

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**FACTORES RELACIONADOS CON EL NIVEL DE
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA**

Tesis que para obtener el grado de
Licenciada en Pedagogía presenta:

Rosa María Castellanos Pérez

Asesor:
Dr. Aldo Bazán Ramírez
Profesor-Investigador
UAEM-Facultad de Psicología
Abril, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice de Contenidos

	<i>Página</i>
PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	4
I. Antecedentes	8
II. Justificación	15
III. Objetivos	19
IV. Hipótesis	20
CAPÍTULO 1. LA COMPRENSIÓN LECTORA	21
1.1. Comprensión lectora y desempeño académico	23
1.2. Factores relacionados con la comprensión lectora	25
1.2.1 Factores Académicos	27
1.2.2 Factores Socioculturales	34
1.2.3 Factores Personales	37
CAPÍTULO 2. INTRODUCCIÓN ESTADÍSTICA	
2.1 Validez: Análisis Factorial Exploratorio	40
2.2 Análisis de confiabilidad	42
2.3 Análisis Factorial Confirmatorio	43
CAPÍTULO 3. MÉTODO	46
3.1 Instrumentos	46
3.2 Muestra	50
3.3 Recolección de información	51
3.4 Procesamiento de la información	52
3.4.1 Criterios para la calificación de instrumentos	53
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	57
4.1 Validez	59
4.2 Confiabilidad	65
4.3 Análisis Factorial Confirmatorio	73
4.3.1 Conformación de factores	73
4.3.2 Relación de factores con nivel de comprensión lectora	75
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	77
5.1 Prueba de hipótesis	77
5.2 Implicaciones pedagógicas	78
ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y FIGURAS	85
FUENTES CONSULTADAS	86

PRESENTACIÓN

Como objetivo de la investigación se planteó identificar Factores Académicos, Socioculturales y Personales que influyen en el nivel de comprensión lectora. Los resultados se concentran en dos puntos: 1. Propiedades psicométricas de los instrumentos elaborados para identificar los factores relacionados con la comprensión lectora; 2. Relación entre los factores Académicos, Socioculturales y Personales y la habilidad para comprender un texto. El enfoque teórico asumido aborda la comprensión lectora desde la psicología interconductual. El proceso constó de siete pasos: (1) Delimitación del marco teórico de referencia; (2) elaboración de instrumentos para identificar aquellos factores que influyen en el nivel de comprensión lectora; (3) piloteo de cuestionarios y elaboración de la versión final; (4) aplicación a estudiantes de nivel secundaria (233 cuestionarios); (5) revisión y calificación de la información; (6) procesamiento de datos; (7) interpretación y discusión de resultados (impacto en la Pedagogía). Los resultados muestran que, por un lado, se cuenta con instrumentos válidos y confiables para medir los Factores Académicos de influencia en la comprensión lectora; y, por otro, que (1) el factor académico está relacionado con el nivel de comprensión lectora; (2) el contexto en que se desarrolla el sujeto está relacionado con su actitud hacia la lectura y su nivel de comprensión; y que (3) el nivel socioeconómico influye en el nivel de comprensión lectora. La investigación deriva en estrategias docentes que promuevan el hábito de la lectura y el incremento de la comprensión textual. Para captura y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico especializado SPSS13 (*Statistical Package for Social Sciences*, versión 13) y AMOS4 (*Análisis of Models Structures*, versión 4) para realizar los modelos de ecuaciones estructurales.

INTRODUCCIÓN

La comunicación escrita es un medio fundamental para la apropiación y difusión de los patrones culturales actuales y pasados, posibilita el acercamiento y el análisis de la realidad socio-política en que se vive, así como la apropiación y la creación de conocimientos en todos los campos de estudio.

Los beneficios de la lectura trascienden el aprendizaje. Se lee no sólo para evitar *sentirse tonto*, sino también para establecer diálogos con otras personas, para superar las barreras dialectales e incorporarse más exitosamente a procesos laborales y democráticos (Petit, 1999). La lectura se asume entonces como medio para la interacción entre los individuos, con ellos mismos¹ y con el ambiente social en el cual se desenvuelven (Ladrón, 1985).

La capacidad de leer y, sobre todo, de comprender un texto, es imprescindible para acceder a la información, independientemente del formato en que ésta se encuentre.

“Leer significa adquirir experiencias e información; ser activo. Se lee atribuyendo a los signos escritos o impresos un sentido; se lee organizando las palabras, las frases y la totalidad de una obra en unidades de significado. Por otra parte, este proceso contribuye enormemente al desarrollo de las facultades del intelecto, las emociones y la imaginación.” (Garrido, 2002a).

¹ El uso del genérico masculino en el presente documento hace referencia tanto a hombres como mujeres; es utilizado para facilitar la lectura y no tiene connotación discriminatoria alguna hacia el género femenino.

Por tanto, que los sujetos sean capaces de comprender textos, construir significados propios a partir de la lectura, e incrementar su comprensión del mundo, son objetivos básicos de la lectura (Carney, 1992).

Siguiendo a Gadamer (1988), se enlistan cinco elementos contextuales que injieren en el nivel de logro para la comprensión lectora:

1. Siempre ha de considerarse la distancia en el tiempo (entre la escritura del texto y su lectura) y su significado para la comprensión del texto.
2. El verdadero sentido del texto estará determinado por la situación histórica del lector (por su situación anímica y el momento socio-histórico en que se desenvuelva).
3. El sentido del texto siempre superará a su autor (cada lector interpreta el texto individualmente, rebasando o no las expectativas-propósitos del escritor).
4. La comprensión es un comportamiento productivo, no reproductivo (lo importante de la lectura es lo que genera en la mente del individuo, no sólo la recopilación de palabras).
5. Cuando se comprende, se comprende de un modo diferente (en relación con el punto 2, la situación en que se lee un texto influye en su comprensión) (Wittgenstein, 1989).

Cuando se busca verificar la comprensión lectora, tanto el lector, como el texto mismo y la situación comunicativa en que se ejerza la tarea, imponen criterios de logro enmarcados en las exigencias que el momento socio-histórico

demande (Carpio, Pacheco, Flores & Canales, 2000; Fuentes & Ribes, 2001; Zarzoza, 2003; Arroyo, Morales & Pichardo, 2004; Irigoyen, Acuña & Jiménez, 2004.).

Al situar el estudio de la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, resulta necesario definir este último, para lo cual se seguirán los postulados propuestos por la psicología interconductual. El aprendizaje de una disciplina o materia se define como el ajuste conductual gradual del estudiante a los criterios de logro específicos: Procedimientos o formas de evaluación determinados en gran medida por el lenguaje. En términos de desempeño académico o rendimiento escolar, implica asignar una calificación que exprese el ajuste entre las conductas del estudiante y los criterios de logro establecidos por el docente o la autoridad educativa (Carpio *et al*, 2000; Martínez, 2004). Para lograr el conocimiento es menester nombrar, identificar y definir, siendo el lenguaje uno de los medios fundamentales para consolidar el pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva, la dinámica grupal está mediada por la habilidad para leer y escribir; las interacciones lingüísticas docente-estudiante-referente determinan el proceso enseñanza-aprendizaje (Bazán, 2006). Ante lo cual resulta fundamental el análisis de la comprensión lectora como elemento de enlace entre el estudiante y los contenidos disciplinares -considerando que en el ámbito educativo los contenidos se abordan preponderantemente mediante textos- (Fuentes & Ribes, 2001).

Se deriva entonces que la comprensión lectora y el desempeño académico son variables fuertemente relacionadas entre sí, las cuales influyen sobremanera

en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes: Entre mayores sean los criterios de ajuste, el alumno requerirá mayores habilidades de comprensión lectora para cubrirlos. Esta problemática resulta evidente cuando un estudiante es promovido a un grado educativo superior (vgr. de primaria a secundaria) dado que deben enfrentarse a textos más complejos y con mayor seriedad a los abordados en niveles precedentes; se demanda mayor habilidad de comprensión lectora. Un estudiante con deficiencias en esta habilidad no será capaz de cubrir tales criterios, resultando un bajo desempeño escolar: En las carencias de los lectores inexpertos frente a las habilidades de los expertos pueden encontrarse las causas de la reprobación y deserción escolar (Palacios, 2001; Cassany, 1999, Marín, 1997).

Trabajos previos referentes a la evaluación de la comprensión lectora (Simpson, 1990; Bono, Donolo & Rinaudo, 2000) han delimitado dos aspectos que deben ser considerados: (1) La estructura del texto, por un lado; (2) los intereses del lector y su actitud hacia la lectura por otro. El primer aspecto plantea que es una habilidad de los estudiantes identificar estructuras textuales, detectar sus posibles errores y corregirlos. El segundo punto, enuncia que la evaluación debe contemplar los intereses lectores del sujeto, así como sus actitudes hacia el contenido de los textos, en tanto se ha comprobado que un sujeto comprenderá mejor cuando está interesado y familiarizado con su estructura textual.

En suma, el impacto social de la presente investigación reside en las estrategias didácticas derivadas para que los docentes promuevan entre sus estudiantes habilidades que incrementen el nivel de comprensión lectora.

I. ANTECEDENTES

Del interés por explicar el proceso mediante el cual los sujetos comprenden un texto se han derivado modelos que abordan el fenómeno desde diversos enfoques teóricos. Pueden encontrarse así, modelos ascendentes, descendentes, interactivos, unitarios y de campo interconductual. Los postulados principales de cada enfoque, serán analizados a continuación.

a) Modelos ascendentes

La comprensión lectora implica ejecutar un conjunto de pasos que inician con la decodificación de símbolos textuales (estímulos visuales) para reconstruir el significado que el autor pretende transmitir a la mente del lector. El énfasis recae en los procesos perceptivos-visuales ocurridos durante la lectura (Morles, 1999). Los modelos de Gough (1972) y de LaBerge y Samuels (1974) obedecen a esta definición.

El primero define el proceso lector como una secuencia iniciada con la fijación ocular, formando íconos que serán asociados a fonemas para representar fonéticamente el estímulo visual y transferirlo a la memoria léxica. Posteriormente, se procede a buscar y reconocer las palabras que serán transferidas a la memoria operativa, para su procesamiento mediante un mecanismo no específico contenedor del conocimiento sintáctico y semántico. El proceso finaliza cuando se

aplican dichos conocimientos para determinar la estructura base del estímulo visual y almacenarlo en la memoria semántica (Gough, 1972).

El segundo modelo postula un proceso de comprensión lectora conformado por dos subprocesos: Decodificación y comprensión. En ambos, existe una constante realimentación entre cuatro tipos de memoria: Visual, fonológica, semántica y episódica (LaBerge & Samuels, 1974).

b) Modelos descendentes

El proceso de comprensión comienza en el lector y culmina en el texto. Es un *juego psicolingüístico de adivinanza* (Goodman, 1970 & 1985) iniciado con la formulación de hipótesis sobre el significado textual, las cuales serán rechazadas o confirmadas progresivamente conforme se inspecciona el texto. Este enfoque cognoscitivista concede gran importancia a los conocimientos previos del sujeto en tanto que debe recurrir a ellos para la reconstrucción de significados (Morles, 1999).

Goodman (1967 & 1971) plantea un modelo del mínimo esfuerzo, donde el lector busca predecir el significado en función de claves grafo-fonológicas, sintácticas y semánticas; ortografía, sintaxis y semántica le proporcionan pistas para obtener el máximo significado. La comprensión se da en cinco procesos (o subprocesos): (1) Reconocimiento del material escrito, (2) predicción sensorial del significado de la información, (3). confirmación a partir de la información sensorial,

y (4) corrección de hipótesis, (5) volviendo hacia atrás para aclarar contradicciones (Vieiro, Peralbo & García, 1997).

Por otro lado, el modelo de postulados de Smith sostiene que el lector accede al significado sin pasar por el lenguaje oral, distinguiendo la información visual de la no visual, basándose en sus conocimientos previos. Se sitúa al lenguaje en un lugar fundamental, donde la redundancia, en todos sus niveles, permite seleccionar información visual (contextual) y reducir la incertidumbre (Vieiro *et al*, 1997).

c) Modelos interactivos

La comprensión lectora se analiza a partir de la conjunción ecléctica de los modelos precedentes. El significado se reconstruye durante la lectura como resultado de los conocimientos que posee el lector sobre el lenguaje y el contenido del texto, en interacción analítica y dinámica con la información aportada por el texto por sí mismo; la cual es identificada mediante inspecciones repetidas (Samuels & Kamil, 1984; Lampe, 1989; Antonini & Pino, 1991).

El procesamiento perceptivo se da en un sistema conformado por diversos niveles de procesamiento, donde cada uno formula abstracciones en diferentes niveles para representar un *input*. Es un proceso paralelo -no serial-, donde el procesamiento a nivel de letra probablemente ocurra de manera simultánea al procesamiento a nivel de palabra y a nivel de rasgos. La palabra se percibe en tres niveles: (1) Rasgos visuales, (2) letras y (3) palabras. El proceso interactivo se

suscita entre el componente descendente o 'conducido conceptualmente' y el ascendente o 'dirigido por otros datos' (Vieiro *et al*, 1997), los cuales suministran restricciones para determinar la percepción. Así, el significado resulta de la actuación simultánea o en paralelo de diversas fuentes. El *modelo interactivo* de Rumelhart (1985) y el de Ruddell y Spieker (1985) abordan la comprensión desde esta perspectiva.

d) Modelos unitarios

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora es un proceso complejo e integral donde el lector y el texto interactúan en varios contextos, mediados por propósitos diversos (Lipson & Wilson, 1986). Por tanto, su estudio se contrapone a la desagregación en destrezas discretas e independientes que al sumarse resulten en la habilidad para comprender (Morles, 1999). Según estos modelos, la reconstrucción del significado textual es producto de una 'habilidad unitaria', una habilidad general que aglutina variadas y numerosas destrezas, reflejo congruente del nivel de comprensión poseído por el individuo (Elley, 1989a). Tales destrezas sólo pueden concebirse aisladamente cuando se tienen evidencias para afirmar que la habilidad general es 'transferida' hacia éstas al realizar la enseñanza, determinando así los niveles de comprensión (Elley, 1989b).

Pearson y Johnson (1978) coinciden con esta postura al plantear que para formular teorías explicativas, el proceso de comprensión debe concebirse como habilidad unitaria, mientras que para fines prácticos, como enseñanza y medición, es aceptable identificar y aislar sub-habilidades independientes.

e) *Modelo de campo interconductual*

La psicología interconductual aporta un modelo lógico con categorías analíticas y una concepción metodológica propias para estudiar la conducta de los sujetos. Formula una *lógica de campo* con criterios de explicación, descripción y verificación adecuados a fenómenos empíricos o interconductuales con causalidades interdependientes, que se dan en un tiempo sincrónico y poseen unidades analíticas morales susceptibles de representación conceptual. (Hayes, Ribes & Valadez, 1994).

Dentro de esta corriente, Wittgenstein (1989) postula que el lenguaje funciona con procesos mentales definidos divididos en dos partes: Orgánica (comprensión) e inorgánica (significación desencadenada a partir de signos). De este planteamiento se deriva que el pensamiento es una sucesión de estados mentales 'no ocultos' (Carpio *et al*, 2000), donde se opera con signos para formular el significado del texto. Un signo es la parte material palpable base de la representación mental del lenguaje al cual pertenece. Por tanto, aprender el significado de las palabras difiere de aprender a utilizarlas, ya que cada una puede asumir significados diversos según los criterios surgidos del contexto (lo que él denomina *juego del lenguaje*) en el cual es utilizada: Las palabras no tienen una función designativa ni denotativa sino que son instrumentos diversos del lenguaje (Wittgenstein, 1953 & 1989).

Por su parte, Bijou (1961) define al lenguaje como el estudio de las interacciones individuales con el ambiente mediante articulaciones verbales. Abordarlo desde una perspectiva conductual implica estudiar el ajuste de los

individuos conforme se adaptan a las circunstancias modeladas por condiciones físicas, sociales y orgánicas (Kantor & Smith, 1975).

