momento e implican un control metacognitivo de la actividad lectora (García Madruga, 2006).

Solé (1999) considera que las estrategias de comprensión lectora, son procedimientos de carácter elevado que involucran la presencia de objetivos a cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

Estas estrategias se pueden presentar en tres momentos: antes de iniciar la lectura (tienen que ver con establecer propósitos y la planeación de cómo se llevará a cabo la lectura), durante la lectura (sirven para monitorear la comprensión, identificar y resolver problemas), y después de la lectura (permiten evaluar la comprensión de información, de los propósitos y la interpretación que de ella realizaron). En la Tabla 1 se muestran algunas de las estrategias de comprensión, en qué momento de la lectura se presentan y en qué parte del proceso de autorregulación, tomado de Solé (1999).

El pensamiento estratégico que los lectores ponen en juego al leer un texto, requiere hacer uso de sus procesos metacognitivos y de autorregulación, los que incluyen conocer lo que saben, darse cuenta de lo que no entiende, recordar lo aprendido, usar lo que ya conocen y relacionarlo con la información nueva, aplicar estrategias para mejorar su comprensión, etc. (Flores et al., 2010).

Cuando los lectores son conscientes del proceso que siguen cuando leen hacen uso de su propia **metacognición**. Se define como el conocimiento que cada persona tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos (Pérez, Mateos, Scheuer, Martín, 2006).

La metacognición incluye dos facetas diferentes:

- Como un contenido más del bagaje de conocimientos. El conocimiento que las personas adquieren en relación con su propia actividad cognitiva (conocer sus capacidades, habilidades y experiencia en la realización de diversas tareas, las características de la tarea y las estrategias que pueden emplearse para abordarla).
- Como proceso de control de la propia actividad cognitiva. Cuando se encuentra realizando alguna tarea las personas pueden: planificar la actividad para alcanzar los objetivos de la tarea, supervisar la actividad y evaluar sus resultados en función de los objetivos.

Tabla 1. Estrategias de comprensión y autorregulación en la lectura

<i>Autorregulación</i>	<i>Momento de la lectura</i>	<i>Estrategias de comprensión</i>
Planificación	Antes de iniciar la lectura.	El lector se plantea ¿por qué y para qué leerá?, ¿cómo se leerá?, ¿qué sabe sobre el texto?. Revisa el texto para identificar su contenido y valorar su utilidad con respecto a la meta del lector. Explora los títulos, subtítulos, imágenes, y hace predicciones sobre la lectura. Decide cuáles partes deberán ser leídas con detenimiento y cuáles en forma superficial. Realiza inferencias y hace uso de su conocimiento previo.
Evaluación	Durante la lectura	Estas incluyen identificación de la progresión temática, el lector puede realizar preguntas como ¿de quién se habla y qué se dice de?. Hace uso estrategias de apoyo como el subrayado, toma de notas y relectura, identifica señalizaciones y revisa sus predicciones. Hace uso de sus conocimientos previos y realiza inferencias, plantea hipótesis sobre el contenido del texto, identifica las ideas principales y secundarias del texto, lo que le permite construir su propio significado del texto. Los buenos lectores son conscientes de todos estos procesos y monitorean su comprensión e identifican los problemas que afrontan o la utilidad del texto.
Regulación	Después de la lectura	Estas se refieren a revisar predicciones, obtener la idea principal, realizar cuestionarios, resúmenes o mapas conceptuales. También se evalúa la comprensión global y las metas. Se decide releer partes que son relevantes y cómo empleará la información. Se puede reflexionar sobre la utilidad, credibilidad o suficiencia del texto para el logro de sus fines.

Este último aspecto de la metacognición se relaciona con los procesos de autorregulación que los lectores ponen en juego al leer.

La **autorregulación** se refiere a un proceso activo y constructivo en el cual los estudiantes planean metas para su aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar sus pensamientos, motivación y conducta para lograr las metas (Sánchez, 1999). Para explicar cómo ocurre este proceso se considera que la autorregulación se da en diferentes fases cíclicas e interactivas entre sí, presentándose a lo largo del tiempo que dure la tarea. A partir de estas fases el lector decide cómo leer, verifica su entendimiento y realiza reparaciones cuando no se está entendiendo, y evalúa su comprensión. Las fases en las actividades de lectura incluirían (Sánchez, 1999):

- **Planeación.** Son los procesos y creencias que ocurren antes de realizar la actividad como planear metas y el uso de estrategias. La lectura de un texto depende de la meta o finalidad que se persigue en la lectura, los procesos y estrategias específicos de la lectura son ejecutados de forma muy distinta de acuerdo con la meta.
- **Supervisión o monitoreo.** Incluye los procesos que ocurren durante la realización de la actividad haciendo uso de lo planeado en la fase anterior y monitoreando el progreso para el logro de las metas propuestas. Es necesario evaluar en todo momento si el grado de comprensión es satisfactorio en relación a la meta. Existen diversos criterios para evaluar la comprensión: hay criterios léxicos, sintácticos, semánticos, etc.
- **Evaluación.** Son los procesos que ocurren después de terminar con la actividad e incluyen una evaluación del propio desempeño. Los lectores debe decidir si es necesario adoptar alguna estrategia para lograr sus metas en caso de tener dificultades como releer el texto con el fin de clarificar el significado, saltar hacia delante en el texto con

el fin de encontrar alguna información útil, resumir lo que es sabido, inferir el significado de palabras.

La autorregulación y metacognición son importantes para el aprendizaje y están estrechamente relacionadas entre sí. Un lector competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su lectura y, a su vez, esta regulación puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la lectura, con las estrategias para afrontarla y con sus propios recursos como lector (Pérez et al., 2006).

El texto

El texto constituye otra de las variables del modelo interactivo de lectura siendo importante ya que los lectores se comportan de manera diferente según el tipo de texto (Luceño, 2000).

Los textos transmiten ideas e informaciones pero lo hacen con estilos y formas de organización distinta. Esta organización de las ideas expresadas en un texto se conoce como la estructura textual o también denominada **superestructura** (Cooper, 1990; Sánchez, 1999). Existen diferentes estructuras textuales pero aún no existe una clasificación unánimemente aceptada para clasificarlas. Luceño (2000) propone dos criterios para clasificar los textos:

a) *Por la intención del autor y del género literario.* Se reconoce que el autor intenta persuadir, informar o divertir. Dentro de esta clasificación se pueden diferenciar textos informativos, textos persuasivos y textos de entretenimiento o distracción. El **texto informativo** que tiene como finalidad informar, opinar, anunciar e incluso divertir a los lectores, siendo presentado en forma de nota informativa y de opinión, noticias, crónicas, entrevistas, artículos.

b) *Por la estructura del texto y contenido.* Se refiere al modo en que las ideas se encuentran organizadas en un texto, lo cual está muy ligado a su contenido, ya que el autor elegirá una superestructura textual que se adecue al contenido que desea transmitir. De manera general se distinguen dos tipos de estructuras: los **textos expositivos** y los **textos narrativos**, cada uno de ellos organiza e interrelaciona la información de distinta manera y con finalidades diferentes.

Textos expositivos

Son aquellos textos que presentan o explican un concepto, un principio. Estos textos son los que generalmente se conocen como textos de las áreas de contenido, es decir, los del currículum escolar (Geografía, Historia, Biología, Física, etc). Pueden analizarse según cuatro características generales: estructura, coherencia, unidad y adecuación a la audiencia (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

La superestructura de los textos expositivos se encuentra formada por dos componentes: los **marcos** y **unidades textuales**. Los primeros se refieren a las áreas de contenido de cada una de las disciplinas académicas, como los conceptos genéricos propios que tienen un conjunto de características o atributos que están asociados con la respectiva área de contenido. Mientras que las unidades textuales hacen referencia a los bloques con los que se construye un texto y el propósito que persigue el autor (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Sánchez, 1999).

Se pueden distinguir seis tipos de textos expositivos:

- *Descriptivos.* Pretenden dar información sobre las características o atributos de un tema o un fenómeno. Los lectores requieren de poseer buenas estrategias de selección de información.

- *De agrupación o enumeración.* Las ideas se centran en relatar una serie de hechos, detalles o componentes relacionados entre sí, en base a “algún” rasgo común. El autor suele utilizar palabras clave como “en primer lugar”, “hay varias que”, “a continuación”, “por último”.
- *Secuencia temporal.* Se muestran sucesos relacionados temporal y ordenadamente, teniendo el mismo nivel de importancia. Generalmente la primera frase recoge el tema central y una síntesis de los hechos.
- *Causa-efecto.* Se pueden observar ideas antecedentes o causas, e ideas consecuentes o efectos, utilizándose palabras clave como “por ende”, “porque”, “a causa de”, “a raíz de”, “considerando que”, “la razón por la que”. Esto hace que al identificar los elementos que el texto relaciona entre sí, se pueden reconocer las relaciones causa-efecto.
- *Comparación-contraste.* Se contraponen dos o más fenómenos, haciendo notar sus diferencias y semejanzas. Los indicadores comunes utilizados son: “igual a”, “se parece a”, “difiere de”, “lo mismo que”, etc.
- *Problema-solución.* El autor presenta una interrogante o una acotación, seguidas de una solución, respuesta o replica. El lector puede encontrar ciertas señales como “un problema que debe resolverse es...”, “las soluciones...que proponemos para...”, “las medidas que debe tomarse para..”.

Los textos expositivos también poseen una **coherencia textual** (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991). Ésta hace énfasis en la conexión de todas ideas plasmadas en el texto, distinguiéndose la coherencia global (la relación de los títulos, subtítulos, esquemas o diagramas visuales con la temática del texto) y

la coherencia local (la integración de las ideas o frases a través de nexos, conjunciones y pronombres).

La unidad textual implica tener un único propósito de forma que no se incluya información irrelevante o distractora y que sea adecuado a la audiencia. De acuerdo con Cooper (1990) los lectores deben tomar en cuenta dos características sobre este tipo de textos:

1. El objetivo es presentar información sobre contenidos mayormente académicos,
2. El lector puede anticipar el tipo de información que será presentada basándose en su propia estructura.

Textos narrativos

En el caso de los textos de tipo narrativo, el autor pretende contar una historia organizando las ideas en un patrón secuencial que incluye: inicio, parte media y fin. Estos textos generalmente poseen las siguientes características (Cooper, 1990):

- Tema. Es la idea central en la que gira la historia.
- Argumento. Son los episodios que ocurren de manera sucesiva o simultáneamente.
- Escenario o ambientación. Se refiere al lugar y la época en que los personajes son localizados.
- Personajes. Son las personas o animales centrales de la historia.
- Problema. Es la situación en torno a la cual un episodio o la totalidad de la historia se organizan.
- Acción. Sucede como resultado de un problema y consta de los hechos que conducen a la resolución de la historia.

Contexto

El contexto comprende las condiciones de lectura tanto las que se fija el propio lector, como las derivadas del entorno social, así como las del propio entorno físico. Se reconocen tres tipos de contextos (Luceño, 2000):

- a) *Contexto psicológico*. Corresponden a las condiciones del propio lector como la intención para leer, la motivación y los intereses por el texto presentado.
- b) *Contexto social*. Se refiere a todas las formas de interacción que pueden producirse durante la actividad lectora entre el lector y el docente o entre el lector y sus padres o compañeros (lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, ante un grupo, etc).
- c) *Contexto físico*. Comprende las condiciones materiales en que se desarrolla la lectura, como el nivel de ruido, la temperatura ambiente, la postura, la calidad de la reproducción de los textos, etc.

Para Carney (1992), el contexto influye en la comprensión lectora de distintas maneras. Una de ellas es el hecho de que los lectores pertenecen a un contexto social y cultural específico en el que han vivido los lectores en contextos similares compartirán significados determinados y se verán reflejados los modelos mentales que construyen del texto.

Además, el texto ha sido desarrollado en un contexto específico y configurado tomando en cuenta la cultura y el entramado social donde se crea.

Finalmente, los lectores se encuentran inscritos en un contexto particular por tanto el significado que le da al texto es influido por éste a todos los niveles de procesamiento.

Capítulo 2. CREENCIAS SOBRE COMPRESIÓN LECTORA

“En tanto que haya alguien que crea en una idea, la idea vive”.

José Ortega y Gasset

La visión interactiva del proceso de lectura supone a la comprensión lectora como una actividad constructiva, estratégica y activa, donde el lector construye una representación situacional del texto (Solé, 1999). Esta representación se ve influida por los conocimientos, creencias, experiencias, motivaciones, afectos y actitudes que el lector le aporta a la lectura.

Los lectores no solo forman representaciones de los textos también construyen representaciones mentales (ideas, imágenes, explicaciones) sobre ellos mismos, los otros y el mundo en general. Esto les permite organizar sus ideas, explicar las conductas, acciones y pensamientos y así desenvolverse en su medio (Gardner, 1987 en Parra, 2010).

En el ámbito educativo Rodríguez y Marrero (1993, en Parra, 2010) consideran dos niveles de representación mental, los conocimientos y las creencias. Ambos constructos influyen en la manera en que los lectores se acercan a las actividades de comprensión lectora de ahí su importancia.

Creencias

Las creencias son representaciones mentales que definen las tareas y seleccionan las herramientas cognitivas con las cuales se interpreta, planea y se toma decisiones. Juegan un rol crítico en definir la conducta y organizar el conocimiento e información (Pajares, 1992).

El concepto de creencia no posee una definición específica e incluso llega confundirse con otros términos. Esto ha dado como resultado una amplia variedad de significados e incluso el uso de diferentes conceptos como actitudes, valores, opiniones, concepciones, percepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, teorías implícitas, teorías personales, ideas ingenuas, esquemas conceptuales alternativos, ideas informales, etc., para referirse a las creencias (Cubero, 2005, Pajares, 1992).

Para Harvey (1986 en Pajares, 1992) las creencias son una representación personal de la realidad que posee suficiente validez o credibilidad y guían el pensamiento y la conducta. Nisbett y Ross (1980 en Pajares, 1992) consideran a las creencias como proposiciones razonablemente explícitas acerca de las características de los objetos o clases de objetos.

García, Azcárate y Moreno (2006) proponen que las creencias son ideas poco elaboradas, generales o específicas que forman parte del conocimiento de las personas e influyen de manera directa en su desempeño, se encuentran asociadas a ideas personales, poseen un valor afectivo relacionado con las preferencias, son un tipo de conocimiento y se justifican sin rigor alguno.

Richardson (1996) considera que las creencias son entendimientos, premisas o proposiciones acerca del mundo que son percibidas por un individuo como verdaderas e implican códigos personales cognoscitivos y afectivos (en Vega et al., 2006).

Schoenfeld (1998, en Parra, 2010) las considera constructos mentales que representan las codificaciones de las experiencias y entendimientos de la gente y se conforman por elementos personales y culturales.

Para Rokeach (1968, en Pajares, 1992) una creencia es una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, y puede ser precedida por la frase “Yo creo que...”. Una creencia puede ser descriptiva (ej. “es momento de ponerme a leer”), evaluativa (ej. “yo no disfruto el leer un libro”) o prescriptiva (ej. “yo debería comprender bien la lectura si quiero sacar buena calificación en la clase”). Este autor también menciona que las creencias poseen tres componentes: *cognitivo*, que representa el conocimiento; *afectivo*, capaz de despertar emociones; y *conductual*, activa cuando la acción es requerida.

Todas estas definiciones coinciden en que las creencias se refieren a proposiciones, premisas o ideas que representan una realidad física o social, con un valor subjetivo desde la perspectiva del individuo son válidas y ciertas. Pueden ser ideas poco elaboradas y personales, poseen un valor afectivo importante y se van formando con las experiencias sociales y culturales de las personas.

Sin embargo existe una confusión al tratar de distinguir las creencias del conocimiento. Como menciona Grossman y colaboradores (1989, en Parra, 2010), es frecuente encontrar que tanto profesores como alumnos traten sus creencias como si fueran conocimientos. Asimismo los investigadores suelen confundir ambos conceptos, lo cual muestra las conexiones que conocimientos y creencias tienen entre sí. En la Tabla 2 se encuentran algunos criterios de diferenciación entre Creencias y Conocimientos.

Creencias y conocimientos

Existe una aceptación general de los investigadores en distinguir a los conocimientos de las creencias ya sea por su grado de validez y consenso, por su carga afectiva/emocional, por la manera en que se almacenan en la memoria, o por el grado de actividad mental que se les dé (Parra, 2010).

- Por su validez

Una creencia representa las ideas que las personas adoptan acerca de los objetos, el entendimiento de sí mismos y de su ambiente. Estas ideas poseen distintos grados de convicción, no son resultado de un consenso pues implican cierto carácter disputable (el creyente es consciente de que puede haber otras creencias) y no poseen criterios objetivos para evaluarlas o juzgarlas (Pérez, 2000). Incluso pueden existir creencias que desafían a la realidad (Nespor, 1987, en Pajares, 1992).

Los conocimientos, por su parte, se refieren a proposiciones factuales y los entendimientos que informan sobre la acción. Se encuentran basados en hechos objetivos que pueden comprobarse, se mantienen con seguridad y se encuentran mejor definidos con la realidad lógica. El conocimiento está abierto a la evaluación crítica, satisfaciendo una condición de verdad y un consenso a través de procedimientos que valoran y juzgan su validez (Pajares, 1992).

- Por su carga afectiva

Para Nespor (1987, en Pajares, 1992) las creencias tienen fuertes componentes afectivos que establece lo que es correcto e incorrecto, la carga afectiva se relaciona con preferencias, inclinaciones, y líneas de acción de las personas.

Por su parte el conocimiento puede considerarse como “emocionalmente neutro”, pues el afecto opera independientemente de la cognición asociada al conocimiento.

Tabla 2. Criterios de diferenciación entre Creencias y Conocimientos

	<i>Creencias</i>	<i>Conocimientos</i>
<i>Validez</i>	Son ideas personales con distintos grados de convicción. No poseen criterios para evaluarlas objetivamente.	Son ideas basadas en hechos objetivos que pueden comprobarse. Están sujetos a evaluación y consenso objetivo.
<i>Carga Afectiva</i>	Poseen una carga afectiva que influye en las preferencias, inclinaciones y líneas de acción.	Son “emocionalmente neutros”, no poseen una carga afectiva asociada.
<i>Almacenamiento en la memoria</i>	Se almacenan en la memoria episódica (incluye experiencias personales que han ocurrido en un lugar determinado y momento temporal concreto).	Se almacenan en la memoria semántica (contiene conocimientos sobre datos, hechos y sucesos distintos de nuestras propias experiencias).
<i>Grado de actividad mental</i>	La idea no se cuestiona o comprueba objetivamente.	La idea se cuestiona y comprueba objetivamente para ser considerada un conocimiento.

- Por su forma de almacenamiento en la memoria

Se considera que el sistema de información de los conocimientos se almacena de manera **semántica**. Mientras las creencias se encuentran almacenadas en la memoria **episódica** producto de las experiencias propias o a través de fuentes culturales. Las creencias adquieren su poder de episodios previos o eventos que colorean la comprensión de eventos subsecuentes (Nespor, 1987; en Pajares, 1992).

- Por su grado de actividad mental

Parra (2010) menciona que una idea heredada que no se cuestiona o no se intenta comprobar permanece como creencia pero si es sometida a pensamiento reflexivo, entonces la creencia puede convertirse en conocimiento. Una creencia es dinámica al poder convertirse en conocimiento, o bien, los conocimientos fueron en un principio creencias.

Para Dewey (1993, en Parra, 2010) una creencia no dispone de mucha certeza pero se confía en ella lo suficiente para considerarla como conocimiento que puede cuestionarse en el futuro. Cuando una creencia se convierte en conocimiento se somete a pensamiento reflexivo, cuestionándose y buscando evidencias para obtener conclusiones respaldadas por el análisis y contraste de situaciones. Si la idea heredada de la cultura, tradición o autoridad, no se cuestiona entonces permanecerá como creencia. Así el pensamiento reflexivo impulsa la investigación y apunta a una conclusión con el objeto de generar conocimientos.

Los conocimientos también afectan a las creencias. Aunque las creencias no sean conocimientos ni surjan exclusivamente de la experiencia, están sin duda relacionadas tanto con la historia como aprendices, como en los conocimientos y desconocimientos de las teorías, creencias y concepciones del contexto y medio social en el que se desenvuelven (Pérez, 2000).

El conocimiento y las creencias influyen en una amplia variedad de procesos cognitivos incluyendo la memoria, comprensión, deducción e inducción, problemas de representación e inducción (Pajares, 1992).

Los conocimientos y creencias poseen intrincadas conexiones. Por su naturaleza afectiva, evaluativa y episódica las creencias son filtros a través de los cuales un nuevo fenómeno es interpretado. Las creencias influye en cómo los individuos caracterizan un fenómeno, toman sentido del mundo, organizan tareas y problemas, y predicen mejor el comportamiento (Pajares, 1992).

Características de las creencias

Varios autores coinciden en que las creencias además de ser subjetivas, poseen características en común (Cubero, 2005; Pajares, 1992; Parra, 2010, Pozo et al., 2006):

Son personales e implícitas. Las creencias son representaciones de objetos que pueden ser implícitas, al no ser conscientes de ellas, pero operan y dirigen la acción de las personas. Al ser vivencias personales se dificulta percibir otra perspectiva y experiencia distinta a la propia, y se encuentran teñidas de respuestas viscerales o corporales.

Difíciles de observar. Debido a su carácter personal las creencias no suelen ser fáciles de comunicar ni de compartir, el tratar de explicitarlas las transforma. Este rasgo las hace difíciles de medir u observar directamente pero pueden ser inferidas de lo que las personas dicen, intentan o hacen. Los individuos dan evidencia de las creencias al declararlas, al comportarse de una manera predispuesta intencionalmente o al comportarse con la creencia en cuestión.

Son estables. Tienden a mantenerse a lo largo del tiempo, de un año a otro. La estabilidad de estas creencias también tiene que ver con su carácter intuitivo y personal lo que las hace resistentes al cambio.

Son semejantes entre estudiantes de la misma edad. Las creencias se construyen de acuerdo con las características psicológicas de las personas, tales como sus capacidades de pensamiento, su personalidad, su conocimiento y dominio del lenguaje, las relaciones que se mantienen con otras personas, etc.

Son funcionales. Las creencias basadas en la experiencia cotidiana permiten a las personas entender el mundo y así mismos a través de sus propias ideas y experiencias. Estas proposiciones mentales reducen la disonancia y confusión. Asimismo permiten respuestas rápidas, automáticas y estereotipadas sin apenas consumo de recursos cognitivos.

Son dinámicas. Las personas llegan a tener creencias sobre todas las cosas. Las creencias son dinámicas y se reestructuran experimentando cambios cuando los individuos evalúan sus creencias al compararlas con sus experiencias.

Son resultado de la cultura. Las creencias son resultado de la experiencia personal en escenarios culturales. Tienden a ser parte de los procesos de enculturación y construcción social.

Las creencias forman parte de la cultura educativa en donde los profesores y alumnos se han formado, a través de sus prácticas cotidianas en los centros. Pozo y sus colaboradores (2006) mencionan que uno de los factores que puede contribuir al desarrollo de las creencias en los estudiantes son las actitudes de los profesores en el aula y el tipo de tarea que se plantea a los alumnos.

Creencias sobre comprensión lectora

Los estudiantes adquieren ideas sobre cómo son los hechos o fenómenos sociales y naturales mediante sus experiencias con todo lo que les rodea, lo que escuchan, lo que discuten con otras personas o lo que conocen por los medios de comunicación (Cubero, 2005).

Las creencias son un tipo de representación mental que permite a los estudiantes generar ideas, descripciones y explicaciones antes de los distintos contenidos académicos a los que se enfrentarán.

En el campo de la educación se han investigado diferentes tipos de creencias (Pajares, 1992), como las relacionadas con la naturaleza del conocimiento (creencias epistemológicas), sobre las causas del desempeño de las personas (atribuciones causales, locus de control), sobre las percepciones de sí mismo y sentimientos de valor propio (autoconcepto y autoestima), sobre la confianza para desempeñarse en tareas específicas (autoeficacia). También existen creencias sobre temas o disciplinas específicas, acerca de las matemáticas, la naturaleza de la ciencia y sobre lectura.

Los estudiantes poseen creencias sobre comprensión lectora que influyen en la manera de acercarse a los textos, el uso de estrategias y en las conductas lectoras. Estas creencias son conocidas como modelos implícitos de lectura. El conocer este tipo de representaciones son clave para que los investigadores intenten comprender las complejidades de cómo es que estudiantes aprenden (Cubero, 2005).

Las creencias sobre lectura de los estudiantes son de diversos tipos y afectan su manera de leer (Schraw & Bruning, 1996). Éstas se relacionan sobre la habilidad para leer efectivamente, la credibilidad que le dan al mensaje del autor, y los modelos implícitos de lectura.

Schraw y Bruning (1996) proponen que cada lector posee un sistema complejo de creencias el cual constituye su modelo implícito del proceso de lectura. Consideran que cada lector envuelve un modelo mental del proceso de lectura referido como una “epistemología del texto” que media la relación entre lector, texto y autor. De esta manera, estas creencias se consideran modelos implícitos individuales que se relacionan con la motivación, metas y estrategias que adoptan los estudiantes durante la lectura.

Estos autores identifican dos modelos que los lectores traen consigo cuando leen:

- **Modelo transmisional/traslacional (TM)**

Desde este modelo los lectores consideran que el significado de una lectura es transmitido directamente del autor al lector o que el significado reside en el texto independientemente del significado intencional del autor o de las habilidades del lector para construir interpretaciones alternativas.

Por tanto, los lectores esperan decodificar el mensaje presentado implícita o explícitamente por el texto sin hacer referencia a sus propias experiencias, el medio cultural en el que fue escrito el texto o las supuestas intenciones del autor. Este modelo ve al lector como un receptor pasivo cuyo objetivo principal es extraer el significado más que ser un constructor activo del significado.

- **Modelo transaccional (TA)**

Se basa en la suposición que un texto significa diferentes cosas para los diferentes tipos de lectores independientemente de la intención del autor o la que contiene el texto.

En esta visión la interpretación que le dan los lectores a un texto es dada por sus metas personales y propósitos en un contexto particular. Así, la lectura es un proceso inherentemente subjetivo más que un acto de recibir significado del autor o trasladar el significado de un texto de la manera más objetiva posible. El significado es construido por el lector con respecto a su conocimiento previo, del tema de dominio, experiencias previas de lectura y objetivos situacionales.

Los autores asumen que estas creencias son adquiridas como parte de la historia instruccional, experiencias de lectura previas, y el medio sociocultural de cada lector.

Para probar las hipótesis de los modelos de creencias lectoras y cómo se relacionan con las conductas lectoras, Schraw y Bruning (1996) llevaron a cabo una investigación donde aplicaron a una muestra de universitarios el instrumento que ellos mismos crearon *The Reader Belief Inventory*, (Inventario de Creencias de los Lectores); también evaluaron el recuerdo de una lectura, la creación de un ensayo sobre la misma lectura, y un lista de control de respuesta lectora.

Encontraron que las creencias de cada modelo contribuyen separadamente a las conductas lectoras. Un fuerte soporte al modelo implícito Transaccional (TA) se relacionó positivamente con el recuerdo textual, un mayor número de respuestas críticas (por ejemplo comentarios sobre la estructura textual y organización) y personales (como la empatía por los eventos y características del texto). Mientras que un alto soporte en el modelo Transmisional (TM) se relacionó negativamente con el recuerdo o con la producción de menos respuestas críticas y personales de la lectura. Así una creencia lectora Transaccional afectó positivamente al entendimiento y apreciación de la lectura, y una creencia lectora Transmisional lo hizo negativamente.