En suma, la comprensión lectora es un acto con criterios de adecuación funcionalmente pertinentes (Ribes, 1993), consistentes en aprender a usar un determinado conjunto de términos como actividades específicas significativas en contextos particulares. Es una relación donde participan tres elementos: (1) El sujeto que comprende, (2) el texto que se comprende y (3) las condiciones mínimas necesarias para que se dé la comprensión (Carpio *et al*, 2000). Dado que la función comprensión lectora debe ajustarse al comportamiento en un determinado juego del lenguaje, se le considera como elemento mediador entre los eventos disposicionales de campo (Irigoyen *et al*, 2004). Comprender un texto implica poseer la capacidad de satisfacer criterios específicos de desempeño basados en éste; acto que puede darse durante la lectura o en un momento posterior (Arroyo *et al*, 2004; Fuentes & Ribes, 2001; Irigoyen *et al*, 2004; Zarzosa, 2003).

La psicología interconductual ha establecido cinco criterios de ajuste lector o *niveles de aptitud funcional* (Ribes & López, 1985; Ribes, 1990); requerimientos conductuales que parten del desarrollo psicológico del sujeto, impuestos por la interacción con el texto: (1) Diferencial, (2) efectivo, (3) pertinente, (4) congruente, y (5) coherente (Irigoyen *et al*, 2004). El comportamiento lector necesariamente se significa en un contexto – el ámbito educativo, en este caso. Específicamente aquí, responder qué leer, cómo leer y para qué leer adquiere sentido al analizar las interacciones docente-estudiante-referente, fungiendo el rendimiento

académico como ámbito de desempeño a partir del cual se establecen los criterios de ajuste lector.

Así, el contexto escolar engloba múltiples variables que influyen en la conducta de los estudiantes: Factores propios del sujeto, del docente y de la institución educativa, por un lado; factores sociales y familiares por el otro. Por ejemplo, la historia de referencialidad del docente, sus habilidades y competencias; los materiales didácticos (materiales de lectura) disponibles; y los criterios de logro establecidos para cada tarea, influyen en su desempeño. En este sentido, investigaciones anteriores han demostrado la necesidad de identificar aspectos contextuales que intervienen en el nivel de comprensión lectora, tales como el ambiente de lectura o los materiales disponibles (Thorndike, 1973; Rodríguez, 1985; Lamme & Olmsted, 1977; Sheldon & Carrillo, 1952; Wigfredd & Ascher, 1984), el nivel socioeconómico (Brigs & Elkid, 1977; Sotton, 1964; Morles, 1975), el nivel educativo y cultural de los padres (Bazán, 2002; Gorman & Politt, 1999), el apoyo familiar en la realización de tareas, su interés por actividades escolares, y las características personales y psicológicas de los propios estudiantes (Bazán, 2002; Byme, 1984; Castejón, Navas & Sampascual, 1996; Meyer, 1987).

II. JUSTIFICACIÓN

La Encuesta Nacional de Lectura 2006 arrojó que el 92% de la población mexicana está alfabetizada, aclarando que los niveles de lectura y escritura son claramente desiguales: El 60.9% de los sujetos lee al menos un libro por año, siendo sólo el 30% de éstos quienes leen tres o más; 13.2% dijo no haber leído nunca, mientras que el 20.3% declaró no haber leído ningún libro el año anterior a la encuesta (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2005).

En años recientes, la Cámara Nacional de la Industria Editorial determinó que el promedio de lectura de los mexicanos es de 2.8 libros por año (Ravelo, 2002); así mismo, se ha encontrado que sólo lee el 9% de los jóvenes de entre 16 y 19 años y el 5% de los adultos mayores de 40 (Juárez, 2001). México se ubica en la posición 106 de 107 en lo que a lectura se refiere (UNESCO): Sólo 15 millones de los cien que habitan el país son lectores, mientras que 39 millones son analfabetas funcionales (saben leer pero no lo hacen) (Vadillo & Klingler, 2004).

En sintonía con estos datos, los estudiantes ingresan a secundaria con múltiples carencias en comprensión lectora: Son capaces de reconocer las letras, asignarles un sonido individual o en conjunto, reconocer sonidos y cifrarlos en letras. Pueden pronunciar los sonidos aún cuando desconozcan el significado de las palabras e incluso escribir prácticamente todo lo que les sea dictado. Están alfabetizados y leen cotidianamente, más no comprenden los textos ni conocen las convenciones de la escritura (Palacios, 2001; Sánchez, 2002); no han

desarrollado el pensamiento crítico para analizar la información, criticarla y aplicarla en la comprensión de su medio.

La carencia del pensamiento crítico se convierte en un impedimento cuando el alumno se enfrenta a problemáticas reales que le demandan la aplicación de conocimientos adquiridos mediante la lectura.

Por otro lado, en los años 2000 y 2003, se aplicó en México la prueba PISA (*International Indicators of Education Systems*), cuyos objetivos fueron: (1) Conocer si el nivel de habilidades lectoras de los estudiantes mexicanos les permite desenvolverse en el mundo contemporáneo; e (2) identificar los factores del entorno que influyen en su desempeño académico. En el campo de la comprensión lectora, se midió qué tan capaces son los estudiantes para utilizar la información que poseen en situaciones cotidianas de distinto grado de complejidad (lo cual implica cuatro procesos secuenciados: (1) Obtención de la información, (2) interpretación de los textos, (3) reflexión y (4) evaluación). Se establecieron tres categorías para medir el *nivel de logro*: Nivel 3. Competencia elevada; Nivel 2. Competencia intermedia; Nivel 1. Competencia insuficiente.

Los resultados del año 2000 arrojaron que 52% de los participantes se ubicó en el nivel 1: Pueden leer, mas no cuentan con habilidades para emplear la información como herramienta que permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diversas áreas. Esta situación los pone en riesgo de enfrentar dificultades en la transición escuela-trabajo, fracasar al pretender ingresar a niveles educativos superiores e incluso aprender a lo largo de toda su vida. Sólo 4.8% de estudiantes alcanzó niveles de competencia alta.

Contrario a lo ocurrido en países como Canadá, Corea y Finlandia, donde menos del 10% se ubicó en el nivel inferior, los resultados en México se agravaron en el 2003: Los estudiantes que cursaban nivel medio superior (de 15 años) alcanzaron mejores puntuaciones con respecto a los de secundaria, encontrándose puntajes aún más bajos entre quienes cursan la modalidad de telesecundaria.

El INEE (2005) destaca los siguientes factores asociados a tales resultados: Entorno familiar, ocupación de los padres, nivel socioeconómico, desempeño escolar, cultura, ambiente escolar y modalidad educativa.

El problema se agrava al analizar el papel que juegan los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora: Por lo general, los profesores no son lectores ni suelen dar a la lectura un papel importante dentro de las clases; sin hablar de las carencias curriculares (emanadas de la SEP) al respecto. La lectura se sitúa como la panacea: Nadie niega su valor ni cuestiona su utilidad, empero, la institución educativa la hace ver como un castigo, un medio para entretener a los estudiantes, una actividad aburrida que representa una calificación (Ferreiro, s. f.) más no un medio para promover el aprendizaje (Marín, 1997).

Por otro lado, la carencia de instrumentos de evaluación sustentados por un sólido marco conceptual, ha derivado en problemas de interpretación e implementación, dado que se parte de premisas no sustentadas. Esto ocasiona la pérdida de objetividad y propicia que se generen estrategias no focalizadas que difícilmente lograrán resarcir la problemática presentada (Pikulsky, 1998; Bono *et al*, 2000).

Inminente resulta entonces diseñar e implementar estrategias para resarcir el rezago y la marginación, así como mejorar la equidad y calidad de la oferta educativa. Con miras a fundamentar las acciones emprendidas, se requiere de instrumentos válidos, confiables y respaldados teóricamente, tanto para identificar los factores asociados a la comprensión lectora, como para medir el nivel de ajuste lector de los estudiantes.

Es en este punto donde radica la importancia de la investigación presentada: Sus resultados posibilitarán la identificación de factores disposicionales del sujeto (académicos y socioculturales) que facilitan o interfieren en la interacción lingüística. Ello permitirá el diseño de estrategias específicas que contribuyan a resarcir las carencias de cada ámbito y propicien el desarrollo funcional de las competencias lectoras. Se impactará así el rendimiento académico y la calidad de vida de los estudiantes.

III. OBJETIVOS

Tres son los objetivos generales de la presente investigación:

- a) Construir instrumentos válidos y confiables para identificar las habilidades académicas que influyen el nivel de comprensión lectora.
- b) Identificar las variables sociales, familiares y personales que influyen en el nivel de comprensión lectora.
- c) Identificar la relación existente entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico.

IV. HIPÓTESIS

En concordancia con los objetivos, se han formulado las siguientes hipótesis:

H¹. Existe una relación entre Factores Académicos y el Nivel de comprensión lectora.

H₀¹. No existe relación entre Factores Académicos y el Nivel de comprensión lectora.

H². El contexto en que se desenvuelve un sujeto está relacionado con su actitud hacia la lectura, el tiempo dedicado a esta actividad y su desempeño académico.

H₀². No existe relación entre el contexto en que se desenvuelve un sujeto y su actitud hacia la lectura, el tiempo dedicado a esta actividad ni su desempeño académico.

H³. El desempeño académico está relacionado con el Nivel de comprensión lectora.

H₀³. No existe relación entre el desempeño académico y el Nivel de comprensión lectora.

H⁴. El nivel socioeconómico está relacionado con el Nivel de comprensión lectora.

H₀⁴. No existe relación entre el nivel socioeconómico y el Nivel de comprensión lectora.

CAPÍTULO 1

La Comprensión Lectora

La lectura es una herramienta de comunicación y aprendizaje. Permite a los sujetos interactuar con su comunidad y con el resto del mundo. Funge como medio de apropiación y difusión de los patrones comportamentales de grupos sociales al permitir acceder a culturas geográfica y temporalmente distintas a la propia (Ladrón *comp.*, 1985). Establecer formas de interacción entre los individuos, independientemente de su situación temporal, geográfica y cultural, es el objetivo fundamental de la lectura y la escritura.

“Pienso que la lectura no es comparable con ningún otro medio de aprendizaje y de comunicación, ya que la lectura tiene su ritmo propio, gobernado por la voluntad del lector; la lectura abre espacios de interrogación y de mediación y de examen crítico, en suma, de libertad; la lectura es una relación con nosotros mismos y no únicamente con el libro, con nuestro medio anterior a través del mundo que el libro nos abre”.

(Ladrón, comp. 1985)

Más no basta con descifrar los signos textuales (leer letras y palabras), sino que se debe poder comprender el texto, extraer información útil para ser integrada a las estructuras cognitivas del lector, información susceptible de aplicación en ámbitos tan diversos como lo exijan las demandas situacionales a las cuales se enfrente. La comprensión lectora exige que el sujeto utilice los textos como medio para apropiarse el conocimiento, construya un significado propio (al margen del

significado otorgado por su autor), e incrementa, por ende, la comprensión del mundo (Carney, 1992).

La comprensión lectora es entonces una habilidad fundamental para los sujetos, útil a lo largo de toda la vida y en un cada situación cotidiana, sin encasillarla dentro del contexto educativo. Se desarrolla dentro y fuera del ámbito escolar y está condicionada por diversas variables de carácter sociocultural, subjetivo, educativo y textual (Ribes, 1990; Martínez Rizo, 2004).

Dentro del aula, tiene un papel determinante: La enseñanza comprende la construcción de significados compartidos, comportamientos regulados lingüísticamente y la construcción situacional del conocimiento (Bazán, 2006). Por tanto, la habilidad para leer y escribir media la dinámica grupal, donde las interacciones docente – estudiante – contenido determinan el proceso enseñanza-aprendizaje.

No obstante, en los países de América, con excepción de Canadá, cuyo nivel educativo y cultural es notoriamente superior (Macchiusi, 2002), se dedica poco tiempo a la lectura, y resulta una actividad poco o nada atractiva para los estudiantes.

“Por tradición, nuestro sistema educativo ha visto en la lectura sólo un instrumento para el estudio y ha postergado a los lectores autónomos, los que leen por voluntad propia, por el mero gusto de leer, sin ningún fin práctico a la vista, porque ve en ellos a gente peligrosa. Nuestra escuela – pero nuestra no quiere decir sólo la de México, sino la de la cultura

occidental en nuestro tiempo, que podríamos llamar, por ejemplo, neoliberal— es enemiga de los lectores. Por eso no los forma.” (Garrido, 2002b)

1.1 Comprensión lectora y desempeño académico

La comprensión lectora guarda una estrecha relación con el desempeño académico. Daniel Cassany, (1999) lo pone de manifiesto al afirmar que en las carencias de los lectores inexpertos frente a las habilidades de los expertos, están las causas de la reprobación y deserción escolar. Para este autor, los lectores inexpertos tienen asegurado el fracaso escolar, al no haber desarrollado las habilidades necesarias para la comprensión lectora ni en el seno familiar ni en la escuela. Jordan, Banich y Kaplan (2003) derivaron de su investigación que existe una correlación significativa entre el desempeño en español y matemáticas: El bajo nivel en comprensión lectora dificulta la comprensión de los problemas matemáticos, así como el razonamiento para resolverlos.

En el contexto mexicano, Margarita Palacios ha corroborado dicha relación:

...”Gran parte de los problemas de reprobación en este nivel (educación secundaria) que no se refieren al español, se deben a que los niños después de la primaria abordan textos que no comprenden porque no tienen una habilidad lectora comprensiva. Naturalmente que esto los lleva a fracasar tanto en matemáticas, (porque no entiende qué es lo que le están pidiendo en

los problemas), como en la historia o en la geografía: el niño intenta entender al pie de la letra lo que le dicen los libros, no sabe resumir, no sabe articular ni guardar en su mente la esencia de lo que está estudiando.” (Palacios, 2001)

Se deriva así que uno de los elementos clave del proceso formativo debiera ser la capacidad para aprender leyendo. Del grado en el cual se domine la comprensión de textos dependerá su éxito o fracaso escolar (González, 2004).

Investigaciones al respecto han demostrado que las habilidades para segmentar el habla, identificar principio y fin de las palabras, así como diferenciar vocales de consonantes, están correlacionadas con el desempeño académico (Bravo, Barneoso, Céspedes & Pinto, 1986). Wilderfila Martínez, profesora de secundaria, declara que al mejorarse las capacidades lectoras de los estudiantes en este nivel, aumentará su aprovechamiento, obteniendo mejores promedios y disminuyendo el número de asignaturas reprobadas. Con ello se lograría reducir frustraciones, mitigar el fracaso escolar y reasignar el gasto público empleado en los malos estudiantes, estando más cerca de cumplir el objetivo planteado e incrementar el nivel educativo.

A decir de la Secretaría de Educación Pública [SEP], un objetivo fundamental de la educación secundaria es lograr que los estudiantes “...*sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos previos dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.*” (SEP, 1994). Para lograrlo se requiere elaborar estrategias didácticas focalizadas en el desarrollo de habilidades que fomenten la lectura crítica y su comprensión;

identificando primeramente aquellas variables académicas, socioculturales y personales relacionadas con la comprensión lectora.

1.2 Factores relacionados con la comprensión lectora

La lectura no es una habilidad unitaria sino que abarca un amplio espectro de habilidades básicas relacionadas con el texto. La comprensión del texto y la escritura forman parte de un proceso comunicativo dependiente de variados y complejos procesos intelectuales, siendo no un acto mecánico sino una tarea que demanda la participación interesada, activa e inteligente del sujeto (SEP, 1994). El concepto deriva entonces en un sistema dinámico complejo que busca elaborar significados y ligar conocimientos, auxiliándose de la memoria operativa (de trabajo) y de las inferencias.

Ante un texto, el cerebro pone en marcha diversos procesos que permiten decodificarlo y comprenderlo. Vieiro, Peralbo y García (1997) establecen que la lectura requiere una serie de acciones para su decodificación y procesamiento; una secuencia de nueve etapas, enlistadas a continuación:

1. Identificación de letras
2. Relación de letras con sonidos
3. Identificación de palabras

4. Identificación de oraciones
5. Identificación de estructura gramatical
6. Asignación de significado a palabras y oraciones
7. Establecimiento de relaciones entre oraciones
8. Uso de conocimientos previos para producir información
9. Realización de inferencias

Analizando este proceso, resulta evidente que la comprensión lectora no es una habilidad aislada, sino que engloba una serie de habilidades básicas implicadas de manera directa en el nivel de comprensión alcanzado por un sujeto.