Estos hallazgos soportan la visión de que el lector trae una colección sistemática de creencias en la tarea de leer que afectan su conducta lectora. Estas creencias constituyen un modelo implícito del proceso de lectura. Son estas creencias y experiencias de lectura traídas del texto que influyen en la interpretación y respuesta de los lectores (Schraw y Bruning, 1996).

Otra investigación retomó a los modelos de creencias lectoras y a la variable motivacional *Need for cognition* (NFC por sus siglas en inglés, indica la tendencia individual de emplear y disfrutar del esfuerzo cognitivo) para ver su influencia en la comprensión de textos narrativos y expositivos y en el interés generado hacia los mismos (Dai y Wang, 2006). Para esto, se aplicaron los instrumentos *the Need for Cognition Scale* (Escala de Necesidad de Cognición) y *The Reader Belief Inventory* (RBI, para examinar creencias lectoras) a 243 estudiantes de universidad. Además se presentaron tres lecturas (dos expositivas y una narrativa) y al final se midió la comprensión y el interés de hacia cada una a través de cuestionarios.

Se encontró que el texto narrativo obtuvo niveles más altos de interés. También se observó una relación entre la variable NFC y las creencias lectoras Transaccionales (TA) evaluadas con el Reader Belief Inventory (RBI) fue positiva en la comprensión de los dos géneros textuales. Los estudiantes que se guiaban por un modelo Transaccional (TA) mostraban mayor nivel de comprensión del texto (expositivo y narrativo) e incorporaban sus experiencias y conocimientos de la lectura lo cual repercutía en un mayor interés.

Los autores de esta investigación concluyen que las creencias lectoras son modelos implícitos mentales que el lector incorpora en sus experiencias personales y conocimiento previo al explorar una lectura. Así, existe una relación dinámica entre las características del lector, las actividades de comprensión y resultados, y el interés desarrollado.

Mason, Scirica y Salvi (2006) trataron de ver la influencia de las creencias lectoras o modelos implícitos de lectura en la comprensión e interpretación de un texto narrativo en estudiantes de secundaria y preparatoria de Italia. Estos autores adaptaron el instrumento Reader Belief Inventory (RBI) a los estudiantes de estos dos niveles académicos y observaron si los modelos de creencias emergían e influían en la construcción del significado, comprensión e interpretación de a un texto narrativo través de un ensayo. También tomaron en cuenta si dar instrucciones específicas o generales podría afectar el contenido de lo escrito.

Los resultados mostraron que ambos modelos de creencias emergieron, pero fueron los estudiantes con altas creencias lectoras Transaccionales (TA) quienes realizaron una mejor interpretación del texto y generaron respuestas personales más ricas. Las instrucciones específicas facilitaron la interpretación del texto y del ensayo.

Mason, Scirica y Salvi (2006) deducen que las creencias lectoras o modelos implícitos Transaccionales (TA) se relacionan más con la interpretación y comprensión de un texto narrativo. Cuando los estudiantes creen que uno le da su propio significado al texto más que creer que el significado debe ser extraído del mismo facilita un procesamiento profundo para realizar una interpretación de un texto narrativo.

Las anteriores investigaciones sobre las creencias lectoras ponen en manifiesto la importancia de los modelos implícitos de lectura en la construcción la construcción del significado de un texto, en la manera como los estudiantes se aproximan a la lectura, sus convicciones y qué información procesarán.

También se han encontrado creencias lectoras o modelos implícitos Transmisionales (TM) y Transaccionales (TA) aplicadas a los procesos de escritura. White y Bruning (2005) señalan que los estudiantes guiados por una creencia Transmisional (TM) conciben a la escritura como una forma de transmitir información mostrando una limitada involucración cognoscitiva y afectiva por parte de la persona que escribe y se relacionan con escritos de pobre calidad. Por su parte los estudiantes con una creencia Transaccional (TA) consideran a la escritura como un proceso de pensamiento complejo, el cual se ve reflejado en los procesos cognoscitivos y afectivos utilizados en escritos de una calidad superior (en Flores y Vázquez, 2006).

Basándose en estas ideas Flores y Vázquez (2006) llevaron a cabo un estudio en el que pidieron a un grupo de estudiantes de secundaria (pública y privada) realizar un ensayo con el tema “la importancia de saber escribir” (en Vega et al., 2006). Las autoras encontraron diferentes visiones sobre la escritura mencionadas por los estudiantes:

- La escritura es un medio de comunicación para vincularse con otras personas
- La escritura es un medio para conseguir un mejor trabajo
- La escritura permite evitar abusos y discriminación de las personas
- La escritura es un derecho social
- La escritura es importante para que una cultura trascienda
- La escritura se considera un medio para expresar emociones y sentimientos y para desarrollar el intelecto.

El estudio documenta la importancia que tienen las creencias acerca de la escritura al predisponer la forma como los alumnos se aproximan a su aprendizaje y a la producción de escritos (Flores y Vázquez, 2006).

De manera general las investigaciones sobre creencias establecen dos formas de concebir la lectura y escritura: como herramientas para copiar y reproducir el conocimiento elaborado por otros o como herramientas para describir y construir un nuevo conocimiento.

Los estudiantes que adoptan una visión “superficial” de la lectura y escritura tienden a creer que son tareas impuesta desde fuera para demostrar su conocimiento mediante la reproducción del contenido estudiado, tienden a percibir al texto como si estuviera aislado de otros materiales y de su propia realidad, por tanto centran su atención en las palabras del texto como tal. Los estudiantes que adoptan una visión “profunda” definen a la lectura y escritura como medios para comprender el mundo, lo que les lleva a centrarse en lo que el texto significa y a ir más allá del mismo para integrarlo en su propia realidad (Mateos, Martín y Villalón, 2006).

Los hallazgos de estas investigaciones consideran que las creencias se forman como parte de sus experiencias escolares cotidianas y pueden estar, en buena parte, condicionadas por el tipo de prácticas al que se ven expuestos los estudiantes. De ahí la importancia de conocerlas y sobre todo considerar las características que poseen los lectores adolescentes.

Capítulo 3. EL LECTOR ADOLESCENTE

*“Amar la lectura es trocar horas de hastío
por horas de inefable y deliciosa compañía”.*
John F. Kennedy

En los capítulos anteriores se ha hablado de los procesos implicados en la comprensión lectora y cómo es que por sus propias características las creencias, vistas como modelos implícitos de lectura, influyen en las conductas lectoras.

Pero ¿qué sucede con los lectores adolescentes que presentan sus propias características de desarrollo?, ¿cómo se enfrentan a las actividades que implican comprender un texto?, ¿qué intereses de lectura poseen y a qué experiencias de lectura han estado expuestos? y ¿cómo estos factores influyen en su acercamiento a las diferentes actividades de lectura?.

Adolescencia: Un panorama general

La adolescencia es una etapa de transición hacia la adultez, incluye una serie de cambios biológicos y psicológicos del individuo para alcanzar la madurez e implica una preparación progresiva que debe adquirir para integrarse a la sociedad (SEP, 2006a).

Esta etapa de desarrollo transcurre dentro de un marco cultural y social que le imprime características particulares, ofrece oportunidades para el crecimiento en las dimensiones físicas, en la competencia cognoscitiva y social, la autonomía, autoestima e intimidad de los jóvenes (Flores et al., 2010).

Cambios físicos

La pubertad es el periodo del desarrollo humano en el cual surgen grandes cambios físicos significativos. Los cambios dan por resultado un rápido

aumento de estatura y peso, cambios en las proporciones y formas corporales y la adquisición de la madurez sexual (Garduño, 1996).

Una de las características tempranas de maduración es el crecimiento repentino que conlleva un aumento notable en la estatura. Las mujeres y los hombres crecen de manera diferente en la adolescencia, obteniendo así, distinta conformación corporal. Las funciones reproductivas y los órganos sexuales primarios comienzan su madurez y las características sexuales secundarias hacen su aparición.

Desarrollo cognitivo

De acuerdo con Piaget (1955, en Flores et al., 2010), en esta etapa se alcanza el estadio de las operaciones lógico-formales, el nivel cognoscitivo más avanzado. Surge entre los 12 y 13 años y se consolida entre los 15 y 16. En este periodo el individuo desarrolla la capacidad para pensar abstractamente y hacer uso de un pensamiento hipotético-deductivo. Esto implica ser capaz de realizar razonamientos abstractos y juicios morales sofisticados, integrar lo que se ha aprendido en el pasado con el presente y hacer proponerse metas para el futuro. Esta nueva forma de razonamiento se va a manifestar de diferentes maneras: en sus ideas políticas, filosóficas, religiosas y literarias. El adolescente tiene la necesidad de crearse una visión propia de acuerdo a su sistema de valores que está elaborando al creer frecuentemente que él es el primero en pensar de esta forma (Flores et al., 2010).

Aun cuando el adolescente ha alcanzado el razonamiento hipotético-deductivo su pensamiento no es todavía completamente adulto debido al natural egocentrismo de esta etapa, el cual interfiere con su habilidad para pensar abstractamente y en forma hipotética. Es común en el adolescente la tendencia a creer que todo el mundo está pendiente de sus acciones, y que a nadie le sucede lo que a él. A través de las interacciones que tiene con su

entorno social el adolescente evoluciona hacia una visión del mundo más anclada a la realidad donde reconoce de forma gradual las diferencias entre sus intereses y preocupaciones, y los de los demás (Garduño, 1996).

Los cambios en el desarrollo cognitivo influyen en el desarrollo afectivo y social, factores determinantes para propiciar el interés por la lectura.

Desarrollo social

El desarrollo social se lleva a cabo en casi todas las actividades cotidianas en las que el adolescente se involucra, con familia, en la escuela o con los amigos. Una preocupación central durante la adolescencia es la búsqueda de la identidad, descubrir ¿quién soy?, donde se cuestionan los valores, relaciones, y metas a futuro (Garduño, 1996).

En esta etapa los individuos necesitan desarrollar valores propios diferentes a los de sus padres y la escuela. Los adolescentes desean establecer vínculos estrechos con amigos y amigas de su misma edad, con quienes se identifiquen, desean ser aceptados y respetados en la búsqueda de autoafirmación (Garduño, 1996).

Este deseo de buscar la identidad propia y pertenecer a un grupo le proporcionará experiencias para comprender el punto de vista de los otros, su pensamiento, sus sentimientos, intenciones y actitudes, a tomar consciencia de que su propio pensamiento puede también ser objeto de pensamiento de otros (Flores et al., 2010).

Desarrollo afectivo

Es en la adolescencia cuando se abordan las etapas cruciales del autoconcepto. La adquisición del concepto de sí mismo se da por medio del aprendizaje y representa la organización cognoscitiva de su experiencia pasada. El autoestima es otro punto importante equivale a la autoevaluación y

autovaloración de sí mismo, factores que se desarrollan a partir de las experiencias sociales, así como de las circunstancias del entorno que rodea al adolescente (Garduño, 1996).

Progresivamente el adolescente ampliará los afectos interpersonales que ha conocido durante su infancia, producto de las experiencias personales y la capacidad de reflexionar sobre ellos. Los sentimientos sociales y morales tendrán una dimensión más compleja, al convertirse en un sistema de valores personales. En la elaboración de su proyecto de vida, la escala de valores personales representa la organización afectiva que el adolescente da a la afirmación de su autonomía personal y moral y que es coherente con la organización cognitiva del mismo proyecto que el adolescente se propone realizar ulteriormente en la sociedad, como adulto libre y responsable al igual que los otros adultos (Flores et al, 2010).

Por último, hay que tener en cuenta el camino que el adolescente ha recorrido a lo largo de su vida. Su experiencia social así como la académica han determinado algunos aspectos de su estructura cognitiva como estudiante.

Las actitudes, valores, intereses, necesidades, motivaciones, creencias, tolerancia a la frustración y concepción de sí mismo que posee el estudiante, son factores adquiridos vía experiencia social y deben ser tomados en cuenta cuando se le requiere que desarrolle habilidades para el aprendizaje y actividades relacionadas con ello (Garduño, 1996).

Al conocer las necesidades y características de los adolescentes, se pueden desarrollar líneas de planeación y realización de actividades que propicien y promuevan una actividad lectora efectiva. Esta planeación también debe considerar los procesos de lectura que han desarrollado los adolescentes y su competencia lectora.

Los procesos de lectura en los adolescentes

Los adolescentes han desarrollado diferentes herramientas en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales que les dan una nueva visión del mundo y de sí mismos. El conocer las habilidades cognitivas de los adolescentes nos permitirá entender cómo es que llegan a comprender un texto.

Los procesos de comprensión lectora ya no se consideran algo adquirido en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ven como un conjunto en desarrollo e incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan (OCDE, 2006).

Desarrollo de los procesos de lectura en los adolescentes

El proceso de lectura se va desarrollando a lo largo de los años. Los primeros años de escolarización están centrados en la adquisición de habilidades en el reconocimiento de palabras y acceso léxico, donde presentan a los estudiantes texto. Posteriormente los lectores deben adquirir las habilidades de comprensión en textos más largos y complejos que van a ser utilizados para obtener conocimientos de las distintas disciplinas tal como sucede en educación secundaria (García Madruga, 2006).

Los procesos de reconocimiento y acceso léxico son el primer objetivo del aprendizaje de la lectura, pues son un requisito indispensable para el logro de la comprensión (si el estudiante concentra todos sus recursos

atencionales para identificar y reconocer las palabras, le será muy difícil comprender las ideas presentadas en el texto).

Una vez automatizados los procesos léxicos, se continúa con las habilidades de comprensión. En ellas el lector desarrolla un patrón de fluidez característico que permite la adecuada lectura en voz alta de los textos escritos, prestando atención a la puntuación y entonación. También la velocidad lectora se incrementa con la edad convirtiéndose en una medida de las habilidades lectoras (Clemente y Domínguez, 1999).

Con la llegada de la adolescencia son las habilidades de comprensión las que predicen mejor la actuación lectora mientras que en la infancia son las habilidades de reconocimiento las que predicen la misma. Así las prácticas de lectura se convierte en un requisito y cuya ausencia explica las dificultades lectoras que muestran los adolescentes (García Madruga, 2006).

Spear-Swerling & Stenberg, proponen un modelo del desarrollo de habilidades típicas de lectura, en donde distinguen distintas fases dentro de la adquisición los procesos de lectura (Spear-Swerling, 2004). Ver tabla 3.

Tabla 3. Modelo del desarrollo de habilidades típicas de lectura de Spear-Swerling & Stenberg (Spear-Swerling, 2004).

FASE	EDAD TÍPICA	CARACTERÍSTICAS
<i>Reconocimiento de palabras a través de la Vía visual</i>	Entre 2 a 5 años	Se denominan lectores pre-alfabéticos, aún no comprenden el principio alfabético; usualmente carecen de conocimiento y conciencia fonológica. Los niños dependen de señales visuales como un logo distintivo o la forma de las palabras para reconocerlas, y hacen uso del contexto para este reconocimiento.
<i>Reconocimiento de palabras a través de la Vía fonética</i>	Niños preescolares de entre 5 y 6 años.	Son considerados lectores parcialmente alfabéticos, utilizan parcialmente las indicaciones fonéticas en el reconocimiento de palabras, pueden captar el principio alfabético y tienen al menos un nivel elemental de conciencia fonológica (ej. reconocen palabras que inician o terminan en sonidos similares). Estos lectores seguirán dependiendo del contexto (imágenes o frases) para apoyar el reconocimiento de palabras.
<i>Reconocimiento controlado de palabras</i>	En primer y segundo grado de primaria	Son conocidos como lectores alfabéticamente completos, pueden leer una variedad de palabras comunes y hacer pleno uso de claves fonéticas en el reconocimiento de palabras. Reconocen las palabras y poseen una amplia gama de relaciones letra-sonido, pero el reconocimiento no es automático; gastan esfuerzo mental para reconocer muchas palabras y dependen de claves contextuales sobre todo en el reconocimiento de palabras con velocidad. A menudo por el esfuerzo que deben poner en el reconocimiento de palabras tienden a agotar los recursos mentales de la comprensión.

<i>Reconocimiento automático de palabras</i>	Entre segundo y tercer grado de primaria	<p>Son considerados lectores alfabéticamente consolidados, pueden reconocer una gama amplia de palabras comunes de forma automática y con precisión. Dependen del contexto con poca frecuencia para ayudar al reconocimiento de palabras, el cual es exacto, rápido y sin esfuerzo.</p> <p>Las limitaciones de comprensión ahora se relacionan más con conocimientos (vocabulario, conocimientos previos y estrategias), en esta fase el reconocimiento es automático y con una variedad de procesos de comprensión que se ejecutan con fluidez e incrementa rápidamente la lectura de textos.</p>
<i>Lectura estratégica</i>	A partir del cuarto grado de primaria, continua en educación secundaria y en grados subsequentes.	<p>En esta etapa los lectores tienen la habilidad de usar rutinariamente al menos algunas estrategias de comprensión (relectura, resúmenes, usar el contexto para determinar el significado de las palabras, etc).</p> <p>Los lectores pueden usar la lectura como una herramienta para obtener información y para incrementar el desarrollo de vocabulario y conocimiento previo.</p>
<i>Lectura competente</i>	Comienza después de la adolescencia tardía (preparatoria o universidad) y continua en la adultez	<p>Incluye el desarrollo de habilidades de comprensión de alto orden, como la habilidad de leer crítica y reflexivamente, entender y apreciar más profundamente los temas literarios así como evaluar e integrar diferentes tipos de información.</p> <p>Hay un incremento en los conocimientos previos de los lectores, alimentados extensamente cuando leen y que pueden influir en la ejecución de un rango de procesamiento de información.</p> <p>Por lo que leer extensivamente contribuye al incremento de la inteligencia verbal y el desarrollo cognitivo en general.</p>

De acuerdo con este modelo sobre el desarrollo de la lectura, los adolescentes de secundaria se debieran encontrar en la etapa de **lectura estratégica**, donde ya hay una automatización de los procesos anteriores (reconocimiento automático y controlado de las palabras, procesos fonológicos). Esto es, los adolescentes debieran hacer uso de distintas estrategias en su lectura para crear un significado propio del texto (ver Tabla 3). Sin embargo es raro que en la escuela se propicie el desarrollo del pensamiento estratégico. Es común que al llegar a la secundaria los estudiantes si bien emplean varias estrategias no lo hacen de forma autorregulada (Flores et al., 2010).

A pesar de que uno de los objetivos centrales de la Educación básica es que todos los estudiantes hagan uso de la competencia lectora; la realidad en México muestra que los estudiantes no logran adquirir las habilidades necesarias para comprender una lectura y con ello no pueden responder a las exigencias de este nivel de estudios.

Competencia lectora en los adolescentes

La lectura es considerada una de las competencias básicas para la vida, que se desarrolla a lo largo de los años de escolarización, y a través de las experiencias personales.

A decir de este punto el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), define a la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal, y participar en la sociedad.” (OCDE, 2006).

Aunque la competencia lectora es especialmente importante en educación básica, la evaluación realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2006) ha encontrado que los estudiantes mexicanos no poseen las habilidades necesarias para hacer uso de la competencia lectora.

Primaria. Los estudiantes de sexto de primaria no muestran la habilidad de reconocer el tipo de texto que leen y el propósito del autor al escribirlo, así como localizar información explícita en la lectura. Solo una cuarta parte de los alumnos es capaz de sintetizar el contenido global del texto y relacionarlo con una oración temática, título o encabezado, así como establecer relaciones causa-efecto, derivar conclusiones, diferenciar entre hechos y opiniones, o inferir información no presente pero sugerida en los textos. Pueden sacar conclusiones en textos narrativos, pero se les dificulta deducirlas de textos informativos (INEE, 2006).

Secundaria. Los estudiantes de tercero de secundaria son capaces de identificar el propósito de los textos y la opinión de los autores pero pocos pueden abstraer la información esencial, sacar conclusiones, construir relaciones causa-efecto o evaluar si un texto está o no prejuiciado. Solo el 30% de los estudiantes pueden tomar distancia con respecto del texto y hacer una evaluación crítica del mismo, comprender, analizar y opinar sobre él, identificar con claridad las ideas en un texto argumentativo, inferir la conclusión de un ensayo, reconstruir información implícita y apoyarse en la estructura textual. Al 70% de los estudiantes se les dificulta usar la información esencial de una lectura para aplicarla en la solución de una situación novedosa, tal como: sustituir el tema global por un refrán o relacionarlo con una oración temática, se les dificulta reconstruir el significado literal de una metáfora o la connotación de expresiones (INEE, 2006).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2006) encontró que los estudiantes mexicanos no han desarrollado la capacidad lectora suficiente para recuperar, interpretar, reflexionar y valorar la

información de un texto a fin de aplicarla a la resolución de las tareas y problemas escolares, tampoco son eficientes para abstraer la información esencial de un texto, sacar conclusiones, construir relaciones causa – efecto o evaluar si el texto está o no prejuiciado (2002, en Flores et al., 2010).

El INEE (2006) considera que las dificultades en la competencia lectora de los jóvenes que cursan la educación básica, se debe a diversos factores, tales como los programas de estudio, la vinculación con los diferentes aspectos del lenguaje, las actividades propuestas por los maestros entre las más relevantes.

Ante tales situaciones en las que se encuentran los adolescentes con respecto a la lectura: una competencia lectora deficiente, el uso no autorregulado de diferentes estrategias de lectura e incluso la no automatización de los procesos de reconocimiento y acceso léxico de palabras, y la exigencia de entender textos cada vez más complejos para estudiar, es evidente porque muchos estudiantes de secundaria tienen deficiencias en la comprensión lectora.

Es factible señalar que las experiencias y prácticas de comprensión lectora a los que han estado expuestos influyen en su competencia lectora y el desarrollo de habilidades de lectura, así como en la construcción de sus propias creencias.

Experiencias y prácticas de comprensión lectora

Los adolescentes se encuentran inmersos en diferentes experiencias de lectura. Las vivencias en el salón de clases y en la vida cotidiana marcan la manera en que los estudiantes se enfrentan a la lectura.

En la escuela

La Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en Escuelas de Educación Básica menciona “la sola presencia de materiales de lectura en los planteles no basta para formar lectores. Las actividades que se llevan a cabo antes, durante y después de la lectura son fundamentales para que los alumnos aprendan a leer y seleccionen lo que leen. Es importante estudiar las prácticas de lectura que se propician en los centros escolares con materiales de lectura que se encuentran en ellos” (SEP, 2006b).

Diversos reportes de estudiantes han mencionado que la lectura en voz alta, lectura en silencio y lectura independiente son prácticas comunes dentro de las aulas escolares. La lectura en voz alta y con apoyo del profesor parece ser una manera de apoyar a los estudiantes más jóvenes en la comprensión de textos, desarrollo del vocabulario y el agrado por leer. Mientras la lectura en silencio parece proporcionar concentración en la actividad y la lectura en grupos permite platicar las experiencias de lectura entre los adolescentes (Pflaum & Bishop, 2004).

En las aulas de secundaria de México la lectura en voz alta es una práctica que se prolonga de la primaria a la secundaria. Los alumnos reportan diversas actividades de lectura en voz alta como (SEP, 2006b): leer por turnos (96%), lectura individual (91%), lectura en equipo (57%) y lectura simultánea (44%). Además un alto porcentaje de profesores de secundaria (89%) mencionan dedicar un lapso de tiempo de la clase para que los alumnos lean. Así, leer es una práctica que se realiza en casi todos los salones de secundaria. Son los profesores de Historia (91.4%), Geografía (91.2%), Formación Cívica y Ética

(90.6%), Español (90.36%) y Biología (90.5%) quienes mencionan dar tiempo de lectura en clase.

Al parecer en las aulas de secundaria la lectura no es una actividad solitaria sino un acto que permite compartir lo leído e involucrar a otros en los propios temas de interés. Leer en silencio o en voz alta libros completos o fragmentos de ellos y compartir lo que se ha leído son prácticas reportadas como cotidianas, contribuyendo a mejorar la comprensión de la lectura en los adolescentes (SEP, 2006b).

Cuando los estudiantes ingresan a educación secundaria o preparatoria, los discursos académicos y contenidos disciplinarios implican nuevos propósitos y demandas de procesamiento. Por ello los estudiantes requieren de otro tipo de instrucción que les permita comprender lo que leen en cada disciplina escolar (The National Council of Teacher of English Principles of Adolescent Literacy Reform, 2006). Los profesores son modelos de lectura que apoyan a los estudiantes a aplicar y hablar explícitamente de las estrategias de comprensión lectora.

Mateos, Martín y Villalón (2006) encontraron que dentro de las prácticas cotidianas de lectura en el salón de clases los profesores y estudiantes reportaban realizar con mayor frecuencia la toma de apuntes, uso de la estrategia de subrayado, identificación de ideas principales, contestar preguntas, elaborar un resumen, elaborar un esquema o mapa conceptual. Asimismo en las aulas de secundaria mexicanas los profesores y estudiantes han mencionado realizar preguntas, comentarios, leer individualmente o trabajar en equipo, hacer resúmenes o redacciones sobre la lectura, realizar discusiones e intercambio de opiniones y trabajos de investigación para profundizar el tema (SEP, 2006b).

Los adolescentes también requieren de experiencias como la elección libre de la lectura, lectura independiente, en silencio, hacer uso de estrategias que los apoyen en su práctica y uso. Las estrategias de lectura que los profesores pueden modelar dentro del salón de clases incluyen el uso de la imaginación, mnemotécnicas, automonitoreo, uso de organizadores gráficos, generación de preguntas, conocer la estructura del texto, los resúmenes, el uso del conocimiento previo, entre otras (Presley, 2002, en Pflaum & Bishop, 2004).

Fuera de la escuela

Hablar de experiencias de lectura de los adolescentes implica tomar en cuenta que la alfabetización va más allá que saber leer y escribir. La lectoescritura envuelve propósitos sociales y procesos cognitivos como síntesis, análisis, organización y evaluación de información, ayuda a descubrir ideas y crear un significado propio (The National Council of Teacher of English Principles of Adolescent Literacy Reform, 2006).

La lectura escolar se basa en libros de texto tradicionales mientras que la lectura fuera de la escuela envuelve un rango de opciones multimedia, incluyendo varios medios electrónicos de la propia cultura adolescente y entendimiento social (Pitcher et al., 2007).

Es importante considerar el lugar central que ocupa la computadora e internet en las actividades de los adolescentes de 12 a 18 años. Estos medios pueden ser utilizados para realizar tareas, estudiar o como distracción (CONACULTA, 2006), en los que se lee de forma menos lineal y más exploratoria e interactiva, acorde a sus intereses, su mundo y estilo de comunicación y escala de valores (Flores et al., 2010).

Vílchez (2003) encontró que los estudiantes de secundaria preferían buscar en Internet que revisar un libro de texto el cual contenía la misma información. Para el autor esta preferencia muestra uno de los aspectos más atractivos de la red mundial de computadoras: la gran cantidad y diversidad de información disponible en los sitios web y en los mensajes intercambiados a través de las listas de discusión.

Vílchez (2003) también encontró que la lectura se asocia a otras actividades que suponen el empleo de aparatos electrónicos. La televisión, radio y teléfonos celulares tienen una presencia cada vez mayor en las actividades realizadas por los adolescentes, al punto que actividades realizadas anteriormente de forma exclusiva (leer en silencio una novela o un periódico) ahora se comparten con actividades que suponen el uso de estos aparatos electrónicos.

Así, los adolescentes leen a través del uso de la computadora e Internet o con el uso de aparatos electrónicos, lo cual hace importante considerar este tipo de experiencias de lectura como parte del universo adolescente, además de conocer los gustos e intereses de los adolescentes para así incorporarlos a la práctica escolar.

Intereses de lectura

Los intereses son importantes elementos motivacionales. Un individuo se interesa en aquellas cosas que le proporciona placer, agrado o que le representan reto (Garduño, 1996).

Los intereses del adolescente son producto de la transformación propia, se relacionan con las expectativas y valores declarados en el aspecto social como la relación con el sexo opuesto, la actividad laboral, la relación con sus padres y los proyectos de vida. Muchas de las actividades e intereses de los adolescentes muestran una marcada preocupación por la construcción de

identidad propia y la necesidad de establecer definiciones personales en el mundo de adultos, todo ello acompañado por importantes cambios fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales (SEP, 2006a).

Es de esperar que las actividades realizadas en el tiempo libre de los adolescentes incluyan ver la televisión, escuchar música, descansar, reunirse con amigos y familiares, practicar algún deporte, ir al cine, y la lectura aparece como última instancia (CONACULTA, 2006).

La lectura es la última actividad reportada por los adolescentes. En la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2006) la lectura de libros recibió el 12.5% de las respuestas, leer revistas 4.7% y leer periódicos 4.6%. Conjuntamente estas tres actividades de lectura representan solo 19.8% del total de respuestas (cerca de una quinta parte por debajo de escuchar música y por encima de practicar algún deporte).

A pesar de que los niveles más altos de lectura en México se da entre los adolescentes de 12 a 22 años, los jóvenes pueden percibir que las actividades de lectura solo se relacionan con la escuela sin incluir sus propios intereses. Para los adolescentes la lectura solo se encuentra vinculada a la escuela y al aprendizaje en sí mismo, no es vista como una actividad dinámica y vinculada a la vida cotidiana (Sandroni, 1992).

Con respecto al tipo de texto, los jóvenes de 12 a 18 años acostumbran a leer (CONACULTA, 2006): textos escolares (22.2%), libros de historia (18.7%), novelas (16.0%), libros de superación personal (14.7%), biografías (13.6%), enciclopedias (13.4%), textos científicos y técnicos (11.3%), cuentos (8.7%). Este grupo de edad muestra los niveles más altos de lectura diaria o varias veces a la semana, al leer libros para la escuela (49.7 %). Así como el porcentaje más alto de lectura de historietas (25.8%).

Pitcher y colaboradores (2007) también reportan el interés adolescente por leer revistas y periódicos, con temas de autos, deportes, moda y gente. Asimismo las fuentes electrónicas son frecuentemente utilizadas para propósitos personales como enviar correos o buscar temas de agrado. Además, títulos como Harry Potter, El Principito, El Código Da Vinci y Un grito desesperado, son libros altamente leídos por este grupo de edad. Lo cual muestra una asociación entre los libros favoritos y la edad (CONACULTA, 2006).

En cuanto a la forma del libro las expectativas del lector juvenil se parecen mucho a las del público infantil: la ilustración es muy importante, el mensaje transmitido es importante, la preferencia es por temas nuevos y desconocidos, queda clara la preferencia por letras más grandes, del mismo modo la portada ejerce gran fascinación para ellos (Sandroni, 1992).

Congruente con estas ideas, cuando se les pregunta a los adolescentes ¿qué libros les gustaría que hubiera en su salón de clases?, los estudiantes reportan lo siguiente: les gustaría que se introdujeran lecturas como los cuentos (22.55%) y leyendas (10.19%), libros relacionados con las materias de Física (6.30%), Química (7.23%), Matemáticas (8.77%) y libros de Historia son los más preferidos. En cuanto a los temas las preferencias de lecturas dentro de la escuela se vinculan con el arte, la música, los deportes y la cultura en general, también aparecen libros relacionados con temas de sexualidad, drogadicción y la adolescencia, alcoholismo, salud, superación personal, familia y valores (SEP, 2006b).

Ya sea como lectura en general o para la escuela, los adolescentes describen una amplia variedad de géneros textuales y temas de lectura de su interés, que son imprescindibles a considerar cuando se pretende motivar las actividades de lectura. Pero además de saber los intereses de lectura

de los adolescentes, también se requiere conocer el valor que le dan a la lectura en su vida cotidiana.

En cuanto a la percepción de los adolescentes con respecto a la importancia y valor que le dan a la lectura, los jóvenes consideran que la lectura es útil para el aprendizaje (la respuesta más puntuada), para ser culto (11.9%), y para divertirse (5.4%). También reportan la razón por la que leen: para informarse (24.6%), por motivos escolares (20.5%), por gusto general (9.2%), por diversión (6.8%), y como una dimensión de mejora individual (crecimiento personal, mejora profesional, para ser culto) alcanzan en conjunto 18.4% de respuestas (CONACULTA, 2006).

Desde la visión de los adolescentes la lectura presenta los siguientes beneficios: cultura, información, conocimiento, desarrolla y estimula el razonamiento y la inteligencia. También se relaciona como una fuente de imaginación, fuente de creatividad, puente hacia el ensueño. La lectura presenta también un fuerte componente de modernidad porque está extremadamente relacionada con la información que es la principal característica de este siglo (Sandroni, 1992).

Cuando a los adolescentes se les pregunta sobre los motivos para no leer mencionan respuestas como “prefiero otras actividades”, “no sé qué leer” y “no me gusta leer”. Estas preferencias por otras actividades en su tiempo libre (ver televisión, escuchar música, descansar, salidas con amigos y familiares parecen ser más atractivas que leer (CONACULTA, 2006). Al considerar que las actividades de lectura no son agradables o no corresponden a sus intereses y necesidades pueden llegar a ser lectores “aliterados” quienes son capaces de leer pero no escogen hacerlo (Pitcher et al., 2007).

Esta información sugiere que para los adolescentes la lectura tiene dos visiones utilitarias: como un instrumento ligado a la vida del aula y por lo tanto se considera útil solo durante la permanencia en la escuela, o una lectura que permite disfrutarla como pasatiempo personal. Casi nunca se hace énfasis en que la lectura es una actividad necesaria al individuo y a la sociedad en todas las actividades de la vida cotidiana, desde leer un anuncio o publicidad, escribir un correo electrónico, visitar páginas sociales, buscar información en la web, leer instrucciones, la lectura es imprescindible en las actividades relacionadas a la recreación y enriquecimiento personal y a la escuela y trabajo.

Una de las propuestas más novedosas que fomenta la lectura en los adolescentes viene dada de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), como el caso de software educativo “Lectura Inteligente” que promueve el desarrollo de la fluidez y comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

Capítulo 4. SOFTWARE EDUCATIVO LECTURA INTELIGENTE

*“La tecnología es sólo una herramienta.
La gente usa las herramientas para mejorar sus vidas”.*
Tom Clancy

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están produciendo cambios en los contextos sociales, económicos, jurídicos, políticos y educativos (Cabero, Duarte y Domingo, 2000).

En este último ámbito el surgimiento de estas nuevas tecnologías ha producido cambios en las formas de enseñanza y aprendizaje. Surge la necesidad de familiarizar a los estudiantes con las TIC y prepararlos para ajustarse a las nuevas demandas académicas que son críticas en las expectativas futuras; se requiere de un nuevo tipo de alumno más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje (Cabero, 1996).

Ante la necesidad de formar personas capaces de utilizar la tecnología, las políticas, planes, autoridades e instituciones escolares han respondido con una alfabetización informática que incluye conocer las rutinas de su uso o aplicación de las TIC así como dimensionar sus propósitos, alcances y posibles contribuciones (Edel-Navarro, 2010).

Las TIC se han convertido en una herramienta más para el aprendizaje. Particularmente en el campo de la comprensión lectora, estas nuevas tecnologías han permitido la generación de Entornos Virtuales de Aprendizaje a través del uso del software educativo.

Las TIC en la educación

El término Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han definido como aquellos medios electrónicos que crean, almacenan, recuperan y transmiten la información de manera rápida y en gran cantidad y son consideradas como instrumentos técnicos que giran en torno a la información y comunicación. Las TIC poseen características comunes entre sí: captan, manipulan, almacenan y distribuyen la información de forma rápida y eficiente, dando la posibilidad de crear nuevos entornos comunicativos y expresivos que facilitan el desarrollo de nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas (Cabero, 1996; Cabero, Duarte y Domingo, 2000).

Las TIC incluyen el video interactivo, videotexto y teletexto, televisión por satélite y cable, hiperdocumentos, CD-ROM en diferentes formatos, sistemas multimedia, tele y videoconferencia, los sistemas de expertos, correo electrónico, telemática, realidad virtual y por supuesto el software educativo.

Son varias las repercusiones que las TIC pueden realizar al ser introducidas en los contextos escolares:

- Pueden ser integradas en la enseñanza como recurso didáctico, objeto de estudio, elemento para la comunicación y la expresión, como instrumento para la organización, gestión y administración educativa, y como instrumento para la investigación (Cabero, Duarte y Domingo, 2000).
- Permiten el desarrollo de la enseñanza individualizada, del aprendizaje interactivo, de la formación a distancia y de algunas modalidades como la Enseñanza Asistida por Ordenador (Medrano, 1993).
- Favorecen el acceso a una gran cantidad de información de una forma más rápida, propiciando que un mayor número de estudiantes accedan a la información en igualdad de oportunidades (Ríos y Cebrián, 2000).

- Permiten a los estudiantes socializar y poder comunicarse con distintas lenguas y culturas en tiempo real (Ríos y Cebrián, 2000).
- Favorecen el autoaprendizaje según las necesidades, intereses, circunstancias de cada persona, a la vez que lo individualizan permitiendo que los estudiantes puedan controlar su propio proceso de aprendizaje (Cabero, Duarte y Domingo, 2000).
- Ayudan y motivan a un trabajo más creativo en el aula (Ríos y Cebrián, 2000).
- El profesor puede convertirse en un tutor que anima y orienta individualmente a los estudiantes, apoyándolos a cubrir los objetivos de formación de acuerdo con sus necesidades y capacidades personales (Medrano, 1993).

Entornos Virtuales de Aprendizaje

El uso de las TIC en el contexto educativo promueve la apropiación y transformación de la virtualidad educativa. Conocer las contribuciones que las TIC proporcionan dentro de la innovación educativa y su impacto en los procesos educativos influirá en la manera de conceptualizar los procesos educativos (Edel-Navarro, 2010).

Para Edel-Navarro (2010) la virtualización educativa emerge como un nuevo paradigma del pensamiento que debe transformar los modelos educativos y permitir entender la flexibilidad y transversalidad de las TIC. La virtualidad no representa una yuxtaposición de lo presencial, más bien, implicaría reconocer la transformación de la educación tradicional a la educación mediada y apoyada por los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Éstos se refieren a un conjunto de actividades mediatas a través de las TIC que estimulan a los estudiantes a construir su conocimiento y tomar decisiones.

Los EVA retoman la visión constructivista del aprendizaje (Onrubia, 2005). Éste se considera un proceso de reconstrucción personal del contenido presentado, realizándose en función de los distintos elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz (sus capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivacionales, representaciones mutuas y expectativas).

El diseño de EVA en la educación requiere del establecimiento de pautas que tomen en cuenta a los usuarios a los que va dirigido y las necesidades que planea cubrir. Deben planearse en relación con tres elementos (Onrubia, 2005):

- El estudiante. Requiere tomar en cuenta la estructura cognitiva (conocimientos, estrategias, motivos, etc.) de los estudiantes que se enfrentarán al contenido de aprendizaje. Así como los conocimientos (conocimientos sobre el contenido y conocimientos metacognitivos) que puede construir el estudiante a través de los EVA.
- El contenido. Se refiere a la organización interna y estructura lógica del material de aprendizaje. Éste se diseña considerando las características de los alumnos a los que va dirigido.
- El profesor. Es quién suele ayudar de manera dinámica, contextual y situada esta interacción estudiante-contenido. El profesor/tutor guía por el principio de ajuste de la ayuda que promueve de manera cada vez mayor la capacidad del alumno para utilizar estratégicamente el conocimiento que va aprendiendo y para seguir aprendiendo de manera cada vez más autorregulada.

Un software bien diseñado da la posibilidad de un trabajo individualizado, al ritmo propio de cada estudiante, atendiendo a sus necesidades particulares y recibiendo retroalimentación específica. La relación con el profesor se vuelve

menos jerárquica y el aprendizaje se puede realizar de forma divertida y motivante (Warschauer y Healey, 1998).

El software educativo Lectura Inteligente es un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que toma en cuenta los tres elementos necesarios para un aprendizaje óptimo (Flores et al., 2010):

- El contenido. Presenta ejercicios de comprensión y fluidez lectora diseñados considerando las características de los estudiantes a los que va dirigido (edad, conocimientos y habilidades previas, desarrollo cognitivo, capacidades, intereses y necesidades).
- El estudiante o lector. Promueve el desarrollo de habilidades de lectura, a través de un trabajo individualizado, controlando el propio proceso de aprendizaje y permitiendo transferir ese conocimiento a las aulas escolares.
- El profesor o tutor. Su diseño permite que el profesor supervise, apoye, retroalimente y evalúe los avances de los alumnos.

A continuación se hará una breve descripción de lo que es un software de lectura y las características que posee como Entorno Virtual de Aprendizaje para después dar paso a la descripción de Lectura Inteligente y la promoción de la lectura a través de él.

Software educativo de lectura

Un software educativo puede definirse como un programa informático realizado con una finalidad educativa de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se caracteriza por propiciar la creación de un contexto adecuado de construcción y transposición de conocimiento en el momento que se integran en el proceso educativo (Gross, 1997).

El software educativo puede clasificarse en cuatro rubros (Ortega, 2002; Gross, 1997):

- a) *Software como programa tutorial.* Tienen por objetivo enseñar un determinado contenido. La idea fundamental es que a través de la interacción con el programa el estudiante llegue al conocimiento de determinada temática.
- b) *Software para el desarrollo de habilidades mentales.* Como principal propósito proporciona al estudiante la oportunidad de ejercitarse en una determinada tarea una vez obtenidos los conocimientos necesarios para el dominio de la misma. Se busca el facilitar la adquisición de destrezas través de la práctica.
- c) *Software de simulación.* Tiene por objetivo proporcionar un entorno de aprendizaje abierto basado en modelos reales. Estos modelos reales permiten al estudiante experimentar y contrastar diversas hipótesis. Tiene un alto grado de interactividad ya que el funcionamiento depende de las decisiones del usuario.
- d) *Software instrumental.* Se refiere a los programas de paquetería como los procesadores de texto, hojas de cálculo, base de datos y ayudas gráficas que son un recurso eficiente para cumplir con determinadas tareas como la presentación de datos.

Un software bien diseñado presenta diversas ventajas en los contextos educativos (Cabero, et al., 2000; Warschauer y Healey, 1998):

- Ofrece un entorno comunicativo en el que desarrollar las habilidades y el propio proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Dota y compensa de recursos, estrategias metacognitivas y de autorregulación.
- Permite que se aprenda mejor aquello que exige gran esfuerzo y constancia en la realización de tareas.
- Se adapta a los procesos y estilos cognitivos que desarrollan los alumnos.
- Individualiza el trabajo, posibilita el aprendizaje autónomo y el cooperativo, desarrolla la iniciativa y proceso de toma de decisiones, admite y ayuda a aprender de los errores.
- Es interactivo, responde a las acciones de los usuarios y permite un dialogo e intercambio de información entre ordenador y estudiantes.
- Es fácil de usar, exige pocos conocimientos informáticos para interactuar y aprender.
- Despierta motivación e interés.
- Proporciona evaluaciones constantes y retroalimentación.
- Es un apoyo más para que los estudiantes practiquen y aprendan contenidos, proporcionando tiempo y asistencia adicional fuera del tiempo de clases regular.

De acuerdo con Ortega (2002) el software educativo parte del supuesto de provocar un cambio en el usuario/estudiante a través del producto. El diseño de un software ha de tomar en cuenta distintas características de contenidos de aprendizaje, estrategias y forma de presentación, estudiantes y profesores a quienes va dirigido.

Características de un software de lectura

Bishop y Santoro (2006) consideran que el diseño de un software educativo debe cumplir con tres requisitos fundamentales: la interfaz, el contenido y la parte instruccional.

Diseño de Interfaz. Se refiere a la “superficie de contacto” entre la computadora y el usuario. El objetivo fundamental es facilitar el acceso a la funcionalidad del programa sin salir de la vía de lo que usuario está tratando de lograr. Un buen software educativo requiere:

- *Una interfaz estética.* Se refiere al orden agradable, armonioso y complementario de los estímulos presentados en el programa. Incluye diseños equilibrados en la pantalla, colores complementarios, sonidos armónicos y adecuados, con resolución adecuada (cuando se muestran objetos abstractos, dibujos animados o fotografías).
- *Una interfaz interesante y estimulante.* Si la interfaz es estéticamente atractiva puede repercutir en el interés por el programa y en la estimulación del estudiante para desarrollar su conocimiento.
- *Una interfaz con soporte operativo.* Implica que los estudiantes sean capaces de usar el programa sin necesidad de requerir otros conocimientos informáticos para su uso y que ellos puedan manejar el software con poca ayuda del profesor.
- *Una interfaz interactiva.* Se refiere al grado de comunicación que se da entre computadora y usuario. Una buena interfaz permite una mayor participación del estudiante con interacciones lo suficientemente frecuentes, de manera que el estudiante sienta que su influencia es importante y no restringida.

Diseño del contenido. Se refiere a los temas que se presentan para trabajar en el programa. En el caso de Lectura Inteligente, el contenido promueve la fluidez lectora y la comprensión.

- *Fluidez lectora.* Es una habilidad que requiere de identificar y reconocer las palabras de manera automática y eficiente, reconocer y respetar los distintos signos ortográficos y de puntuación al leer y poseer una velocidad adecuada de lectura.
- *Comprensión lectora.* Implica la construcción de un significado propio por parte del lector con respecto al texto. Hacer uso de conocimientos previos, inferencias y estrategias de lectura.

Diseño instruccional. La meta de un diseño instruccional es identificar alguna dificultad de aprendizaje que pueda existir y crear intervenciones instruccionales que sean efectivas para esa situación determinada. Por lo que un programa educativo informático requiere:

- *Ser sistemático.* Implica la presentación del contenido en orden jerárquico, incrementando los niveles de dificultad, las habilidades y estrategias exigidas en los bloques de contenido.
- *Presentar objetivos claros.* Requiere hacer una descripción de los objetivos que persigue el programa de manera clara y concisa tanto para los profesores como estudiantes.
- *Usar un lenguaje claro y apropiado* en la explicación del contenido.
- *Permitir un trabajo individualizado.* Debe hacer énfasis en la independencia de cada estudiante creando un entorno donde ellos

tengan un rol activo y participen de una forma más directa en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Poseer soporte instruccional.* Se refiere al apoyo que brinda el contenido de aprendizaje al incluir estrategias que ganen la atención de los estudiantes, presenten generalizaciones previas, ejemplos, entre otros.
- *Con una carga de trabajo apropiada.* Considerar el tiempo requerido para el normal desempeño de las actividades por parte de los estudiantes.
- *Evaluar y retroalimentar.* El programa requiere de una evaluación constante sobre el progreso de cada estudiante para dirigir las metas de aprendizaje. Además debe proveer dar una retroalimentación de calidad e inmediata al estudiante.
- *Motivar.* Considerar si el programa es divertido y estimula la curiosidad, si mantiene la atención de los alumnos, promueve confianza y seguridad personal con aprendizajes relevantes y permita a los estudiantes establecer metas y observar sus propios avances. Los alumnos motivados disfrutan de la tarea de aprender, realizan preguntas, invierten esfuerzo posible para atender al contenido de la lección.

Lectura Inteligente fue diseñado tomando en consideración los criterios anteriormente descritos, ver tabla 4 Criterios de diseño de un Software Educativo y Lectura Inteligente.

Tabla 4. Criterios de diseño de un Software Educativo y Lectura Inteligente (Flores et al., 2010).

La Interfaz es:	Lectura Inteligente:
<i>Estética y agradable</i>	Los colores de la pantalla, menús y botones de navegación son adecuados y fáciles de percibir. Presenta textos legibles, los gráficos que acompañan a las lecturas son ilustrativos de su contenido y con buena resolución; la letra es legible y de buen tamaño; utiliza sonidos con tonos adecuados.
<i>Interesante y estimulante</i>	Se encuentra adecuado a los usuarios considerando su edad, conocimientos, habilidades, intereses, necesidades. Las pantallas presentan colores adecuados, imágenes interesantes, distintos tipos de textos y letra, de acuerdo a los usuarios a los que va dirigido.
<i>Posee soporte operativo</i>	El usuario puede manejar el programa casi intuitivamente: es fácil de instalar y en la pantalla se indica en que parte del software se está trabajando; el nombre del usuario y la lección. La pantalla es funcional y ergonómica, está dividida en menús, cabeceras, objetivos, gráficas y preguntas: cada sección se presenta en bloques de información pequeños.
<i>Interactiva</i>	El diseño del programa y su fácil navegación permite ir y regresar al menú principal; acceder a los textos, actividades, niveles, reportes y gráficas, y presentación en general; lo cual facilita la interacción entre programa y usuario. Los estudiantes pueden retroceder, avanzar o salir en los menús, presenta instrucciones claras y ayuda, con la mínima ayuda del profesor.
El contenido promueve:	Lectura Inteligente:
<i>Fluidez Lectora</i>	Permite la práctica de ejercicios para mejorar el vocabulario y la fluidez lectora, se incluyen: ejercicios de sinónimos, antónimos, identificación de refranes, vocabulario; uso de la guía visual, etc.
<i>Comprensión lectora</i>	Incluye ejercicios sobre estrategias de comprensión lectora: reconocimiento de ideas principales y secundarias, elaboración de textos, síntesis, resumen, etc.

<i>El diseño instruccional:</i>	<i>Lectura Inteligente:</i>
<i>Es Sistemático</i>	Presenta ejercicios graduados con contenidos específicos, las primeras lecciones muestran ejercicios más sencillos que los últimos, cuya complejidad aumenta la dificultad de las tareas y la práctica de ciertas habilidades. También presenta ejercicios de adiestramiento sistemático con técnicas rutinarias que se presentan antes de cada lección a partir de ejercicios graduados.
<i>Presenta objetivos claros</i>	La información presentada al inicio de cada lección explica los objetivos y las estrategias que se pueden utilizar.
<i>Usa lenguaje apropiado</i>	Los ejercicios, las instrucciones, los textos y los resultados son claros, precisos y sensatos. No poseen errores gramaticales, ortográficos, de puntuación o errores de uso.
<i>Promueve trabajo individual</i>	La información presentada al inicio de cada lección explica los objetivos y las estrategias que se pueden utilizar; después de cada ejercicio se presenta la retroalimentación y al término de cada lección es posible repetir los ejercicios si se desea mejorar.
<i>Con soporte instruccional</i>	El programa proporciona definiciones cuando son necesarias, resaltan temas importantes, muestra las referencias bibliográficas de cada lectura.
<i>Considera la carga de trabajo</i>	Los ejercicios se encuentran programados para 30 o 40 horas de trabajo, a lo largo de un ciclo escolar se requiere de una sesión semanal de 50 minutos para finalizar todo el programa.
<i>Evalúa y retroalimenta</i>	Evalúa sistemáticamente el progreso del usuario, permitiéndole establecer metas y reconocer avances. Los resultados de los ejercicios se presentan a través de tablas o gráficas, mostrando cuántas palabras se leyó por minuto, su porcentaje de comprensión, errores y aciertos.
<i>Motiva</i>	El programa considera los intereses de los estudiantes, los retroalimenta, los motiva a aprender. Además, las actividades están contextualizadas en los conocimientos que va generando el programa, y promueve su transferencia a otras situaciones.

Software educativo Lectura Inteligente

Lectura Inteligente forma parte del proyecto conjunto entre el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria de la Facultad de Psicología UNAM y Juntos Construimos, Instituto Para el Aprendizaje y el Desarrollo S.C (Flores et al., 2010). El software promueve el proceso de lectura tomando en cuenta cuatro puntos principales:

- ∫ Los mecanismos perceptivos visuales que intervienen en la fluidez lectora
- ∫ Enriquecimiento del vocabulario
- ∫ Desarrollo de estrategias de comprensión lectora
- ∫ La motivación de los alumnos hacia la lectura

Lectura Inteligente persigue los siguientes objetivos en cada uno de los alumnos que utilizan el software (Romero, 2009):

- Ser un lector Veloz. Requiere dominar el uso de la guía visual como estrategia que incrementa la velocidad de percepción de palabras y por tanto la lectura.
- Ser un lector dinámico. Implica el uso de estrategias que permiten la comprensión de textos.
- Ser un lector efectivo. En un 20% de la lectura normal, buscar un 80% de información pertinente, dominar la técnica para seleccionar la información relevante.

Características de Lectura Inteligente

Lectura Inteligente posee dos interfaces un módulo lector, diseñado para el estudiante, y un módulo asesor, diseñado para el profesor o tutor (Flores et al., 2010).

Modulo lector

La versión de Lectura Inteligente para el ciclo 2009-2010 que se utilizó en la presente investigación se encontraba constituido por una Evaluación Diagnóstica, una Evaluación Final y 10 lecciones de trabajo.

Evaluaciones. La Evaluación Diagnóstica se presenta al inicio del programa y su finalidad es obtener información sobre el grado lector del estudiante. Consta de 6 ejercicios con un tiempo de resolución aproximado de 40 minutos.

La Evaluación Final se presenta al término de las 10 lecciones y está conformada por 6 ejercicios de complejidad similar a los de la Evaluación Diagnóstica.

En ambas evaluaciones se miden tres aspectos de lectura:

- 1) Velocidad. Se refiere al promedio de palabras que lee por minuto.
- 2) Comprensión. Mide qué tanto se entendió de las lecturas de un 0% a 100% de acuerdo con los aciertos.
- 3) Lectura Eficiente. Son ejercicios que hacen un promedio entre lo obtenido en Comprensión y Velocidad de lectura.

Las evaluaciones proporcionan información de las habilidades lectoras iniciales y los logros obtenidos al final por los estudiantes.

Lecciones. Las lecciones son el programa de ejercitación que sirven para identificar el avance logrado y proporcionar los apoyos necesarios por el profesor. Cada lección describe una introducción breve en la que se explica el contenido de la misma, y presenta diferentes estrategias para ser un lector eficiente (Ver Tabla 5. Contenidos por lección en Lectura Inteligente).

Tabla 5. Contenidos por lección en Lectura Inteligente

Lección	Contenido
<i>Lección 1</i>	Introduce en el uso de la guía visual para favorecer el desarrollo de la fluidez lectora.
<i>Lección 2</i>	Explica cómo identificar y controlar los “malos hábitos al leer”, la subvocalización y regresiones dificultan la fluidez.
<i>Lección 3</i>	Enseña la utilidad de observar los títulos, subtítulos, ilustraciones y gráficas para inferir el contenido del texto, activar conocimientos previos y establecer un propósito para la lectura.
<i>Lección 4</i>	Presenta una estrategia para hacer resúmenes denominada LASER, que incluye Leer, Averiguar, Seleccionar, Escribir y Revisar.
<i>Lección 5</i>	Muestra distintos tipos de textos científicos, literarios, periodísticos y de interacción social planteando la importancia de reconocerlos para así identificar un propósito al leer y adaptar la lectura.
<i>Lección 6</i>	Se plantea el uso de “las tres lecturas” como estrategia para lograr captar y comprender mejor la información del texto. Se hacen tres lecturas, cada una de ellas con propósitos distintos y complementarios: leer para reconocer, leer para aprender y leer para recordar.
<i>Lección 7</i>	Presenta textos de historia para continuar practicando el método de las tres lecturas.
<i>Lección 8.</i>	Muestra textos de biología para continuar practicando el método de las tres lecturas.
<i>Lección 9</i>	Presenta textos periodísticos para continuar practicando el método de las tres lecturas.
<i>Lección 10</i>	Las lecturas se enfocan en el tema “¿qué es leer?; y se hace un repaso de todos los ejercicios presentados durante el curso.