Investigaciones precedentes han corroborado este planteamiento encontrando que el desempeño lector se relaciona estrechamente con ciertas características personales del estudiante (Byrme, 1984; Castejón, Navas & Sampascual, 1996), con el nivel educativo, sociocultural y económico de los padres (Gorman & Politt, 1999), así como con factores socioculturales como el ambiente familiar, el apoyo en tareas, la valoración del aprendizaje de los hijos y el interés en la formación de actitudes y competencias académicas (Mella & Ortiz, 1999; de Jung, 2001; Andrews y Zmijewski, 1997; Bazán, 2004).

Lo anterior permite concluir dos directrices de la investigación: La primera para distinguir entre lectores expertos e inexpertos, siendo la diferencia

fundamental su actitud, sus habilidades y el comportamiento cognitivo que desarrollan cuando se enfrentan a un discurso (oral o escrito). La segunda para conformar tres conjuntos de factores que guardan estrecha relación con la comprensión lectora: (1) **Personales**, que incluyen la actitud, la motivación y los hábitos de lectura del sujeto, así como el uso de su tiempo libre; (2) **Académicos**, abarcando las habilidades necesarias para comprender un texto que han de desarrollarse a lo largo del proceso educativo escolarizado; y (3) **Socioculturales**, englobando elementos del entorno familiar y comunitario en que se desenvuelve el sujeto.

Estos tres conjuntos de factores constituyen la base para los análisis realizados en la presente investigación. En consecuencia, se dedican los siguientes tres apartados a desarrollar ampliamente cada uno de ellos.

1.2.1 Factores Académicos

En tanto que la comprensión lectora es una habilidad unitaria en la cual convergen diversas destrezas o habilidades básicas (Morles, 1999), resulta necesario identificar aquellas intrínsecas al sujeto, desarrolladas fundamentalmente en el ámbito educativo escolarizado. Partiendo de la información presentada anteriormente, se han seleccionado tres habilidades fundamentales para la comprensión lectora: (1) Habilidad de inferencia, (2) Habilidad de síntesis, y (3) Habilidad lectora y memoria.

a) *Habilidad de inferencia*

Realizar una inferencia implica derivar información del hecho percibido para acceder a un elemento no presente, es un razonamiento que opera con la unión constante causa-efecto. Es la capacidad de sustituir el miembro faltante con otro, procedente de la experiencia: *“Solamente un miembro es percibido o recordado, y el otro es sustituido con nuestra experiencia pasada.”* (Puche, 2001).

Durante el proceso lector, se encuentran vacíos textuales originados por el desconocimiento del significado de una palabra, información no presentada explícitamente, errores tipográficos o mutilación del escrito. Ante estas *lagunas*, se requiere contar con la habilidad para rescatar algún aspecto del texto a partir del significado del resto, superando los vacíos suscitados durante el proceso de comprensión (Cassany, Luna & Sanz, 1998).

Los lectores expertos utilizan la inferencia para transformar y generar conocimientos. Suelen formular expectativas e hipótesis sobre el contenido, y comprobarlas o rechazarlas conforme avanzan en la lectura. Infieren el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto en que se utilizan; derivan información para acceder a los elementos ausentes; reconocen errores e inconsistencias dentro del discurso que suplen apoyados en sus conocimientos previos.

Por el contrario, los lectores inexpertos no son capaces de plantearse expectativas o hipótesis sobre el texto, su lectura comienza sin una base para construir sus conocimientos. Suelen terminar sus lecturas sin encontrarles sentido, siendo incapaces de externar una opinión respecto a ella y de otorgarle un significado en su esquema cognitivo. Su vocabulario es muy reducido y se convierte en un obstáculo para acceder a la información del texto, más aún si se considera que carecen de la habilidad para deducir el significado de los términos nuevos y deben recurrir al diccionario, alterando el ritmo de la lectura, provocando cansancio, llevándolos a abandonar la tarea (Cassany, 1999; Vega *et al*, 1990).

a) Habilidad de síntesis

En tanto que el propósito fundamental de la lectura es aprender a través del texto, resulta menester que la nueva información sea recuperable fácil y rápidamente, no a través de la memorización sino logrando una comprensión completa y profunda. Para ello se requiere superar las etapas de acomodación e interpretación, relacionando la información con los conocimientos previos que permitirán recordarla, reproducirla y aplicarla en diversas situaciones cotidianas (Kintsch *et al*, 1993).

Tomar notas durante la lectura es una estrategia que sirve para tal propósito. Los apuntes sirven de base para revisar posteriormente la información, completarla, estudiarla y generar un texto (Hughes & Surlitsky, 1994). La

realización de síntesis o resúmenes implica tomar decisiones sobre la relevancia de las ideas; exige capacidad para identificar el tema principal, aplicar reglas para reducir la información y derivar un discurso (oral o escrito).

Ambas actividades – tomar notas y generar síntesis – demandan habilidades que distinguen entre lectores expertos e inexpertos: Comprensión del habla, identificación de información trascendente, velocidad para integrar la información, dominio de abreviaturas y símbolos, organización y secuenciación del contenido, así como la velocidad de escritura (González, 2004).

En este sentido, los lectores expertos identifican fácilmente ideas centrales y secundarias, jerarquizan el discurso conforme a marcadores textuales que dan cuenta de su organización, modifican su estructura cognitiva conforme avanzan en la lectura, complementan o replantean las proposiciones centrales ajustándolas a la nueva información y la relacionan con sus conocimientos previos (Cassany, 1999). Suelen tomar notas conforme avanzan en la lectura y elaboran resúmenes que condensan la información trascendente, responden a sus necesidades de información y pueden emplear para analizar el nivel de comprensión logrado (Vieiro, *et al*, 1997). Sus escritos son organizados, poniendo de manifiesto una estructura cognitiva jerarquizada y consistente.

Por el contrario, la representación mental que los lectores inexpertos se formulan al leer incluye sólo rasgos superficiales y textuales (Chan *et al*, 1992). En algunos casos pueden dar cuenta de la macroestructura del discurso, sin embargo, la microestructura, las proposiciones centrales no son identificadas

(Vieiro *et al*, 1997). La información almacenada no representa necesariamente las partes sustanciales del texto sino la información periférica o secundaria, derivando en su olvido. Su estructura cognitiva débil y desorganizada dificulta sobremanera recuperar la información decodificada. Sus resúmenes se reducen a copias del discurso – textuales en el mejor de los casos, cuando no, cargadas de errores ortográficos y sintácticos. La escritura no es, por tanto, un medio para reelaborar sus conocimientos: No son capaces de integrar las ideas entre los diversos esquemas con que cuentan (Vieiro *et al*, 1997) ni logran establecer un diálogo interno para interactuar con el texto leído y sus conocimientos previos (Matsuhashi, 1983).

b) Habilidad lectora y memoria

La lectura puede segmentarse en dos propósitos: Académico y recreativo (Lorch, *et al*, 1993); persiguiendo diversos objetivos: Obtener la idea principal, identificar detalles, tomar notas, seguir instrucciones, evaluar el material, revisar el contenido, comparar varios textos, predecir el final, etc.; demandando del lector una adecuada estructuración de estrategias y recursos que habrá de emplear para lograr cada uno. Pueden distinguirse cuatro tipos de lectura (diferenciadas por sus objetivos): (1) Para encontrar información, (2) para actuar o seguir instrucciones, (3) para demostrar comprensión y (4) para aprender a partir del texto (Brown, Armbruster & Baker, 1986; París, Wasik & Turner, 1991). Un sujeto que identifica el nivel de dificultad de la tarea, el tipo de texto, los objetivos planteados y sabe

cómo será evaluado, está en posibilidad de estructurar adecuadamente sus estrategias de lectura (González, 2004).

En lo referente a la relación entre memoria y comprensión lectora, se ha demostrado que esta última requiere sustancialmente de la memoria operativa o de trabajo, donde se almacenan, generan e integran los productos intermedios y finales del proceso. Tres son sus funciones básicas: (1) Codifica, (2) genera (se realizan inferencias) y (3) recupera información. Ericsson y Kintsch (1995) postulan que la memoria de trabajo permite al sujeto: Resolver ambigüedades, procesar de manera sintáctica, integrar información previa, interpretar estructuradamente, y proveer al texto de coherencia global y local. Entre mayor sea la capacidad de almacenaje y cómputo, mayor será la rapidez y precisión de la comprensión frente a un texto (García Madruga *et al.*, 1999).

Los lectores expertos suelen identificar el tipo del texto enfrentado, a partir del cual crean una estructura cognitiva adecuada (Morles, 1999). Conocen varias técnicas de lectura y las utilizan en consonancia con los objetivos, la tarea que deben realizar y el tipo de texto. Leen fluida y estructuradamente, recuerdan preposiciones (sentencias, ideas generales, conceptos) más que palabras (van Dijk, 1983) ya que formulan una imagen mental del significado del texto (Wittgenstein, 1989). Saben cómo almacenar, organizar y recuperar información. Todo ello favorece una representación mental organizada que facilita la retención de información en la memoria de trabajo, así como su incorporación en la memoria a largo plazo.

Han desarrollado la capacidad para reconocer el momento en que logran dominar el tema con el cual están trabajando, estando en posibilidad de decidir acertadamente cuándo suspender la lectura. Identifican la carencia de comprensión y ejecutan mecanismos que les ayudan a resolver el problema (González, 2004). Conocen sus habilidades sociolingüísticas y las utilizan para explicitar su estructura interna por medio del lenguaje (Condemarín & Milicia, 1990).

En contraposición, los lectores inexpertos no pueden reconocer las ideas centrales ni la estructura textual; no poseen un esquema relevante o no saben cómo ajustarlo a la tarea que desarrollan ni aportan conocimientos al texto; son incapaces de establecer relaciones entre la información que leen y sus conocimientos previos porque no pueden distinguir unos de otros. Todo ello en conjunto dificulta la lectura, la asimilación y la síntesis de contenidos (Vieiro *et al*, 1997).

Usualmente leen todo al mismo ritmo, omitiendo los marcadores textuales y en el tipo de texto o tarea enfrentada. Enfatizan la decodificación más que la asimilación, su lectura es lenta y fragmentada, palabra por palabra, lo cual lleva a una representación mental poco estructurada que impide jerarquizar la información y favorece su breve permanencia en la memoria de trabajo (Fischer & Glanzer, 1986). La información no es asimilada por el sujeto y éste no se da cuenta de ello [se carece de la habilidad metacognitiva necesaria para identificar la falta de comprensión y remediarla (Kagan & Lang, 1978)]. Suelen fallar en los juicios sobre el momento en el cual una información ha sido suficientemente aprendida,

abandonando el estudio demasiado pronto (González, 2004), nulificando la comprensión y propiciando su olvido.

1.2.2 Factores Socioculturales

Thorndike (1973) postula que los recursos de lectura existentes en el hogar y el status socioeconómico de la familia son los dos factores que se relacionan más estrechamente con la comprensión lectora. Entre los primeros considera el número de libros existentes en el hogar, la posesión de un diccionario o enciclopedia y la suscripción a un periódico. Otras investigaciones coinciden en que la cantidad de libros, los distintos textos utilizados para realizar tareas escolares, la supervisión de la lectura por parte de los padres y el apoyo en la elaboración de tareas tienen una influencia beneficiosa en el desarrollo de la comprensión lectora (Morles, 1975).

Así mismo, se ha encontrado que existe una fuerte correlación entre las actividades realizadas en casa y el nivel de comprensión lectora. El planteamiento central es que la lectura en los primeros años es fundamental para promover tal habilidad: Aquel sujeto que durante su infancia lee, escucha que le lean, comenta los textos, observa o escucha a las personas cercanas leyendo y disfruta esta actividad al considerarla recreativa y realizarla en los momentos adecuados se forjará como lector experto en lo sucesivo, impactando así positivamente su desempeño académico: *“...la posibilidad de practicar la lectura en casa ocasiona*

una transferencia positiva sobre actividades similares en el aula.” (González, 2004).

En el mismo sentido, la interacción padres-hijos juega un papel preponderante en la comprensión lectora: Las actividades que los padres realicen para promover la habilidad en cuestión incrementan la motivación intrínseca y favorecen el aprendizaje de los hijos. Una relación amigable o incluso de control entre ambos resulta favorable para conformar una *atmósfera motivadora* (González, 2004), contrario a lo que sucede en una relación de abandono, despreocupación y hostilidad. Entre menos estrategias de enseñanza se pongan en práctica durante la realización de tareas, serán mayores los problemas de lectura que presente el sujeto.

CUADRO 1
Actividades para fomentar la lectura familiar

PARA FOMENTAR LA LECTURA EN CASA...
Considerar la lectura como medio de aprendizaje
Dar importancia al contexto para entender el mensaje de la lectura
Ver los errores como parte del aprendizaje
Retroceder en la lectura ante la falta de comprensión
Evitar las interrupciones propiciando una lectura fluida
Explicar las palabras o conceptos difíciles
Reforzar la memoria mediante el aprendizaje de palabras o conceptos
Activar los conocimientos previos
Disfrutar las actividades de aprendizaje
Persistir en las tareas difíciles o dominio de ciertos temas
Establecer metas alcanzables
Constatar o reforzar los éxitos
Invertir más tiempo en la realización de tareas.

Referente a las condiciones socioeconómicas, se ha descubierto que los niveles medio y alto adquieren estas destrezas más temprano, contrario a lo observado en los estratos económicos bajos (Brigs & Elkid, 1977; Morles, 1975). Hoff (2003) demostró que el nivel socioeconómico es fundamental en el desarrollo de habilidades para la lecto-escritura.

Aunado a ello, el estatus sociocultural de los padres (Bazán, 2004) y la exposición previa a la lectura, guardan también estrecha relación con la comprensión lectora. En el primer aspecto se toman en cuenta los años de escolaridad de los padres y su nivel educativo; en el segundo, el número de autores y de periódicos conocidos por los padres y su preferencia por la lectura ante otras actividades en los tiempos de ocio. Los padres de más alto status sociocultural valoran más las actividades escolares, los deberes y el éxito académico, adquiriendo así mayor experiencia en el uso del lenguaje descontextualizado y abstracto (Senéchal & LeFevre, 2002). En el mismo sentido, la exposición previa a la lectura, incrementa los conocimientos, el vocabulario, el conocimiento general del mundo, mejora la ortografía y la fluidez verbal: *“...la exposición previa a la lectura es, en la mayoría de los casos, un excelente predictor del crecimiento cognitivo y el éxito académico de los alumnos.”* (González, 2004). Un buen alumno, según Rosa María Torres, será aquel cuyos padres están alfabetizados, dedican tiempo libre, cuentan con enciclopedias en casa y apoyo familiar para sus estudios y trabajos, siendo su entorno la clave para el desarrollo de la práctica lectora (Ferreiro, 1999).

1.2.3 Factores Personales

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

¿Qué mensaje recibe un niño exento del modelamiento hacia la lectura por parte de otros niños, de sus padres o de sus profesores? En el mismo sentido, ¿qué actitudes y hábitos puede desarrollar cuando no hay libros en casa, cuando no se asigna un tiempo para leer como recreación, cuando no se le cuestiona sobre los mensajes que recibe? La respuesta es simple: Se pensará que los libros no son importantes, que la lectura no es una actividad recreativa (sino exclusivamente académica) ni algo que deba hacerse cotidianamente (Vadillo & Klingler, 2004).

Para desarrollar una actitud positiva hacia alguna actividad, es menester que resulte una forma grata de pasar el tiempo. La lectura es un acto comunicativo complejo que implica, además de lo intelectual, disposición emocional o estado de ánimo (Marín, 1997). Los docentes deben procurar el placer en sus estudiantes cuando realizan actividades relacionadas con la lecto-escritura, entendiendo que *“si no hay gozo del texto muy difícilmente habrá la posibilidad de adquirir la enriquecedora costumbre de la búsqueda, descubrimiento y lectura de obras literarias.”* (SEP, 1994). Debe buscarse perder el miedo al libro cuando no se trate

de actividades supervisadas, preescritas, edificantes, con un fin moral o pedagógico: Lograr eliminar la creencia de que el conocimiento es una forma de traición y humillación cotidiana hacia los familiares menos instruidos, lo que supone vencer fuertes barreras sociales, culturales y emocionales (Petit, 1999).