Cada lección se integra de diferentes ejercicios y prácticas de lectura que promueven la Fluidez, Comprensión y Lectura Eficiente en los estudiantes.

Los *ejercicios* presentan la lectura de diferentes tipos de texto con incremento en el nivel de dificultad, número de palabras y complejidad de ideas. Los ejercicios plantean objetivos específicos y estrategias para llevarlos a cabo.

Las *prácticas* promueven el adiestramiento de los aspectos perceptivos visuales de la lectura (rapidez, precisión, agilidad y flexibilidad de los movimientos oculares) y uso de estrategias en textos breves. Las prácticas de fluidez incluyen los ejercicios de palabra clave, metrónomo, pirámide, guía visual, barrido visual, borrado, cuenta regresiva. Las prácticas de comprensión incluyen los ejercicios de conceptos, sinónimos, antónimos, palabra dominante, interpretación de refranes y vocabulario.

La *evaluación* y retroalimentación se presenta al final de cada ejercicio o práctica. Algunos ejercicios permiten la autoevaluación por parte de los estudiantes. Asimismo el estudiante puede consultar en su archivo sus gráficas de avance, reporte de resultados y comentarios del profesor al final de cada lección.

Módulo del Asesor

Este módulo es una herramienta para el profesor y la institución que le permite supervisar, apoyar, retroalimentar y evaluar los avances de los alumnos en el programa.

De acuerdo con sus autores (Flores et al., 2010) este software está diseñado considerando el papel que el profesor juega tanto para potencializar la utilidad de un software educativo como al propiciar la formación de lectores.

En módulo asesor incluye:

Información grupal. El profesor puede observar:

- A los estudiantes dados de alta en el programa de cada grupo.
- Las gráficas de grupo, muestran el número de alumnos en cada lección, los promedios de avance en Velocidad, Comprensión y Lectura Eficiente.
- Los resultados del grupo en cada una de las lecciones terminadas y la evaluación inicial.
- Información de la Evaluación Diagnóstica y una interpretación de los puntajes obtenidos, lo cual sirve para elaborar un perfil lector, y detectar a los alumnos con bajo nivel de competencia lectora.
- Información comparativa entre la Evaluación Diagnóstica y la Lección Actual, así como el porcentaje de cambio. Esta información favorece la identificación de alumnos que no están trabajando adecuadamente en el programa o que necesitan un apoyo especial.
- Los profesores pueden proporcionar anotaciones en el archivo de cada alumno, el programa los almacena y son útiles para tener una apreciación personal del avance individual y grupal de cada lección.

Información individual. Permite el acceso a la información de cada alumno:

- Las gráficas individuales muestran el promedio de logro en Velocidad, Comprensión y Lectura Eficiente por cada lección.
- El reporte de lección permite observar la fecha de realización del ejercicio, el tipo de ejercicio, las respuestas correctas y las respuestas escritas del estudiante.
- Información de cada ejercicio que se le presenta al alumno sobre el tipo de ejercicio, la lección a la que corresponde, el tipo de tarea que se pide para evaluar la ejecución en el ejercicio.

Los avances individuales y grupales se actualizan constantemente en el programa. Este módulo cuenta con los elementos de seguridad necesarios para asegurar la confidencialidad.

Sesiones de trabajo

En la adaptación de Lectura Inteligente para estudiantes de secundaria 2009-2010 las sesiones se llevan a cabo semanalmente en el aula de cómputo de la escuela.

En una sesión típica cada estudiante cuenta con una computadora con el programa instalado. Primeramente busca su nombre de usuario e introduce su contraseña para trabajar. Al ser aceptado cada alumno realiza los ejercicios de la lección en donde se encuentra mientras que el profesor supervisa y proporciona ayuda a cada estudiante, esto lo hace con la información que obtiene del módulo asesor.

Cuando algún estudiante termina la lección le pide al profesor que revisen sus gráficas para ver sus avances en Velocidad, Comprensión y Lectura Inteligente a la vez que el profesor le retroalimenta para que mejore su desempeño.

Promoción de la Lectura en Lectura Inteligente

El programa Lectura Inteligente retoma dos aspectos básicos del proceso de lectura: la fluidez y la comprensión. Las autoras del software (Flores et al., 2010) señalan las siguientes características del mismo:

Fluidez en Lectura Inteligente

La fluidez lectora es una de las características que definen a un buen lector que ha aprendido a leer "con la mente y no con los ojos". Esto es, cuando las

letras son percibidas a través de los ojos, el cerebro comienza a predecir, inferir y verificar la información que recibe, con el fin de darle un significado de la manera más rápida y eficiente.

Lectura Inteligente consideró varias pautas para promover el desarrollo de la fluidez en los estudiantes:

- Leer con frecuencia distintos tipos de texto.
- Ampliar y practicar vocabulario de uso frecuente en diferentes textos, ejercicios de sinónimos y antónimos.
- Leer y releer el mismo texto. Hay ejercicios que piden realizar tres lecturas del mismo texto con diferentes objetivos.
- Promover las experiencias de lectura independiente.
- Propiciar el desarrollo de la expresión oral.
- Favorecer prácticas de estrategias de lectura y desarrollo de velocidad. El software intercala ejercicios en los que se entrena la velocidad con ejercicios en los que se promueve la comprensión, y ejercicios donde se combinan la velocidad y comprensión.
- Monitorear y evaluar el desarrollo de la fluidez. Muestra los avances en fluidez de forma inmediata y fácil de comprender para el lector; además proporciona diferentes recomendaciones para coordinar fluidez y comprensión.
- Práctica continua. La práctica constante de la lectura y ejercitar los mecanismos precepto-visuales y de memoria favorecen la fluidez.

El programa integra diferentes prácticas para el desarrollo de la fluidez:

Palabra dominante. En un grupo de 20 palabras hay una palabra que se repite, la tarea es descubrirla rápidamente. Se trabaja la precisión y rapidez percepto-visual, al presentar palabras que requieren ser analizadas estableciendo una correspondencia de grafema/fonema. Se consideran las respuestas correctas y la velocidad de respuesta.

Metrónomo. El lector recorre una línea de acuerdo con el ritmo marcado por el sonido del metrónomo, a la indicación “cambio de página” aparece automáticamente la siguiente página.

Guía visual. Muestra un texto dividido en unidades discontinuas, cada línea del texto aparece en una “ranura”, e invita al lector a realizar un recorrido rápido coordinando el movimiento del cursor y los movimientos de los ojos al seguirlo; a esto se le conoce como la guía visual. El programa establece el ritmo de lectura, e incrementa automáticamente la velocidad de presentación de cada línea; al concluir la lectura se hacen preguntas de comprensión.

Borrado. Se presenta un texto que va desapareciendo a una velocidad determinada por el programa. Se inicia con una velocidad de borrado de 80 ppm (palabras por minuto) para terminar en 400 ppm (palabras por minuto).

Barrido visual/Minuto. Esta técnica del programa consiste en presentar textos de cada vez mayor longitud que tienen que ser recorridos en un minuto, con la finalidad de extraer la información e ideas básicas.

Pirámide. Promueve la automatización en el reconocimiento de palabras, al presentar palabras o conjunto de palabras que aparecen en la ranura y expresan una idea, el lector tiene que captar estas palabras que son un poco más complejas.

Lectura Inteligente hace una relación entre el número de palabras del texto y el tiempo empleado en leerlo. El software hace una suma de los resultados de todos los ejercicios de Velocidad comprendidos en la lección para hacer un promedio que presenta en la gráfica de avance.

El software está programado a partir de los indicadores de velocidad que se han identificado en lectores de escuela secundaria, entre 80 y 400 palabras por minuto (ppm). Si el lector excede este parámetro el programa marca fuera de normas y regresa al lector a la lectura.

Comprensión en Lectura Inteligente

La comprensión es un proceso donde el lector construye un significado propio del texto. El lector comprende un texto cuando extrae las ideas principales y secundarias presentadas en el texto, hace uso de su conocimiento previo e inferencias para crear un significado propio de la lectura. La comprensión incluye la interacción entre lector, texto y contexto. Lectura Inteligente promueve la comprensión lectora de diferentes maneras (Flores et al., 2010):

- En cada lección se promueve el papel activo por parte del lector para ello se presentan distintos textos, ejercicios y prácticas que tratan de propiciar la elaboración de inferencias, activación del conocimiento previo, uso de estrategias, etc.
- Se presentan diferentes tipos de textos con temáticas muy diversas. Las lecturas incluidas se relacionan con los intereses de los adolescentes y contienen apoyos textuales.
- Al inicio de los textos se muestra un anticipador “de que tratará” que sirve como apoyo para la elaboración de predicciones sobre el contenido del texto y activación de conocimientos previos. Al final del texto se presenta la sección “Pistas”, que de manera muy breve pero concisa explica el contenido relevante del texto, que es útil para contestar preguntas.
- Las preguntas promueven el desarrollo de conocimientos sobre diferentes temas, la elaboración de inferencias, el recuerdo de la información importante, la expresión de una opinión o punto de vista,

la clarificación de información y la extrapolación de conocimiento a la vida cotidiana.

- Se presentan actividades que propician la elaboración de inferencias como deducir significado de palabras, interpretar refranes, inferir la intencionalidad del autor.
- Posee actividades de redacción como escribir un resumen, escribir notas para preparar una exposición, dar una opinión, describir de que trató el texto o elaborar preguntas. Al terminar el mismo lector califica su escrito tomando en cuenta un modelo de referencia.
- En diferentes actividades se pide al lector leer con intención, identificar ideas principales y secundarias, identificar nuevos conocimientos y aclarar dudas.
- Enseña el empleo cíclico de estrategias y trata de que lo practique para lograr la autorregulación, mediante el método de las tres lecturas. Éste se basa en los tres momentos de la comprensión antes, durante y después de la lectura.
- Se explica la estrategia LASER para realizar resúmenes (Leer, Analizar, Seleccionar, Escribir, Revisar) se le dan pautas para analizar párrafo por párrafo.
- Se presentan textos que contienen ideas incoherentes para que el lector las identifique. La idea es propiciar que el lector monitoree su comprensión y analice críticamente el texto.
- Para identificar ideas principales y secundarias, se propone el uso de preguntas para identificarlas: ¿de qué o de quién se habla?, ¿qué se dice? y ¿qué más se dice?.
- Se explica la importancia de reconocer los distintos tipos de texto para regular la relación entre fluidez y comprensión. En las lecciones se presentan diferentes tipos de texto y se dan señales al lector de cuáles son sus rasgos relevantes. También a partir de estas ideas se practica el descubrir la intención del autor.

- Trata de crear un contexto de lectura que sea motivante para la mayoría de los alumnos. Una vez que inicia la sesión de trabajo la interacción más importante es entre el alumno y lo que aparece en la pantalla.
- Ofrece retroalimentación inmediata de las actividades que realiza el estudiante. Al finalizar cada ejercicio muestra los resultados obtenidos y su interpretación.

El software presenta diversos ejercicios y prácticas que favorecen a la comprensión lectora:

Ejercicios de comprensión. Se presentan textos con el anticipador “de qué tratará” y al final la sección “Pistas”. Se evalúa la comprensión lograda de la lectura y se continúa reflexionando sobre el texto, por medio de preguntas o la realización de actividades de redacción o identificación de ideas principales y secundarias.

Ejercicios de Lectura eficiente. Son similares a los de comprensión, pero toma en cuenta el tiempo empleado para leer y la comprensión lograda.

Ejercicios de sinónimos y antónimos. Se presenta una palabra y se pide elegir entre varias opciones la palabra que sea sinónimo o antónimo. Esto permite al lector ampliar su vocabulario para las lecturas que se presentan en el programa.

Ejercicios de vocabulario. Se trata de inferir el significado de una palabra a partir del contexto dado en una frase u oración. Las opciones son frases u oraciones, una de las cuales expresan el significado correcto.

Ejercicios de interpretación. Se presenta diversas sentencias, refranes, enunciados para ser interpretados, y realizar inferencias.

Palabra clave. Se presenta un texto y se pide al lector que después de una breve revisión identifique y escriba *palabras clave* que mejor reflejen el contenido del texto.

Las tres lecturas. Es una estrategia que modela al lector diferentes propósitos de leer para inferir, comprender y recordar información: la *Primera lectura* presenta el texto por un tiempo breve (30 segundos o menos) el objetivo es que el lector explore el texto para activar conocimientos previos, anticipar contenidos y plantearse preguntas; la *Segunda lectura* pide diferentes tareas de comprensión que promueven la reflexión de lo leído mediante señales que resaltan ciertas ideas o plantean preguntas sobre el contenido del texto, se presenta el texto sin límite de tiempo de forma que el lector lo puede leer con mayor profundidad; la *Tercera lectura* modela la selección de ideas resaltando las partes relevantes tratando de mostrar lo que un lector haría cuando ha comprendido un texto y procede a procesar la información seleccionando lo que le pareció más importante.

A manera de conclusión, se puede mencionar que Lectura Inteligente es un Entorno Virtual de Aprendizaje que por sus propias características funciona como apoyo para promover la lectura de los estudiantes de secundaria.

MÉTODO

Objetivo

La presente investigación tuvo el objetivo de comparar las creencias, al inicio y final del ciclo escolar, con respecto a la comprensión lectora en un grupo de estudiantes de secundaria que tomaron un curso basado en un software educativo de lectura diseñado para secundaria, Lectura Inteligente.

La pregunta de investigación que guio esta investigación se refirió a *¿Existen diferencias en las creencias sobre comprensión lectora al inicio y final del ciclo escolar, en una muestra de estudiantes de secundaria que tomaron el curso de Lectura Inteligente?*

Variables

Se tomó en cuenta como variable independiente (V.I) el curso basado en el software Lectura Inteligente y como variable dependiente (V.D) las creencias sobre comprensión lectora.

V.I. **Software educativo Lectura Inteligente.** Es un Ambiente de Aprendizaje Virtual que proporciona a los estudiantes el desarrollo de habilidades lectura. Este software de lectura tiene como objetivo favorecer el proceso de lectura, tomando en cuenta cuatro puntos principales: mecanismos perceptivos visuales que intervienen en la velocidad lectora; enriquecimiento del vocabulario; experiencias con lecturas diversas para promover la prosodia; desarrollo de estrategias de comprensión lectora, y la motivación de los alumnos hacia la lectura (Flores et al., 2010).

V.D. **Creencias sobre comprensión lectora.** Las creencias son entendimientos, premisas o proposiciones acerca del mundo que son

percibidas por un individuo como verdaderas e implican códigos personales cognoscitivos y afectivos (Richardson, 1996; en Vega et al., 2006) y tienen un carácter subjetivo. En el presente estudio hablaríamos de los entendimientos, premisas o proposiciones acerca de la lectura que los adolescentes asumen como verdaderos. Éstas se valoraron a través del cuestionario de respuesta abierta el cual se describirá más adelante.

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional. En la muestra participaron 115 estudiantes de primero año de secundaria quienes tomaron el curso de Lectura Inteligente a lo largo del ciclo escolar 2009-2010. Los cuatro grupos que participaron en el estudio pertenecían a una secundaria pública del turno matutino, ubicada en la delegación Coyoacán en el sur de la Ciudad de México.

De los 115 estudiantes, 58 participantes fueron mujeres y 57 hombres. Entre 11 y 13 años (promedio de edad= 12. 2 años).

Escenario

Este proyecto se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la escuela secundaria diurna. Para el uso del software de lectura se requirió del aula de cómputo de la escuela, donde cada computadora tenía instalada una versión del mismo. La aplicación del cuestionario se realizó en las aulas de clase de los estudiantes.

Materiales

El curso del software Lectura Inteligente, formó parte del proyecto CONACYT 56311 *Lectura Inteligente un software para apoyar la formación de lectores en escuela secundaria*. El software tiene como finalidad mejorar las habilidades de comprensión lectora de los lectores de secundaria.

Posee un módulo lector que consta de 10 lecciones, una evaluación diagnóstica y una evaluación final. Cada lección presenta una serie de ejercicios que promueven ser más veloces al leer, mejorar la comprensión lectora, y ser un lector eficiente. Al final de cada lección aparecen los resultados que se obtuvieron en la realización de la misma, a través de un archivo de gráficas del avance, reporte de resultados y comentarios.

También posee un módulo asesor que se refiere a la base de datos del programa, en el cual se pueden observar los avances en las lecciones por grupo, alumno e institución.

El cuestionario de creencias con respecto a la comprensión lectora, adaptado de Macotela, Seda y Flores (2002) consta de 12 preguntas abiertas y un apartado para los datos del participante. Ver tabla 6, Cuestionario de creencias sobre lectura.

Tabla 6. Cuestionario de creencias sobre comprensión lectora, adaptado de Macotela, Seda y Flores (2002).

PREGUNTA	OBJETIVO
P1.- Para ti ¿Qué es comprender una lectura?	Permite conocer las creencias sobre comprensión lectora del estudiante.
P2.- ¿Por qué crees que en la escuela deben enseñarte cómo comprender una lectura?	Pregunta sobre la importancia y el valor que le da un estudiante a la comprensión
P3.- A ti ¿Qué te gusta leer?	Permite conocer los gustos e intereses de los estudiantes de secundaria
P4.- ¿Cómo te gustaría trabajar la comprensión lectora en clase?	Cuestiona a los estudiantes sobre sus preferencias con respecto a las actividades de comprensión lectora
P5.- ¿Qué actividades de comprensión lectora te ponen tus maestros?	Permite mencionar a los estudiantes sus experiencias y prácticas de comprensión lectora en las distintas clases.
P6.- ¿Cómo le haces para comprender las lecturas que te encargan los maestros?	Pregunta a los estudiantes sobre las estrategias de comprensión lectora que utilizan
P7.- ¿Cómo te das cuenta de que comprendiste una lectura?	Permite observar componentes metacognitivos de la comprensión lectora en los estudiantes.
P8.- ¿Cómo se dan cuenta tus maestros de que comprendiste una lectura?	Describe las prácticas y experiencias de comprensión lectora de los profesores
P9.- ¿Qué lecturas se te hacen las más difíciles?	Permite observar componentes metacognitivos de la comprensión lectora en los estudiantes
P10.- ¿Qué lecturas se te hacen las más fáciles?	Al igual que la anterior permite observar componentes metacognitivos de la comprensión lectora en los estudiantes
P11.- ¿Qué se te hace difícil cuando tratas de comprender una lectura?	Describe estrategias metacognitivas y de autorregulación de los estudiantes
P12.- ¿Qué hacen tus maestros cuando se te hace difícil comprender una lectura?	Permite la descripción de las experiencias y prácticas de los profesores con respecto a la comprensión lectora.

Tipo de estudio y diseño

Es un estudio comparativo, con un diseño preexperimental Pretest- Postest de un solo grupo (Campbell y Stanley, 1973).

$$O_1 \text{ X } O_2$$

O_1 = Aplicación del cuestionario de creencias, al inicio del ciclo escolar

X = Curso de Lectura Inteligente durante el ciclo escolar 2009-2010.

O_2 = Re-aplicación del cuestionario de creencias, al final del ciclo escolar.

Procedimiento

Al inicio del ciclo escolar 2009-2010, a los cuatro grupos del primer grado de secundaria de la escuela secundaria pública se les aplicó el cuestionario de creencias sobre comprensión lectora.

Como parte de las actividades de la escuela, los alumnos de primer grado tomaron el curso de Lectura Inteligente a lo largo del ciclo escolar; dos veces por semana y en sesiones de una hora; siendo supervisados por dos profesores.

Al final de ciclo escolar 2009-2010, se les aplicó el mismo cuestionario de creencias sobre comprensión lectora a los mismos estudiantes.

Las instrucciones fueron las mismas en las dos aplicaciones del cuestionario. En sus salones de clases se les pidió su colaboración para contestar el cuestionario de la manera más sincera posible y sin límite de tiempo; solo se les pidió que anotaran su nombre completo y su grupo.

RESULTADOS

La presente investigación describió y comparó las creencias sobre comprensión lectora al inicio y final del ciclo escolar en un grupo de estudiantes de secundaria que tomaron el curso de Lectura Inteligente.

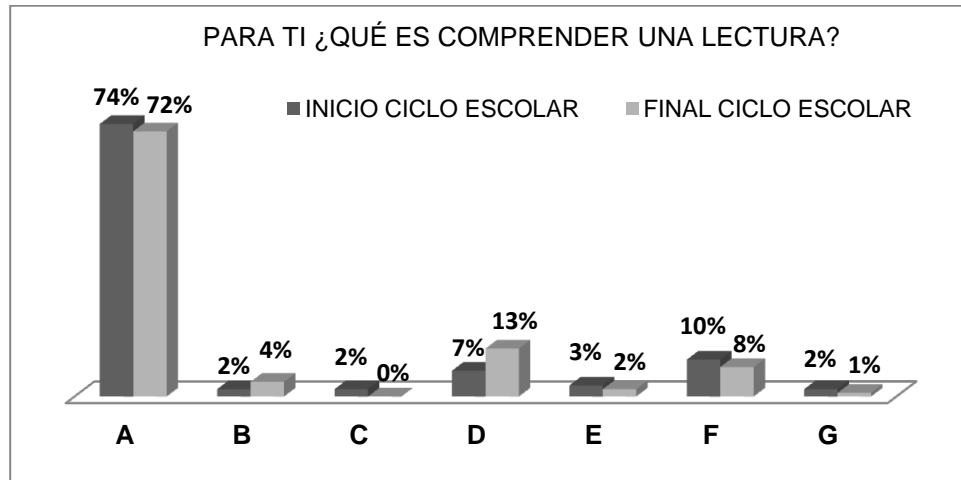
Para examinar las respuestas proporcionadas por los estudiantes se llevó a cabo un análisis categórico. Éste consistió en formar categorías mutuamente excluyentes que representaran las respuestas dadas por la muestra de estudiantes a cada pregunta del cuestionario. La conformación de cada categoría se realizó **a través de la validación de jueces expertos en el tema**. Cada una de las categorías posee su definición y sus ejemplos de respuesta que pueden observarse con mayor detalle en el Anexo 2.

Los resultados se dividen en varios apartados:

1. En el análisis descriptivo se presentan las categorías de respuesta, su definición, el porcentaje de menciones en el pre test y Postest. En algunos casos se observa una congruencia entre los cambios observados y las actividades del software Lectura Inteligente.
2. En el análisis Inferencial la meta fue analizar si hubo cambios en las creencias transaccionales y creencias transmisionales; se muestran los resultados obtenidos después de analizar los datos con la prueba estadística no paramétrica McNemar.
3. En el análisis por grupos de lectores el objetivo fue identificar si hubo diferencias relacionadas con el desempeño en la pre y post evaluación. Se comparó el porcentaje de respuesta a las categorías más representativas del cuestionario; considerando tres tipos de lectores.

Análisis descriptivo

Pregunta 1. Para ti ¿Qué es comprender una lectura?



Categorías de respuesta:

- A. Entender la información transmitida.** Se refiere a entender la información del texto a partir de su estructura textual o por sus ideas principales.
- B. Procesamiento de información.** Se refieren al papel que juega la memoria en el recuerdo de la información del texto.
- C. Emoción.** Se refiere a la identificación de un sentimiento como resultado de la lectura y la asociación de este sentimiento a la comprensión.
- D. Comprender el sentido implícito.** Se refiere a que la comprensión implica que el lector establezca un vínculo con la visión del autor (ideas, sentimientos), no expresado explícitamente en el texto y que permite formarse una opinión propia.
- E. Recrear la lectura.** Se refieren a hacer una recreación con imágenes de la lectura para hacerla más vívida.
- F. Poder comunicar.** Se refiere expresamente a poder comunicar (en forma oral o escrito) lo que se comprendió del texto.
- G. Otras.** La respuesta no guarda una relación evidente con la pregunta.

Esta pregunta permite conocer las creencias de lo que significa comprender una lectura para los estudiantes de secundaria del estudio.

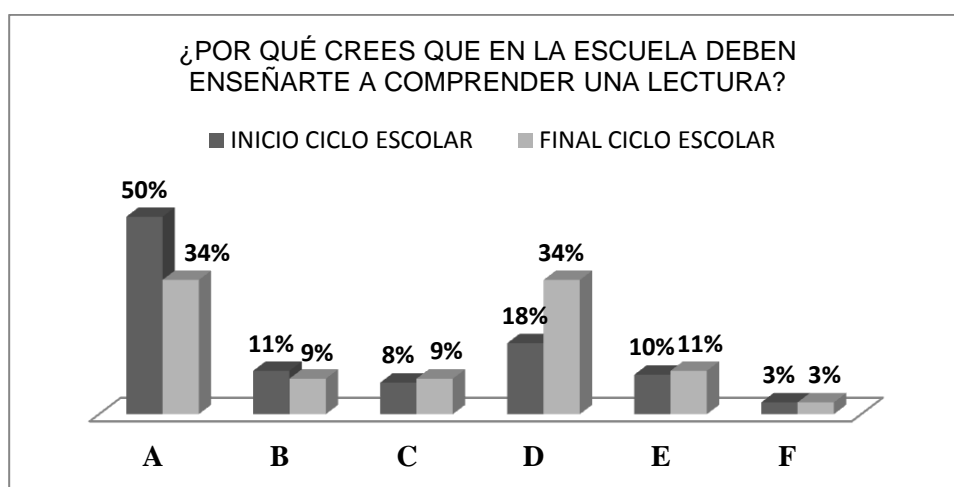
La categoría más reportada por los estudiantes fue *entender la información transmitida*, tanto al inicio como al final del ciclo escolar (74% y 72% respectivamente).

Comprender el sentido implícito, fue la segunda categoría, en ella se muestra un incremento en el porcentaje de respuestas del inicio (7%) al final (13%) del

ciclo escolar. Este es un aspecto que se refuerza en actividades de Lectura Inteligente asociadas a la elaboración de inferencias.

Sucede lo contrario con *poder comunicar* donde se observa un decremento de respuestas del inicio (10%) al final (8%). Otras categorías con menos porcentaje de respuestas incluyen procesar de *información, con emoción, recrear la lectura y otras*.

Pregunta 2. ¿Por qué crees que en la escuela deben enseñarte a comprender una lectura?



Categorías de respuesta:

- A. **Utilidad escolar.** Se considera a la lectura como un medio necesario para adquirir conocimientos o realizar actividades escolares.
- B. **Valor Social.** Se refiere a que la lectura es un valor social al que toda persona tiene derecho y que tiene implicaciones en la vida adulta
- C. **Importante para estudios.** La importancia se ubica en continuar los estudios
- D. **Ser mejor lector.** Se hace alusión a mejorar como lector como medio para aprender
- E. **Valor en la vida cotidiana.** Hace mención a la utilidad de la lectura en la vida cotidiana.
- F. **Otras.** La respuesta no guarda relación evidente con la pregunta.