Los lectores expertos tienen una actitud positiva hacia la lectura, saben que es un medio de apropiación del conocimiento y la conciben como una actividad placentera y enriquecedora. Son capaces no sólo de decodificar los signos textuales sino de interpretarlos, asimilarlos y emplearlos cotidianamente. Leen sabiendo que el significado del discurso no radica en el texto sino en la reestructuración cognitiva de sus conocimientos previos a partir de la información que éste les proporciona (van Dijk & Kintsch, 1983). La creación de conocimientos derivados de la lectura es un proceso compartido entre el autor y el lector (González, 2004).

Contrario a esto, los lectores inexpertos manifiestan actitudes negativas hacia la lectura, la ven como una actividad tediosa y poco útil, realizándola solamente cuando forma parte de las tareas escolares obligatorias. Leen esperando recibir del texto todos los elementos para aplicar su contenido en la tarea que deben realizar (Goodman, 1970, 1985). No son críticos ni analíticos, consideran que todo lo que se plantea debe ser cierto por el hecho de estar publicado y no pueden tomar una postura ante el texto (González, 2004).

CAPÍTULO 2

Introducción Estadística

La investigación que aquí se presenta pertenece al campo de la pedagogía experimental. Ello explica su rigor metodológico, así como el papel primordial que se ha conferido a la psicometría y, por derivación, a la estadística. Las conclusiones de la investigación han sido derivadas de análisis psicométricos rigurosos, empleando modelos estadísticos clásicos y *software* especializado para soslayar las necesidades de la investigación en ciencias sociales (psicología social, pedagogía experimental, sociología, antropología, lingüística, etc.). Se ha empleado estadística descriptiva e inferencial para estudiar los datos y derivar conclusiones. Se han tomado de la psicometría modelos estadísticos que permiten validar y confiabilizar los instrumentos empleados para recabar información referente a los Factores Académicos estudiados.

Con la finalidad de que los lectores en general, y no sólo aquellos que cuenten con conocimientos en psicometría y estadística, puedan comprender a cabalidad los resultados presentados (no así las conclusiones, que pueden comprenderse aún cuando se omita la lectura los capítulos que las preceden), se definen de manera sucinta los análisis realizados.

En primer término, se abordan los conceptos de validez y confiabilidad: Análisis psicométricos realizados para obtener la certeza de que los instrumentos

empleados para recabar información aportan datos consistentes para sustentar los resultados de la investigación. En otras palabras, un instrumento válido y confiable es la base para generalizar sus resultados.

Posteriormente, se introduce al análisis factorial exploratorio, y acto subsecuentemente, al confirmatorio; ambos permiten identificar (1) la pertenencia de cada indicador al factor teorizado, y (2) la relación de dichos factores con en el nivel de comprensión lectora.

2.1 Validez: Análisis Factorial Exploratorio

La validez se refiere a los motivos que hacen *exitosa* una prueba. La validez, sobre todo la de constructo, se relaciona con la naturaleza de la realidad y con las propiedades que está midiendo. Se obtiene mediante el análisis factorial exploratorio (AFE); permite identificar los ítems (preguntas o reactivos) que miden un mismo aspecto y el grado en que lo hacen (Kerlinger, 2002), así como identificar la carga o peso que tienen al interior de un factor. Convergencia y discriminación son requerimientos para obtener la validez de constructo; siendo la primera, un indicador de que los ítems formulados para medir un mismo aspecto están altamente correlacionados y la segunda, un indicador que demuestra la baja correlación entre dos ítems que pretenden medir cosas distintas.

Matemáticamente, el método de factores principales es más satisfactorio, ya que permite encontrar una solución *matemáticamente única* del problema factorial,

cada factor extrae sucesivamente la máxima cantidad de varianza¹ posible. La matriz de correlación para el primer factor se conforma con los coeficientes que maximizan las correlaciones cuadradas entre el factor y las variables, esta solución se remueve de la matriz original, conformando una *nueva* matriz para el segundo factor y así sucesivamente. La varianza disminuye en cada factor subsecuente. Los coeficientes de cada factor extraído no estarán correlacionados con los coeficientes de los otros factores (ver la Tabla 2 en la página 50 para ejemplificar esta definición).

En la mayoría de los casos, la extracción simple de factores produce resultados difíciles o imposibles de interpretar, son matrices arbitrarias ya que puede encontrarse un número infinito de ejes (marcos de referencia) para producir cualquier matriz, por tanto, resulta necesario rotar las matrices para interpretarlas adecuadamente (Thurstone, 1947). En otras palabras, una matriz de factores principales y sus cargas² no tienen una estructura con significado científico, sino que deben configurarse las variables en el espacio factorial, para lo cual deben rotarse los ejes de referencia arbitrarios. La matriz rotada supone que existen posiciones *únicas* y *mejores* de los ejes que permiten ver las variables en el espacio n -dimensional.

¹ Varianza se refiere al esparcimiento o variación de los datos con respecto a la media. Piénsese en la curva de la distribución normal; entre más alejadas estén las colas del centro, mayor será la varianza de la muestra.

² Peso factorial o valor de cada ítem dentro del factor de pertenencia. Grado en el cual está relacionado con el resto de los ítems que miden el mismo aspecto; consistencia entre los ítems dentro del factor.

2.2 Análisis de confiabilidad

La confiabilidad de una prueba se refiere a que sus mediciones sean consistentes y estables; en sentido técnico, es lo que la hace *interpretable*. El índice de confiabilidad refleja la correlación entre las puntuaciones verdaderas y las puntuaciones observadas (sin olvidar que las puntuaciones verdaderas no son observables: No son alcanzadas por ningún sujeto en condiciones normales). Cuando una prueba arroja resultados similares bajo diversas condiciones de aplicación y en distintos momentos, puede decirse que es confiable y que sus resultados no dependen del simple azar (Kerlinger, 2002).

El coeficiente *alfa de Cronbach* es un indicador de confiabilidad que permite evaluar la consistencia interna de los instrumentos con diversas escalas de calificación y respuesta (a diferencia del coeficiente de Kuder-Richardson, el alfa de Cronbach permite confiabilizar ítems con escalas tipo Likert; empleadas mayoritariamente en los instrumentos elaborados para esta investigación). En términos matemáticos, el coeficiente de confiabilidad es el cuadrado del índice de confiabilidad, siendo la fórmula Spearman-Brown como sigue:

$$\alpha = \frac{\kappa}{\kappa - 1} \left(\frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_i^2} \right)$$

Donde α (alfa de Cronbach) es el estimador del coeficiente de confiabilidad, k representa el número de ítems incluidos en el test, σ_i^2 es la varianza de las respuestas dadas por el sujeto a cada ítem i , y σ_i^2 denota la varianza de las puntuaciones observadas en el test (Kline, 1993).

Esencialmente, la media de las correlaciones inter-reactivos significa que si se correlacionara cada reactivo con cada uno de los otros reactivos del instrumento, se obtuviera la media de estas correlaciones y se insertara la media de las correlaciones inter-reactivo en la fórmula de Speraman-Brown, se obtendría el coeficiente alfa de Cronbach, el índice de confiabilidad de la prueba. Si se asume que todos los ítems son paralelos entre sí, el coeficiente alfa de Cronbach sería un estimador directo del coeficiente de confiabilidad del test.

Si bien el máximo de confiabilidad es 1, no se ha llegado a un acuerdo sobre el valor deseado para este índice (Kerlinger, 2002); no obstante, en esta investigación se ha optado por considerar que un alfa mayor a .500 refleja consistencia interna de la escala, es decir, que la escala es confiable.}

2.3 Análisis factorial confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio (AFC) es una variante más poderosa del AFE, ya que permite corroborar hipótesis referentes a la conformación de indicadores en factores teóricamente establecidos. Son llamados también modelos de ecuaciones estructurales y se recurre a ellos para probar la relación entre variables latentes (constructos no observables), generando indicadores o variables observadas para identificarlas y analizando cómo se adecuan al indicador medido (Kline, 1998).

Este método, aparentemente creado a partir del análisis factorial de probabilidad máxima de Maxwell-Lawley (Gorsuch, 1983), a diferencia del análisis factorial exploratorio, no tiene rotación factorial, los indicadores se agrupan según

las hipótesis del investigador y se determina la relación que guardan con el factor supuesto.

La fórmula empleada para estos análisis es la siguiente:

$$\mathfrak{R}' = P\Phi P^T + U$$

Donde \mathfrak{R}' es la matriz $q \times q$ de covarianzas de los vectores de q factores (donde $q < p$) y Φ la matriz $p \times p$ de covarianzas de los U ; P es la matriz $p \times q$ de saturaciones factoriales; asumiendo que $\Phi = I$ y que U es diagonal.

En el desarrollo de estos modelos el investigador tiene la libertad para determinar cuáles valores de las matrices estarán prefijados y cuáles se estimarán. Por lo general, se hace un supuesto de las variables que tienen más peso para el factor y fija el valor de esta correlación. Tanto a los valores fijados como a los estimados, se les llama *parámetros*.

Los cálculos para estos análisis han sido efectuados con el *software* especializado AMOS4. Para comprender cabalmente los modelos de ecuaciones estructurales es necesario conocer la simbología utilizada por este paquete estadístico, explicada en la Figura 1.

FIGURA 1
Simbología empleada en modelos de ecuaciones estructurales

	Variables observadas o manifiestas. Indicadores que buscan dar cuenta de la variable latente.
	Variable latente, constructo hipotético o factor. Los errores de medición se grafican con el mismo símbolo.
	Relación directa causa-efecto, unidireccional.
	Relación recíproca de causalidad, bidireccional.
	Variables correlacionadas (correlación o covarianza).

CAPÍTULO 3

Método

Este capítulo describe el método empleado para recabar datos, en primer término; en segundo, a los análisis realizados para probar o rechazar las hipótesis planteadas. Se detallará la conformación de los instrumentos para posteriormente, plantear la estrategia de muestreo y el procedimiento para el levantamiento de datos. Finalmente, se abordarán los resultados surgidos de los análisis psicométricos y estadísticos realizados a partir de la información recopilada.

3.1 Instrumentos

Se elaboraron tres instrumentos (uno dirigido a cada grado de secundaria) para evaluar Factores Académicos relacionados con el Nivel de comprensión lectora. Su contenido y nivel de dificultad se adecuó a los programas y planes de estudio de la SEP, así como a las actividades contempladas en los libros de texto para español consultados. Se elaboró un instrumento adicional referente al factor sociocultural (*vid supra*), utilizándose el mismo en 1er., 2do. y 3er. grado.

Previa aplicación a la población muestra, todos los instrumentos fueron piloteados con una población de características similares a la muestra analizada. A partir de este piloteo, se realizaron las adecuaciones pertinentes, de forma tal

que los cuestionarios finales fueran adecuados estructural y léxicamente a la muestra.

Los cuestionarios están conformados por dos partes: Una con tareas específicas referentes a cada indicador (habilidad de inferencia, de síntesis y de memoria); la otra consiste en la adaptación del Test de Cloze, una prueba elaborada por Mabel Condemarín (1990) para medir el nivel de comprensión lectora¹. Una vez recabados los datos, los puntajes alcanzados en las tareas serán correlacionados con el obtenido en el Test de Cloze, verificando así la relación del factor con el nivel de comprensión lectora. Los cuadros 2, 3 y 4 detallan la estructura de estos instrumentos para cada grado.

CUADRO 2
Instrumento: Medición de vocabulario y microestructura

CONSTRUCTO	DESCRIPCIÓN
MICROESTRUCTURA TEXTUAL	Identificar tipo de texto y posible lugar de publicación.
	Relacionar párrafos con su correspondiente parte del texto.
	Oraciones con verbo mal conjugado: Subrayar el error y conjugar correctamente.
	Numerar oraciones para formar párrafos estructurados correctamente.

Para medir el vocabulario de los sujetos se les presentó un texto en el cual debían subrayar las palabras desconocidas.

¹ Esta prueba ha sido empleada anteriormente con sujetos de diferentes edades y estratos socioeconómicos, obteniendo indicadores satisfactorios de validez y confiabilidad.

La habilidad para identificar la microestructura de un texto, fue medida con cuatro tareas: (1). A partir de la lectura, conocer el tipo de texto presentado y el lugar en donde lo encontrarían publicado; (2). identificar la parte del texto (planteamiento, desarrollo o conclusión) a la cual corresponden algunos párrafos; (3). Detectar el verbo mal conjugado en una oración y escribirlo correctamente; (4). Ordenar una serie de oraciones correspondientes al mismo párrafo correctamente (Cuadro 2).

En el rubro de las inferencias, se midieron dos habilidades: Inducción y deducción. La primera constó de (1) palabras desconocidas para inferir su significado a partir del texto; (2) a partir del planteamiento y el desarrollo, escribir el final de una historia; y (3) seleccionar un sinónimo para algunas palabras del texto. La segunda, habilidad de deducción, fue medida con (1) series de palabras referentes a un concepto que debía ser identificado; (2) argumentación para la pertinencia o no de un título; y (3) titular una historia (Cuadro 3).

CUADRO 3
Instrumento: Medición de habilidad de inferencia

CONSTRUCTO		DESCRIPCIÓN
HABILIDAD DE INFERENCIA	Significados (inductiva)	Inducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto.
	Anticipación (inductiva)	Escribir el final de una historia.
	Significados (inductiva)	Seleccionar el sinónimo adecuado para la palabra subrayada.
	Deducción	Escribir el concepto aludido por una serie de palabras relacionadas.
	Macrosignificado	
		Titular una historia.

El nivel para realizar síntesis fue medido con seis tipos de tareas, que incluyen: (1) Identificación de ideas centrales en un párrafo, (2) separación de éste en oraciones, (3) elaboración de paráfrasis, (4) interpretación de refranes, (5) identificación de personajes principales y secundarios, así como (6) responder preguntas referentes al texto presentado (Cuadro 4).

CUADRO 4
Instrumento: Medición de habilidad de síntesis

CONSTRUCTO		DESCRIPCIÓN
HABILIDAD DE SÍNTESIS	Identificar la idea central	Elegir la idea central de un párrafo.
		Descomponer un párrafo en oraciones.
	Eliminar información	Eliminar la información secundaria de una oración.
	Paráfrasis	Parafrasear un párrafo breve.
	Refranes	Elegir el significado de un refrán.
	Personajes principales	Identificar y jerarquizar personajes principales.
	Detalles	Responder preguntas referentes a detalles en el texto.

El instrumento utilizado para recabar información sobre Factores Socioculturales permitirá conocer el nivel socioeconómico de los sujetos, el apoyo familiar para actividades escolares, el nivel educativo y los hábitos lectores de los padres (o tutores), los materiales de lectura disponibles en el hogar, así como la actitud detentada hacia la lectura.

3.2 Muestra

Los cuatro instrumentos fueron aplicados a una muestra semi-aleatoria estratificada, conformada por estudiantes de la Secundaria General No. 44

“Rosario Gutiérrez Eskildsen”, turno vespertino, ubicada en la delegación Xochimilco, en el Distrito Federal. Se optó por trabajar en esta escuela dadas las facilidades otorgadas desde sus directivos para realizar las actividades. Para conformar la muestra se realizó una selección aleatoria de estudiantes en cada grupo, formado así un nuevo grupo por grado. Participaron 223 estudiantes de los tres grados: 80 de primero, 80 de segundo y 63 de tercero, obteniendo una proporción similar de hombres y de mujeres. Las edades oscilaron entre los 12 y los 18 años.

TABLA 1
Distribución de la muestra por edad y sexo

Grado	Edad	Sexo		Total por edad
		Hombre	Mujer	
P R I M E R O	12	50.0%	50.0%	100%
	13	48.3%	51.7%	100%
	14	100%		100%
	15	100%		100%
	Total por sexo		50.6%	49.4%
S E G U N D O	13	40.0%	60.0%	100%
	14	45.1%	54.9%	100%
	15	75.0%	25.0%	100%
	Total por sexo		46.8%	53.2%
T E R C E R O	14	54.5%	45.5%	100%
	15	35.7%	64.3%	100%
	16	85.7%	14.3%	100%
	17	100%		100%
	18		100%	100%
	Total por sexo		45.2%	54.8%

3.3 Recolección de información

La aplicación se realizó el 3 de julio de 2006 con la colaboración de tres aplicadores; la actividad duró aproximadamente noventa minutos.