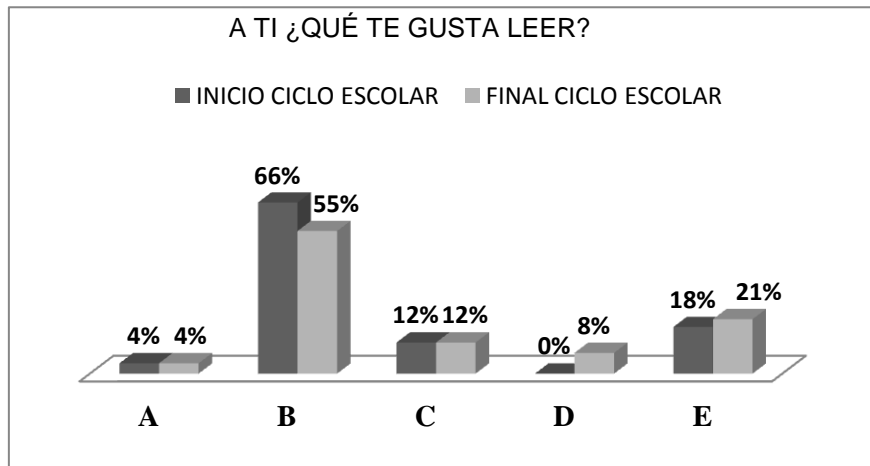
Esta pregunta permite conocer la percepción sobre la importancia y el valor que le dan los estudiantes a la comprensión lectora como parte de las metas escolares.

La categoría más reportada fue *utilidad escolar*, al inicio del año por el 50% de los estudiantes, al final se reportó solo por el 35%; En lectura Inteligente se

da mayor peso al valor de la lectura para aprender. *Ser mejor lector* fue la segunda categoría mencionada por el 18% de los estudiantes al inicio del año e incrementó al 34% al final. Este es un aspecto que se refuerza en diferentes actividades de Lectura Inteligente.

Valor en la vida cotidiana cambió poco, con el 10% de menciones al inicio y 11% al final del año, algo similar sucedió con *importante para estudios* que muestra un incremento (8%) a (9%) al final. Mientras que *valor social* muestra un ligero decremento, respuestas de 11% al inicio pasó a 9% al final.

Pregunta 3. A ti, ¿qué te gusta leer?



Categorías de respuesta:

- A. Textos expositivos.** Se refiere a los textos que expresan datos o hechos científicos e históricos.
- B. Textos narrativos.** Hace alusión a los textos que relatan una historia, como los cuentos, novelas, poesías, leyendas.
- C. Textos informativos.** Se refiere a los textos cuya finalidad es informar o anunciar; como el periódico y revistas.
- D. No me gusta leer.** Hace referencia al poco agrado por leer
- E. Otras.** No especifica ningún tipo de texto o las respuestas son vagas.

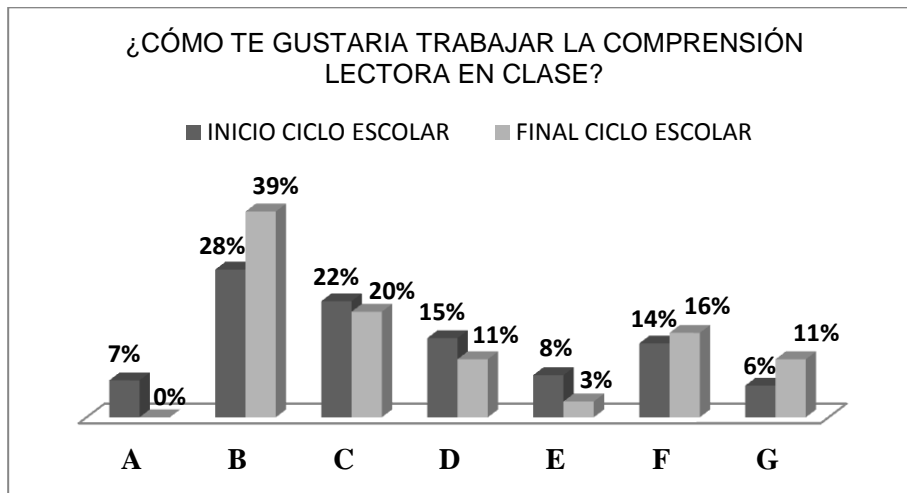
Esta pregunta permite conocer los gustos e intereses personales de lectura que poseen los estudiantes de la muestra.

La mayoría de los estudiantes reportaron una preferencia por los textos narrativos (66% lo reporta al inicio del año y 55% al final). En cuanto a las otras dos estructuras textuales, el agrado por los textos informativos y

expositivos se mantuvo en ambas mediciones, pero *los textos informativos* (12%) son más preferidos que *los expositivos* (4%).

No me gusta leer se reporta sólo al final del ciclo escolar (8%) que de alguna manera puede asociarse con el cansancio de realizar una actividad que les resulta complicada, cabe mencionar, como veremos más adelante, que no todos los estudiantes tuvieron resultados positivos en el software.

Pregunta 4: ¿Cómo te gustaría trabajar la comprensión de lectura en clase?



Categorías de respuesta

- A. Individual.** Implica leer de manera por cuenta propia.
- B. Practicándola.** Hace alusión a practicar la lectura por medio de actividades divertidas.
- C. Lectura compartida.** Se refiere a leer, comentar, explicar y reflexionar la lectura entre los mismos estudiantes y con apoyo del profesor.
- D. Responder preguntas.** Alude a contestar preguntas y cuestionarios
- E. Actividades de expresión escrita.** Hacen referencia a escribir lo que se comprendió en la lectura (como los resúmenes, análisis literarios).
- F. Con lecturas de interés.** Hace mención a que las lecturas sean interesantes.
- G. Otras.** Las respuestas son vagas o no hacen referencia a la pregunta.

A través de esta pregunta los estudiantes hicieron mención de sus preferencias por ciertas actividades de comprensión lectora que les gustaría trabajar en clase.

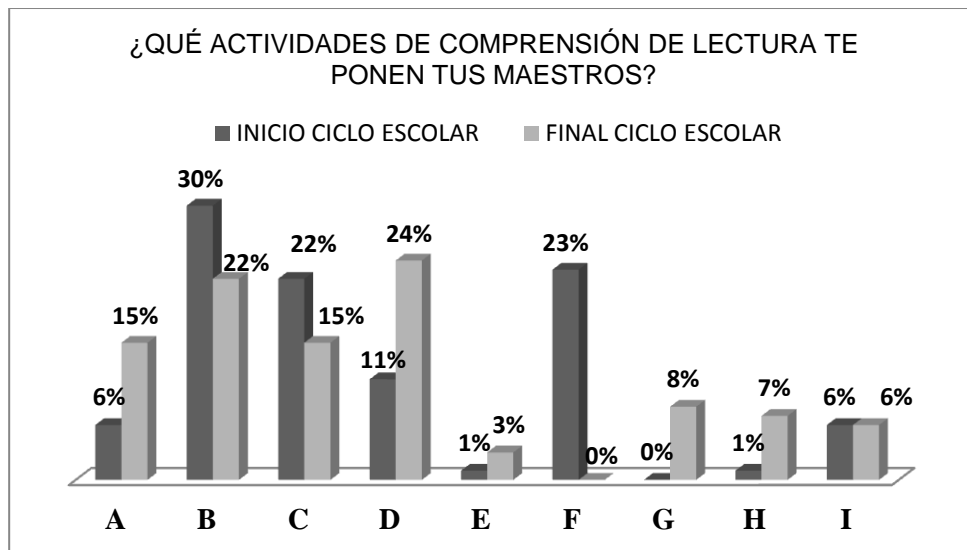
La categoría más reportada fue *practicando la lectura con actividades divertidas* que muestra un incremento en el porcentaje de respuestas al final del año (28% y 39% respectivamente). Esto también puede ser reflejo de una práctica continuada de la lectura con el software, a lo largo del año escolar leyeron alrededor de 200 lecturas de distintos géneros.

La segunda categoría con un 22% de menciones fue *lectura compartida* que muestra un decremento de 2% al final del ciclo escolar.

Responder preguntas se mencionó más al inicio (15%) que al final (11%), lo mismo sucedió con la categoría *actividades de expresión escrita* (de 8% al inicio a 3% al final).

Con *lecturas de interés* reporta un 2% en incremento de respuestas del inicio al final del año, sin embargo *lectura individual* sólo fue reportada al inicio del año.

Pregunta 5. ¿Qué actividades de comprensión de lectura te ponen tus maestros?



Categorías de respuesta

- A. Texto de la materia.** Se refiere a utilizar el libro de texto de la materia.
- B. Actividades para valorar la comprensión.** Incluye el uso de preguntas, cuestionarios o exámenes para evaluar que la lectura se entendió.

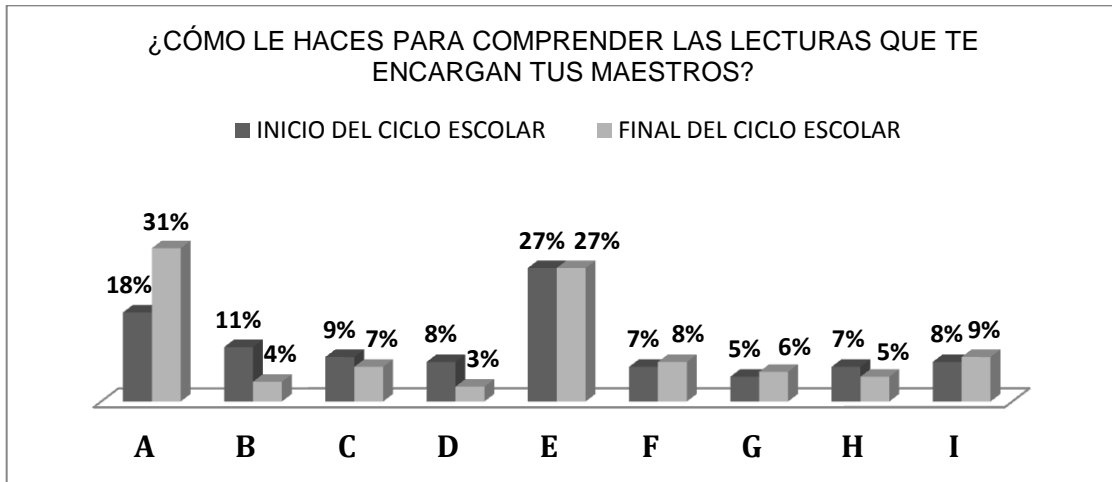
- C. **Distintos a libro de texto.** Hace alusión al uso de otros textos distintas al libro de la materia (como lectura inteligente, noticias, leyendas).
- D. **Actividades de expresión escrita.** Implica construir un significado de la lectura y escribirlo a través de resúmenes, ensayos, comentarios o cuadros.
- E. **Explicar y comentar.** Se refiere a explicar lo que se entendió u opinar sobre la lectura.
- F. **Análisis de lectura.** Implica realizar un análisis de la estructura de la lectura (como los análisis literarios de la materia de español).
- G. **Dan consejos.** Se dan consejos para mejorar la comprensión de la lectura.
- H. **Lectura en grupo.** Se refiere a leer entre todos los alumnos.
- I. **Otras.** Son respuestas con poca relación a la pregunta.

Con esta pregunta los estudiantes hicieron mención de las experiencias de lectura a las que han estado expuestos.

Las categorías más reportadas al inicio del año fueron *actividades para valorar la comprensión* (30%) seguida de *análisis de la lectura* (23%) y el *uso de lecturas distintas a libros de texto* (22%), pero al final las más reportadas fueron *actividades de expresión escrita* (24%) la de mayor porcentaje de menciones seguida de *actividades para valorar la comprensión* (22%). De acuerdo a la visión de los estudiantes, los maestros cambian de énfasis hacia la escritura, actividad que resulta de haber leído con comprensión. Cabe mencionar que la categoría *análisis de lecturas* es un tema que se toca en la clase de español en el primer bimestre.

Las categorías que sólo se reportaron al final del año incluyen *dar consejos* (8%) y *lectura en grupo* (7%). El *uso de textos de la materia* mostró un incremento de 7% al final de ciclo escolar.

Pregunta 6: ¿Cómo le haces para comprender las lecturas que te encargan los maestros?



Categorías de respuesta:

- A. Leer con atención.** Se refiere a leer despacio, atendiendo detalles
- B. Reflexionar.** Incluye el análisis sobre el contenido del texto, las relaciones entre las ideas principales, o incluso la intención del autor.
- C. Ambiente tranquilo.** Es una estrategia de apoyo que implica el no tener distractores o controlarlos en el lugar donde se está leyendo.
- D. Creando una representación.** Se refiere a crear imágenes mentales como estrategia para favorecer la comprensión
- E. Releer para comprender.** Se hace uso de la estrategia de relectura en el caso de que haya problemas de comprensión.
- F. Identificar ideas principales.** Se refiere específicamente a la estrategia de identificación de ideas principales
- G. Resumir.** Se emplea el resumen como una estrategia para asegurar la comprensión
- H. Preguntar.** Estrategia de elaboración de preguntas
- I. Otras.** Las respuestas son poco claras con la pregunta

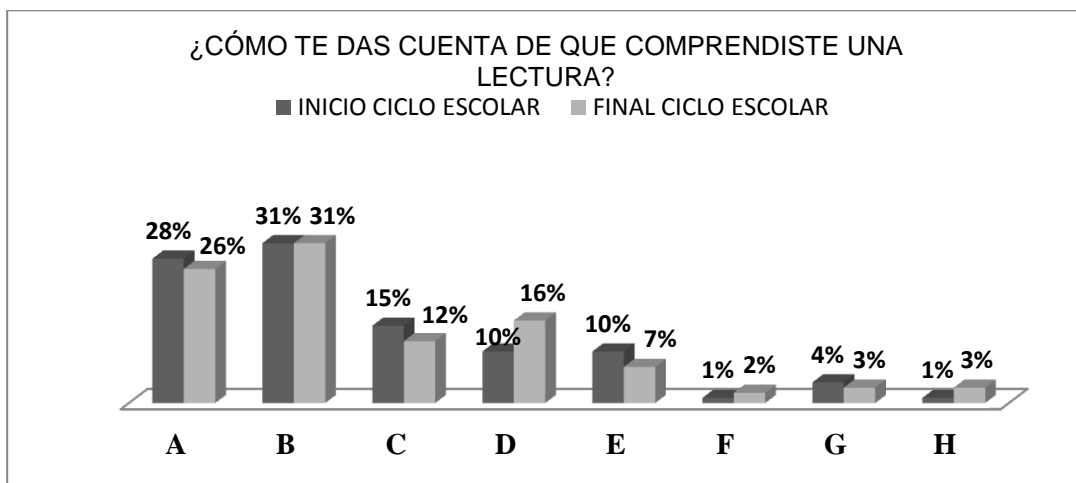
Esta pregunta da pauta a conocer las diferentes estrategias de lectura que los estudiantes reportan utilizar.

La estrategia más reportada fue *releer para comprender* (27% en ambas mediciones). *Leer con atención* fue la segunda categoría más mencionada que muestra un incremento de 13% de reportes al final del año. En las actividades del programa Lectura Inteligente se enfatiza la importancia de atender a la información del texto para reconocer ideas principales e información complementaria.

Otras estrategias menos reportadas incluyen *identificar las ideas principales* (7% al inicio y 8% al final), *resumir* (5% al inicio y 6% al final) y *utilizar preguntas* (7% al inicio y 5% al final).

Reflexionar, el uso de un ambiente tranquilo y crear una representación mental muestran un decremento de 7%, 2% y 5% respectivamente en el porcentaje de respuestas del inicio al final del año respectivamente.

Pregunta 7: ¿Cómo te das cuenta de que comprendiste una lectura?



Categorías de respuesta

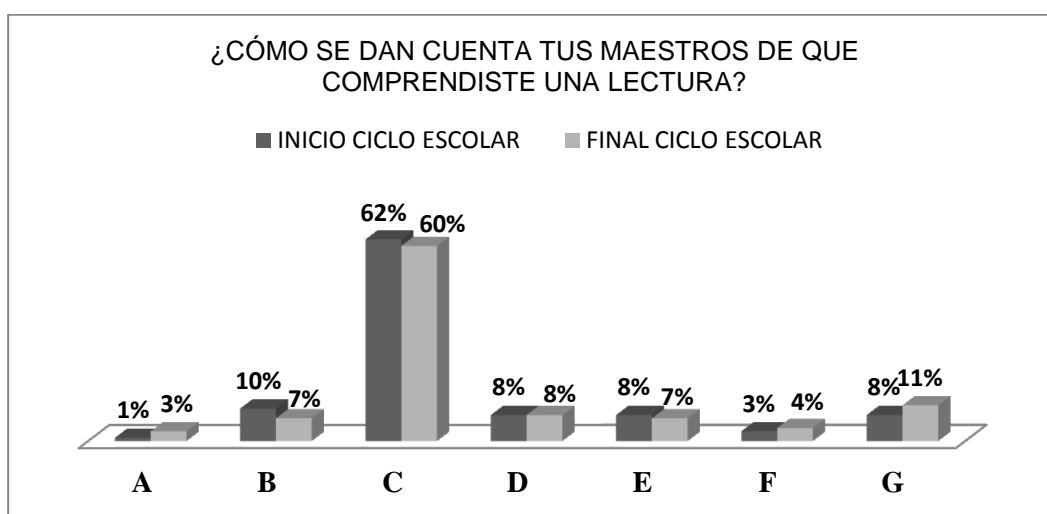
- A. Contestando preguntas.** Incluye distintas situaciones que implican contestar preguntas sobre el texto como los cuestionarios y exámenes.
- B. Dándome cuenta.** Se refiere a diferentes estados cognoscitivos o afectivos, que implican valorar si se comprendió o no lo leído.
- C. Explicando.** Se refiere a expresar de manera escrita u oral, un comentario, opinión o explicación sobre la lectura a otras personas (ej. Profesor, compañeros o familia).
- D. Preguntándome.** En forma específica se alude a elaborar y contestar preguntas para sí mismo.
- E. Recordar.** Implica recordar de qué se trata la lectura y las ideas principales.
- F. Imaginar.** Hace alusión a crear una representación de la lectura por medio de imágenes mentales.
- G. Con información de externos.** Se refiere a comparar el trabajo propio con otros, o por las calificaciones que asigna el profesor.
- H. Otras.** Respuestas poco claras.

Con esta pregunta los estudiantes hicieron mención de las estrategias que utilizan para darse cuenta de su propia comprensión.

La categoría *dándome cuenta* fue la más reportada por el 31% de los estudiantes, consecutivamente *contestando preguntas* fue una estrategia mencionada por el 28% al inicio del año y 26% al final. Mientras que *imaginar* y *con información de externos* son las categorías menos reportadas.

Preguntándome es una estrategia que muestra un incremento de 6% al final del año en el porcentaje de respuestas. Al contrario de esto, *explicando* y *recordar* muestran un decremento de 3% en el porcentaje de respuestas del inicio al final del ciclo escolar.

Pregunta 8: ¿Cómo se dan cuenta tus maestros de que comprendiste una lectura?



Categorías de respuesta:

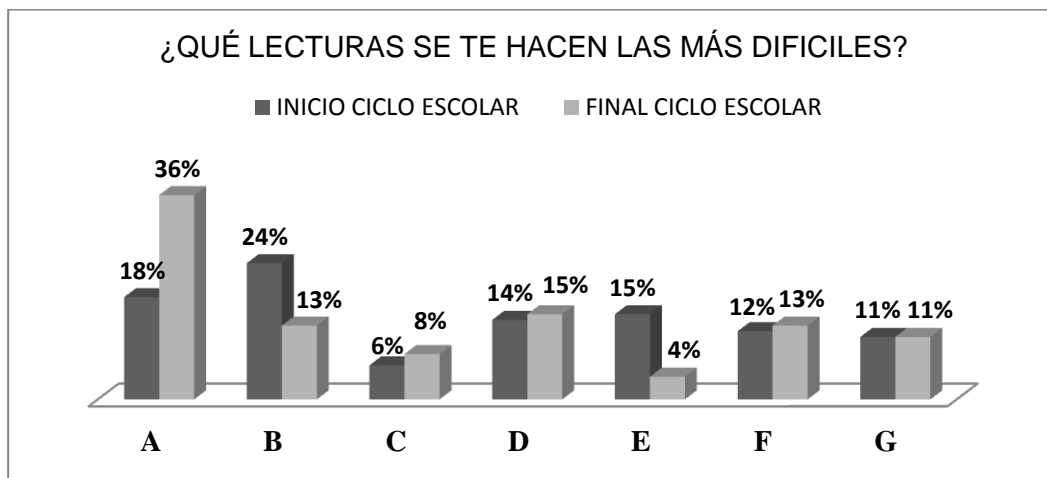
- A. **Comentar.** Se refiere a dar una opinión de la lectura.
- B. **Explicar.** Se pide explicar de qué se trató la lectura y parafrasear.
- C. **Contestar preguntas.** Al responder preguntas o cuestionarios sobre la lectura.
- D. **Con resúmenes.** Implica escribir un resumen de la lectura.
- E. **Cuantitativamente.** Cuando se toma en cuenta el promedio, el número de participaciones, el porcentaje.
- F. **Dan retroalimentación.** Hace alusión a que A partir de lo observado el profesor corrige errores y explica las ideas para comprender mejor o indica lo que estuvo bien.
- G. **Otras.** Son respuestas poco claras con la pregunta.

Esta pregunta permite conocer las actividades que utilizan los profesores para evaluar la comprensión lectora en los estudiantes.

Contestar preguntas fue la categoría con el mayor porcentaje de respuestas dadas por los estudiantes 62% y 60% al inicio y final del año, por lo que es una actividad muy común en los salones de secundaria.

Las demás categorías de respuesta muestran un porcentaje menor al 10% entre las que se incluyen que los profesores pidan *Explicar, el uso de Resúmenes, Cuantitativamente, Dar retroalimentación y Comentar sobre la lectura.*

Pregunta 9 ¿Qué lecturas se te hacen las más difíciles?



Categorías de respuesta:

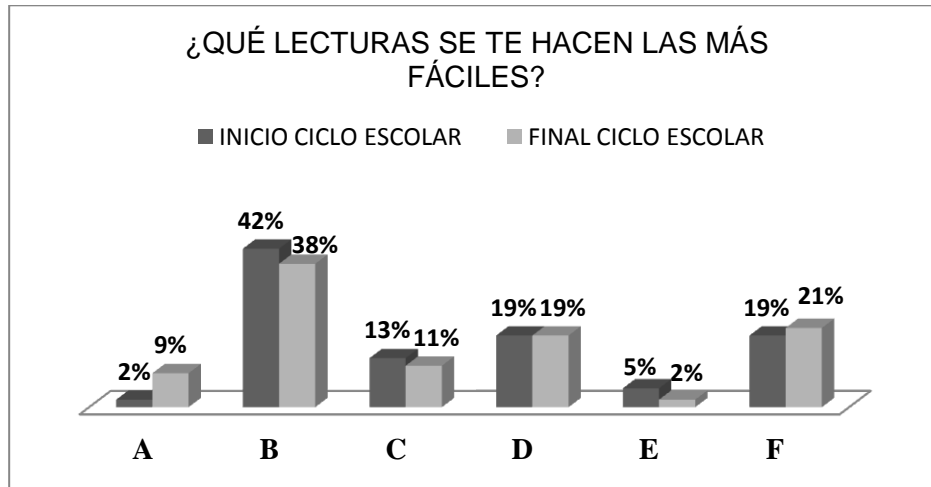
- A. Textos expositivos.** Incluyen a los textos que expresan datos, hechos científicos o históricos, como lecturas de ciencia.
- B. Textos narrativos.** Son los textos que narran una historia, como las novelas, cuentos, poesías.
- C. Lecturas Aburridas.** Son lecturas consideradas poco interesantes
- D. Lecturas extensas.** Son lecturas largas o con tamaño de letra pequeño
- E. Con palabras desconocidas.** Se refiere a lecturas que poseen vocabulario o temas desconocidos
- F. No se me dificultan.** Se expresa que no hay alguna lectura que se dificulte.
- G. Otras.** La respuesta no guarda relación evidente con la pregunta.

Esta pregunta da pauta a conocer que textos se consideran difíciles, reflejando conocimientos que los lectores poseen sobre las diferentes estructuras textuales, las formas de presentación y los temas de lectura.

Al principio del año, 24% de los estudiantes reportaron a los *textos narrativos* como difíciles mientras que el 18% lo hizo con los *textos expositivos*. Para el final del ciclo escolar el 36% de los estudiantes mencionó más difíciles a los textos expositivos que a los textos narrativos (13%). Puede ser que los recursos que brindó esta versión de Lectura Inteligente ayudarán a los lectores a aproximarse a la narración pero no así a los textos expositivos que requieren un mayor conocimiento de vocabulario y al comprensión de aspectos de la realidad más complejos como son los revisados en ciencias o en geografía.

Por otra parte, los participantes también mencionaron que las lecturas que son *poco interesantes* para ellos (6% de respuestas dadas al principio del año y 8% al final del mismo), así como las Lecturas que son muy *extensas* (14% de respuestas al inicio del ciclo y 15% al final) o incluso las que presentan *vocabulario desconocido* (15% de respuestas al principio de año y 4% al final) también pueden ser difíciles de comprender.

Pregunta 10 ¿Qué lecturas se te hacen las más fáciles?



Categorías de respuesta:

- A. Textos expositivos.** Lecturas que presentan datos o hechos científicos e históricos.
- B. Textos narrativos.** Lecturas que narra una historia como cuentos, leyendas, novelas.
- C. Lecturas Cortas.** Se refiere a lecturas de extensión corta y con imágenes.
- D. Lecturas de interés.** hace mención a las lecturas agradables e interesantes.
- E. Con palabras conocidas.** Se refiere a lecturas con un lenguaje claro y vocabulario conocido.
- F. Otras.** Son respuestas poco claras con la pregunta.

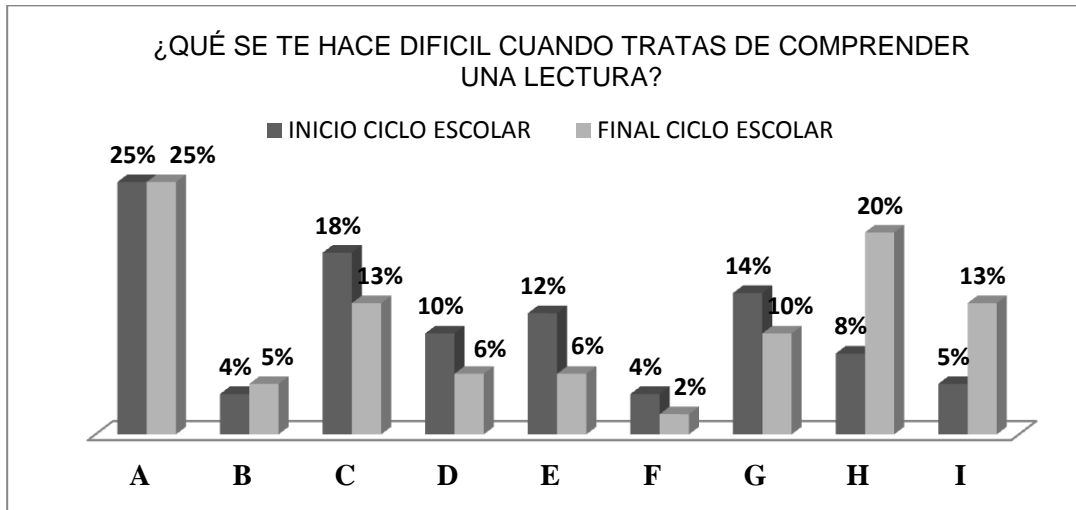
La pregunta da cuenta de las características de los textos que se facilitan a los estudiantes del presente estudio.

Los *textos narrativos* fueron lo más reportados al inicio y final del ciclo escolar (42% y 38% respectivamente). Al contrario de esto, los *textos expositivos* se mencionaron con menos del 10% de reportes.

La categoría *lecturas de Interés* se mantuvieron con un 19% de menciones, siendo la segunda categoría más reportada por los estudiantes.

Las *lecturas cortas* muestran un decremento de 2% en el porcentaje del inicio al final del ciclo escolar. Mientras que la categoría *con palabras conocidas* se reportó con bajo porcentaje en ambas mediciones.

Pregunta 11 ¿Qué se te hace difícil cuando tratas de comprender una lectura?



Categorías de respuesta:

- A. Palabras desconocidas.** Se refiere a no entender la lectura por vocabulario desconocido
- B. Recordar información importante.** Hace alusión a recordar la información relevante de la lectura, como nombres, fechas, ideas principales).
- C. Concentrarme.** Implica no poner atención a la lectura por distractores del ambiente o el poco interés por la lectura.
- D. Identificar ideas principales.** Se refiere a la dificultad para encontrar las ideas principales de la lectura
- E. Textos narrativos.** Se refiere a entender las características de las estructuras narrativas como los personajes, el nudo y desenlace.
- F. Actividades para evaluar la comprensión.** Implica responder correctamente preguntas, explicar o hacer resúmenes de lo entendido.
- G. Comprenderla.** Incluye el no entender lo que se leyó, incluso aunque se haya leído más de una vez.
- H. Nada.** No se dificulta la comprensión.
- I. Otras.** Son respuestas poco claras o que no se relacionan con la pregunta.

Esta pregunta al igual que las anteriores permite conocer las dificultades que los estudiantes pueden presentar cuando tratan de comprender una lectura.

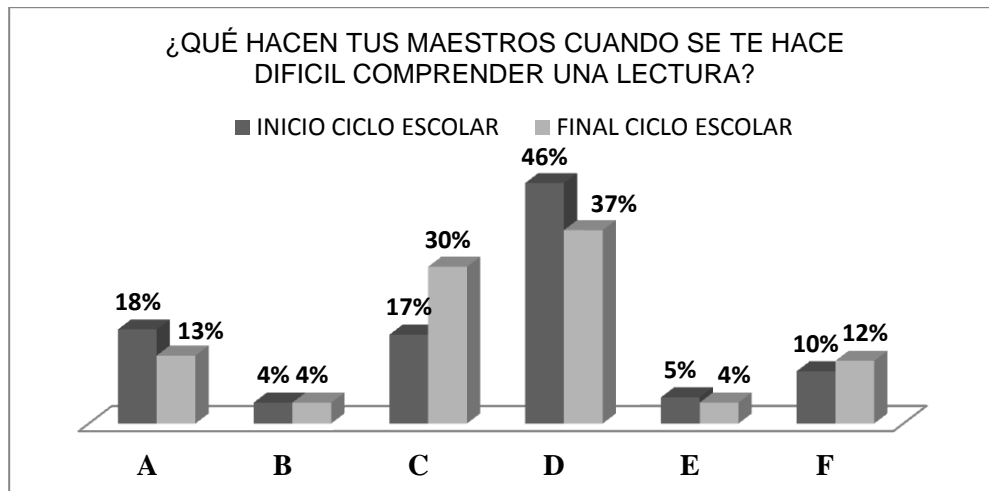
Las palabras desconocidas fue la categoría más reportada como difícil tanto al inicio como al final del ciclo escolar (25%). La segunda categoría con mayor porcentaje de menciones fue *nada* la cual muestra un incremento de 12% del inicio al final del ciclo escolar.

Las categorías en las que se observa un decremento en el porcentaje de menciones del inicio al final del ciclo escolar incluyen: concentrarse (de 18% a

13%), comprenderla (de 14% a 10%), identificar ideas principales (de 10% a 6%) y los textos narrativos (de 12% a 6%). Cabe mencionar que todas estas categorías se relacionan con lo que las actividades que se realizan en el programa de Lectura Inteligente.

Recordar información importante y Actividades para Evaluar la Comprensión fueron categorías con menos del 10% de menciones.

Pregunta 12 ¿Qué hacen tus maestros cuando se te hace difícil comprender una lectura?



Categorías de respuesta:

- A. Explicar la lectura.** Los profesores dan la explicación de la lectura.
- B. Lectura compartida.** Se refiere a leer, reflexionar y explicar la lectura conjuntamente entre alumnos y profesor.
- C. Piden releer.** Los profesores piden volver a leer la lectura para comprenderla mejor.
- D. Dan apoyo.** Se refiere a corregir los errores y dar consejos para mejorar la comprensión.
- E. Más actividades de lectura.** Los profesores ponen más ejercicios de lectura, piden resúmenes, cuestionarios, o análisis literarios como una manera de mejorar la comprensión.
- F. Nada.** No se da ningún apoyo.

La pregunta permite conocer los apoyos de lectura que reciben los estudiantes por parte de sus profesores.

En general el *dar apoyo* fue la categoría más reportada al inicio y final del año, pero muestra un decremento de 9% con respecto a ambos momentos de medición.

Piden releer es la segunda categoría más reportada por los estudiantes. Se observa un incremento de 13% de menciones para el final del ciclo escolar. Lo contrario sucedió con la categoría *explican* que muestra un decremento de 5% de reportes del inicio con respecto al final.

Los cambios en las formas de apoyo de los maestros implican demandar una mayor autonomía de los estudiantes para solucionar sus problemas de comprensión.

Nada muestra un incremento de 2% de menciones del inicio al final del año. Mientras que las categorías Lectura Compartida y Más actividades de lectura se reportaron menos de 10% de las veces.

Análisis Inferencial

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó la prueba estadística McNemar. Esta prueba es útil cuando en una misma muestra se llevan a cabo dos mediciones (antes y después) y se quieren observar diferencias entre ambas. Es una prueba no paramétrica que se utiliza con datos en escala nominal y trabaja con tablas de contingencia (Rivera Aragon, 2002).

Se retomaron dos categorías por pregunta en las que los cambios fueron más evidentes y que corresponden a creencias de lectura. Estas se sometieron a la prueba de hipótesis. Para realizar las tablas de contingencia, requeridas por la prueba McNemar y considerando las dos categorías de respuesta A y/o B como representativas de cada pregunta al cuestionario de creencias, solo se incluyeron los casos que cumplieran con alguna de las siguientes características:

- En el Pretest y/o el Posttest, se haya reportado la categoría A.
- En el Pretest y/o el Posttest se haya reportado la categoría B.
- En el Pretest se haya reportado la categoría A y en el Posttest la categoría B, o viceversa, en el Pretest se haya reportado la categoría B y en el Posttest la categoría A.

Se trabajó con un nivel de significancia de 0.05, y 1 grado de libertad. Ver tabla 7, Análisis inferencias de dos categorías de respuesta, donde se muestran los valores sometidos a prueba McNemar.

Tabla 7. Resultados del análisis inferencial al cuestionario de creencias

Pregunta cuestionario	Categorías analizadas	Número de casos analizados	Probabilidad de X^2
1. Para ti, ¿Qué es comprender una lectura?	A. Entender la información transmitida B. Comprender el sentido implícito	85	.049
2. ¿Por qué crees que en la escuela deben enseñarte a comprender una lectura?	A. Utilidad escolar B. Valor en la vida cotidiana	33	.508
3. A ti ¿Qué te gusta leer?	A. Textos expositivos B. Textos narrativos	59	1.000
4. ¿Cómo te gustaría trabajar la comprensión de lectura en clase?	A. Practicándola B. Responder preguntas	26	.180
5. ¿Qué actividades de comprensión de lectura te ponen tus maestros?	A. Actividades para valorar la comprensión lectora B. Actividades de expresión escrita.	24	.013
6. ¿Cómo le haces para comprender las lecturas que te encargan los maestros?	A. Leer con atención B. Releer para comprender	32	.549
7. ¿Cómo te das cuenta de que comprendiste una lectura?	A.- Contestando preguntas B.- Dándome cuenta	46	1.000
8. ¿Cómo se dan cuenta tus maestros de que comprendiste una lectura?	A.- Explicar B.- Contestar preguntas	59	1.000
9. ¿Qué lecturas se te hacen las más difíciles?	A.- Textos Expositivos B.-Textos Narrativos	24	.109
10. ¿Qué lecturas se te hacen las más fáciles?	A.- Textos Expositivos B.-Textos Narrativos	30	.375
11. ¿Qué se te hace difícil cuando tratas de comprender una lectura?	A. Palabras B. Concentrarse	31	1.000
12. ¿Qué hacen tus maestros cuando se te hace difícil comprender una lectura?	A.-Piden releer B.- Dan apoyo	48	1.000

El análisis inferencial reveló que las categorías representativas de las preguntas 1 y 5, mostraron cambios en el Pretest y el Posttest. Las demás categorías analizadas no mostraron cambios estadísticamente significativos.

Con base a la distribución de respuestas relacionadas con la pregunta 1, acerca de las creencias sobre comprensión lectora de los estudiantes, se obtuvo una $X^2 = .049$, $p = .05$; lo que indica diferencias significativas en las creencias *Entender información transmitida* y *Comprender el sentido implícito*, antes y después de asistir al curso de Lectura Inteligente. Mostrándose cambios concernientes a las creencias sobre comprensión lectora.

En cuanto las respuestas dadas por los estudiantes sobre las prácticas de lectura a la que están expuestos en el salón de clases, pregunta 5, se obtuvo una $X^2 = .013$, $P = 0.05$. Notándose un cambio en las categorías *Actividades para valorar la comprensión lectora* y *Actividades de expresión escrita* al inicio y final del ciclo escolar, y después de haber tomado el curso de Lectura Inteligente.

Estos resultados indican que el haber llevado el curso Lectura Inteligente a lo largo del ciclo escolar pudo haber influido en el cambio de creencias sobre comprensión lectora, así como en la percepción de las prácticas de lectura en el salón de clase.

Tipos de lectores y creencias

Se realizó un análisis descriptivo de los tipos de lectores y sus respuestas al cuestionario de creencias. Para ello se dividieron a los estudiantes en tres grupos dependiendo de los índices de ganancias en comprensión lectora que arrojó al final del curso el software Lectura Inteligente.

Los 115 estudiantes se clasificaron en alguna de las siguientes categorías considerando su desempeño en la evaluación inicial y final:

- *Lectores con Cambios Positivos en la comprensión lectora* (Grupo CP), 50 estudiantes que mostraron un incremento en la comprensión de la evaluación inicial a la final.
- *Lectores Sin Cambios en la comprensión lectora* (Grupo SC), 21 estudiantes que no mostraron diferencia entre una y otra medición.
- *Lectores con Cambios Negativos en la comprensión lectora* (Grupo CN), 44 estudiantes cuyo desempeño fue mejor en la evaluación inicial pero no en la final.

Cabe mencionar que en el programa se tiene otro indicador del desempeño que es el promedio logrado en las lecciones y que algunos lectores mantuvieron un avance constante pero la evaluación final decrementaron su porcentaje de comprensión.

A continuación se presentan las categorías de respuesta a cada pregunta y su porcentaje dividido en grupos lectores, tanto en el Pretest como en el Postest. Se omiten categorías cuyo porcentaje de respuesta es menor al 5%.

Pregunta 1. Para ti ¿Qué es comprender una lectura?

			Categoría		
			Entender información	Poder Comunicar	Comprender Sentido implícito
Grupo	CP	PRE	70%	14%	8%
		POST	78%	8%	8%
	SC	PRE	76%	14%	10%
		POST	67%	9%	23%
	CN	PRE	77%	2%	5%
		POST	68%	7%	14%
CP: Cambios Positivos			SC: Sin Cambios		
CN: Cambios Negativos					

La categoría más reportada por los tres grupos fue *Entender la información transmitida* en el Pretest y el Postest. El grupo Sin Cambios y Cambios Negativos la mencionaron más al inicio del año pero fue el grupo con Cambios Positivos quienes lo reportaron en mayor proporción al final.

Poder Comunicar fue la segunda categoría más mencionada con 14% por los grupos Cambios Positivos y Sin Cambios en el Pretest, para el Postest fue *Comprender el sentido implícito* la más reportada por el grupo Sin Cambios.

Las demás categorías muestran un porcentaje menor al 10%. Aunque *Crear una representación* fue más reportada por el grupo Cambios Positivos y *Procesar información* y *Con emoción* por el grupo Cambios Negativos.

Pregunta 2. ¿Por qué crees que en la escuela deben enseñarte cómo comprender una lectura?

		Categoría				
			Utilidad escolar	Valor Social	Ser mejor lector	Valor en la vida cotidiana
Grupo	CP	PRE	50%	8%	16%	12%
		POST	26%	12%	32%	16%
	SC	PRE	48%	14%	14%	14%
		POST	38%	0%	48%	10%
	CN	PRE	50%	14%	21%	5%
		POST	41%	9%	30%	7%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos						

En el Pretest la categoría más reportada fue *Utilidad escolar* por los tres grupos de lectores. Sin embargo en el Postest fue *Ser mejor lector* la más mencionada por el grupo Cambios Positivos y Sin Cambios, para el grupo Cambios Negativos siguió siendo *Utilidad escolar* la más reportada al final del año.

La categoría *Valor social* se reportó más por los grupos Sin Cambios y Cambios Negativos en el Pretest. En el Postest fue el grupo Cambios Positivos quienes lo reportaron más, igualmente *Seguir estudiando* fue mencionado mayormente por este grupo. *Valor en la vida cotidiana* fue más reportada por el grupo Sin Cambios y Cambios Positivos que por el otro grupo lector.

Pregunta 3. A ti ¿Qué te gusta leer?

			Categoría			
			Textos expositivos	Textos narrativos	Textos informativos	No me gusta leer
Grupo	CP	PRE	6%	66%	14%	0%
		POST	6%	68%	8%	4%
	SC	PRE	5%	62%	10%	0%
		POST	0%	33%	10%	14%
	CN	PRE	2%	68%	9%	0%
		POST	5%	50%	18%	9%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos						

Los *Textos narrativos* fue la categoría más reportada por los tres grupos en el Pretest. En el Postest el grupo Cambios Positivos incrementó 2% en la proporción de respuestas, lo contrario sucedió con el grupo Sin Cambios en el que se observa un decremento de 29% de respuestas del Pretest al Postest y en el grupo Cambios Negativos también se muestra un decremento de 18% al final del año.

Los *Textos informativos* fueron más reportados por el grupo Cambios Positivos en el Pretest y por el grupo Cambios Negativos en el Postest. Mientras que la categoría *No me gusta leer* la reportó mayormente el grupo Sin Cambios al final del ciclo escolar.

Pregunta 4. ¿Cómo te gustaría trabajar la comprensión lectora en clase?

			Categoría				
			Practicándola	Lectura compartida	Con preguntas	Actividades Expresión escrita	Lecturas de interés
Grupo	CP	PRE	24%	34%	12%	4%	18%
		POST	30%	22%	6%	4%	24%
	SC	PRE	29%	14%	14%	10%	14%
		POST	52%	19%	14%	0%	5%
	CN	PRE	32%	14%	18%	11%	9%
		POST	43%	19%	14%	5%	12%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos							

Practicándola fue la categoría más reportada por los grupos Cambios Negativos y Sin Cambios en el Pretest y el Postest. Estos grupos muestran un incremento en el porcentaje de respuestas al final de año, 23% en el grupo Sin Cambios y 11% en Cambios Negativos.

El grupo Cambios Positivos reportó mayormente las categorías *Lectura compartida* y *Lecturas de interés* en ambos momentos de medición. Para este grupo lectura compartida fue la respuesta más mencionada al inicio del año seguida de *practicándola*, para el final fue *practicándola* y *lecturas de interés* las más reportadas.

El uso de *Preguntas* fue más mencionada por el grupo Cambios Negativos en ambos momentos de medición, aunque muestra un decremento de 4% en el Postest. Asimismo las *Actividades de expresión escrita* fueron más reportadas por este grupo al inicio del año que los otros dos. Los grupos Cambios Positivos y Sin Cambios reportan ambas categorías con menos del 10% de respuestas.

Pregunta 5. ¿Qué actividades de comprensión lectora te ponen tus maestros?

			Categoría				
			Texto de la materia	Actividades de evaluación	Actividades de composición escrita	Análisis de la lectura	Actividades de expresión oral
Grupo	CP	PRE	8%	36%	8%	18%	0%
		POST	14%	18%	36%	0%	2%
	SC	PRE	5%	29%	14%	5%	24%
		POST	5%	43%	19%	0%	5%
	CN	PRE	5%	25%	14%	27%	0%
		POST	20%	16%	11%	0%	5%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos							

Para el grupo con Cambios Positivos la categoría más reportada en el Pretest fue *Actividades de evaluación*, seguida *Análisis de la lectura*. En el Posttest fueron las *Actividades de composición escrita* las más reportadas y consecutivamente *Actividades de evaluación*.

Para el grupo Sin Cambios las categorías más reportadas al inicio del año fueron *Actividades de evaluación* y *Actividades de expresión oral*. Se observa un incremento de 14% en actividades de evaluación para el final del año y un decremento de 19% de menciones en actividades de expresión oral.

En el grupo con Cambios Negativos la categoría *análisis de la lectura* fue la más mencionada al inicio del año así como *Actividades de evaluación*. Pero al final del año fueron *Textos de la materia* y el uso de *Otras lecturas* las categorías más reportadas por este grupo.

Pregunta 6. ¿Cómo le haces para comprender las lecturas que te encargan los maestros?

			Categoría				
			Leer con atención	Reflexionar	Ambiente tranquilo	Releer	Preguntar
Grupo	CP	PRE	22%	8%	6%	26%	6%
		POST	34%	6%	8%	20%	6%
	SC	PRE	14%	19%	5%	24%	14%
		POST	19%	0%	10%	52%	5%
	CN	PRE	16%	9%	14%	30%	5%
		POST	34%	5%	5%	23%	5%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos							

En el grupo Cambios Positivos se reportó *Releer* y *Leer con atención* como las categorías con más porcentaje de respuestas en el Pretest. Para el Postest se muestra un incremento de 12% de menciones en leer con atención y un decremento de 6% en releer.

Lo mismo sucedió en el grupo Cambios Negativos, *Releer* muestra un decremento de 7% del Pretest al Postest y *Leer con atención* incrementó 10% en la proporción de respuestas al final del año.

En el grupo Sin Cambios la categoría más reportada en el Pretest fue *Releer*, que muestra un incremento de 28% en la proporción de respuestas para el Postest. *Reflexionar* también fue mencionada por el 19% de los estudiantes de este grupo pero solo en el Pretest.

Pregunta 7. ¿Cómo te das cuenta de que comprendiste una lectura?

			Categoría				
			Contestando preguntas	Dándome cuenta	Elaborando representación	Auto-Cuestionandome	Recordar
Grupo	CP	PRE	30%	28%	16%	10%	10%
		POST	30%	22%	16%	18%	8%
	SC	PRE	14%	24%	19%	14%	14%
		POST	29%	33%	10%	10%	14%
	CN	PRE	32%	39%	11%	9%	9%
		POST	21%	41%	9%	16%	2%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos							

Las categorías más reportadas por el grupo Cambios Positivos fueron *Contestando preguntas* y *Dándome cuenta*. Esta última muestra un decremento de 6% para el Postest, mientras que *Autocuestionandome* incrementó 8% al final del año. En este grupo *Elaborando una representación* también se reportó el 16% de las veces en ambas mediciones.

Para el grupo Sin Cambios en *Dándome cuenta* se observa un incremento de 9% en la proporción de respuestas en el Postest y en *Elaborando una representación* se observa un decremento de 9% para el final de año, siendo las respuestas más mencionadas. *Contestando preguntas* fue reportada mayormente al final del año por este grupo, incrementando un 15%. *Recordar* fue mencionada en el Pretest.

Para el grupo con Cambios Negativos en las categorías más reportadas *Dándome cuenta* muestra un incremento de 2% en el Postest, pero *Contestando preguntas* muestra un decremento de 11% al final. *Autocuestionándome* también muestra un incremento de 7% para el Postest y *Elaborando una representación* un decremento de 2%.

Pregunta 8 ¿Cómo se dan cuenta tus maestros de que comprendiste una lectura?

		Categoría			
		Explicar	Contestando preguntas	Cuantitativamente	
Grupo	CP	PRE	16%	64%	6%
		POST	8%	64%	2%
	SC	PRE	0%	75%	15%
		POST	11%	61%	6%
	CN	PRE	7%	53%	7%
		POST	2%	55%	14%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos					

En los tres grupos *Contestando preguntas* fue la categoría más reportada en el Pretest y Postest. En el grupo Sin Cambios se observa un decremento de 8% y en el grupo Cambios Negativos un incremento de 2% al final del año en dicha categoría de respuesta.

La categoría *Explicar* fue reportada mayormente en el grupo Cambios Positivos (16%) en el Pretest, para el Postest fue el grupo Sin Cambios quien la reportó más del 11%. Algo similar sucedió con *Cuantitativamente*, en el Pretest muestra 15% de respuestas del grupo Sin Cambios y en el Postest fue en Cambios Negativos en el que se observa un 14% de respuestas.

Pregunta 9. ¿Qué lecturas se te hacen las más difíciles?

			Categoría				
			Textos Expositivos	Textos Narrativos	Extensas	Palabras desconocidas	No dificultan
Grupo	CP	PRE	18%	22%	16%	14%	14%
		POST	44%	10%	10%	6%	12%
	SC	PRE	24%	19%	0%	14%	19%
		POST	38%	5%	10%	0%	14%
	CN	PRE	16%	27%	18%	16%	7%
		POST	21%	18%	21%	2%	11%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos							

Para el grupo Cambios Positivos los *Textos narrativos* fueron los más reportados en el Pretest y los *Textos expositivos* en el Postest. La categoría textos narrativos muestra un decremento de 12% mientras que textos expositivos muestra un incremento de 26% al final del año. Las categorías *Extensas*, *Palabras Desconocidas* y *No se dificultan* decrementaron 6%, 8% y 2% respectivamente en el Postest.

En el grupo Sin Cambios los *Textos expositivos* fueron los más reportados en ambos momentos de medición aunque se observa un incremento de 14% al final de año. Los *Textos narrativos* y *No se dificultan* poseen el mismo porcentaje de respuesta (19%) pero en el Postest se observa un decremento de 14% en textos narrativos y 5% en la segunda categoría.

Al igual que en el grupo Cambios Positivos, en Cambios Negativos la categoría *Textos narrativos* muestra un decremento de 9% en el Postest. Mientras que *Textos expositivos* y *Extensos* muestran un incremento a 21% para el final del año.

Las *Palabras desconocidas* se reportaron mayormente al inicio del año por los tres grupos y decrementaron su porcentaje de menciones al final.

Pregunta 10. ¿Qué lecturas se te hacen las más fáciles?

		Categoría				
			Textos Expositivos	Textos Narrativos	Cortas	Interés
Grupo	CP	PRE	2%	36%	18%	20%
		POST	14%	34%	6%	24%
	SC	PRE	0%	52%	5%	19%
		POST	10%	43%	5%	10%
	CN	PRE	2%	41%	11%	18%
		POST	2%	34%	18%	14%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos						

Para el grupo con Cambios Positivos después de los *Textos narrativos*, las lecturas de *Interés* fueron mencionadas como segunda categoría con más porcentaje y se observa un incremento de 4% al final del año. Las lecturas *Cortas* fueron reportadas con 18% en el Pretest pero decreció 12% al Posttest. Sucedió lo contrario con los *Textos expositivos* en la que se incrementó de 2% a 14% al final.

En el grupo Sin Cambios siguió siendo *Textos narrativos* la respuesta más mencionada seguida de la categoría *Interés*, en ambas se observa un decremento de 9% en la proporción de reportes al final del año.

El grupo con Cambios Negativos la categoría más mencionada al inicio, *Textos narrativos*, decreció 7% pero la categoría *Cortas* muestra un incremento de 7% al final del año. También se observa un decremento de 4% del Pretest al Posttest en *Interés*.

Pregunta 11. ¿Qué se te hace difícil cuando tratas de comprender una lectura?

			Categoría				
			Palabras desconocidas	Concentrarme	Identificar ideas principales	Textos Narrativos	Nada
Grupo	CG	PRE	28%	20%	14%	6%	8%
		POST	28%	12%	6%	4%	18%
	SG	PRE	19%	14%	14%	10%	0%
		POST	14%	10%	10%	5%	19%
	CP	PRE	21%	16%	2%	21%	9%
		POST	21%	10%	5%	7%	18%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos							

En el grupo con Cambios Positivos *Palabras desconocidas* y *Concentrarme* fueron las categorías más reportadas. Esta última muestra un decremento de 8% al final del año, lo mismo sucedió con la categoría *Identificar ideas principales*. En la categoría *Nada* se observa un incremento de 10% para el Postest.

Para el grupo Sin Cambios en el Pretest *Palabras desconocidas* siguió siendo la respuesta más mencionada. También se reportaron *Recordar información importante*, *Concentrarme* e *Identificar ideas principales* con el mismo porcentaje de respuesta. En estas categorías se observa un decremento de 5% y 4% al final el año. *Nada* solo se reportó al final del año, siendo la respuesta con más porcentaje.

En el grupo con Cambios Negativos *Palabras desconocidas* se reportó igual que *Textos narrativos*, aunque ésta muestra un decremento de 14% al final del año. *Nada* incrementó 9% de menciones en el Postest.

Pregunta 12. ¿Qué hacen tus maestros cuando se te hace difícil comprender una lectura?

		Categoría				
		Explicar	Piden releer	Dan apoyo	Nada	
Grupo	CP	PRE	28%	20%	38%	6%
		POST	18%	24%	32%	12%
	SC	PRE	14%	5%	52%	5%
		POST	14%	19%	38%	5%
	CN	PRE	9%	21%	50%	16%
		POST	5%	39%	32%	14%
CP: Cambios Positivos SC: Sin Cambios CN: Cambios Negativos						

Para el grupo con Cambios Positivos *Dan apoyo* y *Explicar la lectura* fueron las categorías más reportadas, y muestran un decremento de 6% y 10% respectivamente en la proporción de menciones al final de año. *Piden releer* muestra un incremento de 4% en el Postest asimismo *Nada* aumentó 6% al final el año.

En el grupo Sin Cambios las respuestas más mencionadas fueron: *Dan apoyo* la categoría con más del 50% de menciones al inicio del año aunque al final del año muestra un decremento de 14%. Lo contrario sucedió con *Piden releer* que aumento 14% para el Postest. *Explicar la lectura* se mantuvo con 14% de menciones.

Para el grupo con Cambios Negativos *Dan apoyo* obtuvo el 50% de los reportes al inicio del año pero al final se observa un decremento de 18%. Mientras que *Piden releer* muestra un incremento de 18% del inicio al final del ciclo escolar. La categoría *Nada* fue la más reportada en este grupo que en los otros dos.

Las demás categorías muestran un porcentaje menor al 10% de menciones en cada grupo.

En general el análisis de respuestas en los grupos lectores arrojó información de las creencias, intereses y experiencias; así como el porcentaje de alumnos que se encontraban en esos niveles de lectura.

Por ejemplo, el grupo Sin Cambios fue el que más reportó la categoría Comprender el sentido implícito de la lectura al final del ciclo escolar, así como No me gusta leer.