Dado que se conformó un grupo por grado, cada aplicador estuvo a cargo de un grupo. La metodología para aplicar los cuestionarios fue la siguiente:

- a) Presentación del aplicador y de la actividad a realizar
- b) Entrega del instrumento sobre Factores Académicos
- c) Devolución del primer instrumento

- d) Entrega del instrumento sobre Factores Socioculturales
- e) Recopilación de instrumentos y agradecimiento.

Los estudiantes de cada grado comenzaron simultáneamente a trabajar con el cuestionario de Factores Académicos; mientras que el instrumento sobre Factores Socioculturales comenzó a responderse en momentos distintos, ya que se entregó a la devolución del primero.

Durante la aplicación, se puso especial cuidado en que los estudiantes trabajasen individualmente y no copiaran las respuestas entre ellos. Se dio a los aplicadores la instrucción de no resolver dudas que pudiesen inducir las respuestas o favorecer la ejecución de las tareas. Los estudiantes no podían consultar libros, diccionarios ni apuntes durante la actividad.

En general, los estudiantes mantuvieron una actitud favorable durante la aplicación, salvo el grupo de tercer grado, quienes al trabajar en un laboratorio, resultó más difícil evitar que compartieran información entre ellos. En los otros dos grados no se presentaron problemas que obstaculizaran la actividad.

3.4 Procesamiento de la información

Los cuestionarios contestados fueron foliados y revisados cuidadosamente para constatar que todos hubiesen sido resueltos de manera adecuada, eliminando aquellos en los cuales resultó evidente la copia de respuestas entre sujetos (se descartaron 4 instrumentos por este motivo).

Posteriormente, los instrumentos sobre Factores Académicos fueron calificados por dos expertos, con base en criterios previamente establecidos, buscando con ello incrementar la objetividad. Cuando los expertos discordaron en el puntaje otorgado a la tarea, se argumentaron los motivos y se revisaron los criterios establecidos, con lo cual se logró llegar en todos los casos a un puntaje único. Por el tipo de preguntas, el instrumento sobre factores socioculturales no requirió calificación por expertos.

Las respuestas fueron codificadas y capturadas en bases de datos elaboradas expresamente para cada grado (las bases se hicieron y analizaron con el *software* especializado SPSS13). Para corroborar que no hubo errores de captura se obtuvieron frecuencias simples por pregunta. Los errores o dudas suscitadas se resolvieron consultando físicamente los cuestionarios correspondientes.

Una vez capturados todos los instrumentos se realizaron análisis de validez y confiabilidad, se agruparon las tareas en los factores previamente establecidos y se derivaron modelos estructurales; análisis que serán descritos detalladamente en el siguiente capítulo.

3.4.1 Criterios para calificación de instrumentos

En la sección anterior se mencionó que las tareas referentes a habilidades académicas que influyen en la comprensión lectora fueron calificadas mediante juicio de expertos. Para tal efecto, previamente se delinearon criterios rigurosos

con la finalidad de evitar ambigüedades y juicios subjetivos sobre la puntuación asignada a la ejecución de los sujetos. A continuación se muestran estos criterios:

Vocabulario. La intención de esta tarea es determinar las dificultades que experimenta un sujeto ante párrafos con gran número de palabras desconocidas. Se entiende que entre mayor sean las palabras extrañas, menor será la comprensión del texto. En este sentido, se contabilizó el número de palabras señaladas por el sujeto, asignando un nivel más alto a quienes subrayaron menos términos.

Microestructura textual. En este rubro se incluyeron cuatro tareas. Dado el tipo de respuesta solicitado, dos de ellas fueron calificadas bajo el criterio de “Correcta” o “Incorrecta”; para las otras dos, se determinó una escala jerárquica de cuatro puntos, donde la puntuación más alta es 3 y la más baja 0.

CUADRO 5
Criterios de calificación: Microestructura

CONSTRUCTO	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS/CALIFICACIÓN
MICROESTRUCTURA TEXTUAL	Identificar tipo de texto y posible lugar de publicación.	Correcta/ Incorrecta
	Relacionar párrafos con su correspondiente parte del texto.	Correcta/ Incorrecta
	Oraciones con verbo mal conjugado: Subrayar el error y conjugar correctamente.	3 puntos. Subrayado y corrección correcta. 2 puntos. Escritura correcta sin subrayado. 1 punto. Subrayado correcto sin corrección. 0 puntos. Subrayado y corrección erróneos.
	Numerar oraciones para formar párrafos estructurados correctamente.	3 puntos. Todas las respuestas correctas. 2 puntos. Acierto en dos oraciones. 1 punto. Acierto una oración. 0 puntos. Orden incorrecto.

Habilidad de inferencia. Seis tareas distintas conformaron este indicador. Cada una de ellas fue calificada de acuerdo con las características de las opciones para ejecutarlas. En resumen, dos de ellas siguieron el criterio “Correcto” o “Incorrecto”; el resto, obedeció a la misma escala jerárquica descrita anteriormente, donde 3 es la puntuación máxima y 0 la mínima (ver Cuadro 6).

CUADRO 6
Criterios de calificación: Habilidad de inferencia

CONSTRUCTO	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS/CALIFICACIÓN
HABILIDAD DE INFERENCIA	Significados (inductiva)	Inducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto. 3 puntos. Significado correcto o plausible según contexto: El texto no cambia de sentido al utilizar significado propuesto. 2 puntos. Significado plausible pero que no ajusta al contexto: El texto no se entiende o cambia de sentido al utilizar significado propuesto. 1 punto. Copia de la frase anterior o posterior a palabra desconocida. 0 puntos. Significado incorrecto.
	Anticipación (inductiva)	Escribir el final de una historia. 3 puntos. Mención de tres personajes principales, se abordan sentimientos y consecuencias plausibles, de acuerdo con la secuencia de acontecimientos. Se aporta algún elemento a la historia. Conjugación verbal y sintaxis correcta. 2 puntos. Mención de dos personajes principales. Consecuencias o sentimientos plausibles, según la secuencia de acontecimientos. Correcta sintaxis y conjugación verbal.- 1 punto. Mención de sólo un personaje principal. Mayor número de elementos ajenos a la historia. Consecuencias o sentimientos no plausibles. Inconsistencia en la sintaxis y en la conjugación verbal. 0 puntos. Oraciones carentes con incorrecta sintaxis y conjugación verbal. No se menciona a los personajes centrales.
	Significados (inductiva)	Seleccionar el sinónimo adecuado para la palabra subrayada. Correcta/ Incorrecta
	Deducción	Escribir el concepto aludido por una serie de palabras relacionadas. Correcta/ Incorrecta
	Macrosignificado	Argumentar la pertinencia del título propuesto para el texto o proponer uno nuevo. 3 puntos. Respuesta “Si” con justificación adecuada. Ignorar ortografía y estructura. 2 puntos. Respuesta “Si” con justificación no plausible o ausente. 1 punto. Respuesta “No” con título plausible. 0 puntos. Ausencia de respuesta o justificaciones no plausibles.
	Titular una historia. 3 puntos. Título plausible con justificación idónea. 2 puntos. Título plausible, sin mención de personajes, con justificación adecuada. 1 punto. Título relativamente plausible, sin mención de personajes ni justificación. 0 puntos. Ausencia de respuesta o respuesta no plausible.	

Habilidad de síntesis. De las siete tareas incluidas, tres se calificaron con el criterio “Correcto” o “Incorrecto”, en concordancia con la forma de la respuesta; las cuatro restantes fueron evaluadas siguiendo los parámetros de la escala jerárquica donde 3 es la puntuación máxima y 0 la mínima (Cuadro 7).

CUADRO 7
Criterios de calificación: Habilidad de síntesis

CONSTRUCTO	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS/CALIFICACIÓN	
HABILIDAD DE SÍNTESIS	Elegir la idea central.	Correcta/ Incorrecta	
	Identificar la idea central	Descomponer un párrafo en oraciones.	<p>3 puntos. Enunciado correcto: sujeto, verbo, predicado; sólo información importante; se acepta sujeto implícito; penalizar con un punto la información no relacionada con párrafo.</p> <p>2 puntos. Copia textual de la oración según signos de puntuación sin eliminar información secundaria; enunciado correcto con sujeto, verbo, predicado. Hasta una palabra mal copiada.</p> <p>1 punto. Estructura de la oración errónea; cambio en tiempos verbales; falta información para comprender; oración aislada u oración no relacionada con párrafo. Hasta una palabra mal copiada.</p> <p>0 puntos. Oraciones no relacionadas con el párrafo o arbitrariamente divididas.</p>
		Eliminar información secundaria de una oración.	<p>3 puntos. Enunciados correctos.</p> <p>2 puntos. Se aceptan hasta cuatro palabras incorrectas. La oración resultante es gramaticalmente correcta. Sólo se elimina la información entre comas.</p> <p>1 punto. Frase resultante carente de congruencia. Eliminación de información importante.</p> <p>0 puntos. Eliminación de la idea central. No se entiende el enunciado final.</p>
	Paráfrasis	Parafrasear un párrafo breve.	<p>3 puntos. Paráfrasis adecuada, conserva información importante y personajes. Correcta conjugación verbal. Las acciones corresponden a los personajes.</p> <p>2 puntos. Sin pérdida de información principal. Omisión de personajes. Correcta conjugación y sintaxis</p> <p>1 punto. Información importante perdida. Errónea conjugación verbal y falta de secuencia. Las acciones corresponden a os personajes.</p> <p>0 puntos. Pérdida de información principal. Acciones que no corresponden a los personajes. Respuesta no plausible o ausente.</p>
	Refranes	Elegir el significado de un refrán.	Correcta/ Incorrecta
	Personajes principales	Identificar y jerarquizar personajes principales.	<p>3 puntos. Narrador y gato en los dos primeros y esposa en el tercero.</p> <p>2 puntos. Narrador y gato en cualquier posición.</p> <p>1 punto. Sólo uno de los personajes en los dos primeros lugares.</p> <p>0 puntos. Ningún personaje u orden equivocado.</p>
	Detalles	Responder preguntas referentes a detalles en el texto.	Correcta/ Incorrecta

CAPÍTULO 4

Análisis de Datos y Resultados

Se da cuenta de resultados obtenidos a partir de los análisis realizados con los datos recabados. En primera instancia, se revisa la validez y la confiabilidad de los instrumentos empleados para medir habilidades relacionadas con la comprensión lectora; en segundo término, se muestra la conformación factorial de los indicadores generados, permitiendo conocer la relación de estos con los constructos formulados teóricamente (Factores Académicos, Socioculturales y Personales). En un tercer momento, se presenta el modelo estructural que da cuenta de las relaciones entre los factores conformados y el nivel de comprensión lectora (determinado mediante el Test de Cloze).

Los resultados sobre la calidad psicométrica de los instrumentos, permiten asegurar que son válidos y confiables: Miden la habilidad para realizar inferencias, síntesis y permiten determinar el nivel de comprensión lectora en forma consistente y estable. Las tareas corresponden a lo que se pretende evaluar y su nivel de dificultad es adecuado para la población a la cual están dirigidos. En la tabla 20 se resumen su calidad psicométrica, incluyendo el alfa de Cronbach y el índice KMO (*Kayser, Meyer, Olkin*, de adecuación muestral) para cada grado y escala.

TABLA 2
Instrumentos: Índices de validez y confiabilidad

Grado	Constructo	Alfa de Cronbach	Índice KMO
PRIMERO	Comprensión lectora	.861	.619
	Habilidad para elaborar síntesis .	.767	.554
	Habilidad para elaborar inferencias .	.765	.601
SEGUNDO	Comprensión lectora	.863	.644
	Habilidad para elaborar síntesis .	.598	.428
	Habilidad para elaborar inferencias .	.775	.548
TERCERO	Comprensión lectora	.795	.455
	Habilidad para elaborar síntesis .	.701	.535
	Habilidad para elaborar inferencias .	.635	.543

Dado que la agrupación factorial y el alfa de Cronbach son congruentes entre los tres instrumentos, para aplicaciones posteriores se sugiere conformar sólo uno para ser empleado con estudiantes de los tres grados. Así mismo, se recomienda emplear la versión para segundo grado del Test de Cloze, ya que tiene el alfa más alta y su grado de dificultad es menor en comparación con las otras dos versiones; teniendo la ventaja adicional de eliminar la subjetividad al momento de calificar la ejecución.

A continuación se muestra el detalle de los resultados psicométricos obtenidos. El lector que no esté interesado en las particularidades estadísticas de la investigación, puede continuar la lectura en el capítulo de conclusiones, sin que ello devenga en detrimento de la cabal comprensión del trabajo.

4.1 Validez

La validez de constructo para cada instrumento fue calculada mediante análisis factoriales exploratorios con las escalas para medir la habilidad de síntesis y la habilidad de inferencia. Se utilizó el método de componentes principales con rotación *varimax*, restringiendo a tres factores con cargas absolutas mayores a 0.30. Los resultados muestran que los instrumentos son válidos al agruparse en factores de acuerdo con el marco teórico de referencia (los valores negativos corresponden a reactivos inversos que, no obstante, cargan en ese factor). Los ítems de la primera escala conformaron tres factores; los de la segunda, dos:

Habilidad para realizar síntesis: Conocimiento sobre microestructura textual, identificación de ideas centrales e identificación de información secundaria.

Habilidad para realizar inferencias: Inducción y deducción.

Se presenta a continuación el detalle del análisis factorial para las escalas de los tres instrumentos.

a) Instrumento para primer grado

Habilidad de síntesis: Agrupación en tres factores con siete, ocho y siete ítems respectivamente. La varianza explicada para cada factor es de 18.975%, 12.458% y 11.699%, siendo la varianza total explicada de 43.131%. Todos los ítems muestran cargas mayores a 0.30 dentro de algún factor por lo cual ninguno debe eliminarse.

TABLA 3
Habilidad de síntesis 1°: Conformación factorial (matriz rotada)

	FACTORES		
	1. Conocimientos microestructura	2. Identificar idea central.	3. Identificar información secundaria.
Síntesis_14: Segmentar enunciados_1	.813		
Síntesis_16: Segmentar enunciados_3	.794		
Síntesis_18: Segmentar enunciados_5	.790		
Síntesis_17: Segmentar enunciados_4	.777		
Síntesis_15: Segmentar enunciados_2	.556		
Síntesis_11: Refranes_3	-.367		
Síntesis_4: Pregunta_1	.306		
Síntesis_19: Eliminar información_1	.407	.638	
Síntesis_8: Pregunta_5		.633	-.430
Síntesis_1: Idea párrafo 1		-.604	.345
Síntesis_9: Refranes_1	.438	.581	
Síntesis_2: Idea párrafo 2		.516	
Síntesis_12: Refranes_4		.492	
Síntesis_3: Idea párrafo 3		.374	
Síntesis_6: Pregunta_3		.356	
Síntesis_13: Refranes_5		-.348	.659
Síntesis_20: Eliminar información_2			.622
Síntesis_21: Eliminar información_3	.458		.617
Síntesis_22: Eliminar información_4			.540
Síntesis_10: Refranes_1	.421		.496
Síntesis_7: Pregunta_4			.453
Síntesis_5: Pregunta_2			-.400

Habilidad de inferencia: Agrupación en dos factores con ocho y siete ítems cada uno. La varianza explicada en la solución rotada es de 22.146% y 19.439% para los dos factores, siendo la varianza total explicada 41.585%. Se eliminan los reactivos *Inferencia_5*, *Inferencia_2* e *Inferencia_3* por no cargar en ningún factor.