El grupo Cambios Positivos mostró un decremento en el porcentaje de respuesta en Utilidad escolar al final del ciclo escolar; pero un incremento de respuestas en la categoría Ser mejor lector. Este grupo también reportó respuestas como Lectura compartida y Lecturas de interés en ambos momentos de medición.

Actividades de composición escrita fue mayormente reportada por el grupo Cambios Positivos. El uso de la relectura como estrategia de comprensión fue reportada por más del 50% de los estudiantes del grupo Sin Cambios. Mientras que leer con atención fue reportada por el grupo Cambios Negativos.

Aunque no se pueden hacer afirmaciones estadísticas sobre las distintas respuestas entre los grupos lectores, se pueden observar algunas diferencias en el porcentaje de respuesta dadas por los grupos que será importante analizar en posteriores investigaciones.

DISCUSIÓN

La palabra escrita ha ganado múltiples espacios, en los que las personas hacen uso de este medio para comunicarse, consumir, divertirse, allegar información, estudiar, investigar y participar en la vida política, entre muchos otros aspectos de su desarrollo individual y social (CONACULTA, 2006). La lectura forma parte de las habilidades necesarias para el desarrollo de las personas.

La lectura implica procesos a distintos niveles, variables y contextos. Procesamiento léxico, semántico, sintáctico, pragmático e inferencial, hacer uso de estrategias y conocimientos se ponen en juego para crear una representación propia del texto que se lee. Las características del lector, texto y contexto también influirán en la comprensión de la lectura.

Al leer, el lector pone en juego una serie de creencias, conocimientos, propósitos, intereses y experiencias. Además la conducta lectora es cambiante, no siempre se lee lo mismo, ni por iguales razones, ni con idéntica intensidad (CONACULTA, 2006). De ahí la importancia de conocer estas características para promover la lectura en los adolescentes de secundaria.

Como parte de las representaciones mentales que los lectores traen consigo al leer, se encuentran las creencias sobre lectura. Éstas se refieren a modelos implícitos que los estudiantes van generando a través de sus experiencias en diversas actividades de lectura.

Conocer las creencias, experiencias, intereses y el valor de la comprensión lectora en la vida de los estudiantes de secundaria, permite ver la influencia que poseen en la manera de acercarse a los textos, el uso de estrategias y en las conductas lectoras de los adolescentes.

Aunque el estudio no permite establecer conclusiones sobre la influencia de Lectura Inteligente en la manifestación de las creencias, si podemos hacer algunas observaciones al respecto.

Creencias sobre comprensión lectora

De acuerdo con los modelos de creencias implícitas propuestos por Schraw & Bruning (1996), los lectores que son guiados por una creencia Transmisional (TM), ven a la comprensión como una extracción del significado dado directamente en el texto, independientemente del significado intencional del autor o de las habilidades del lector para construir interpretaciones alternativas. Mientras que los lectores guiados por una creencia transaccional (TA), consideran que la comprensión es un proceso subjetivo donde el significado es construido por el lector con respecto a su conocimiento previo, dominio del tema, experiencias previas de lectura y propósitos.

Siguiendo con estas ideas, en el presente estudio se puede observar que el mayor porcentaje de respuestas dadas por los estudiantes caen dentro de la categoría *Entender la información transmitida y Procesamiento de información*; esto podría reflejar que los estudiantes creen que la comprensión lectora solo implica entender la información más importante del texto; lo cual es una idea similar a la de lectores con una creencia Transmisional (TM).

Respuestas como *Comprender el sentido implícito de la lectura, recrear la lectura, poder comunicar y leer con emoción* se encuentran más relacionadas con una creencia Transacción (TA), ya que implica que los estudiantes consideran que para comprender una lectura, requieren realizar una construcción propia del significado del texto (en palabras de los estudiantes, *el formarse una opinión propia*), tomando en cuenta la visión que el autor está proporcionando. Sin embargo, el porcentaje de respuestas para estas categorías es mucho menor a la anterior.

Si los estudiantes se quedan a nivel de representación textual, como lo sugiere el modelo Transmisional (TM), no lograrán formar una representación

situacional, como lo sugiere el modelo Transaccional (TA), que es muy importante para lograr una comprensión óptima de lo que se lee.

El presente estudio también indica que el empleo de Lectura Inteligente, se puede asociar con un cambio en las creencias, vemos como dependiendo de sus logros en la comprensión los estudiantes muestran diferencias aunque no todos los datos fueron estadísticamente significativos, se revelaron cambios al principio y final del ciclo escolar en las creencias *Entender la información transmitida* y *Comprender el sentido implícito de la lectura*. Parece ser que la práctica constante de la lectura en un entorno como Lectura Inteligente pudo favorecer un cambio de creencias de una visión Transmisional a una más Transaccional.

Sin embargo, las demás creencias encontradas en el estudio permanecieron estables. Es posible que si los estudiantes tienen experiencias con situaciones lectoras que les lleven a construir un significado más elaborado de un texto o discutir con otros sus ideas sobre el texto, estas creencias se modifiquen.

Importancia de la lectura en los adolescentes

En cuanto al valor e importancia que los estudiantes de secundaria le dan a la comprensión lectora. En general, en el estudio se pudo observar que el mayor porcentaje de respuestas incluyen creencias relacionadas con metas meramente académicas como: *Utilidad escolar*, *Ser mejor lector* e *Importante para los estudios*, que expresan que la importancia de la comprensión lectora para entender lo que se está leyendo está más vinculada a una visión tradicional de los fines tradicionales que se da a la lectura en las escuelas como aprender más, realizar diversas tareas escolares o ingresar a estudios superiores en el futuro.

Si bien una de las metas que persiguen de los planes y programas de estudios de Educación Secundaria (SEP, 2006a), es propiciar que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela, logrando aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas, y considerar las posibles repercusiones personales, sociales y ambientales, de nuevo apreciamos que no basta que los estudiantes estén expuestos a materiales diversos, es necesario que estén inmersos en una cultura escolar que sobrevalore este aspecto (CONACULTA, 2006).

Intereses de lectura

La presente investigación encontró que los intereses de los estudiantes en relación con la lectura, permanecieron iguales al principio y final del ciclo escolar. Los adolescentes mencionaron el agrado por los textos narrativos más que por los expositivos e informativos. Los estudiantes prefieren leer historietas, revistas y periódicos, cuentos, leyendas etc. Sus temas preferidos son el terror, suspenso, ficción, aventura, fantasía, crónicas, deportes, moda, música, cultura en general, temas sobre adolescencia, superación personal, familia y valores (CONACULTA, 2006; SEP 2006b; Pitcher, et. al., 2007; Sandroni, 1992).

Diversas encuestas sobre lectura (por ejemplo Encuesta Nacional de Lectura del 2006, SEP 2006b; Pitcher et al., 2007; Sandroni, 1992) describen que si bien los jóvenes de esta edad se encuentran acostumbrados a leer diversos tipos de textos (escolares, novelas, libros de superación personal, biografías, enciclopedias, textos científicos, cuentos), parecen mostrar más agrado por aquellos de tipo narrativo; así como los textos de tipo informativo pues son de un lenguaje más amigable para los adolescentes, en los cuales pueden hacer uso del conocimiento cotidiano para comprenderlos. Al trabajar en Lectura Inteligente los adolescentes leyeron diferentes géneros textuales y temas de lectura, la mayoría son narrativos o informativos,

Lectura Inteligente ha tratado de incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos en las lecturas a trabajar durante el curso. Esto permite propiciar la motivación y el interés de los estudiantes por contenidos y temáticas nuevas para ellos. Queda por evaluar si estas iniciativas son valoradas en las aulas.

Experiencias y prácticas de lectura en Secundaria

Conocer los intereses y experiencias de los estudiantes de secundaria es un requisito fundamental para promover un aprendizaje verdaderamente significativo y duradero. Conjuntamente a los intereses, las experiencias y prácticas de comprensión lectora que son vistas como agradables para adolescentes influirán en el acercamiento de los jóvenes hacia la lectura (Sandroni, 1992).

En este sentido, los estudiantes del estudio mencionan que practicar la comprensión con “actividades divertidas”, “con métodos no tan aburridos”, “con dinámicas de lectura”, “con un tiempo de lectura” suele ser una fuente de motivación para ellos. Contrariamente a lo que ocurre en las aulas, los estudiantes prefieren actividades de lectura compartida, que leer individualmente, tanto al inicio como al final del ciclo escolar.

Por esta razón es importante que Lectura Inteligente se complemente con actividades de lectura compartida en las aulas de secundaria.

De acuerdo con los estudiantes las experiencias de lectura incluyen actividades para valorar la comprensión lectora y actividades de expresión escrita con mayor frecuencia que otras. Al igual Lectura Inteligente incluye prácticas como responder preguntas, obtener ideas principales y hacer resúmenes que refuerzan este tipo de actividades. Los datos revelan un cambio entre el inicio y final del ciclo escolar en lo que los estudiantes dicen

sobre el uso de actividades para valorar la comprensión lectora y expresión escrita por parte de los profesores. Este hecho no es atribuible al curso de lectura pues existen otras variables como los contenidos a revisar por parte de los profesores que pudieron haber influido en este cambio reportado por los estudiantes.

Los estudiantes también mencionaron que como parte de sus prácticas de comprensión lectora, los profesores hacían uso de distintos tipos de lecturas además de los libros de texto. De hecho, así está programado en el plan de estudios de primer año de secundaria al principio del ciclo escolar (SEP, 2006b). Los estudiantes son expuestos a distintas estructuras textuales aparte de la de los libros de texto, particularmente a cuentos y leyendas, como parte. Asimismo, las actividades como análisis de la lectura también son muy mencionadas al inicio del ciclo escolar, coincidente con el uso de este tipo de textos.

Estrategias de lectura

Los estudiantes no reportaron actividades de comprensión lectora relacionadas con las estrategias de lectura dentro del salón de clases pero si mencionan hacer uso de algunas de ellas al comprender una lectura. Pareciera ser que los estudiantes hacen uso de algunas de las estrategias en los tres momentos de la lectura. Por ejemplo, al inicio de la lectura se pueden incluir estrategias como *buscar un lugar tranquilo* fuera de distractores y *poner atención a lo que van a leer* durante y después de la lectura, *usar imágenes mentales*, *identificar las ideas principales*, *resumir*, *realizar preguntas* y *releer la lectura* son estrategias utilizadas comúnmente por los estudiantes de secundaria (Mateos, Martín y Villalón, 2006; SEP, 2006b). Cabe mencionar que Lectura Inteligente estimula el uso de estrategias como

la guía visual, las tres lecturas, explorar antes de leer, evaluar la propia comprensión, entre otras, pero no fueron mencionadas dentro de las respuestas dadas por los alumnos.

Los estudiantes también mencionaron el uso de ciertas estrategias para evaluar su comprensión lectora. Las más mencionadas fueron el uso de preguntas, y dando se cuenta de su comprensión; también se refirieron a tratar de explicar lo leído o comentarlo, recordar la información, y al crear imágenes mentales.

Esto es de suma importancia, ya que al ingresar a educación secundaria, los estudiantes requieren de estrategias que les permitan comprender lo que leen en cada disciplina escolar (The National Council of Teachers of English Principles of Adolescent Literacy Reform, 2006).

Estos conocimientos pueden repercutir en controlar la propia actividad lectora, así los estudiantes pueden planificar la actividad para alcanzar los objetivos de la tarea, supervisar la actividad y evaluar sus resultados en función de los objetivos (Pérez et al., 2006). En este sentido, Flores (2007) reporta que los estudiantes perciben que Lectura Inteligente les apoya para desarrollar este aspecto.

Además, ante las dificultades de los estudiantes los docentes pueden dar el apoyo requerido. Los profesores son los que funguen un papel muy importante como modelos de lectura, que apoyen a los estudiantes a aplicar y hablar explícitamente de las estrategias de comprensión lectora, a monitorear y regular su conducta lectora (Pitcher, et. al., 2007). Desde la visión de los estudiantes del estudio, los profesores hacen mayor uso de las preguntas como una manera de evaluar la comprensión que de otras estrategias como explicar, realizar resúmenes o comentarios.

Cuando hay dificultades de comprensión, los alumnos reportan que los profesores piden releer, o realizar más ejercicios como resúmenes, análisis literarios o cuestionarios, como estrategias para mejorar la comprensión

lectora de los estudiantes. También explican de se trató la lectura o cuál era la intención del autor y apoyan dando ideas sobre cómo mejorar la comprensión lectora, al mismo tiempo que corrigen sus errores.

Para motivar a las actividades de lectura en los adolescentes se hace necesario estrategias instruccionales interesantes para los adolescentes, y que promuevan la comprensión lectora (Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica, 2006; The National Council of Teacher of English Principles of Adolescent Literacy Reform, 2006; Pitcher, et. al., 2007).

Algunas de estas estrategias y actividades pueden ser la enseñanza recíproca, la generación de preguntas, realización de resúmenes, discusiones colectivas o en pequeños grupos, y el uso del conocimiento previo. Así como la producción de textos, ver leer, leer en voz alta o en silencio, realizar una lectura compartida o comentada, leer para sí o para otros, son modalidades de lectura que generan diferentes tipos de intercambios sociales.

Aportaciones

Las creencias sobre comprensión lectora son representaciones implícitas, forman parte de las vivencias personales de los estudiantes y se conforman a través de las prácticas cotidianas en las aulas de clase. Las creencias pueden ser influidas por las actitudes de los profesores en el aula, las actividades y estrategias que se manejan en los salones de clase y las experiencias propias de los estudiantes en los contextos cotidianos y sociales (Pozo, et. al., 2006).

A pesar de que las creencias son de difícil accesos pues no se pueden observar directamente, con la presente investigación se logró describirlas en un grupo de estudiantes de primero de secundaria de una escuela pública

con respecto a la comprensión lectora, sus experiencias dentro del salón de clases y sus intereses sobre la lectura. Esta información es útil a tomarse en cuenta por profesores e investigadores interesados en la promoción de la lectura dentro y fuera de las aulas de clase.

Un aporte importante del presente estudio, es que los datos descritos sobre las creencias, intereses y experiencias de los adolescentes lectores puede ser tomado en cuenta para modificar algunas actividades de lectura que el Software “Lectura Inteligente” posee, por ejemplo: hacer más amigables las lecturas para los adolescentes, buscar temas adecuados a los intereses y edad, presentar distintos tipos de estructuras textuales, la promoción de actividades de lectura compartida que vayan más allá del uso de preguntas.

Limitaciones

El presente estudio no se encuentra exento de limitaciones, quizá la más importante es que los resultados obtenidos en el pre y el post no pueden ligarse directamente con el uso de Lectura Inteligente, pudieron también estar relacionados con las experiencias de los estudiantes durante el ciclo escolar. Dadas las políticas de la escuela no fue posible tomar un grupo control en este estudio.

Otra limitación reside en la forma como fueron clasificados los estudiantes en términos de su desempeño en la evaluación inicial y final, un indicador más objetivo de su desempeño en comprensión pudiera ser el promedio de comprensión que alcanzan en las lecciones. En futuros estudios sería útil analizar la relación entre las creencias y el desempeño en el software a lo largo de su aplicación y no tanto en la comparación pre – post. La experiencia con el programa desde que se empezó a usar a la fecha ha mostrado que en

las evaluaciones final y diagnóstica los alumnos se muestran o aprensivos y nerviosos ante la perspectiva de ser evaluados.

La información sobre creencias del estudio solo describe a estudiantes de primer grado de una escuela pública, sería interesante conocer si los mismos estudiantes van cambiando sus creencias conforme avanzan en su trayectoria escolar, o incluso comparar las creencias de estudiantes entre escuelas públicas y privadas.

Lectura acto complejo y sublime

La lectura es el medio por el cual se adquieren conocimientos esenciales para cumplir las demandas cotidianas que implican vivir en la Sociedad de la Información. Las actividades de lectura a la que los adolescentes se enfrentan día a día, requieren de poner en juego diversos procesos, variables y elementos a nivel cognitivo, motivacional y social.

Las creencias, intereses, experiencias y prácticas denotan la complejidad e importancia que posee la lectura en la vida de los adolescentes. Para promoverla hay que tomar en consideración las ideas que los estudiantes llevan consigo, los gustos y preferencias por temas y tipos lectura, estrategias que utilizan, etc. La labor de la escuela y la sociedad en general es hacer ver a los adolescentes que se lee aprender, se lee para divertir y sobre todo, se lee para vivir.

REFERENCIAS

- Bishop, M., J., & Santoro, L., E. (2006). Evaluating beginning reading software for at-risk learners. *Psychology in the schools*, 43 (1), 57-70 pp.
- Cabero, A., J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. Edutec
Revista Electronica De Tecnologia Educativa, disponible en http://www.virtualeduca.org/documentos/ve_posgrado_051206.pdf, consultado el 2 de marzo de 2009.
- Cabero, J., Duarte, A., M., y Domingo, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: Síntesis Educativa.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carney, T., H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carretero (1993). *Constructivismo y educación*. España: Eldelvives
- Clemente L., M., y Domínguez G., A., B. (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque lingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones pirámide.
- Colomer T. (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. En Lomas C. (Comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* FALTAN PÁGINAS. España: Paidós.
- CONACULTA (2006). *Encuesta Nacional de Lectura. México*. Disponible en http://lectura.dgme.sep.gob.mx/5EstudiosSobreLectura/Encuesta_Conaculta/Capitulo_1.pdf. Consultado el 2 de marzo de 2009.
- Cooper, D., J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. España: Ministerio de educación y ciencia.
- Cubero, R. (1997). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. España: Diada Editorial.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. España: Graó.

- Dai, Y. D., Wang X. (2006). The role of need cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology*, 32, pp. 332-342.
- Delval (1997). Tesis sobre el constructivismo. En: Rodrigo, M. J., Arnay, J.c (compiladores). La construcción del conocimiento escolar. España: Paidós
- Edel-Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje: La contribución de lo virtual en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), pp7-15.
- García, L., Azcárate, C., Moreno, M. (2006). Las creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Relime* 6(1), pp 85-116.
- García Madruga J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Garduño, A. S. (1996). *La lectura y los adolescentes*. UNAM: DF
- González F., A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. España: Síntesis
- Gross, B. (1997). *Diseños y programas educativos: Pautas pedagógicas para la elaboración de un software*. España: Ariel.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Flores, M., R., C., Otero, D., A., A, Lavallée, M., y Otero F. (2010). *Lectura inteligente: un software para apoyar la formación de lectores en la escuela secundaria*. México D.F: UNAM Facultad de Psicología
- INEE (2006). *El aprendizaje del Español, Matemáticas y la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: Sexto de primaria y Tercero de Secundaria*.
- Luceño, C., J., L. (2000) *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. España: Editorial Universitas
- Macotela, S., Seda, I., y Flores, R. (2002) *Desarrollo y evaluación de un programa modelo de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el logro académico en niños de primaria*.

Reporte del proyecto financiado por CONACYT (Ref. 23369-H). Documento de circulación interna.

- Mason, L., Scirica, F., Salvi, L (2006). Effects of beliefs about meaning construction and task instructions on interpretation of narrative text. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 411–437.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. (2006). La percepción de los profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En Pozo, J., I., Sheuer, N., Pérez, E., M., Mateos, M., Martín, E., De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumno*. Barcelona: Graó.
- Medrano, B., G. (1993). *Nuevas tecnologías en la información*. España: EDUMA.
- Monereo, C., F. (1997). *Estrategias de Aprendizaje*. España: Aprendizaje Visor
- OCDE (2006). PISA 2006 Marco de Evaluación: Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>. Consultado el 2 de Septiembre de 2010.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de educación a distancia, numero monografico II*, consultado el 3 de marzo, 2009; tomado de <http://www.um.es/ead/red/m2>.
- Ortega, B., C. (2002). Educación y tecnología: El software como apoyo al proceso de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 3, 189-195.
- Pajares, M., F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332 pp.
- Parra, A. M. A. (2010). *Creencias, conocimientos y emociones en la práctica docente*. Tesis de doctorado. México D.F: Facultad de Psicología UNAM.

- Pérez E, M. P. (2000). *Sólo sé que no sé nada: algunas consideraciones acerca de las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje*. Ensayos y Experiencias, 33, 27-37 pp.
- Pérez, E., M., P., Mateos, M., Scheuer, N., Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J., I., Sheuer, N., Pérez, E., M., Mateos, M., Martín, E., De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pflaum W. S., Bishop, A. P. (2004). Student perceptions of reading engagement: learning from the learners. *International Reading Association, 48 (3)*, pp. 202-213.
- Pintrich, R., P., & Schunk, H., D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. USA: Prentice Hall.
- Pitcher, M., S; Albright, K., L; DeLaney, J. C; Walker T. N; Seunarinensingh, K; Mogge, S; Headley, N., K; Ridgeway, G., V; Peck S., Hunt, R., Dunston P., J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of adolescent & Adult literacy, 50(5)*, 378-396 pp.
- Pozo, J., I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez E., M., P. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En Pozo, J., I., Sheuer, N., Pérez, E., M., Mateos, M., Martín, E., De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Proyecto CONACYT NÚMERO 56311 (2010). *Lectura Inteligente un software para apoyar la formación de lectores en escuela secundaria*.
- Rivera, A. S. (2002). *Aplicación de la Estadística a la Psicología*. México: Porrua.
- Ríos, A., M., J., y Cebrián, S., M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe.
- Romero, A., A., J. (2009). *Descripción de los efectos de un software educativo en las habilidades lectoras de un grupo de estudiantes de preparatoria*. Tesis de licenciatura. UNAM: Facultad de Psicología.

- Sandroni, C., L. (1992). *Lectura y medios de comunicación de masas*. Buenos aires: Aique.
- Sánchez, E., M. (1999). Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Santillana.
- Schraw G., Bruning R (1996). Readers' implicit models of Reading. *Reading Research Quarterly*, 31 (3), pp 290-305.
- SEP (2006a). Plan y Programas de Estudio de educación Básica Secundaria. México D.F.
- SEP (2006b). "Informe Preliminar de Resultados" sobre la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica, Mexico. Disponible en línea http://lectura.dgme.sep.gob.mx/5EstudiosSobreLectura/Enc_Nal_Pract_Lectura_2006_SEP/INFORME.pdf. Consultado el 3 de marzo de 2009
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Spear-Swerling, L. (2004) A road map understanding reading disability and other reading problems: Origins, prevention and intervention. En: Ruddell R., B., & Unrav, N., J. (Eds.), *Theoretical Models and Process of Reading* (pp. 517-573). Newark, DE: International Reading Association.
- The Nacional council of Teacher of English. (2006). *NCTE Principles of Adolescent Literacy Reform*. USA: Illinois
- Vega, P., L., Macotela, F., S., Seda S., I., Paredes, D., H. (2006). Alfabetización retos y perspectivas. México DF: UNAM Facultad de Psicología.
- Vilchez, R., M. (2003). *Hábitos de lectura de adolescentes peruanos: Nuevas perspectivas*. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 26 (2), pp. 57-71.
- Vidal-Abarca G. E., Gilabert, P., R. (1991). *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71 pp.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Novena edición. México: Pearson Educación

ANEXOS

CATEGORIAS Y EJEMPLOS

Pregunta 1. Para ti ¿Qué es comprender una lectura?

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Entender la información transmitida</i>	Se refiere a entender la información del texto ya sea a partir de su estructura textual o por sus ideas principales.	<ul style="list-style-type: none"> • Entender lo que se está hablando, por qué, cuándo y cómo se dieron las cosas. • Entenderla, saber de qué se trata, por qué se llama así, el desarrollo desenlace, etc. • Es entender una lectura, saber de qué trata y el mensaje que nos deja. • Entenderla y localizar las ideas principales. • Saber analizarla, sacar las ideas principales, secundarias y complementarias, saber entender el sentido de la lectura y la información que nos quiere transmitir.
<i>Procesamiento de información</i>	Se refieren al papel que juega la memoria en el recuerdo de la información del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Es cuando lees una lectura y memorizas lo más ocurrente. • Memorizar una lectura es entenderla y aprenderla bien de memoria y saber de qué trata. • Comprender una lectura es memorizar, analizar y pensar lo que dice para contestar lo que se pide o simplemente recordarlo por gusto para tenerlo en tu mente. • Es cuando lees una lectura, ya sea un cuento, etc. y la lees varias veces así sabrás cuando aprendiste acerca de la lectura. • Descubrir cosas nuevas e interesantes y tener memoria razonable
<i>Emoción</i>	Se refiere a la identificación de un sentimiento como resultado de la lectura y la asociación de este sentimiento a la comprensión	<ul style="list-style-type: none"> • Es producir una sensación de seguridad acerca de lo que se lee, y por lo mismo se le toma provecho al contenido de la lectura. Pero si se comprende una lectura, también es disfrutarla. • Es la magia que transmita del libro a tu mente, lo contado ya sea un cuento, mito, leyenda o fragmento. • Es poder sentirla y también saber qué es lo que pasó.
<i>Comprender el sentido implícito</i>	Se refiere a que la comprensión implica que el lector establezca	<ul style="list-style-type: none"> • Es captar lo que quiere decir el autor. • Saber lo que el autor me está hablando poder analizar la idea

	un vínculo con la visión del autor (ideas, sentimientos), no expresado explícitamente en el texto y que permite formarse una opinión propia.	<p>principal y lograr una opinión personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber interpretar los sentimientos, ideas, etc. del autor y saber de qué es lo que nos está hablando. • Entender y tener una crítica realista de la lectura y poder entender la secuencia de la lectura • Es identificar la idea principal, o sea lo que el autor quiere transmitir
<i>Recrear la lectura</i>	Se refieren a hacer una recreación con imágenes de la lectura para hacerla más vívida	<ul style="list-style-type: none"> • Es viajar en esa lectura y poder platicar tu gran aventura en ese maravilloso viaje. • Saber representar todo lo que está en ella. • Es poder imaginártelo en tus pensamientos y vivirla como está escrita o aprendértela.
<i>Poder comunicar</i>	Se refieren a hacer una recreación con imágenes de la lectura para hacerla más vívida	<ul style="list-style-type: none"> • Es ponerle atención y después de hacer terminado de leer, comentar sobre que trato la lectura. • Leer una lectura y explicar con tus propias palabras lo entendido de ésta. • Al finalizar de leer es poder decir lo que entendimos. • Es redactando una lectura o sacar un resumen después de leer la lectura • Saber lo que se habla y poder expresarlo con claridad
<i>Otras</i>	La respuesta no guarda una relación evidente con la pregunta	<ul style="list-style-type: none"> • Es que tenemos que comprender y comprender cualquier lectura. • Es que me va a servir durante toda mi vida.

Pregunta 2. ¿Por qué crees que en la escuela deben enseñarte cómo comprender una lectura?