TABLA 4
Habilidad de inferencia 1°: Conformación factorial (matriz rotada)

	FACTORES	
	1. Inducción	2. Deducción
Inferencia_8: Series de palabras_3	.893	
Inferencia_9: Series de palabras_4	.892	
Inferencia_7: Series de palabras_2	.764	
Inferencia_10: Series de palabras_5	.667	
Inferencia_16: Título	.515	.390
Inferencia_4: Significado con sinónimos_4	.468	.333
Inferencia_17: Personajes principales	.463	.391
Inferencia_1: Significado con sinónimos_1	.327	
Inferencia_5: Significado con sinónimos_5		
Inferencia_2: Significado con sinónimos_2		
Inferencia_12: Significado_2		.864
Inferencia_11: Significado_1		.826
Inferencia_15: Significado_5		.610
Inferencia_6: Series de palabras_1	.469	-.600
Inferencia_18: Final		.572
Inferencia_14: Significado_4		.551
Inferencia_13: Significado_3		.417
Inferencia_3: Significado con sinónimos_3		

b) Instrumento para segundo grado

Habilidad de síntesis: Tres factores con siete, seis y seis ítems respectivamente.

La solución rotada arroja una varianza explicada por cada factor de 18.563%, 12.997% y 12.248%, dando un total de 43.808% de varianza explicada por los tres factores. Se sugiere eliminar *Síntesis_4* por no cargar en ningún factor.

TABLA 5
Habilidad de síntesis 2°: Conformación factorial (matriz rotada)

	FACTORES		
	1. Conocimientos microestructura	2. Identificar idea central	3. Identificar información secundaria.
Síntesis_16: Paráfrasis_3	.840		
Síntesis_14: Paráfrasis_1	.832		
Síntesis_15: Paráfrasis_2	.824		
Síntesis_9: Refranes_1	.624		
Síntesis_10: Refranes_2	.568	.376	
Síntesis_8: Pregunta_5	.514		.415
Síntesis_7: Pregunta_4	.389		
Síntesis_1: Idea párrafo 1		.680	
Síntesis_3: Idea párrafo 3		-.649	
Síntesis_11: Refranes_3		.588	
Síntesis_5: Pregunta_2		.538	
Síntesis_12: Refranes_4		.531	
Síntesis_13: Refranes_5		.502	
Síntesis_20: Eliminar información_2			.807
Síntesis_21: Eliminar información_3			.661
Síntesis_19: Eliminar información_1	-.364		.535
Síntesis_6: Pregunta_3			.483
Síntesis_22: Eliminar información_4	-.364		.385
Síntesis_2: Idea párrafo 2			-.318
Síntesis_4: Pregunta_1			

Habilidad de inferencia: Dos factores claramente definidos con ocho y siete ítems cada uno. La varianza explicada por cada factor es de 23.278% y 19.652%, resultando un 42.930% de varianza total explicada en la solución rotada. Se sugiere eliminar los ítems *Inferencia_1*, *Inferencia_2* e *Inferencia_4* por no cargar en ningún factor.

TABLA 6
Habilidad de inferencia 2º: Conformación factorial (matriz rotada)

	FACTORES	
	1. Deducción	2. Inducción
Inferencia_11: Significado_1	.855	
Inferencia_15: Significado_5	.835	
Inferencia_13: Significado_3	.765	
Inferencia_12: Significado_2	.761	
Inferencia_14: Significado_4	.727	
Inferencia_3: Significado con sinónimos_3	.661	
Inferencia_17: Personajes principales	.455	
Inferencia_16. Título	.425	
Inferencia_2: Significado con sinónimos_2		
Inferencia_1: Significado con sinónimos_1		
Inferencia_7: Series de palabras_2		.886
Inferencia_8: Series de palabras_3		.859
Inferencia_6: Series de palabras_1		.845
Inferencia_9: Series de palabras_4		.828
Inferencia_10: Series de palabras_5		.484
Inferencia_5: Significado con sinónimos_5		-.385
Inferencia_18: Final		.323
Inferencia_4: Significado con sinónimos_4		

c) Instrumento para tercer grado

Habilidad de síntesis: Clara definición de tres factores con cinco, diez y cuatro ítems cada uno. La varianza explicada es de 16.302%, 13.979% y 11.760% para cada factor, resultando una varianza total explicada de 42.041% en la solución rotada. Se sugiere eliminar el ítem *Síntesis_3* ya que no se agrupa en ningún factor.

TABLA 7
Habilidad de síntesis 3°: Conformación factorial (matriz rotada)

	FACTORES		
	1. Conocimientos microestructura	2. Identificar idea central	3. Identificar información secundaria.
Síntesis_14: Paráfrasis_1	.920		
Síntesis_15: Paráfrasis_2	.880		
Síntesis_16: Paráfrasis_3	.863		
Síntesis_1: Idea párrafo 1	.497		
Síntesis_13: Refranes_5	.436		
Síntesis_3: Idea párrafo 3			
Síntesis_10: Refranes_2		.636	
Síntesis_5: Pregunta_2		.628	
Síntesis_12: Refranes_4		.592	
Síntesis_9: Refranes_1		.551	
Síntesis_8: Pregunta_5	.362	.524	
Síntesis_6: Pregunta_3		.518	
Síntesis_4: Pregunta_1	.349	.517	
Síntesis_11: Refranes_3		.354	
Síntesis_2: Idea párrafo 2		.340	
Síntesis_7: Pregunta_4		.319	
Síntesis_21: Eliminar información_3			.830
Síntesis_19: Eliminar información_1			.731
Síntesis_22: Eliminar información_4			.644
Síntesis_20: Eliminar información_2			.563

Habilidad de inferencia: A pesar de no haber pureza en la separación de factores, se distinguen dos con diez y ocho ítems cada uno. La varianza explicada por cada factor es de 17.840% y 14.144% respectivamente, siendo el total de la varianza explicada por la solución rotada de 31.985%. Se sugiere eliminar los ítems *Inferencia_5* e *Inferencia_16* por no agruparse en ningún factor.

TABLA 8
Habilidad de inferencia 3°: Conformación factorial (matriz rotada)

	FACTORES	
	1. Inducción	2. Deducción
Inferencia_8: Series de palabras_3	.849	-.266
Inferencia_7: Series de palabras_2	.802	
Inferencia_6: Series de palabras_1	.714	-.380
Inferencia_9: Series de palabras_4	.627	
Inferencia_10: Series de palabras_5	.591	.409
Inferencia_4: Significado con sinónimos_4	.377	
Inferencia_20: Secuencia de oraciones_2	.347	
Inferencia_1: Significado con sinónimos_1	.275	
Inferencia_2: Significado con sinónimos_2	-.269	-.223
Inferencia_3: Significado con sinónimos_3	.234	
Inferencia_14: Inducir significado_4		.764
Inferencia_13: Inducir significado_3	.280	.683
Inferencia_11: Inducir significado_1	.495	.602
Inferencia_15: Inducir significado_5		.598
Inferencia_18: Final		.446
Inferencia_12: Inducir significado_2	.319	.433
Inferencia_17: Personajes principales		.241
Inferencia_19: Secuencia de oraciones_1		-.234
Inferencia_16. Título		
Inferencia_5: Significado con sinónimos_5		

4.2 Confiabilidad

La confiabilidad de las escalas fue calculada con el indicador Alfa de Cronbach, agrupando los ítems en los factores obtenidos mediante el análisis factorial exploratorio presentado anteriormente. Se precisan a continuación los resultados obtenidos por grado escolar y escala.

a) Instrumento para primer grado

La habilidad de síntesis fue medida con una escala de 22 ítems. El análisis factorial exploratorio arrojó una configuración en tres factores, con base en los cuales se realizaron análisis de confiabilidad mostrados. En el primer factor, el alfa para cada ítem supera 0.650; en el segundo y en el tercero, sólo una quedó debajo de 0.500 (ítem 19) (ver tablas 9 a 11).

TABLA 9
Habilidad de síntesis 1°: Factor 1(α total = 0.774)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 1: Síntesis_14	6.23	15.615	.757	.680
Factor 1: Síntesis_16	6.38	15.830	.712	.692
Factor 1: Síntesis_18	6.65	17.259	.607	.720
Factor 1: Síntesis_17	6.73	17.640	.648	.711
Factor 1: Síntesis_15	6.90	19.323	.471	.751
Factor 1: Síntesis_11	7.68	26.379	-.232	.820
Factor 1: Síntesis_4	7.60	23.836	.281	.781

TABLA 10
Habilidad de síntesis 1°: Factor 2 (α total = .599)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 2: Síntesis_19	3.03	2.333	.486	.493
Factor 2: Síntesis_8	2.73	2.563	.419	.525
Factor 2: Síntesis_9	2.75	2.603	.378	.539
Factor 2: Síntesis_2	3.08	2.687	.331	.556
Factor 2: Síntesis_12	3.13	2.728	.330	.557
Factor 2: Síntesis_3	2.95	2.921	.146	.619
Factor 2: Síntesis_6	2.75	2.962	.139	.619

TABLA 11
Habilidad de síntesis 1°: Factor 3 (α total = .638)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 3: Síntesis_13	2.75	5.269	.341	.613
Factor 3: Síntesis_20	2.35	3.874	.500	.544
Factor 3: Síntesis_21	2.45	3.997	.630	.504
Factor 3: Síntesis_22	2.30	3.395	.462	.575
Factor 3: Síntesis_10	2.48	5.025	.328	.609
Factor 3: Síntesis_7	2.40	5.169	.259	.626
Factor 3: Síntesis_5	2.83	6.097	-.113	.681

La habilidad para elaborar inferencias se midió con 18 reactivos, agrupados en dos factores como resultado del análisis de validez. Se muestran a continuación los resultados de confiabilidad para cada factor. Es de resaltarse que ambos indicadores son iguales: $\alpha=.0717$. Todos los ítems contribuyen de manera importante al alfa total de la escala (tablas 12 y 13).

TABLA 12
Habilidad de inferencia 1°: Factor 1 (α total = 0.717)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 1: Inferencia_8	7.85	7.464	.703	.663
Factor 1: Inferencia_9	7.83	7.635	.668	.672
Factor 1: Inferencia_7	7.85	7.874	.483	.690
Factor 1: Inferencia_10	8.05	7.536	.458	.684
Factor 1: Inferencia_16	6.83	4.763	.510	.712
Factor 1: Inferencia_4	8.15	7.669	.380	.695
Factor 1: Inferencia_17	6.48	6.051	.462	.684
Factor 1: Inferencia_1	7.88	8.266	.258	.715

TABLA 13
Habilidad de inferencia 1°: Factor 2 (α total = 0.717)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 2: Inferencia_12	4.78	13.563	.694	.603
Factor 2: Inferencia_11	4.70	13.395	.687	.604
Factor 2: Inferencia_15	5.30	19.292	.327	.708
Factor 2: Inferencia_6	4.78	23.307	-.381	.771
Factor 2: Inferencia_18	4.18	15.635	.526	.658
Factor 2: Inferencia_14	4.78	16.743	.361	.705
Factor 2: Inferencia_13	5.10	16.759	.461	.677

b) Instrumento para segundo grado

La escala para habilidad de síntesis obtuvo un alfa general de 0.598 con veinte ítems. El análisis factorial exploratorio los agrupó en tres factores, cuyo análisis de confiabilidad ha resultado en alfas superiores a 0.500 para todos los casos (ver tablas 14 a 16).

TABLA 14
Habilidad de síntesis 2°: Factor 1 (α total = 0.793)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 1: Síntesis_16	5.74	9.143	.771	.712
Factor 1: Síntesis_14	5.59	9.564	.778	.706
Factor 1: Síntesis_15	5.82	9.993	.751	.714
Factor 1: Síntesis_9	6.46	15.045	.492	.782
Factor 1: Síntesis_10	6.59	15.090	.427	.787
Factor 1: Síntesis_8	6.31	15.798	.402	.795
Factor 1: Síntesis_7	6.56	15.779	.248	.804

TABLA 15
Habilidad de síntesis 2°: Factor 2 (α total = .570)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 2: Síntesis_1	1.58	1.430	.333	.512
Factor 2: Síntesis_11	1.70	1.395	.343	.506
Factor 2: Síntesis_5	2.05	1.638	.316	.527
Factor 2: Síntesis_12	1.65	1.464	.282	.543
Factor 2: Síntesis_13	1.83	1.379	.384	.481

TABLA 16
Habilidad de síntesis 2°: Factor 3 (α total = .600)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 3: Síntesis_20	2.75	2.808	.703	.307
Factor 3: Síntesis_21	3.30	4.215	.397	.532
Factor 3: Síntesis_19	2.13	2.779	.413	.547
Factor 3: Síntesis_6	2.98	5.153	.111	.636
Factor 3: Síntesis_22	3.45	4.818	.235	.599

En segundo grado, la habilidad de inferencia se midió con 18 ítems, agrupándose en dos factores. El primero de ellos alcanzó un alfa cercana a 0.900, mientras que el segundo, a 0.700 (Tablas 17 y 18).

TABLA 17
Habilidad de inferencia 2°: Factor 1 (α total = 0.838)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 1: Inferencia_11	5.68	28.020	.761	.789
Factor 1: Inferencia_15	6.20	30.318	.771	.792
Factor 1: Inferencia_13	6.05	30.767	.683	.803
Factor 1: Inferencia_12	5.78	30.128	.655	.806
Factor 1: Inferencia_14	5.95	30.664	.613	.813
Factor 1: Inferencia_3	6.55	38.305	.581	.834
Factor 1: Inferencia_17	5.88	37.856	.322	.843
Factor 1: Inferencia_16	5.53	34.974	.324	.852

TABLA 18
Habilidad de inferencia 2°: Factor 2 (α total = 0.666)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 2: Inferencia_7	4.70	3.344	.531	.622
Factor 2: Inferencia_8	4.73	3.281	.508	.618
Factor 2: Inferencia_6	4.75	3.218	.501	.614
Factor 2: Inferencia_9	4.80	2.882	.691	.555
Factor 2: Inferencia_10	5.05	2.818	.514	.585
Factor 2: Inferencia_18	4.10	1.938	.318	.815

c) Instrumento para tercer grado

En este grado, las habilidades de síntesis se midieron con 20 ítems. El análisis factorial exploratorio arrojó dos factores. Para el primero de ellos, el alfa resultante supera 0.800. Cada ítem al interior del factor obtuvo alfas superiores a 0.650 (tablas 19 y 20).

TABLA 19
Habilidad de síntesis 3º: Factor 1 (α total = 0.822)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 1: Síntesis_14	2.54	6.736	.876	.698
Factor 1: Síntesis_15	2.78	7.918	.795	.727
Factor 1: Síntesis_16	2.83	7.856	.823	.716
Factor 1: Síntesis_	3.02	13.080	.356	.849
Factor 1: Síntesis_13	3.32	13.188	.355	.850

TABLA 20
Habilidad de síntesis 3º: Factor 2 (α total = 0.674)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 2: Síntesis_10	5.05	4.594	.470	.624
Factor 2: Síntesis_5	5.51	4.738	.438	.632
Factor 2: Síntesis_12	5.14	4.641	.403	.636
Factor 2: Síntesis_9	5.10	4.797	.339	.649
Factor 2: Síntesis_8	5.03	4.805	.365	.645
Factor 2: Síntesis_6	5.02	4.790	.383	.642
Factor 2: Síntesis_4	5.21	4.586	.420	.633
Factor 2: Síntesis_11	5.33	5.161	.148	.686
Factor 2: Síntesis_2	5.25	4.999	.217	.674
Factor 2: Síntesis_7	5.08	5.074	.206	.674

Se emplearon 20 ítems para medir la habilidad de inferencia en tercer grado.

Se agruparon en dos factores cuyas alfas internas superan 0.500 en cada ítem (tablas 21 y 22).

TABLA 21
Habilidad de inferencia 3°: Factor 1 (α total = 0.582)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 1: Inferencia_8	6.02	3.500	.489	.545
Factor 1: Inferencia_7	6.03	3.418	.492	.536
Factor 1: Inferencia_6	6.05	3.401	.434	.538
Factor 1: Inferencia_9	6.10	3.281	.412	.530
Factor 1: Inferencia_10	6.24	2.991	.442	.505
Factor 1: Inferencia_4	6.24	3.217	.283	.550
Factor 1: Inferencia_20	6.24	2.410	.214	.658
Factor 1: Inferencia_1	6.25	3.225	.267	.554
Factor 1: Inferencia_3	6.71	3.401	.154	.585

TABLA 22
Habilidad de inferencia 3°: Factor 2 (α total = 0.663)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Factor 2: Inferencia_14	7.30	17.182	.481	.597
Factor 2: Inferencia_13	7.05	16.014	.590	.562
Factor 2: Inferencia_11	6.81	15.737	.563	.568
Factor 2: Inferencia_15	7.43	18.313	.390	.623
Factor 2: Inferencia_18	6.81	20.253	.237	.659
Factor 2: Inferencia_12	6.98	17.532	.411	.617
Factor 2: Inferencia_17	6.49	21.609	.152	.671
Factor 2: Inferencia_19	7.46	23.801	-.126	.709

Además de tareas para medir la habilidad de síntesis e inferencia, los instrumentos incluyeron otras referentes a conocimientos previos y estructura textual; empero, estas tareas no se tomaron en cuenta para los análisis por haberse detectado alteraciones en la ejecución por parte de los estudiantes (copia entre compañeros, respuestas intencionalmente erróneas o borraduras que impedían conocer la respuesta correcta). En revisiones posteriores de los instrumentos, serán modificadas estas secciones para disminuir los errores de medida y conformar un instrumento con mejores cualidades psicométricas.

4.3 Análisis Factorial Confirmatorio

4.3.1 Conformación de factores

La Figura 2 muestra el modelo resultante del análisis factorial confirmatorio para los tres constructos medidos: (1) Factores Académicos, (2) Factores Socioculturales y (3) Factores Personales. El modelo resultante sustenta la pertenencia de los indicadores generados dentro de cada factor, así como la correlación existente entre factores.

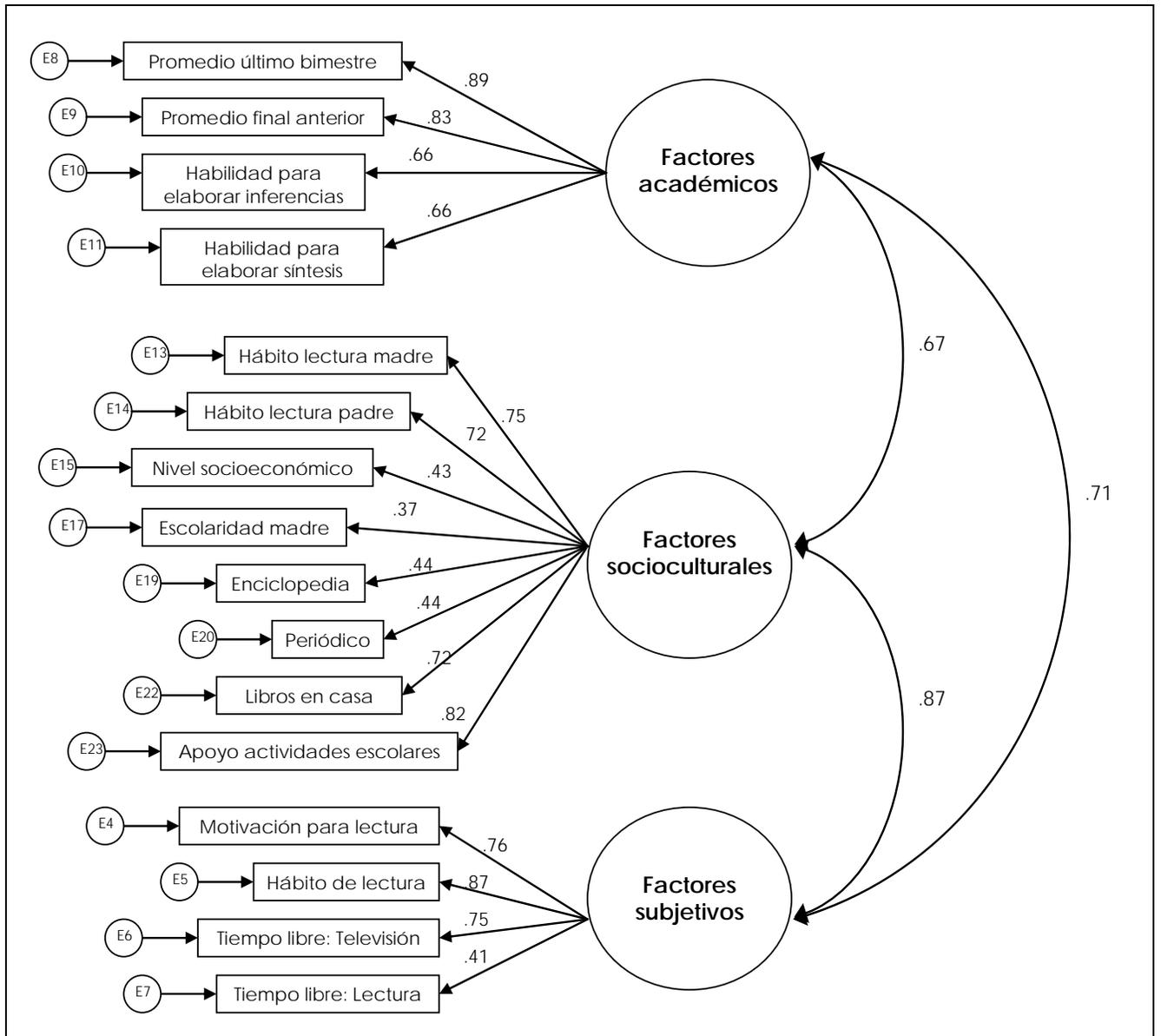
Factores Académicos. Se integra por cuatro indicadores: (1) Promedio obtenido el último bimestre, (2) promedio obtenido al término del ciclo escolar anterior, (3) habilidad para elaborar inferencias y (4) habilidad para elaborar síntesis. La relación entre todos los indicadores y el factor de pertenencia es aceptable (superior a .65 en los cuatro casos). Su covarianza¹ con los constructos Factores Socioculturales (.67) y Factores Personales (.71) es satisfactoria.

Factores Socioculturales. Ocho indicadores integran el factor: (1) Hábitos de lectura de la madre; (2) hábitos de lectura del padre; (3) nivel socioeconómico de la familia; (4) Escolaridad de la madre; (5) contar con enciclopedias; (6) periódicos y (7) libros en casa; así como (8) el apoyo que reciben los estudiantes por parte de sus padres, en lo referente a labores académicas. Los indicadores 3 a 6 influyen menos al factor de pertenencia; el resto de los indicadores explica el factor satisfactoriamente (puntuaciones mayores a .70 en todos los casos). La

¹ Las altas covarianzas entre factores indican que éstos son más robustos y reflejan de mejor modo lo que están midiendo.

correlación entre este factor y Factores Académicos (.67) y Factores Personales (.87) es adecuada.

FIGURA 2
Relación estructural entre Factores Académicos, Socioculturales y Personales
(CFI = 0.954; RMSA \leq 0.08; P \leq 0.05)

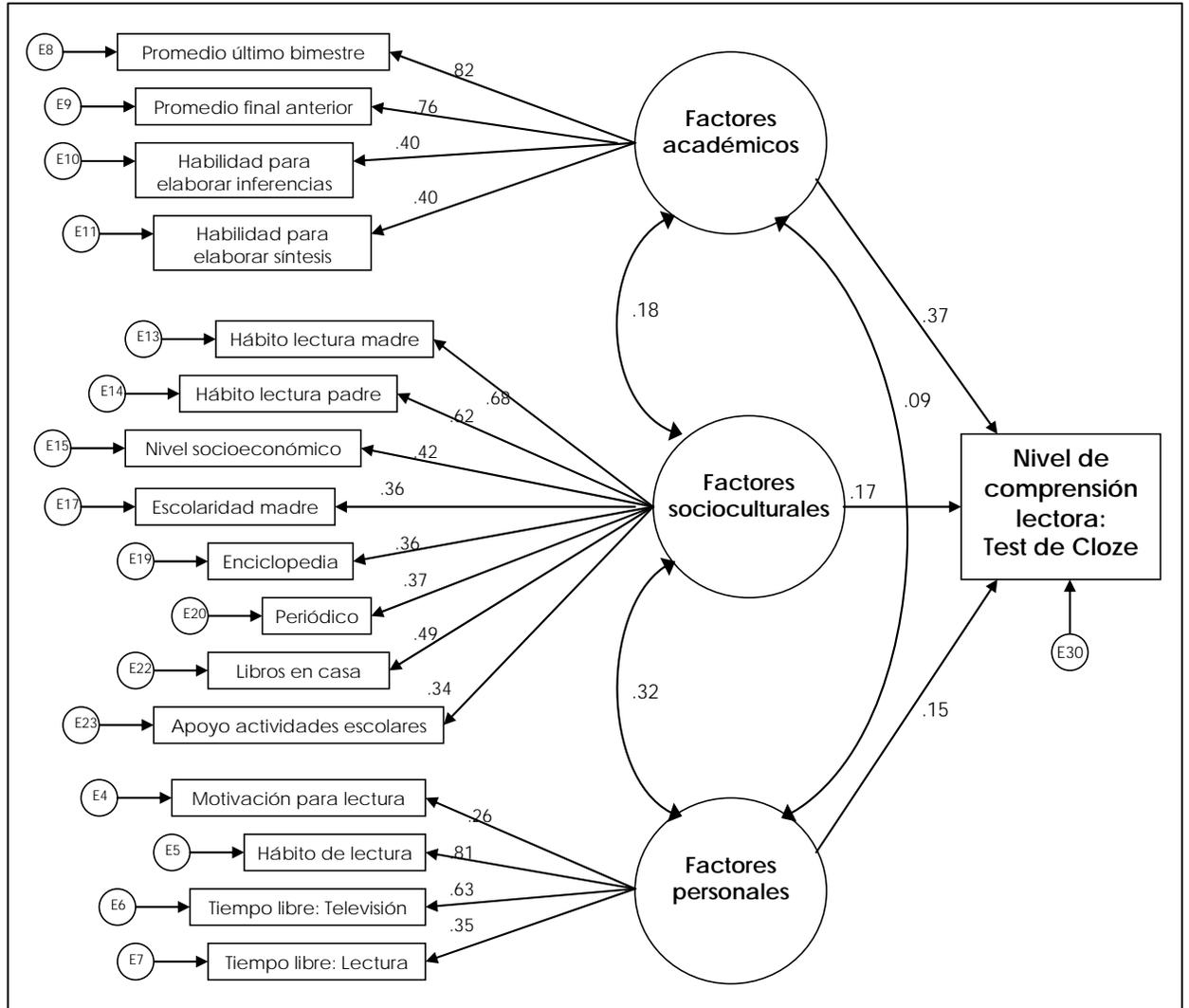


Factores Personales. (1) Motivación para la lectura, (2) hábitos de lectura de los sujetos, (3) tiempo libre empleado para ver televisión y (4) tiempo libre dedicado a la lectura, son los cuatro indicadores que conforman el factor en cuestión. La cantidad de tiempo libre dedicado a la lectura es el elemento que menos explica el factor (.41); por el contrario, el resto de los indicadores lo hace consistentemente (puntuaciones mayores a .75). Mantiene una satisfactoria correlación con los Factores Socioculturales (.87) y los Factores Académicos (.71).

4.3.2 Relación de factores con nivel de comprensión lectora

Una vez conformados los constructos para cada factor, se buscó la relación de éstos con el nivel de comprensión lectora, medido directamente con el Test de Cloze (*vid supra*). El modelo factorial resultante se presenta en la Figura 3, destacando que los Factores Académicos son los que mejor predicen el nivel de comprensión lectora. No obstante, los Factores Socioculturales y los Personales también lo explican de manera significativa.

FIGURA 3
Relación estructural entre Factores Académicos, Socioculturales y Personales y el
Nivel de comprensión lectora
(CFI = 0.979; RMSA \leq 0.08; P \leq 0.05)



CAPÍTULO 5

Discusión y Conclusiones

Los análisis realizados a la información recabada permiten discutir sobre las hipótesis planteadas al principio de la investigación. De esta manera, se interpretarán cabalmente los datos y se facilitará la comprensión de los productos presentados.

5.1 Prueba de hipótesis

Hipótesis 1. La Figura 3 demuestra que Habilidad para elaborar inferencias y Habilidad para elaborar síntesis pertenecen al constructo Factores Académicos. Por otro lado, la Figura 5 deja de manifiesto que sí existe relación entre estas dos habilidades y los puntajes obtenidos en el Test de Cloze. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula al afirmar que la relación estructural entre tales factores y el Nivel de comprensión lectora es significativa.

Hipótesis 2. La Figura 3 permite corroborar que la relación entre Factores Socioculturales y Factores Personales es alta. Así, puede asegurarse que la influencia que recibe el sujeto de su medio familiar y social moldea sus hábitos lectores, así como actitud y motivación hacia la lectura. Por otro lado, Factores Socioculturales se relaciona también con Factores Académicos, permitiendo

afirmar que el apoyo recibido por el estudiante para las actividades escolares y la motivación de los padres contribuyen a su rendimiento escolar. Se rechaza en consecuencia la hipótesis nula, aclarando que la actitud hacia la lectura es el indicador que relaciona más bajo con el factor subjetivo y que los promedios obtenidos al final de un ciclo de estudio no debieran considerarse como indicadores únicos del desempeño académico.

Hipótesis 3: Los resultados observados en la Figura 3 permiten rechazar la hipótesis nula: los Factores Académicos se relacionan significativamente con el nivel de comprensión lectora.

Hipótesis 4: La Figura 3 muestra que la relación del indicador Nivel socioeconómico con el constructo Factores Socioculturales es significativa. En el mismo cauce, se observa que Factores Socioculturales explica satisfactoriamente el Nivel de comprensión lectora. En consecuencia, se acepta la hipótesis planteada al reconocer que existe una relación entre el nivel socioeconómico y el Nivel de comprensión lectora.

5.2 Implicaciones pedagógicas

La investigación presentada brinda información empírica para sustentar la toma de decisiones durante la planeación e implementación de proyectos educativos escolares enfocados en el fortalecimiento académico y la promoción de la lectura.

Los beneficios de estos resultados se potenciarán en la medida que los docentes y planeadores educativos diseñen estrategias didácticas basadas en sus resultados.

A lo largo de este trabajo puede conocerse que los elementos que básicamente debieran fortalecerse durante el trabajo escolar, con miras a mejorar el rendimiento académico y la comprensión lectora, son las habilidades para elaborar síntesis e inferencias. Igualmente, se deben promover tanto la actitud positiva hacia la lectura, como el hábito por leer textos adicionales a los escolares.

Así mismo, se ha justificado la importancia de incluir a los padres de familia en el esfuerzo por fomentar la lectura: Entre mayores estímulos positivos se reciban (tanto en la casa como en la escuela) mayores serán los logros alcanzados en este rubro.

Ciertamente, hacer uso de esta investigación durante el ejercicio de planeación e implementación de los múltiples proyectos escolares que actualmente abordan el tema es un reto. No resulta sencillo diseñar estrategias integrales, mucho menos cuando ha de lidiarse por un lado, con la antipatía estudiantil por participar en actividades escolares, y por otro, considerando los limitados recursos con que siempre cuentan las instituciones educativas. En vista de ello, se propone a continuación una serie de estrategias que pueden resultar provechosas en el ambiente escolar, sin implicar onerosas inversiones presupuestales ni un exhaustivo trabajo de planeación. Todas ellas son sensibles al contexto escolar y comunitario del centro educativo, así como flexibles para adaptarse a las necesidades específicas de cada uno.

1. La Biblioteca de Aula debe jugar un papel central en este esfuerzo, al ser un medio para brindar a estudiantes y padres de familia materiales de lectura de diversos géneros. Se recomienda difundir el préstamo a domicilio extendiendo credenciales no sólo a los estudiantes, sino también a los padres de familia. Para evitar la no devolución de los textos, se pueden fijar multas simbólicas para quienes no devuelvan los materiales en las fechas indicadas.

2. Para difundir el préstamo a domicilio, los estudiantes pueden elaborar carteles vistosos y creativos donde den cuenta del acervo de la biblioteca, así como de los requisitos para obtener la credencial de socio para préstamo a domicilio.

3. También puede crearse una Hemeroteca Escolar, donde cada semana un grupo aporte diarios o revistas. Se trata de que los estudiantes sientan que están conformando algo importante, que se sientan partícipes y responsables por el espacio y los materiales que en él se resguardan. La consulta de estos diarios sería *in situ*, programando con los docentes las fechas y los horarios de visita. Todos deberán visitarla a lo largo del ciclo escolar.

4. Para explotar al máximo el acervo bibliográfico y hemerográfico, se propone que durante las horas de Trabajo Colegiado (incluidas a raíz de la Reforma a la Educación Superior implantada en 2006) los docentes seleccionen algunas noticias importantes que tengan relación con sus asignaturas y planes de estudio, para que sus estudiantes le den seguimiento durante el ciclo escolar, buscando información complementaria en los libros de la biblioteca. Al final del ciclo escolar, o bien a lo largo de éste, se expondrán los avances de estas

investigaciones en el periódico mural, con carteles pegados en la escuela, o en las ceremonias cívicas.

5. A nivel escolar o en cada aula pueden realizarse concursos de lectura en voz alta, de comprensión textual o de lectura en equipos. Es importante que el docente participe en estas actividades, mostrando su agrado por la lectura, motivando a sus estudiantes y modelando sus actitudes. También los concursos de cuentos, poemas o ensayos pueden ser de utilidad.

6. Para difundir el acervo, se propone llevar a cabo *Ferias de Lectura*, exponiendo en el patio o en los salones de usos múltiples la colección de la escuela, incluyendo también los trabajos realizados por estudiantes sobre el fomento a la lectura.

La corta duración que tiene una clase de secundaria es un factor importante para la escasa implementación de técnicas orientadas a fomentar la lectura. Empero, existen actividades sencillas que contribuyen sobremanera a esta habilidad:

7. Ordenación de los enunciados de un párrafo.
8. Ordenación de los párrafos dentro de un texto.
9. Inventar un final o poner título a una historia breve.
10. Hacer un cartel alusivo al texto o la lectura.
11. Inventar un cuento corto en equipo.
12. Leer un diálogo entre varios estudiantes.
13. Buscar palabras relacionadas con un enunciado.

14. Descubrir el significado de una palabra analizando el contexto en que se encuentra.

15. Leer cinco minutos al inicio o final de la clase, una vez por semana.

El fomento a la lectura, el incremento en la comprensión textual y la formación integral de los estudiantes, dependerán de la disposición y creatividad del docente, las facilidades otorgadas por los directivos del centro escolar, la participación de los padres y el grado de participación alcanzado por parte de los estudiantes. Es un esfuerzo integral que requiere el trabajo en equipo a lo largo de todo el ciclo escolar.

En suma, este trabajo ha proporcionado elementos para analizar el fenómeno de la lectura, tan complejo como interesante, a la vez que ha sentado las bases para investigaciones ulteriores al respecto.

Los diversos análisis realizados a lo largo de esta investigación han cubierto tres cuestiones fundamentales:

- a) Validar y confiabilizar los instrumentos elaborados para medir los factores relacionados con la comprensión lectora, así como éste indicador en sí mismo.
- b) Medir la relación que guardan los factores medidos con la habilidad del sujeto para comprender un texto.
- c) Derivar estrategias didácticas sustentadas empíricamente para promover el hábito de la lectura y la comprensión de textos.

Estas cuestiones devienen en una importante contribución a la Pedagogía en tanto que proporcionan elementos empíricos sobre los factores relacionados con la comprensión de textos y el gusto por la lectura.

Asimismo, se han sentado las bases para desarrollar instrumentos más precisos y adecuados con los cuales sea posible medir cada factor relacionado con la comprensión de textos y el hábito de la lectura. Aunado a ello, se ha probado que el Test de Cloze es aún instrumento adecuado para medir el nivel de comprensión que tienen los sujetos cuando leen un texto. Una contribución más de este trabajo es su factibilidad para emplearse como punto de partida en investigaciones más robustas al respecto.

FUENTES CONSULTADAS

- Andrews, J. & Zmijewski, G. (1997). How parents support home literacy with deaf children. *Early Child Development and Care*. 127-128.
- Antonini y J. Pino (1991). *Modelos del proceso de lectura: descripción evaluación e implicaciones pedagógicas*. En Puente, A. (Ed.), *Comprensión de la lectura y Acción Docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Arroyo, R., Morales, G., Pichardo, A. Canales, C., Silva, H. & Carpio, C. (2005). ¿Cómo se aprende a comprender? Análisis funcional de la historia con los referentes. En C. Carpio & J. J. Irigoyen. *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bazán, A. (Comp.) (1999). *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada*. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Bazán, A., Rojas, G. y Zavala, M., (2000). Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX-002. México: Centro de Estudios Educativos.
- Bazán, A. *Apoyo familiar, atribución de éxito y apego al PRONALEES como predictores del desempeño en lectura y escritura en el tercer grado*. En Secretaría de Educación Pública (2002). *Informes finales de investigación educativa*. México: Secretaría de Educación Pública [SEP].
- Bazán, A. & Mares, G. (1997). Evaluación comparativa en distintas condiciones de un programa de enseñanza de la lecto-escritura. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. 15-1.
- Bazán, A., Sánchez, B., Corral, V. & Castañeda, S., (2006). Utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y la escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 40-1. Brasil: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Bazán, A., Trejo, M. & Martínez, X. (2006). *Análisis de la interacción maestro-alumno-referente en español de primero de primaria*. Manuscrito no publicado.
- Bentler, P. (1995). *EQS Structural Equations Program Manual*. Enino: Multivariate Software.
- Bijou, S. (1961). *Chile Development*. NY: Appleton Century Crofts.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Argentina: Paidós.
- Bono, A., Donolo, D. & Rinaudo, M. (2000). *La evaluación de la lectura. Cuestiones para pensar*. Recuperado el 22 de diciembre de 2005, de <http://www.unrc.edu.ar>

- Bravo L., Bermeosolo, J., Céspedes, A. y Pinto, A. (1986). Retardo lector inicial: Características diferenciales en el proceso de decodificación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18, 73-86.
- Brown, A., Armbruster, B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En Orasanu, J. (Ed.). *Reading comprehension from research to practice*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Burhans, C. (1984). The Demise of Cultural Code: Whatever Happens to General Education. *Journal of General Education*. 36-3. Baltimore, Estados Unidos: Project MUSE.
- Byrne, B. (1984). *Structural Equation Modeling with EQS/Windows*. Londres: Sage Publications.
- Carney, T. Manzano, P. (Trad.) (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*. 14-1 & 2. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Carpio, C., Silva, H., Landa, É., Morales, G., Arroyo, R., Canales, C. & Pacheco, V. (2006). Generación de criterios de igualdad: un caso de conducta creativa. *Universitas Psicológica. La revista*, 5-001. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua* (4ª. ed). Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (1999). Las palabras y el escrito. *Revista electrónica de didáctica*. 0-2004. Recuperado el 19 de junio de 2006 de <http://www.upf.edu/dtf/personal/danielcass/index.htm>
- Cassany, D. (2001). *Construir la escritura* (11ª. ed.). España: Paidós.
- Castejón, J., Navas, L. & Sampascual, G. (1996). Un Modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. En *Revista de Psicología General y Aplicada*. 49.
- Chan, D., Ramey, S., Ramey, C., & Schmitt, N. (2000). Modeling intraindividual changes in children's social at home and at school: A multivariate latent growth approach to understanding between-settings differences in children's social skill development. *Multivariate Behavioral Research*, 35.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México. Recuperado el 4 de mayo de 2007 de www.consulta.com.mx
- Condemarín, M. (1998). *Lectura correctiva y remedial*. Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1990). *Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. España: Visor-Aprendizaje.

- Díaz B., Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Diéguez, J. (Coord.) (2002). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario*. Argentina: Espacio Editorial.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. España: Paidós-Temas de educación.
- Elley, W. (1989a). *Review of Research on Reading Literacy*, Mimeografiado.
- Elley, W. (1989b). *Review of Research on Test Format*, Mimeografiado.
- Ericsson, K., & Kintsch, W. (1995). Longer working memory. *Psychological Review*. 102-2.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fischer, B. & Glanzer, M. (1986). Short-term storage and the processing of cohesion during reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 38. 431-460.
- Fredericks, A. (1992). *Ideas para la comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Fuentes, M. & Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. En *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9 (2).
- Gadamer, H. (1988). *Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. España: Sígueme.
- García, J., Elosúa, M., Gutiérrez, F., Luque, J. & Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- García, R. (s. f.). *Uso de razón. Los cauces del razonamiento*. Recuperado el 16 de febrero de 2006, de <http://perso.wanadoo.es/usoderazonweb/html/conten/cauce/cauce/CAUCECOMPLETO.pdf>
- Garrido, F. (2002a). *Cómo leer (mejor) en voz alta*. Recuperado el 10 de noviembre de 2006, de <http://redescolar.ilce.org.mx>
- Garrido, F. (2002b). Estudio versus lectura. En A. Arenzana (ed.). *Lecturas sobre lecturas/3*. México: CONACULTA.
- Génova, G. (s. f.). *Los tres modos de inferencia*. Madrid. Universidad Carlos III.
- Gough, P. (1985). One second of reading. En H. Singer & R. Rudell (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association Inc. (IRA).
- Gómez, P. (1995). *Español: sugerencias para su enseñanza. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Gómez, P. & Martínez, A. (coords.) (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. España: Síntesis.
- Goodman, K. (1970). Reading: a psycholinguistic guessing game. En H. Singer & R. Rudell (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association Inc. (IRA).
- Goodman, K. (1985). On being literate in an age of information. *Journal of Reading*, 28-5.
- Gorman, K., & Politt, E. (1999). Determinants of school performance in Guatemala: Family background characteristics and early abilities. En *International Journal of Behavioral Development*. 16.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor análisis*. Segunda edición. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Hayes, L., Ribes, E. & Valadez, F., (Coords.) (1994). *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor*. México: Universidad de Guadalajara.
- Hirsha, E. (1987). *Cultural Literacy*. Boston: Hugo Mifflin Company.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. En *Child Development*. 74-5.
- Irigoyen, J., Acuña, K. & Jiménez, M. (2004). Análisis Funcional de la Competencia para la Lectura. En *Anuario de Investigaciones Educativas*. 7.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Jiménez, B. (trad.) España: Visor.
- Jordan, N., Banich, L., Kaplan, D. (2003) *Evaluación de la lectura de comprensión en población adulta de la Delegación Cuauhtémoc*. Tesis de Licenciatura en Comunicación Humana. México: Universidad de las Américas.
- Kantor, J. y Smith, N. (1975). *The Science of Psychology: An Interbehavioral Survey*. Chicago: Principia Press.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento* (2ª. ed.) México: Mc. Graw-Hill.
- Kline, P. (1993). *The Handbook of Psychological Testing*. USA: Routledge.
- Kline, R. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Estados Unidos: The Guilford Press.
- Kreyszig, E. (1974). *Introducción a la Estadística Matemática. Principios y Métodos*. México: Limusa.
- LaBerge, D. y Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information Procesing in Reading. *Cognitive Psychology*. 6: 293 – 323.

- Ladino, Y. & Tovar, J. (2005). *Evaluación de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos*. Recuperado el 24 de febrero de 2006, de http://www.blues.uab.es/~sice23/congres2005/material/Simposios/12_Los_textos2/Ladino_183.pdf
- Ladrón de Guevara, M. (comp.) (1985). *La lectura*. México: Secretaría de Educación Pública [SEP]-Ediciones El Caballito.
- Lampe, A. (1989). *El Método Diagnóstico Prescriptivo*. Caracas: Ediciones Universidad Pedagógica Libertador.
- Latapí, P. (2005) ¿Qué puedo hacer por mi escuela? En *Educare, Nueva época*. 1-1. México: Secretaría de Educación Pública [SEP].
- Lipson, M. & Wilson, K. (1986) Reading disability research: an international perspective. *Review of Educational Research*. 56-1.
- Lorch, R., Lorch, P., Klusewitz, M. A. (1993). Collage students' conditional knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*. 85. 239-252.
- Macchiusi, M. (2002). *Nunca eres demasiado joven para los libros*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de La lectura desde la Cuna. México: XXI Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil.
- Marín, A., (1997). *Propuesta de modelo didáctico para la lectura recreativa en la secundaria*. Recuperado el 14 de diciembre de 2006, de http://www.umass.edu/complit/alcanet/A_Marin.html
- Martínez, F. *¿Aprobar o reprobar?* (2004). El sentido de la evaluación en educación básica. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. IX-023. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE].
- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento Escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 29.
- Meyer, R. (1987). Image de si et statut scolaire influence de determinants familiaux et scolaires chez des eleves du tours moyen. En *Bulletin de Psychologie*, 40.
- Morales, G., Canales, C., Arroyo, R., Pichardo, A., Silva, H. & Carpio, C. (2005). Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios. En *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10-002. México, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Morles, A. (1975). *The scoring of cloze comprensión test in the Spanichs language*. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de Chicago. Mimeografiada.
- Morles, A. (1999). El proceso de la comprensión en la lectura. En *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 4-2B. Monográfico: Cognición, educación y evaluación. 279-293.
- Nunnaly, J. & Bernstein, I. (1999). *Teoría psicométrica* (3ª. ed.). México: Mc. Graw-Hill.

- Palacios de Pizani, A., Muñoz de Pimentel, M. & Lerner de Zunino, D. (1997). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Argentina: Aique Didáctica.
- París, S., Wasik, F. & Turner, J. (1991). The development of strategic readers. En Barr, M., Kamil, L., Mosenthal, P. & Pearson, P. (eds.). *Handbook of reading research*. II. NY: Longman.
- Pearson, P. & Johnson, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. En Flood, J. (Ed.) *Promoting Comprehension*. Delaware, Estados Unidos de América: International Reading Association Inc. [IRA].
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pikulsky, J. (1998). So much to do, so little time. En *Reading Today*. 36. International Reading Association. Newark, Estados Unidos de América.
- Puche, R. (2001). Inferencia y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida. En *Revista Psicológica del Caribe*. 008. Barranquilla, Colombia: Universidad del norte. Recuperado el 25 de febrero de 2006 de <http://www.redalyc.org.mx>
- Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 45-2.
- Ribes, E. (1984). *Obituario: J. R. Kantor (1988-1984)*. México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego de lenguaje. *Acta Comportamental*. 1-1.
- Ribes, E. (1999). *Teoría del condicionamiento y lenguaje. Un análisis histórico y conceptual*. México: Taurus.
- Ribes, E. y Harzem, P. (1990). *Lenguaje y conducta*. México: Trillas.
- Roca, J. (s. f.). *Psicología: una introducción teórica*. Recuperado el 16 de febrero de 2006, de <http://www.liceupsicologic.org>
- Rueda, E. & Sánchez, L. (s. f.). *El ordenamiento de oraciones como una forma de fomentar la comprensión de lectura y la redacción*. México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Rumelhart, D. (1985). Toward an interactive model of reading. En H. Singer & R. Rudell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association Inc. (IRA).
- Samuels, J. & M. Kamil (1984). Model of reading process. En D. Pearson (ed.). *Handbook of Reading Research*. NY: Longman.

- Sánchez, C. (2002). La escuela, el fracaso escolar y la lectura. En *Educere*. 6-019. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1993). *Plan y programa de estudios para español en secundaria*. México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1998). *Acuerdo 200 para la educación básica*. México.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*. 39.
- Sheldon, W. & Carrillo, R. (1952). Relation of parents, home and certain developmental characteristics of children's ability. *Elementary School Journal*. 52.
- Thorndike, R. (1973). *Reading comprehension: Education in fifteen countries*. NY: John Wiley.
- Tomasini, A. (1994). *Ensayos de filosofía de la psicología*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Vadillo, G., Klingler, C. (2004). *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Van Dijk, T. (1983). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI editores.
- Vieiro, I., Peralbo, M., & García, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- Wittgenstein, L. (1989). *Los cuadernos azul y marrón*. España: Technos.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford, Brasil Blackwell.
- Wholey, J., Hatry, H. & Newcomer, K. (1994). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zarzosa, L. (2001), Comprensión de textos: un análisis crítico. En: A. Bazán. *Enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura. Algunos aportes de la investigación en Psicología*. Ciudad Obregón: Instituto Tecnológico de Sonora.