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Utilidad escolar</i>	Se considera a la lectura como un medio necesario para adquirir conocimientos o realizar actividades escolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Para que entiendas mejor cuando te explican algo. • Para que sea más fácil hacer tareas y estudiar para exámenes. • Para poder entender del tema que estamos viendo. • Porque para aprender los temas que nos enseñan, debemos saber cómo comprender lo que leemos y estudiamos. • Para que sepamos resumir un texto con las ideas principales
<i>Valor Social</i>	Se refiere a que la lectura es un valor social al que toda persona tiene derecho y que tiene implicaciones en la vida adulta.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque muchas personas no saben que se les está transmitiendo a través de esa lectura. • Porque es importante entenderla para tu cultura y/o trabajo. • Para que seamos unas personas cultas, ya que la lectura es indispensable para todo. Aparte nos enseña buenos hábitos de lectura. • Nos sirve para muchas cosas en nuestra vida y ser mejores y tener mejor educación. • Porque si nunca nos enseñan, nunca vamos a comprender o entender lo que leamos a lo largo de la vida.
<i>Importante para estudios</i>	La importancia se ubica en continuar los estudios.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque eso me ayuda, me ayudara en las siguientes etapas como el acceso a la prepa. • Para que cuando hagamos la carrera o trabajemos, comprendamos mejor la tarea a realizar y a la primera. • Porque nos puede servir en el futuro y para los estudios, además de que podemos leer los libros fácilmente. • Porque a lo largo de tu vida y tu carrera te va a servir. • Para cuando lo necesites puedes entender lo que estás leyendo en el futuro puede que lo necesites
<i>Ser mejor lector</i>	Se hace alusión a mejorar como lector como medio para aprender.	<ul style="list-style-type: none"> • Para que cada uno de nosotros podamos disfrutar cada libro que leamos o también para darnos el buen hábito de lectura que

		<p>debemos tener.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque si comprendimos una lectura podemos aprender muchas cosas y sacarle provecho a la lectura. • Para poder saber que estoy leyendo y no leer por leer. • Porque creo que si uno no comprende la lectura no va a poder aprender. • Por qué así podremos ser mejores lectores.
<i>Valor en la vida cotidiana</i>	Hace mención a la utilidad de la lectura en la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque es una forma útil en nuestra vida cotidiana. • Para un mejor aprendizaje en la vida cotidiana • Porque eso nos sirve en la vida cotidiana para que al leer comprendamos y así podamos aprender. • Porque es esencial aprenderla, ya que esa información nos puede servir para algunas actividades de la vida cotidiana, como leer un libro. • Porque si no, no vamos a saber hacerlo nunca y eso es algo que se necesita para toda la vida.
<i>Otras</i>	La respuesta no guarda relación evidente con la pregunta.	<ul style="list-style-type: none"> • Porque es importante • Porque comprender una lectura es algo fundamental • Porque es básico

Pregunta 3 A ti, ¿Qué te gusta leer?

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Textos expositivos</i>	Se refiere a los textos que expresan datos o hechos científicos e históricos	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta leer sobre temas naturales, animales y sobre avances de la medicina. • Cosas de la computadora u de la electricidad. • Libros de Revolución mexicana, de Egipto antiguo, y otros temas. • Libros de ciencia ficción, de investigación. • Todo lo que se trata de acción.
<i>Textos narrativos</i>	Hace alusión a los textos que relatan una historia, como los cuentos, novelas, poesías, leyendas.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos y novelas, libros de ciencia ficción. • Novelas, aventura y misterio. • Libros de Harry Potter. • Los poemas, versos, chistes y mitología • De acción o de suspenso, que sean interesantes y entretenidas, como leyendas o algo así.
<i>Textos informativos</i>	Se refiere a los textos cuya finalidad es informar o anunciar; como el periódico y revistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas de metal y de los videojuegos. • Periódico y revistas • Me gusta leer revistas y cómics.
<i>No me gusta leer</i>	Hace referencia al poco agrado por leer	<ul style="list-style-type: none"> • No, se me hace algo muy aburrido solo leo cuando me lo piden en la escuela. • No me gusta leer, nada más leo por necesidad.
<i>Otras</i>	No especifica ningún tipo de texto o las respuestas son vagas	<ul style="list-style-type: none"> • A veces. • Si, bastante. • Un poco. • De todo. • Depende de qué libro y de que trate.

Pregunta 4 ¿Cómo te gustaría trabajar la comprensión de lectura en clase?

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Individual</i>	Implica leer de manera por cuenta propia	<ul style="list-style-type: none"> • Que fuera individual como ha sido. • Leyendo en voz baja una lectura diaria. • En silencio y callado. • Cada quién leer en silencio y decir lo que entendió o escribir lo que entendió. • En voz baja
<i>Practicándola</i>	Hace alusión a practicar la lectura por medio de actividades e interesantes para los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Practicándola todos los días al empezar una clase • Con actividades divertidas. • Tener una hora especial para leer. • En conjunto • Con dinámicas de lectura divertidas
<i>Lectura compartida</i>	Se refiere a leer, comentar, explicar y reflexionar la lectura entre los mismos estudiantes y con apoyo del profesor.	<ul style="list-style-type: none"> • En equipos y leyendo todo un libro diferente, luego comentando. • Reflexionar lo que leímos con mis compañeros e intentar hacer un debate. • Leyendo cuentos y explicar lo que no entendiste. • Me gusta la forma en que nos dejan leer los maestros, pero también me gustaría leer en equipos. • Hacer comentarios sobre los libros que hayamos leído.
<i>Responder preguntas</i>	Alude a contestar preguntas y cuestionarios.	<ul style="list-style-type: none"> • Pues que nos pongan varias actividades de lectura y preguntas de comprensión. • Leyendo y a la vez contestando preguntas. • Con una lectura interesante y además, después del texto, contestando un cuestionario con respecto a la lectura
<i>Actividades de expresión escrita</i>	Hacen referencia a escribir lo que se comprendió en la lectura (como los resúmenes, análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Leer la lectura y hacer un pequeño resumen. • Enseñando a comprender la lectura y a los libros y después escribir lo que comprendieron.

	literarios)	<ul style="list-style-type: none"> • Como lo realizamos, de hacer su análisis literario.
<i>Con lecturas de interés</i>	Hace mención a que las lecturas sean interesantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Con temas acerca de libros que nos gusten a todos. • Leyendo lecturas interesantes. • Leyendo libros que nos atraigan. • Poder traer libros que nos interesen y el mejor libro leerlo.
<i>Otras</i>	Las respuestas son vagas o no hacen referencia a la pregunta.	<ul style="list-style-type: none"> • Si, me encantaría • No se • Escuchando música.

Pregunta 5 ¿Qué actividades de comprensión de lectura te ponen tus maestros?

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Texto de la materia</i>	Se refiere a utilizar el libro de texto de la materia	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre su materia. • La de los libros de español y formación cívica y ética. • Sobre las que vienen en el libro de español. • Leer en el libro de la SEP y a veces en otros libros. • Los que vienen en los mismos libros de la materia.
<i>Actividades para valorar la comprensión</i>	Incluye el uso de preguntas, cuestionarios o exámenes para evaluar que la lectura se entendió.	<ul style="list-style-type: none"> • Una lectura y después un cuestionario sobre lo que se lee. • Nos pone a leer textos y luego nos hace preguntas acerca de ellos. • Casi no pone el maestro y cuando pone es en exámenes o en el libro. • Nos pone a leer y luego nos hace preguntas o exámenes. • Nos pone examen de algunas lecturas.
<i>Distintos a libro de texto</i>	Hace alusión al uso de otros textos distintas al libro de la	<ul style="list-style-type: none"> • Textos informativos o lo de lectura inteligente. • Leyendas, mitos y lecturas.

	materia (como lectura inteligente, noticias, leyendas)	<ul style="list-style-type: none"> • Pues leyendas y cómo noticias que sucedieron hace mucho tiempo • Algunos nos dejan leer un artículo de una revista o algo así. • Noticias, relatos de leyendas, divulgaciones, periodísticas, fábulas
<i>Actividades de expresión escrita</i>	Implica construir un significado de la lectura y escribirlo a través de resúmenes, ensayos, comentarios o cuadros.	<ul style="list-style-type: none"> • Que leas o que escribas lo que entendiste, lo que piensas un pequeño resumen. • Hacer resúmenes o cuadros. • Leer un texto, sacar oraciones simples, resumen, comentario. • Hacer comentarios en fichas y resúmenes. • Leer algunos textos y hacer su crítica.
<i>Explicar y comentar</i>	Se refiere a explicar lo que se entendió u opinar sobre la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • A veces nuestra maestra de español nos hace lectura y al final de lo que leímos nos pide que lo digamos de lo que nosotros el entendimos al texto. • Le tenemos que decir de que se trata la lectura y califica. • Leer en voz alta y decir lo que entendimos de la lectura. • Hacer una crítica de lo leído y comentarlo • Pues leer en grupo y luego explicarlo
<i>Análisis de lectura</i>	Implica realizar un análisis de la estructura de la lectura (como los análisis literarios de la materia de español).	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los textos. • Nos ponen lecturas para analizar su estructura y su formato y saberlo comprender. • Análisis de cuento. • Hacer un análisis. • Me dejan analizar lo que acabo de leer.
<i>Dan consejos</i>	Se dan consejos para mejorar la comprensión de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Me dicen que debo tener una guía visual y que cuando leo no debo mover mi cabeza ni mis labios. • Poniendo atención, no distrayéndome, etc.
<i>Lectura en grupo</i>	Se refiere a leer entre todos los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer en grupo. • Que cada alumno lea un párrafo • Leer en grupo o leer individualmente y luego comenzar la lectura. • Nos ponen de todos a leer varias veces el texto
<i>Otras</i>	Respuestas con poca relación a la pregunta.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiarlas bien y no mandan un requisito sino que aprendas. • Cuando nos dictan.

Pregunta 6 ¿Cómo le haces para comprender las lecturas que te encargas los maestros?

Categoría	Definición	Ejemplos
Leer con atención	Se refiere a leer despacio, atendiendo detalles	<ul style="list-style-type: none"> • Leyendo atentamente • Lo leo despacio para poder entenderla. • Poniendo atención. • Leyendo una vez pero lento y pausado. • Leyendo cuidadosamente y poniendo atención en lo que leemos.
<i>Reflexionar</i>	Incluye el análisis sobre el contenido del texto, las relaciones entra las ideas principales, o incluso la intención del autor.	<ul style="list-style-type: none"> • Lo leo rápido y luego lo vuelvo a leer y reflexiono. • Leo atentamente tratando de captar rápidamente la idea principal • Pues lo leo la primera vez y a la segunda voy tratando de relacionar los párrafos. • Voy analizando la lectura según las intenciones que yo creo que el autor quiere tocar.
<i>Ambiente tranquilo.</i>	Es una estrategia de apoyo que implica el no tener distractores o controlarlos en el lugar donde se está leyendo.	<ul style="list-style-type: none"> • Solo leo y ya pero en un lugar sin ruido. • Pues tratando de leer en un lugar tranquilo. • Pues en mi casa no prendo la televisión ni el radio, y en silencio me enfoco a lo que estoy leyendo. • Trato de estar en lugares silenciosos para concentrarme y poder entender lo que leo. • Poniendo atención y concentración sin escuchar ruidos que me puedan interrumpir.
<i>Creando una representación.</i>	Se refiere a crear imágenes mentales como estrategia para favorecer la comprensión	<ul style="list-style-type: none"> • Trato de imaginarme lo que está pasando en el cuento y así lo trato de comprender. • Trato de imaginarme lo que está pasando según la lectura. • Pues leyendo primero y luego como que lo repito en mi mente y me lo voy imaginando. • Imaginando lo que está pasando en la lectura • Concentrándome y sobre todo imaginándome lo que pasa.

<i>Releer para comprender.</i>	Se hace uso de la estrategia de relectura en el caso de que haya problemas de comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando no le entendí la leo dos o más veces. • Si no le entiendo volviéndolo a leer • Tratando de leer bien y si no le entiendo volverlo a leer hasta poder comprender. • Las leo una vez la comprendo y si no le entiendo la leo otra vez • Leer varias veces al texto
<i>Identificar ideas principales.</i>	Se refiere específicamente a la estrategia de identificación de ideas principales	<ul style="list-style-type: none"> • Trato de leer bien y captar la idea principal del texto • Pues yo hago el ejercicio de las ideas principales • Buscar el punto principal de la lectura • Trato de buscar la idea principal y voy relacionando la información para entenderla • Sacar o detectar la idea principal de la lectura
<i>Resumir.</i>	Se emplea el resumen como una estrategia para asegurar la comprensión	<ul style="list-style-type: none"> • Haciendo resúmenes • Resumo lo más importante y de ahí saco mi conclusión o una explicación • Leyéndolas y haciendo resúmenes • Leo por párrafos y escribo lo que entendí • Leo la lectura hasta poder razonar, y luego hago un resumen
<i>Preguntar.</i>	Estrategia de elaboración de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntándome ¿De quién se habla? Y ¿Qué se dice de él?. • Haciendo preguntas y respondiéndolas • Leo y me hago preguntas para ver que tanto comprendí • Me voy planteando preguntas conforme avanzo y si es por capítulos es más fácil • Me hago preguntas ¿Qué pasa en la lectura? ¿En donde se desarrolla? ¿Quiénes son los personajes?
<i>Otras.</i>	Las respuestas son poco claras con la pregunta	<ul style="list-style-type: none"> • Uso el método que indican • Leerlo rápido • Las leo • Usando todo lo que hemos aprendido en el taller de lectura • Uno tiene que leerlo y cada uno lo va comprendiendo

Pregunta 7 ¿Cómo te das cuenta de que comprendiste una lectura?

Categoría	Definición	Ejemplos
Contestando preguntas	Se refiere a distintas situaciones que implican contestar preguntas sobre el texto (como los cuestionarios y exámenes)	<ul style="list-style-type: none"> • En un examen • Contestando algunos cuestionarios sobre las mismas • Porque cuando realizamos cuestionarios sobre la lectura no me cuesta trabajo responderlas; participo cuando preguntan sobre el tema • Porque puedo contestar las preguntas que hacen • Porque se dé que se trata y contesto las preguntas que me piden con facilidad.
Dándome cuenta	Se refiere a diferentes estados (cognoscitivos o afectivos) que implican valorar si se comprendió o no lo leído	<ul style="list-style-type: none"> • Con el entusiasmo de volver a leer la lectura • Porque me siento satisfecha • Al saber de qué se trata • Cuando ya la entendí • Cuando la leo y me gusta y cuando no tengo duda
Explicando	Se refiere a expresar de manera escrita u oral, un comentario, opinión o explicación sobre la lectura a otras personas (ej. Profesor, compañeros o familia)	<ul style="list-style-type: none"> • Porque con mis propias palabras expreso de que se trató la lectura • Platicando de ella • Al dar mi opinión al maestro • Que puedo hablar abiertamente de ella y expresarme • Porque le entiendo y porque se lo cuento a todo el mundo
<i>Preguntándome</i>	En forma específica se alude a elaborar y contestar preguntas para sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Me plantea algunas preguntas y trato de contestarlas lo mejor posible • Al final me hago preguntas • Pues hago preguntas acerca de él • Me planteo un problema con respecto al tema y contesto a mí mismo algunas preguntas • Haciéndome preguntas a mí misma o hacer un cuestionario

<i>Recordar</i>	Implica recordar de qué se trata la lectura y las ideas principales	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando me acuerdo de lo que leí • Porque entiendo todo el texto y me acuerdo de que trata es que si comprendí, si no es que no comprendí • Porque sé qué pasa y no se me olvida • Porque trato de recordar la lectura y me acuerdo • Cuando lo recuerdo o como que me meto en la lectura
<i>Imaginar</i>	Hace alusión a crear una representación de la lectura por medio de imágenes mentales	<ul style="list-style-type: none"> • Representándola • Comienzo a imaginarme las escenas del texto • Me imagino todo lo que pasa dentro de ella
<i>Con información de externos</i>	Se refiere a comparar el trabajo propio con otros, o por las calificaciones que asigna el profesor.	<ul style="list-style-type: none"> • Por la calificación • Por los resultados • Al revisar mi trabajo con el del otro compañero
<i>Otras.</i>	La respuesta no guarda una relación evidente con la pregunta	<ul style="list-style-type: none"> • No se

Pregunta 8 ¿Cómo se dan cuenta tus maestros de que comprendiste una lectura?

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Comentar</i>	Se refiere a dar una opinión de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Nos ponen hacer un comentario • Con las opiniones • Dando nuestro comentario • Con el argumento • Cuando doy un comentario bueno de la lectura
<i>Explicar</i>	Se pide explicar de qué se trató la lectura y parafrasear	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando les explico de lo que trata • Cuando explico bien • Cuando yo les explico de todo lo que se trata la lectura

		<ul style="list-style-type: none"> • Porque explico bien • Cuando les puedo explicar con mis propias palabras la lectura
<i>Contestar preguntas</i>	Al responder preguntas o cuestionarios sobre la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Porque me hacen preguntas sobre la lectura y si lo contesto correctamente sé que si comprendí • Nos preguntan sobre el texto • Cuando te hacen preguntas y respondes • Me preguntan sobre el texto • Con los cuestionarios
<i>Con resúmenes</i>	Implica escribir un resumen de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Por mis resúmenes • Les digo un pequeño resumen • Cuando resumo bien con exactitud y detalladamente los sucesos de un texto • Con un resumen que les entregue • Cuando se me hacen fáciles los resúmenes
<i>Cuantitativamente</i>	Cuando se toma en cuenta el promedio, el número de participaciones, el porcentaje	<ul style="list-style-type: none"> • Con el promedio • Con el porcentaje en la computadora • Cuando califica Cuando participo • Con participaciones
<i>Dan retroalimentación</i>	Hace alusión a que a partir de lo observado el profesor corrige errores y explica las ideas para comprender mejor o indica lo que estuvo bien	<ul style="list-style-type: none"> • Porque te escuchan y te dicen si está bien o mal en todo • Porque me corrigen mi crítica o dicho o me dicen que no es lo principal • Ver el razonamiento y lo comparan con el libro • Cuando notan que al hacer algún ejercicio lo hago con fluidez
<i>Otras</i>	La respuesta no guarda una relación evidente con la pregunta	<ul style="list-style-type: none"> • No se • Utilizando guía visual • Aplicando ejercicios

Pregunta 9 ¿Qué lecturas se te hacen las más difíciles?

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Textos expositivos</i>	Incluye a los textos que expresan datos, hechos científicos o históricos, como lecturas de ciencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Las lecturas científicas • Las de muchas fechas • Las que tienen fechas de otras épocas • De matemáticas • Las lecturas científicas que contienen palabras científicas
<i>Textos narrativos</i>	Son los textos que narran una historia, como las novelas, cuentos, poesías.	<ul style="list-style-type: none"> • Las novelas • Las de los poetas • Las de relato • Las de fantasía • Los de terror
<i>Lecturas Aburridas</i>	Son lecturas consideraras poco interesantes	<ul style="list-style-type: none"> • Las aburridas como de algún tema que solo al profesor le gusta • Las que se me hacen aburridas por no tener un interés en mi • Las aburridas • Las que tienen letras difíciles o chicas y tratan de algo aburrido
<i>Lecturas extensas</i>	Son lecturas largas o con tamaño de letra pequeño	<ul style="list-style-type: none"> • Las que son demasiado largas y con letras muy pequeñas • Cuando son largas y tienen palabras o letras pequeñas y nada de dibujos • Las que son largas y las letras son como mano escrita o pequeñas • Las más largas • Textos muy largos
<i>Con palabras desconocidas</i>	Se refiere a lecturas que poseen vocabulario o temas desconocidos	<ul style="list-style-type: none"> • Las lecturas que tiene palabras científicas • Las que te dan información porque a veces traen palabras que me cuestan trabajo pronunciarlas o no se su significado • Cuando tienen palabras que no entiendo • Cuando en las lecturas vienen palabras desconocidas, es decir que yo no conozco bien esas palabras que mencionan ahí

		<ul style="list-style-type: none"> Las lecturas que tiene palabras que yo no uso comúnmente ya que no sé qué significa o es algo difícil.
<i>No se me dificultan</i>	Se expresa que no hay alguna lectura que se dificulte	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría no se me dificultan Ninguna Todas son fáciles el caso es comprenderlas
<i>Otras</i>	La respuesta no guarda una relación evidente con la pregunta	<ul style="list-style-type: none"> Las que tiene muchas ideas Un poco las de comprensión Razonamiento Las de comprensión, como para un examen o no se Las lecturas de pensar mucho

Pregunta 10 ¿Qué lecturas se te hacen las más fáciles?

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Textos expositivos</i>	Lecturas que presentan datos o hechos científicos e históricos	<ul style="list-style-type: none"> Las que hablan de deportes El texto científico y así me entero de las últimas novedades científicas
<i>Textos narrativos</i>	Lecturas que narra una historia como cuentos, leyendas, novelas	<ul style="list-style-type: none"> Las de misterio o las que te transmiten un valor Las de cuentos que son para mi edad Leyendas y ciencia ficción Todas me gustan como las de mitología con dragones, duendes, etc. De terror
<i>Lecturas Cortas</i>	Se refiere a lecturas de extensión corta y con imágenes	<ul style="list-style-type: none"> La pequeñas y que tienen uno que otro dibujo Las que están cortas Las que tiene más imágenes Las que tratan de cosas de nuestro país y no son muy largas, que sean cortas Las que son cortas y dan detalles

<i>Lecturas de interés</i>	hace mención a las lecturas agradables e interesantes	<ul style="list-style-type: none"> • Las que me gustan de que hablan • Las que tocan temas interesantes para mí, como culturas y mitos, etc. • Las que tratan de animales, porque simplemente me gustan mucho • Las que tratan de cosas padres o divertidas • Las que tiene temas llamativos
<i>Con palabras conocidas</i>	Se refiere a lecturas con un lenguaje claro y vocabulario conocido	<ul style="list-style-type: none"> • Las que tienen palabras fáciles de entender, ya que si es así, se puede entender toda la lectura con mucha facilidad • Las que me sepa todas las palabras • Las de palabras comunes como las revistas • Pues las que puedes comprender fácilmente, su lenguaje es claro • En las que entiendo bien el lenguaje
<i>Otras</i>	Respuestas poco claras con la pregunta	<ul style="list-style-type: none"> • Las que tienen una idea concisa • Donde solo se habla del tema principal • Cuando son un poco más fáciles para entender

Pregunta 11 ¿Qué se te hace difícil cuando tratas de comprender una lectura?

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Palabras desconocidas</i>	Se refiere a no entender la lectura por vocabulario desconocido	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras que no entiendo • Que luego vienen palabras que no conozco su significado • Que a veces usan el dialogo técnico y algunas palabras no las entiendo • Cuando no entiendo palabras • Que usan palabras que yo no las entiendo
<i>Recordar información importante</i>	Hace alusión a recordar la información relevante de la lectura, como nombres, fechas,	<ul style="list-style-type: none"> • Recordad fechas y nombres de las personas • Que muchas veces no tengo buena retención y se me olvidad lo que leí

	ideas principales	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar nombres, fechas, lugares • Se me hace difícil recordar las lecturas después de mucho tiempo • Memorizar las ideas principales
<i>Concentrarme</i>	Implica no poner atención a la lectura por distractores del ambiente o el poco interés por la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • De que cuando no pongo atención y estoy en otras cosas • Cuando no me concentro en el lugar donde lo leo • Que esta sea pesada o tediosa y con cualquier cosa me distraiga retrasando el avance de ella • Cuando no le pongo mucha atención o cuando no me gusta el cuento • Que luego hacen demasiado ruido y no me concentro
<i>Identificar ideas principales</i>	Se refiere a la dificultad para encontrar las ideas principales de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Sacar las ideas principales • Captar las ideas principales o el porqué de ello • La idea central • Comprender las ideas principales • Que se dispersa la idea principal con definiciones
<i>Textos narrativos</i>	Se refiere a entender las características de las estructuras narrativas como los personajes, el nudo y desenlace	<ul style="list-style-type: none"> • El drama y los personajes • El problema y el desenlace • A veces, me cuesta trabajo saber quiénes son los personajes secundarios • Casi el nudo de la lectura porque ahí es cuando no empiezo a comprender muy bien • Cuando se desarrollan dos conflictos al mismo tiempo
<i>Actividades para evaluar la comprensión</i>	Implica responder correctamente preguntas, explicar o hacer resúmenes de lo entendido	<ul style="list-style-type: none"> • Un poco el cuestionario • Explicar es un espacio breve lo que entendí • Cuando lo resumo se me hace difícil si es muy largo • Tratar de sacar el resumen • Sus análisis narrativo

<i>Comprenderla</i>	Incluye el no entender lo que se leyó, incluso aunque se haya leído más de una vez	<ul style="list-style-type: none"> • Que no la puedo comprender • No entiendo lo que dice • Saber de qué trata • Comprenderla la primera vez que la lea • Que no la puedo interpretar aunque la haya leído varias veces
<i>Nada</i>	No se dificulta la comprensión	<ul style="list-style-type: none"> • Nada • Casi nada • No se me complica nada
<i>Otras</i>	Son respuestas poco claras o que no se relacionan con la pregunta	<ul style="list-style-type: none"> • El texto • Las letras • Mi guía visual • A veces me trabo

Pregunta 12 ¿Qué hacen tus maestros cuando se te hace difícil comprender una lectura?

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Explicar la lectura</i>	Los profesores dan la explicación de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Me apoyan diciéndome de que trata • Nos ayudan diciéndonos el significado • Nos explican • Tratan de explicármelo hasta que comprendamos • Te dan una idea de lo que te quiere dejar el autor o explicarte
<i>Lectura compartida</i>	Se refiere a leer, reflexionar y explicar la lectura conjuntamente entre alumnos y profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Me ayudan leyendo conmigo o explicándome • Razonamos la lectura juntos • Nos ayudan a reflexionar y leemos todos • Le dicen al grupo que leamos juntos • Me apoyan; al final leemos en grupo y responden nuestras dudas
<i>Piden releer</i>	Los profesores piden volver a leer la lectura para comprenderla mejor	<ul style="list-style-type: none"> • Nos hacen que la leamos de nuevo • Me dicen que la vuelva a leer • Me la hacen leer de nuevo • Te dicen que la vuelvas a leer • Hacer que la vuelva a leer para poder entender
<i>Dan apoyo</i>	Se refiere a corregir los errores y dar consejos para mejorar la comprensión	<ul style="list-style-type: none"> • Tratan de hacer ver mis errores para que los corrija • Me dicen técnicas para ayudar a comprender mejor • Tratan de ayudarme y corregirme en los errores que estoy cometiendo • Nos corrigen y ayudan • Me explican cómo poder mejorar la lectura para entenderle • Me dan consejos o me ayudan
<i>Más actividades de lectura</i>	Los profesores ponen más ejercicios de lectura, piden resúmenes, cuestionarios, análisis para mejorar la comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> • Te dan más lecturas para ir comprendiéndolo mejor • Nos piden resúmenes en fichas de trabajo • Hacemos cuestionarios • Nos hacen hacer resúmenes o cuestionarios • Ponen más ejercicios de lectura
<i>Nada</i>	No se da ningún apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Nada • Nada ya que entiendo la lectura

CUESTIONARIO

Nombre del alumno _____
Año que cursa _____ Edad _____ Sexo _____

1. Para ti, ¿qué es comprender una lectura?

2. ¿Por qué crees que en la escuela deben enseñar cómo comprender una lectura?

3. A ti, ¿qué te gusta leer?

4. ¿Cómo te gustaría trabajar la comprensión de lectura en clase?

5. ¿Qué actividades de comprensión de lectura de ponen tus maestros?

6. ¿Cómo le haces para comprender las lecturas que te encargan los maestros?

7. ¿Cómo te das cuenta de que comprendiste una lectura?

8. ¿Cómo se dan cuenta tus maestros de que comprendiste una lectura?

9. ¿Qué lecturas se te hacen las más difíciles?

10. ¿Qué lecturas se te hacen las más fáciles?

11. ¿Qué se te hace difícil cuando tratas de comprender una lectura?

12. ¿Qué hacen tus maestros cuando se te hace difícil comprender una lectura?

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN