



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA
COMPRENSIÓN DE LECTURA ENTRE ESTUDIANTES
DEL SISTEMA INCORPORADO DE LA UNAM.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN LENGUA
Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

P R E S E N T A

IGNÁ ESTELA FRAGOZA AGUIRRE

ASESORA:
DRA. FRIDA ZACAULA SAMPIERRO

México, D.F. enero de 2004





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

*A mi madre y
a mi hermana.*

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Ignacia Estela Fragoza
Aguirre

FECHA: 29 de enero de 2004

FIRMA: Ignacia Fragoza A.

Introducción

El presente trabajo tiene un motivo y un antecedente; el motivo es la reflexión que, a partir de mi experiencia como lectora, generé tratando de entender los aspectos que determinan la comprensión de la lectura y, como consecuencia de mi inquietud y antecedente de este estudio, mi encuentro con una experiencia de trabajo sobre el tema que se volvió parte fundamental en la formulación de nuevas preguntas. Hablo del trabajo que el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM ha llevado a cabo para determinar el nivel de comprensión de lectura con el que cuentan los estudiantes al ingresar a dicha Institución.

Habitualmente, los estudiantes de los diferentes niveles escolares deben enfrentarse a una diversidad de textos que los ayudarán a construir conceptos necesarios para el mejor entendimiento de las asignaturas que conforman el plan de estudios y, con ello, lograr uno de los objetivos educativos que es el ejercicio de un pensamiento crítico. Lo anterior, puede lograrse si los estudiantes, en el momento de comprender un texto, logran proporcionarle sentido a lo que leen, a través de valerse de su capacidad para conocer el problema que resolverán durante la lectura, además de contar con estrategias amplias con las que consolidarán la información obtenida y, finalmente, considerar a la evaluación como una herramienta fundamental de su actividad. Sabemos que dentro de éste encuentro, entre el lector con el texto, están implicados factores lingüísticos, sociales, pragmáticos y psicológicos que determinarán el nivel de desarrollo de su competencia lectora y que, dentro de los espacios escolares, tendrán que ser evaluadas. Para ello, es necesario un modelo que reconozca y dé cuenta de los

aspectos generales que subyacen en el procesamiento de la información, así como de las características individuales y sociales del lector – estudiante.

Dentro de una perspectiva integral de la evaluación y en relación con la enseñanza y aprendizaje del Español se enmarca el presente estudio, que tiene como finalidades, primero, conocer el desempeño de los estudiantes en la comprensión de lectura; segundo aplicar el modelo de evaluación utilizado en el Colegio de Ciencias Humanidades a grupos de estudiantes con características académicas diferentes y, tercero, conocer cómo esas características influyen en el desempeño de los alumnos frente a la lectura. Cabe señalar, que el presente estudio no pretende proponer estrategias educativas para el desarrollo de la habilidad lectora, únicamente explorar el grado de desarrollo de la misma entre estudiantes de recién ingreso al nivel bachillerato.

Para lograr nuestros objetivos dividimos este trabajo en tres capítulos: En el primero se comentan los aspectos teóricos en los que está fundamentada esta investigación y, también, el diseño del instrumento utilizado. El segundo capítulo contiene una descripción de nuestra población con una serie de variables que se consideraron relevantes para su eventual correlación con la competencia lectora adquirida por los estudiantes hasta el momento del diagnóstico y, finalmente, en el tercer capítulo, se analizan los resultados obtenidos de la aplicación de nuestro instrumento. De manera especial, además de explicar los datos generales de desempeño de la comprensión de lectura, se valorará por variable y por escuela lo observado.

Capítulo 1

Marco Teórico – Metodológico

En este capítulo, explicaremos la naturaleza de la comprensión de la lectura y la forma en que se lleva a cabo, desde la perspectiva de la lingüística del texto. También, comentaremos el proceso de diseño y validación del instrumento aplicado en el diagnóstico.

La comprensión de la lectura y su evaluación han sido tareas consistentemente estudiadas desde diferentes disciplinas. La Lingüística, como ciencia implicada en el proceso, ha tratado de caracterizarla. Actualmente, los estudios sobre el discurso han proporcionado una perspectiva para abordar el proceso, tratando de dar cuenta de los elementos implicados en la forma en que los seres humanos somos capaces de comprender las emisiones lingüísticas.

1.1. El proceso cognitivo de la comprensión de la lectura desde la perspectiva de la lingüística del texto.

Cuando las personas leen, no copian en la mente los mensajes "cifrados" en los textos, sino que construyen en forma activa diversos tipos de *representaciones cognitivas* (esto es, códigos, rasgos, significados, conjuntos estructurados de elementos) que interpretan el *input* lingüístico (Grasser *et. al.*, 2000) Dichas *representaciones* pueden involucrar aspectos lingüísticos como el léxico, la morfosintaxis y la semántica. El léxico, en el proceso, ayuda a reconocer las palabras

por la función que éstas tienen dentro del conjunto como transmisoras de significado que será determinado a partir del contexto lineal y global del texto y por el contexto de la emisión. La función de la morfo-sintaxis es la de determinar si la forma del enunciado emitido tiene congruencia dentro del texto y si esta forma no atenta en contra del sentido oracional, en particular, y del texto, en general; por último, la semántica da cuenta del significado de un hecho comunicativo, no sólo de las palabras que constituyen una emisión. Además, en el acto de leer están adscritos otro tipo de representaciones como los llamados *mundos posibles* (fácticos e imaginarios), los *objetivos*, *creencias*, *marcos cognoscitivos*, *opiniones* e *intereses* de cada lector, que, con los aspectos lingüísticos, coadyuvan a crear el sentido que los lectores – receptores de las emisiones lingüísticas logran otorgarles. (Van Dijk, 1987)

Como se dijo anteriormente, existen disciplinas que tratan de identificar el proceso que implica el comprender. Dos de estas disciplinas son la Psicología cognitiva y la Lingüística del texto, dentro de ésta última, los estudios que han llevado a cabo Teun van Dijk y Walter Kintsch han hecho valiosas aportaciones sobre el tema, al caracterizar la estructura y las funciones del discurso. Es dentro de este modelo propuesto por Van Dijk y Kintsch que se centra el presente estudio; para ello, haremos de esbozar brevemente la forma en que estos estudiosos han concebido el proceso.

Antes de iniciar a describir el modelo de Van Dijk y Kintsch, es necesario precisar que, para este trabajo, se emplearán como sinónimos las palabras *texto* y

discurso, es decir, tendrán una carga semántica similar. Por ello, se entenderá como *texto y/o discurso* a la entidad lingüística marcadamente abstracta que se realiza mediante una emisión y que ha de cumplir con siete normas interrelacionadas entre sí y a tres principios reguladores (Beugrande y Dressler, 1997: 12):

Normas:

Lingüísticas

- 1) La *cohesión* consiste en que las secuencias oracionales que componen la superficie textual se encuentran interconectadas a través de relaciones gramaticales, como la repetición, la pronominalización, la elisión o la conexión.
- 2) La *coherencia* se logra cuando los conceptos (configuraciones del conocimiento) están relacionados por diversas formas entre ellas, la causalidad.

Psicolingüísticas

- 3) La *intencionalidad* se logra cuando la coherencia y la cohesión del texto siguen un plan dirigido para cumplir con una meta o propósito por lo regular extralingüístico.
- 4) La *aceptabilidad* se da cuando el receptor reconoce las emisiones y el sentido del texto.

Sociolingüísticas

- 5) La *situacionalidad* se refiere a los factores que hacen que un texto sea pertinente dentro de un contexto de recepción determinado.

- 6) La *intertextualidad* se refiere al hecho de que la emisión y recepción de un texto dependan del conocimiento que se tengan de textos anteriores o interrelacionados.

Computacional.

- 7) La *informatividad* refiere al grado de información latente en un texto y que repercute en el interés del receptor.

Principios:

- 1) Eficacia. La *eficacia* se logra a partir de que los involucrados en un acto de comunicación obtengan los mejores resultados comunicativos posibles.
- 2) Efectividad. La *efectividad* tiene una estrecha relación con el impacto comunicativo que el discurso provoca en los receptores.
- 3) Adecuación. Es el equilibrio óptimo que se consigue en un texto entre lo que se emite y la satisfacción de las demandas emitidas.

1.1.1. La gramática textual.

La observación sistemática de las estructuras del discurso, derivó en la presentación de una gramática del texto que, a decir de Van Dijk, (:17) " es una gramática definida en términos de la clase de objeto que debería describir de manera explícita, esto es textos". Para ello, delimitó su campo de injerencia, así como los procesos de los que debería dar cuenta como son las emisiones completas, incluyendo secuencia y relaciones semánticas entre oraciones; propiedades del discurso, constituyentes de sus niveles y la forma en que se jerarquizan; las relaciones que sostiene entre la pragmática, la retórica y la estilística, lo anterior con el fin de elaborar *modelos cognitivos* que expliquen el

"desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua (y por lo tanto del discurso)" (Van Dijk: 17) en el contexto socio cultural de interacción en que son emitidos y/o recibidos.

Para los fines de este estudio, se considera que la Pragmática es la disciplina encargada de estudiar las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo un acto de habla, es decir, la función de la emisión y la recepción.

La estilística o la *estilística textual*, a decir de Van Dijk,

...lleva implícitos, por regla general, otros conceptos como "especificidad, "caracterización, "desviación", etc., que se aplican tanto a artefactos particulares como a conjuntos de artefactos que se caracterizan por tener el mismo productor, el mismo grupo de productores, por el tiempo, el lugar o la cultura... El estilo puede basarse en reglas generales o particulares, pero siempre en reglas de *naturaleza específica*....(1996:110)

Lo anterior, llevado a un contexto comunicativo, nos lleva a comprender que un hablante puede emitir una oración cuyo estilo puede diferir de otras oraciones emitidas por él, o el conjunto de oraciones emitidas por este hablante tienen un estilo que difiere de otro hablante o grupo de hablantes. Asimismo, un grupo de hablantes difiere en estilo, de otros por reglas sociales, económicas, culturales, temporales y espaciales.

La retórica, siguiendo a Van Dijk

...se preocupa precisamente de la manipulación consciente, perseverante para [que el emisor] consiga sus fines y dependiente de ellos, de los conocimientos, las opiniones y los deseos de un auditorio, mediante rasgos textuales específicos, así como de la manera en que ese texto se realiza en la situación comunicativa. Por consiguiente, la retórica no analiza el uso de la lengua como realización (involuntaria), (1996:125).

Siguiendo con la descripción sobre el procesamiento de la información, se dice que los procesos mentales que construyen las representaciones cognitivas incluyen "acceder a las palabras en el léxico mental, *activar* conceptos en la memoria a largo plazo, *buscar* información, *comparar* estructuras que están disponibles en la memoria de trabajo, y *construir* estructuras agregando, eliminando, reordenando o conectando información" (Grasser et. al.: 418).

El modelo de Van Dijk y Kintsch explica la comprensión en el nivel semántico, con los siguientes elementos:

1. **La memoria:** memoria de corto plazo (MCP) y memoria de largo plazo (MLP) y la episódica (ME).

En la MCP se procesa la información recibida por el canal visual; su capacidad es limitada, factor que permite la simplificación y organización de la información recibida al contrastarla con los conceptos necesarios almacenadas en la MLP. La relación entre estos dos tipos de memoria es semántica. En la MCP únicamente se guardará la información necesaria para seguir otorgándole sentido a lo que se lee.

En la memoria de largo plazo, según explica Van Dijk (1987: 83 -84)

...se encuentra almacenada toda la información sobre el conocimiento del mundo del sujeto; sus marcos de conocimiento; las estructuras de conocimiento de su lengua: léxico, patrones sintácticos, textuales, (procesos ascendentes y descendentes); así como sus intereses, propósitos de lectura, deseos, intereses, emociones, etcétera.

En la memoria episódica se registra el cómo, dónde, cuándo y cómo se percibió y comprendió una cosa (Van Dijk, 1996:44)

2. **Proposiciones:** éstas se obtienen de la información textual que serán organizadas en un HECHO cognitivo.

La construcción de representaciones se lleva de la siguiente manera: un lector oyente se enfrenta (accede) a señales percibidas visual o auditivamente; éstas se activarán y compararán con el conocimiento fonológico que éste tenga disponible en la memoria de trabajo y las interpretará (construirá) como fonemas o secuencia de fonemas; para posteriormente almacenarlas en forma de conceptos en la MLP. En el discurso escrito, este proceso de reconocimiento e interpretación de secuencias será oracional.

Al tratar secuencias de oraciones, es necesario organizar y reducir la información, por lo que, al acceder a un texto, se interpretan frases, cláusulas y oraciones; posteriormente, se generan proposiciones y secuencia de proposiciones a las que se les asignará una estructura, que conformarán un HECHO cognitivo.¹

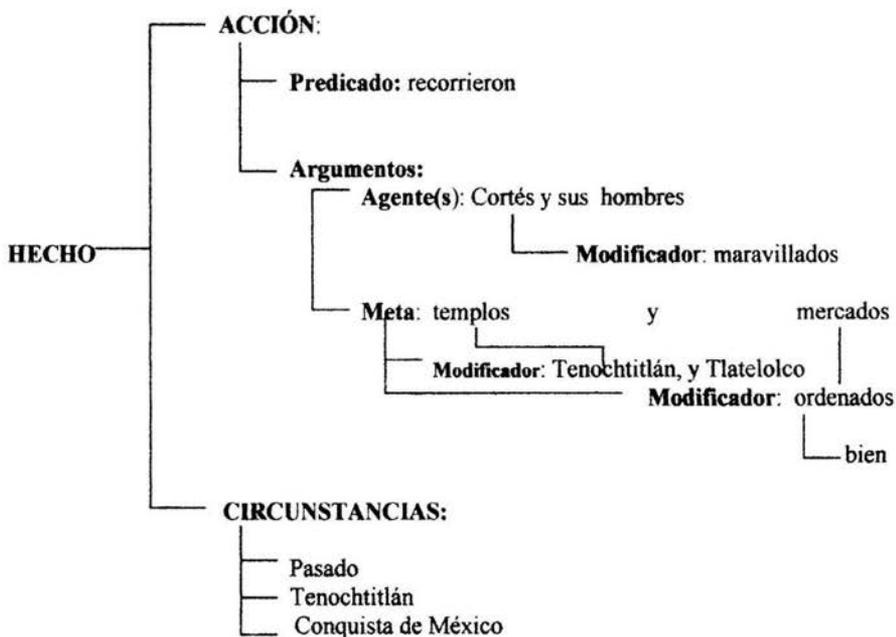
Un HECHO es una unidad o representación cognitiva de lo que interpretamos. Es un constructo sobre diferentes situaciones del mundo, por ejemplo, vacacionar, comer en un restaurante, viajar. Esta unidad reúne a un gran número de hechos que reducirá y organizará en un solo "trozo" de compleja información, es decir un HECHO. Esta definición se da en

¹ Para Van Dijk (1987) el HECHO cognitivo deberá escribirse en mayúsculas para diferenciarlo del hecho como acción, evento o estado que ocurre o pueda ocurrir en algún contexto.

términos de un esquema o una estructura que incluye el predicado básico, los participantes en sus respectivos papeles (agente, agentes pasivo, objeto, instrumento, fuente, meta) y la situación (tiempo, lugar, circunstancia) en que ocurre el evento, acción o estado. (Van Dijk, 1987).

Modelo teórico – aproximativo de la representación de un HECHO

Ej. *Cortés y sus hombres recorrieron maravillados los templos y bien ordenados mercados de Tenochtitlán y Tlatelolco*



3. **Macroestructura, microestructura y superestructura** (Van Dijk, 1987),

son las representaciones mentales de los diferentes niveles en los que se procesa la información. La *microestructura* es la representación lineal de las *proposiciones*. La *macroestructura* es la representación global del texto y la *superestructura* es la representación esquemática del texto.

En cuanto un lector haya construido uno o varios HECHOS en su memoria de trabajo, decidirá sobre la *macroproposición* o *macroHECHO* que probablemente organizará la secuencia. Esto es que, conforme avance la lectura, el lector tendrá varias proposiciones/ HECHOS de las oraciones y habrá establecido relaciones de coherencia entre éstas; además, habrá actualizado proposiciones / HECHOS de la memoria (Marcos) y habrá construido una *macroproposición* (Tema) sobre el discurso. Este proceso es cíclico, ya que la información que no necesite para crear estas relaciones y estructuras que le ayuden a darle sentido a lo que lee, la irá trasladando a la memoria de largo plazo (MLP), donde se almacenará y podrá ser actualizada en cuanto se necesite. Es importante señalar que la información semántica que se encuentra en la MLP es conceptual, es decir, que se construirá una estructura mediante el uso de elementos tomados de la memoria como el conocimiento de la lengua, del mundo, de los marcos.

Es necesario, en este punto, describir la forma en que se construyen los niveles jerárquicos del discurso en relación con el modelo cognitivo referido con anterioridad. Supongamos que un individuo lee: "Gracias a las informaciones proporcionadas por Moctezuma (x1), los españoles iniciaron la exploración del

territorio mesoamericano (x2)". A esta información de entrada, se le asigna una estructura a partir de los *niveles* involucrados en el discurso y su procesamiento cognitivo. Uno de esos niveles es el de superficie: el fonológico, el morfológico y el sintáctico dan cuenta de él; sus propiedades proporcionarán relaciones importantes con el nivel semántico. La entonación, el timbre, el acento, la pronominalización, consecución de tiempo verbales, el tema, el rema y algunas conjunciones son constituyentes de superficie que nos permiten crear las relaciones lineales, globales, pragmáticas y proposicionales en el discurso. Estas relaciones dan la coherencia o cohesión del discurso, de tal modo que a partir de ellas se dice que una serie de oraciones pueden ser coherentes si cumplen con algunas relaciones en el nivel semántico. (Van Dijk, 1987).

La *coherencia lineal*, que se define en términos de las relaciones semánticas entre oraciones de la secuencia (1987:25), advierte dos tipos de relaciones la *intensional* y la *extensional*. La primera está constituida de proposiciones (significados) y la segunda de referencias. Las proposiciones significan a partir de que podemos atribuirles valor de verdad o no. En nuestro ejemplo, "Gracias a las informaciones proporcionadas por Moctezuma (x1), los españoles iniciaron la exploración del territorio mesoamericano (x2)" tenemos una relación *intensional condicional* de hechos: para que los españoles iniciaran la exploración del territorio mesoamericano (x2), alguien, un agente, les dio información (x1). Sin embargo, x1 no puede ser una emisión posible, verdadera, sin x2, pero x2 es posible aún sin x1. En este caso se debe a que x2 es nuestro constituyente con función de tema y x1 de rema, donde tema es mi referencia constante durante la

secuencia de oraciones y rema es información nueva. En este punto entra la *coherencia proposicional*; que se elabora a partir de un HECHO representado con anterioridad e interactuar semánticamente con la información extraída a partir de la *coherencia lineal proposicional*. Esto es, "un lector establece la coherencia no sólo a base de las proposiciones expresadas en el discurso, sino también a base de las que están almacenadas en la MLP, es decir, las proposiciones de su conocimiento. (1987: 41) Por lo que X2 denota un hecho relacionado con nuestro conocimiento del mundo: la conquista de Mesoamérica.

Estas relaciones de sentido o semánticas que elaboramos de forma lineal entre oraciones, nos permiten construir un sentido general del discurso a la que se le llamará *coherencia global*. A este término, que nos permite dar cuenta sobre el contenido o significado de un discurso en general, le llamaremos *macroestructura semántica*, que a decir de Van Dijk es la "reconstrucción teórica de nociones como "tema" o "asunto" del discurso" (1987:43).

La transformación de la información semántica a *macroestructuras* se elabora a partir de la *supresión, generalización y construcción (macrorreglas)*. La primera *suprime* toda aquella información que no es relevante en la construcción de sentido, la segunda *generaliza* los conceptos, y la tercera *construye*, de una secuencia de proposiciones, una proposición que refiera al resto. Siguiendo con nuestro ejemplo podemos *construir* la proposición "Los españoles exploran Mesoamérica por la información que les proporcionó Moctezuma", posteriormente o al mismo tiempo *suprimimos* la información que no necesitamos como "gracias",

"iniciaron", "territorio" y por último generalizamos la información hacia un concepto derivado de los conceptos presentes en el texto "Los españoles exploran Mesoamérica o los españoles exploran".

Aunado a lo anterior está la *coherencia esquemática* que se logra gracias a las *superestructuras*, que puede caracterizarse como la *forma global* del discurso. Esto es, que las *superestructuras* ordenarán el contenido del texto, así como sus relaciones jerárquicas en los respectivos fragmentos. Para ello se vale de categorías como la introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja, en el caso de un cuento. Cada una de estas categorías restringe las clases de contenido semántico que se presentan. Estas restricciones no se dan en los *microniveles* sino en el nivel global del sentido, la *coherencia global*. Este nivel, también cuenta con reglas de formación que determinan el orden en que las categorías aparecen. Las *superestructuras* únicamente funcionan como organizadoras del texto; el contenido de las categorías están supeditas a las *macroestructuras*.

Como se dijo anteriormente, una gramática debe dar cuenta de emisiones completas dentro de su uso real de comunicación, donde el contexto socio cultural como el comunicativo son tan importantes para la comprensión del discurso como las relaciones *proposicionales* entre oraciones.

Las funciones de una emisión pueden ser de diversa índole y necesariamente están relacionadas con los deseos, propósitos, objetivos, etcétera de quien las

hace. Por ejemplo, el texto base del diagnóstico de comprensión que llevamos a cabo y que se verá posteriormente, fue tomado de un libro de historia de gran circulación. El texto tiene un tema que es la conquista de México – Tenochtitlan (*macroestructura*), delimitada bajo una forma narrativa (*Superestructura*), en el que la intención del emisor es, por ser un texto escolar, informar mediante una narración sobre los acontecimientos y circunstancias que acaecieron durante la conquista de Tenochtitlan (*macroacto de habla*).

En resumen podemos decir que, la base teórica en la que se sustentó la evaluación de la comprensión lectora, está enmarcada en la lingüística del texto, propuesta por Van Dijk y Kintsch quienes proponen que se debe partir de un *modelo interactivo* que caracterice dicho proceso², por ser éste de gran complejidad, ya que intervienen factores propios de su desarrollo; así como formas de llevarlos a cabo.

Dicho modelo posee determinadas propiedades como son²:

- a) La interactividad, puesto que los varios niveles de composición textual (morfo – fonológico, sintáctico, semántico y pragmático) interactúan en la comprensión y producción de un texto.
- b) La complejidad, al existir una continua retroalimentación entre las unidades más complejas, como pueden ser las cláusulas en el nivel sintáctico o los

² Tomado de la descripción en el *Reporte sobre la aplicación del examen de comprensión de lectura a la generación 2001*, Colegio de Ciencias y Humanidades. Secretaría de planeación.

conceptos, en el nivel semántico , y las menos complejas, palabras o fonemas.

- c) El carácter estratégico, porque el procesamiento de la información no se realiza de manera ordenada y finita (algorítmica), sino que intervienen varios niveles del discurso como la información textual, contextual y la información interna y externa, en diferentes formas y fases del procesamiento de la operación de comprensión.
- d) El carácter situacional, ya que en el proceso de comprender se activa y actualiza la memoria episódica, que permite llevar a cabo ligas entre lo que en texto significa (intención) y a lo que se refiere (extensión).
- e) El carácter episódico, dado que el modelo permite limitar la base textual a la información expresada en el texto o implicada en él, sin tener que activar una gran cantidad de conocimientos previos.
- f) El proceso de control, por medio del cual se garantiza que todas las estrategias estén encaminadas hacia la producción de información, consistentes con los propósitos de la comprensión que persigue el lector y el conocimiento de hechos o datos previos.

Para finalizar, se dice que "la lectura es una actividad resultante entre los niveles visual, lingüístico y conceptual, es una transacción entre el lector y el texto donde el lector y el texto interactúan de tal forma que las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto" (en Chaparro, *et. al.* 2001: 2).

El lector, dentro de esta perspectiva, habrá de poner en juego el conocimiento que tenga del mundo, en general, y el conocimiento que tenga de las características del texto, en particular. Así como, su memoria a largo y corto plazo, esta última es ante todo una "memoria de índole transitoria que se requiere específicamente para otorgar sentido a lo que hacemos a cada momento" (Smith,1990:55). En consonancia con la memoria a largo plazo, quien se encarga a partir de nuestros conocimientos previos, de darle sentido a lo que se lee; proporcionando, así, un aprendizaje significativo de la lectura. Dentro de esta interacción el lector habrá de partir de su conocimiento de mundo, de sus propios esquemas mentales, de sus intereses y de las estrategias metacognoscitivas que tenga.

1.2. El Instrumento

Un diagnóstico, en palabras de Zacaula (1996: 29), es un instrumento que nos da a conocer el estado de una cuestión y que, en la enseñanza de lenguas, puede ser aplicado para distinguir distintos objetivos del proceso, "que nos permitan tomar decisiones, en el sentido de retroalimentar la práctica educativa a nivel de planeación curricular y de intervención pedagógica en diferentes aspectos como: objetivos, pertinencias de contenidos, estrategias didácticas, etcétera."

En este marco, el instrumento aplicado fue tomado del *Examen Diagnóstico Institucional* empleado por la Secretaría de Planeación del CCH, desde 1998, para "conocer el perfil de ingreso de [sus] alumnos de primer semestre, [para ello] se formalizó un Seminario Multidisciplinario por Áreas del Conocimiento..." (2001:1) los productos resultantes de dicho esfuerzo fueron la elaboración y validación de

un "instrumento en el que [se evalúan] conocimientos y habilidades de matemáticas, química, historia y comprensión de lectura a partir de los perfiles académicos del nivel de Secundaria [y el establecimiento] colegiado de criterios para orientar la elaboración del Examen Diagnóstico Institucional" (2001)

1.2.1. Diseño del instrumento

1.2.1.1. El texto base

El instrumento se diseñó en el marco de los estudios realizados en el área de la psicología educativa que pone de relieve "la base textual o naturaleza del texto" que se desea comprender; ya que el aprendizaje muchas veces ocurre en los propios textos.

Bajo esta perspectiva, la comisión que elaboró el instrumento sobre la comprensión de lectura consideró la selección del texto base a partir del *uso real*, que fuera una lectura obligada en los programas de secundaria, no una elaboración artificial, ya que muchas veces en este tipo de textos se hace uso de formas lingüísticas poco usuales entre los jóvenes estudiantes, impidiendo la comprensión del texto.

Por lo anterior, la lectura propuesta es un fragmento del libro de texto de Historia de México de tercer año de secundaria: "La conquista de México. La llegada a México – Tenochtitlan". La selección se realizó por ser un libro de gran demanda, según la casa editorial, y por cumplir con los contenidos del programa oficial de la asignatura. (*Vid* anexo 1).

La complejidad textual fue determinada a partir de la estructura del texto y las posibles dificultades de coherencia que pudieran llegar a tener los estudiantes en el nivel de superficie: morfo – sintáctico y léxico. Se determinó que estructuralmente era un texto narrativo, con un desarrollo cronológico, lo que podría facilitar su comprensión.

Desde el punto de vista morfo – sintáctico, el texto posee dificultad al introducir frecuentemente el hipérbaton . Esta característica es significativa ya que puede obstaculizar la localización del agente de la acción y, con ello, la comprensión del segmento. Otra característica refiere a la longitud de las oraciones, la cual alcanza un promedio de veinticuatro palabras. "Esta condición implica que la comprensión de un segmento se dificulta al encontrar diversos elementos especificativos (complementos adnominales, circunstanciales, oraciones adjetivas, aposiciones) que distraen al lector del tema de cada segmento textual." (2001:4)

En cuanto al léxico, el texto posee un léxico denotativo. Con una frecuencia de uso aceptable, sólo ocho vocablos podrían considerarse de uso poco frecuente o común.

Cuadro 1: Vocablos de bajo índice de uso³

Vocablo	Índice de uso
Urbano	8.21
Guarnición	3.94
Derrocarlo (Derrocar)	No aparece
Contingente	No aparece
Acontecimientos	16.17
Súbitamente	No aparece
Cerco (Cercar)	3.55
Resistencia	13.27

1.2.1.2. El cuestionario

En el diseño del cuestionario se tomaron en cuenta los siguientes elementos:

- El nivel de relaciones semánticas, denominado estratégico, que la comprensión de la lectura implica: esquema del texto (tipo de estructura, *superestructura*), coherencia global (relaciones de sentido generales, *macroestructuras*), lineal (relaciones de sentido entre oraciones) y proposicional (relaciones de sentido entre constituyentes de la oración).
- Los niveles de superficie: morfo – sintáctico (palabras y su combinación en oraciones); léxico – semántico (el significado de las palabras) y textual (tipo de discurso y sus modos).

Para la elaboración de los reactivos, se preparó una tabla en la que se determinaron los obstáculos que podrían incidir en la comprensión del texto según los niveles especificados anteriormente (Cf. cuadro y anexo 2).

³ Los vocablos de bajo índice de uso según se explica en Chaparro, *et. al.* (2001), fue determinado al aplicar “una fórmula que combina la frecuencia de aparición de vocablos con su dispersión; dichos vocablos conforman un *corpus* léxico extraído de un conjunto de obras escritas que son seleccionadas por el uso de la norma culta en diferentes “mundos” como el de la literatura (en diferentes géneros), el del periodismo y el del lenguaje técnico y científico”

Cuadro 2: Tabla de especificaciones

No. Reactivo	Nivel de estrategia	Obstáculo por nivel de lengua
1	Lineal	Ampliación de la información: oración en aposición: <i>México – el mayor centro urbano del Valle de México.</i>
2	Lineal	Pronominalización: <i>El emperador Moctezuma los recibió.</i>
3	Lineal	Causalidad: <i>Por orden de Cortés (al haberse horrorizado por los sacrificios humanos)</i>
4	Global	Relación de los párrafos I-B con II –C: En el recorrido, vieron en los templos cómo los sacerdotes hacían sacrificios humanos... [a] los dioses Huizilopochtli y Tezcatlipoca.
5	Lineal	Causalidad. Cambio léxico: <i>excusa por pretexto (de haber sido agredida la guarnición española en Veracruz).</i>
6	Proposicional	Cambio léxico: <i>procedía por provenía (la riqueza de Tenochtitlán).</i>
7	Proposicional	Proposicional. Hiperbatón: párrafo I-D <i>Gracias a las informaciones proporcionadas por Moctezuma, los españoles iniciaron la exploración del territorio mesoamericano.</i>
8	Proposicional	Proposicional. Complemento circunstancial
9	Lineal	Voz pasiva. <i>Pánfilo de Narváez, quien venía mandado por Diego Velázquez.</i>
10	Global	Relación regresiva entre párrafos II-A y II-B: <i>(Pánfilo de Narváez llegó para derrocar a Cortés, por eso Cortés lo enfrentó)</i>
11	Lineal	Pronominalización. Inferencial. Al vencer a Narváez, Cortés se quedó con sus soldados.
12	Léxico por contexto	Reconocimiento de léxico por contexto.
13	Lineal	Relación entre proposiciones del párrafo II –C.
14	Inferencial / Conocimiento de mundo	Por la codicia que le despertaron los adornos de oro y plata.
15	Global	Hiperbatón: indignada la población por la matanza (párrafo anterior II –C) se levantó en armas.
16	Lineal	Anafórico: <i>allí</i> por la proposición anterior: <i>el palacio de Axayácatl</i>
17	Conocimientos previos	Clasificación de los siglos.
18	Global	Párrafo I –A por II –D
19	Global	Asignación de tema a la estructura narrativa.
20	Esquemática	Reconocimiento de la narración.

1.2.2. Aplicación

Como el fin del presente estudio es el diagnóstico de la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso que pertenecen a instituciones de régimen privado, que tienen incorporado el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades en el ciclo escolar 2002 - 2003, el instrumento empleado recogió únicamente la parte sobre comprensión de lectura, distinguiéndose así del aplicado por la Universidad a los estudiantes del CCH.

A los alumnos, se les entregó un texto, un cuestionario de veinte preguntas y una cédula de identificación académica en la que se les preguntaba sobre 1) Edad; 2) Sexo; 3) Régimen de la escuela secundaria de procedencia; 4) Promedio de egreso de la secundaria; 5) Grado de dominio de una lengua extranjera o segunda lengua; 6) Reprobación de materias en la secundaria; 7) Reprobación de año o semestre en bachillerato; 8) Primera opción para entrar al bachillerato y 9) Problemas de comprensión de lectura, si es que consideraba que se tenían. La selección de estas variables se debió a la presunción de su correlación con el grado de comprensión de lectura demostrado por los estudiantes, aspecto que se analizaría en el capítulo tercero, relativo a los resultados de la aplicación del diagnóstico. Cabe mencionar que los estudiantes no tuvieron límite de tiempo en la resolución del cuestionario y siempre estuvo presente por si les surgía alguna duda (*Vid* anexo 3).

Capítulo 2

LA MUESTRA. LA POBLACIÓN ESCOLAR. LAS VARIABLES.

Se sabe que existe una generosa cantidad de propuestas emanadas, sobre todo, de las ciencias sociales, que han tratado de estudiar y explicar la desigualdades educativas. Entre estos enfoques, los hay centrados en factores exógenos al proceso educativo y, otros, que enfatizan los factores endógenos. Los primeros insisten en que las diferencias en el aprovechamiento escolar dependen, ante todo, de los antecedentes y contextos socio-culturales de los que ingresan al sistema educativo. Por el contrario, los segundos, intentan descubrir los elementos que dentro del propio sistema educativo generan desigualdad en el aprovechamiento y en el aprendizaje. Es dentro de esta complejidad que este estudio pretende, adicionalmente a la detección del nivel de comprensión de lectura, reconocer algunos de estos factores que han contribuido en el ejercicio eficiente de la lectura, como pueden ser: sexo (género), edad, dominio de una LE o 2L, régimen de procedencia, trayectoria académica: promedio final de secundaria, reprobación de asignaturas en secundaria y repetición del nivel bachillerato. La caracterización de la población bajo la perspectiva de estas variables seguramente podrá servirnos para la mejor comprensión de los resultados obtenidos.

En este capítulo, se describirá a la población que participó en el diagnóstico de la comprensión lectora, con el fin de conocer algunas de sus características (variables) y poder correlacionarlas con su desempeño en comprensión de lectura.

El diagnóstico se llevó a cabo con alumnos de primer ingreso, en nueve escuelas con estudios incorporados a la UNAM, nivel bachillerato y plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades. Dichas instituciones son de carácter privado y se encuentran ubicadas en la zona sur y centro del Distrito Federal. La elección de la muestra fue determinada a partir del desempeño institucional que cada una de las escuelas tuvo. Por desempeño institucional, se entiende el nivel de cumplimiento de las escuelas en el aspecto académico – administrativo, aspectos contenidos en el *Manual de Disposiciones y Procedimientos a las Instituciones con Estudios Incorporados a la UNAM*.

2.1. De la variable sexo y su correlación con otras variables.

No fue sino hasta el s. XVII que la función socializadora de la educación empezó a concretarse. Anteriormente, la familia era la encargada de enseñar a las nuevas generaciones las habilidades y aptitudes necesarias para la vida, según el sexo. Como parte del cambio del orden feudal al capitalismo burgués, la familia perdió preeminencia en la educación de los niños, pero no fue así la educación de las niñas. Por ello, la escuela, como entidad social, fue la primera en ejercer una discriminación, no de clase, sino de sexo; de ahí que la primera reivindicación de las mujeres haya sido por instrucción. María de Zayas, en el siglo XVII, decía: “Si

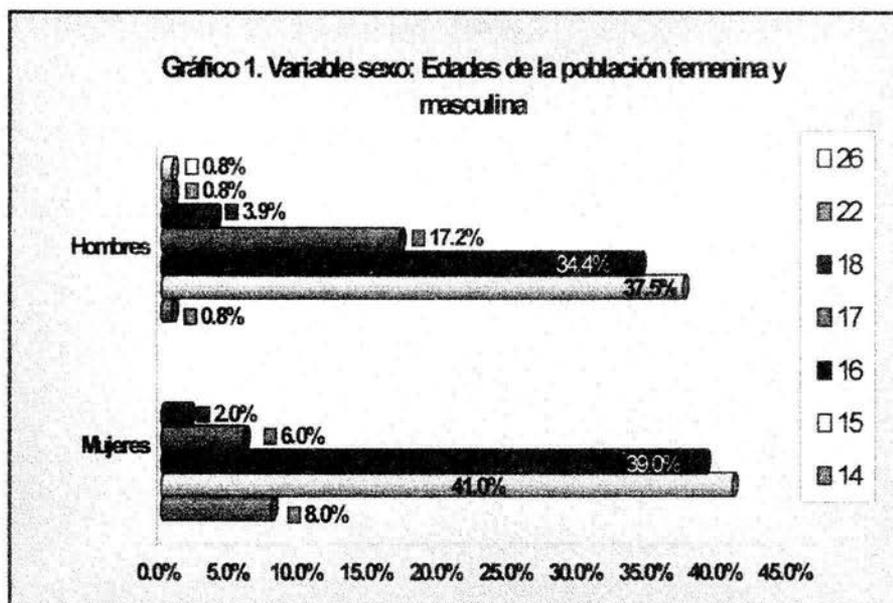
les dan libros y profesores, en lugar de bastidores y almohadones, las mujeres estarían tan capacitadas como los hombres para ocupar puestos de gobierno y cátedras universitarias y, quizá, incluso más" (Riquer, Florinda, comp.1998: 59).

En México, se estableció la obligatoriedad de la educación, sin distinción de sexo, a mediados del siglo diecinueve. Al finalizar el siglo XX, las cifras muestran que, en efecto, jóvenes de ambos sexos, acceden a la educación media en igual proporción dentro de los espacios de régimen privado. Según la SEP en el ciclo escolar 2001 – 2002 el total de alumnos dentro de estos espacios era de 608, 263 de los cuales el 48% eran mujeres y el 52%, hombres. El hecho que se hayan ido acortando la brecha de la desigualdad entre mujeres y hombres en la incorporación y permanencia en el nivel bachillerato, incluso que en los últimos años se haya observado un mayor progreso educativo en las mujeres que en los hombres, no significa necesariamente que se haya logrado la equidad de género en la educación. Se considera que aún falta mucho por entender sobre la forma en que interactúan factores de índole social como el lugar de residencia, la posición socioeconómica, la pertenencia étnica y la jerarquía de género, como condicionantes de la desigualdad educativa. Además de determinar como la escuela contribuye a las desigualdades sociales ejercida a los géneros.

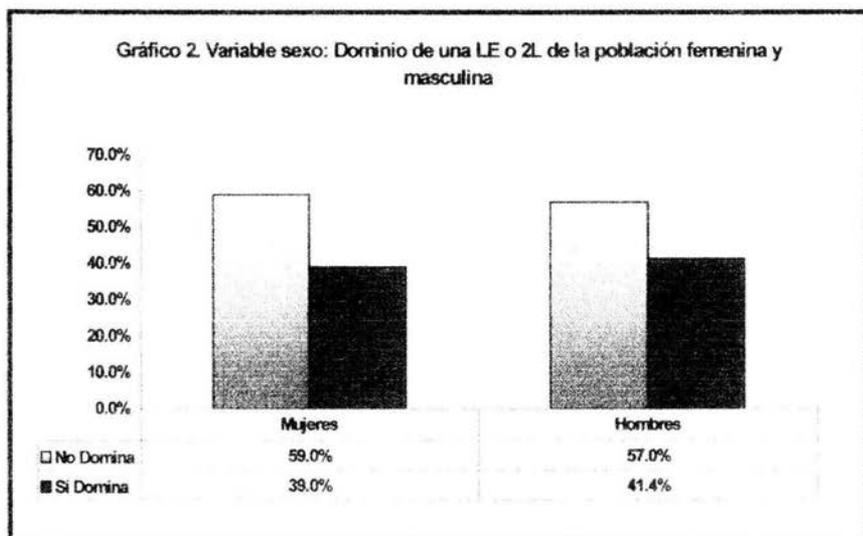
Por las razones anteriores, dentro de nuestro estudio, la variable sexo fue un elemento interesante de ser observado, dentro de la descripción de los resultados y de nuestra población .

2.1.1. De las mujeres

La población femenina representó el 43.9% del total de nuestra muestra, con edades que oscilaban entre los catorce y los dieciocho años; la mayoría se concentró en un rango de edades entre los quince (41%) y los dieciséis (39%), seguidas por las estudiantes que tuvieron diecisiete (6%), catorce (8%) y dieciocho años (2%). Lo anterior hace ver que las estudiantes han ingresado al nivel bachillerato a una edad que se puede considerar deseable, a partir de que, tal vez, han tenido una buena trayectoria académica y nulo o bajo índice de reprobación en los niveles anteriores (Vid gráfico 1).



En lo referente al dominio de una lengua extranjera, se observó, como lo indica el gráfico No.2 , que el 39% de la población consideró que si domina una lengua diferente al español contra el 59% que no.



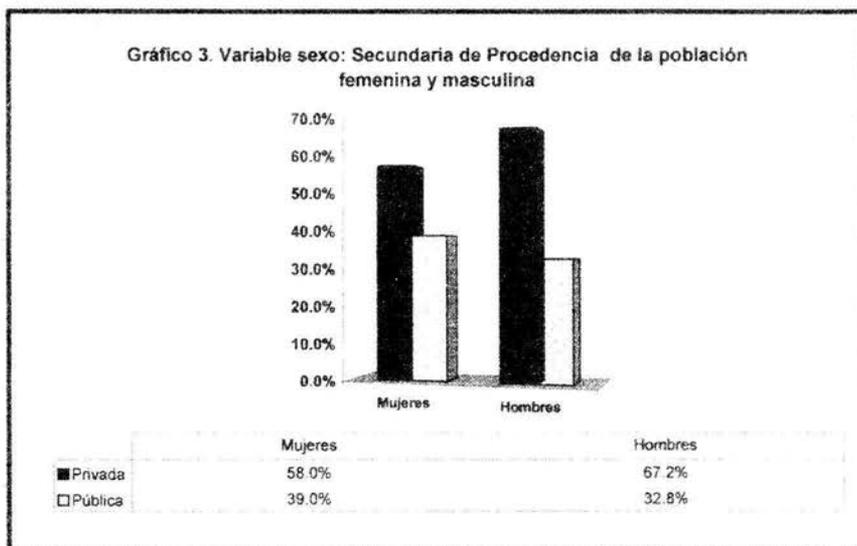
En cuanto al régimen de procedencia, el 39% de las alumnas dijo provenir de escuelas públicas, contra el 58% que procede de instituciones privadas (Vid gráfico 3)

Su trayectoria académica nos dice que el promedio general que obtuvieron se distribuyó entre el 6 y el 9 de calificación, concentrándose la mayoría (69%) entre el 7 y 8. El 43% de las jóvenes reconoció haber reprobado alguna materia durante la secundaria. Las asignaturas con mayor índice de reprobación son las de las áreas físico – matemáticas, con un 57%; lengua y comunicación, con el 13% e

histórico – sociales, con el 11%. Por último, tenemos que, únicamente el 4% es repetidor del nivel medio de educación (Vid gráficas 4, 5 y 6).

2.1.2. De los hombres

La población masculina representó el 56.1% del total de los estudiantes, con edades fluctuantes entre los catorce y veintiséis años: quince y dieciséis años (71.9%), diecisiete y dieciocho (21.1%) y catorce, diecinueve, veintidós y veintiséis (2.4%). Lo anterior representa que tenemos una población homogénea con algunos estudiantes fuera de las edades promedio de ingreso al nivel bachillerato (Vid gráfico 1).



En cuanto al dominio de una lengua extranjera, el 41.4% consideró tenerlo, contra el 57% que dijo lo contrario, como se puede ver en el gráfico no.2.

En relación con el régimen de procedencia, tenemos que el 32.8% cursó la secundaria en una institución pública y el 67.2% en escuelas privadas.

En cuanto a su trayectoria académica, tenemos que el 67.2% obtuvo un promedio que iba entre el 7 y el 8 de calificación. El 48.4% reprobó materias en secundaria. Las materias con mayor índice de reprobación pertenecen a las áreas físico – matemáticas con el 50%; lengua y comunicación con el 24% e histórico – sociales con el 13%. Por último, tenemos que un 16.4% ya había cursado el nivel bachillerato (Gráficos 4, 5 y 6).

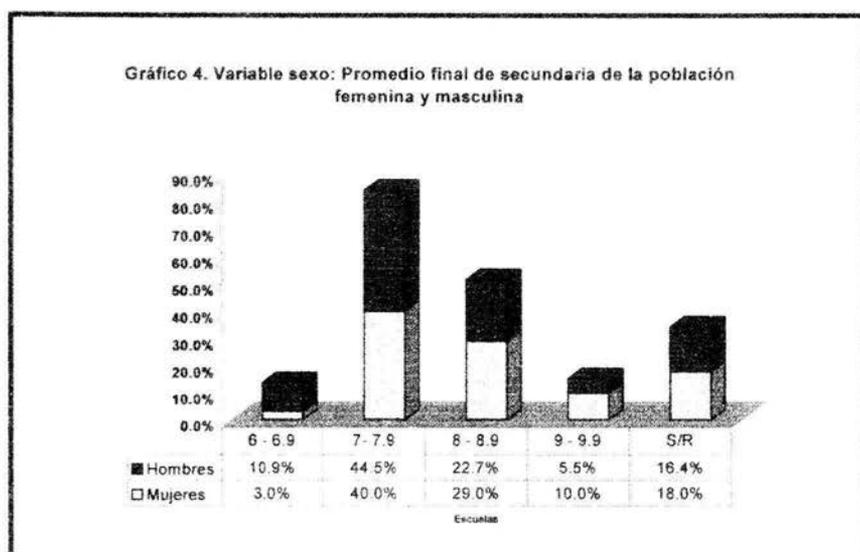


Gráfico 5. Variable sexo: Reprobación de asignaturas en la secundaria de la población femenina y masculina

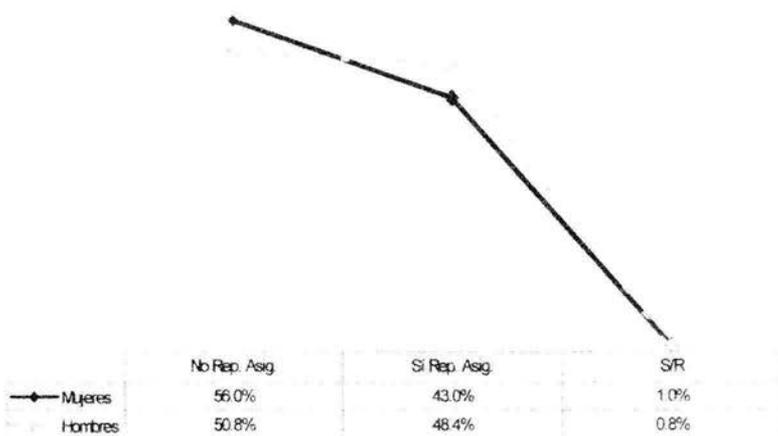
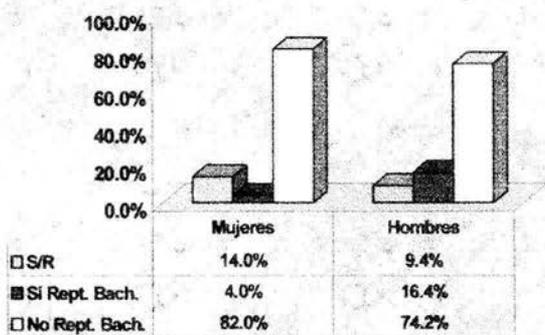


Gráfico 6. Variable sexo: Repetidores del nivel bachillerato en la población femenina y masculina



Es dentro de la niñez y juventud que los seres humanos conforman su identidad por medio de procesos de adscripción e identificación con los valores que operan dentro de la cultura y que se forjarán en obstáculos o condicionantes de su actuación, hábitos y desempeños. (Siveira, 459) Así, tradicionalmente, los jóvenes se preparan para ejercer la tarea socialmente determinada a partir de su género; por lo que a los hombres se les educa para el trabajo "productivo" y a la mujer para desempeñar las tareas domésticas (reproducción y cuidado de la prole).

A partir de esta división sexual del trabajo y, a pesar de que cada vez existe una tendencia a la igualdad en la participación, se generan inequidades en el desarrollo de los individuos, lo que nos lleva a pensar que si el 56.1% de nuestra población son hombres y que el 67.2% provienen de escuelas privadas, en contraste con el 58% de la población femenina que proviene de dichas escuelas; puede tratarse de una de las formas en que las familias "protegen" al varón, ya que todavía se aprecia que, probablemente la familia no sienten la necesidad de invertir en la educación de sus hijas, si éstas habrán de ejercer otro tipo de labores para las cuales no se supone que deba tener alguna capacidad especial para desempeñarlas.

Lo anterior, también podemos corroborarlo en la distribución de edades entre hombres y mujeres. En los primeros, éstas, fluctúan entre los catorce y los veintiséis años, mientras que en las segundas entre los catorce y los dieciocho. Dicha disparidad entre los rangos no debe verse, o así se considera, como una capacidad cognitiva superior de las mujeres que les permitiera acceder sin

contratiempos académicos a niveles de educación superior a una edad adecuada (si así fuese la trayectoria académica de las jóvenes superaría en mucho al de los jóvenes. Aunque al parecer las mujeres de este estudio poseen un mayor capital académico) sino como un ejercicio social y, por lo tanto, familiar de discriminación hacia las jóvenes al no "invertir" en su educación, sobre todo en ciertos núcleos socio – culturales de la población.

Otros elementos a tener en cuenta en las diferencias en el desarrollo escolar de los y las jóvenes son la pertenencia racial, la posición económica y lugar de origen. Hasta el momento se ha comprobado que a mayor escolaridad de los adultos "corresponde una visión más equitativa de los roles de hombres y mujeres, una mayor valoración de la educación y, por lo tanto, un menor desaprovechamiento de las capacidades de las mujeres" (Silveira, 463). Estas diferencias dadas por el capital socio – cultural de la familia y que repercuten en las oportunidades que se les brinda a los hombres y mujeres, se reflejaron dentro de las instituciones, ya que las consideradas de bajo y mediano perfil (Escuela 1,2,3, 4, 5 y 6) tuvieron una matrícula femenina menor que las escuelas de alto perfil (7,8 y 9), por lo que podemos suponer que los alumnos y alumnas de las primeras instituciones forman parte de núcleos familiares de clase media baja, con un patrimonio cultural mucho menor a los de las escuelas, sobre todo, de alto perfil. Estas circunstancias nos hace suponer que su ausencia dentro de los espacios escolares pueden deberse a factores económicos, académicos y de género, como lo señalamos anteriormente.

Como se dijo al principio de este apartado, el hecho de que haya, en la actualidad, un número casi homogéneo de hombres y mujeres dentro de estos espacios escolares no representa un signo de equidad educativa, ya que se piensa que la escuela aún no es un lugar en el cuál se reflexione sobre los aspectos culturales que intervienen en la construcción de género.

La desigualdad de relaciones que se vive en los espacios escolares imposibilita a las mujeres a acceder a un desarrollo pleno y, en consecuencia, a construir una actitud autónoma, entendida como la capacidad de todo individuo a decidir e incidir sobre su propia vida, al cortársele el derecho a adquirir habilidades necesarias que la ayudarán en su desempeño en esferas públicas y privadas, repitiendo con ello, el círculo vicioso de la desigualdad e injusticia.

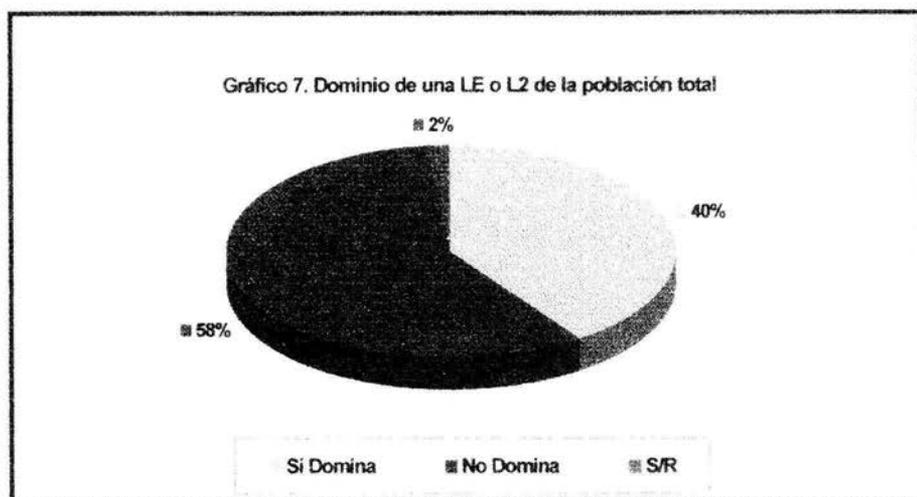
2.2. De la variable dominio de una lengua extranjera y/o segunda lengua.

Otra variable seleccionada para ser observada, en relación al desempeño en comprensión de lectura fue el dominio de una lengua diferente al Español, ya sea extranjera o segunda lengua. Como se ha mencionado anteriormente, existen factores extracurriculares que coadyuvan en las diferencias en el desarrollo escolar. El dominio de una segunda lengua, a la vista de los resultados, al parecer influye en la trayectoria académica de nuestros estudiantes.

Lo anterior, tal vez, se deba a que los estudiantes han aprendido una LE en una situación escolar, lo que nos lleva a suponer que han aprendido estrategias de estudio y han reflexionado sobre aspectos lingüísticos a los que sus otros compañeros no han tenido oportunidad de acceder. Estos aprendizajes seguramente son utilizados dentro de su vida académica, teniendo la oportunidad de modificar actitudes, intereses y valores sociales. Estos cambios en la personalidad lleva a que los alumnos aprendan a aprender y, sobre todo, aprendan a pensar (Da Silva, 1996:55).

Se entiende como lengua extranjera aquella que ha sido aprendida formalmente bajo una situación escolar y, como segunda lengua, la que se adquiere mediante una situación natural y dentro de "un proceso simultáneo de adquisición y aprendizaje informal y/o formal" (Silva, 1996). Cabe admitir en la detección de esta variable, que la competencia específica no se evaluó de manera directa, si no a partir de la propia opinión que cada estudiante expresó al respecto, mediante las preguntas: ¿Dominas otra lengua diferente al Español? y ¿en qué porcentaje? Únicamente se consideraron las respuestas afirmativas que tuvieron un porcentaje de dominio mayor al 70%

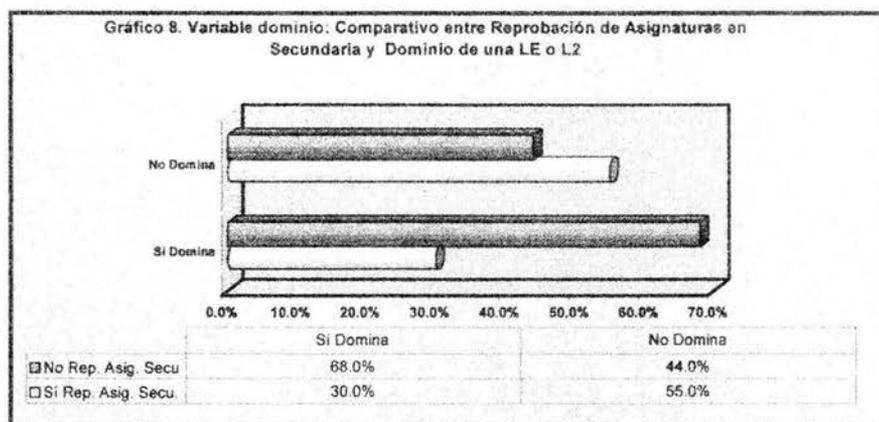
De la población, el 40% manifestó dominar una lengua diferente al español, contra el 58% que no (Gráfico 7).



2.2.1. De los alumnos que dominan una LE o L2.

De los que dominan una lengua extranjera o segunda lengua, podemos decir que el 91% proviene de secundarias privadas; el 30% han reprobado materias en secundaria y apenas el 4%, son repetidores del nivel Bachillerato. El 33%, no respondió a la pregunta sobre su promedio final al salir de la secundaria y los que respondieron obtuvieron una calificación de siete (29%) y ocho (25%). Las edades de los alumnos bilingües fluctuó entre los catorce y dieciocho años. La mayoría tiene quince (26%) y dieciséis años (52%). Lo anterior nos lleva a considerar que son alumnos con un buen nivel de aprovechamiento en sus años escolares anteriores y que provienen de escuelas de carácter privado. Estos alumnos están concentrados en mayor medida dentro de las escuelas 5, 7 y 8.

Gráfico 8. Variable dominio. Comparativo entre Reprobación de Asignaturas en Secundaria y Dominio de una LE o L2



2.2.2. De los alumnos que no dominan una LE o L2

De los alumnos que no tienen el dominio de una lengua diferente al Español, el 43% proviene de escuelas de régimen privado y el 55% de una escuela pública. El 55% ha reprobado materias en secundaria y el 16% es repetidor del nivel Bachillerato. Las edades de estos jóvenes fluctúan entre los catorce y veintiséis años, encontrándose la mayoría entre los quince (48%) y los dieciséis años (25%).

El promedio con el que salieron de secundaria estuvo entre el siete (52%) y ocho de calificación (26%). Lo anterior nos permite decir que tenemos una población con un nivel medio de aprovechamiento en sus años anteriores, ya que más de la mitad reprobó asignaturas dentro de la secundaria y que el rango de edades es mucho más amplio.

Gráfico 9. Comparativo entre el Promedio Final de Secundaria y el Dominio de una LE o L2

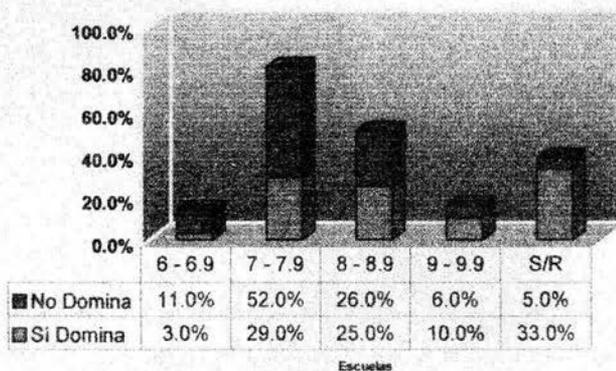


Gráfico 10. Variable dominio: Comparativo entre Repetidores del Nivel Bachillerato y Dominio de LE y L2

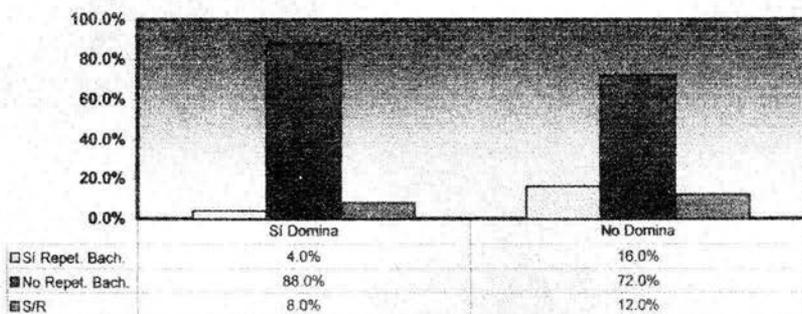


Gráfico 11. Variable dominio: Comparativo entre edades de los estudiantes y dominio de una LE o L2

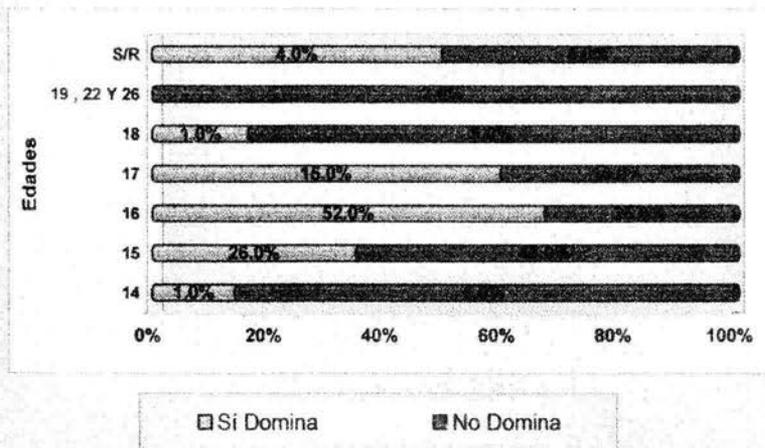
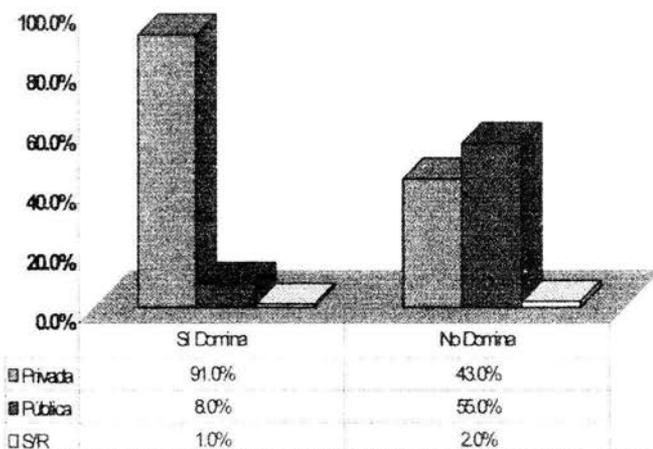


Gráfico 12 Variable dominio: Comparativo entre Secundaria de Procedencia y Dominio de una LE o L2



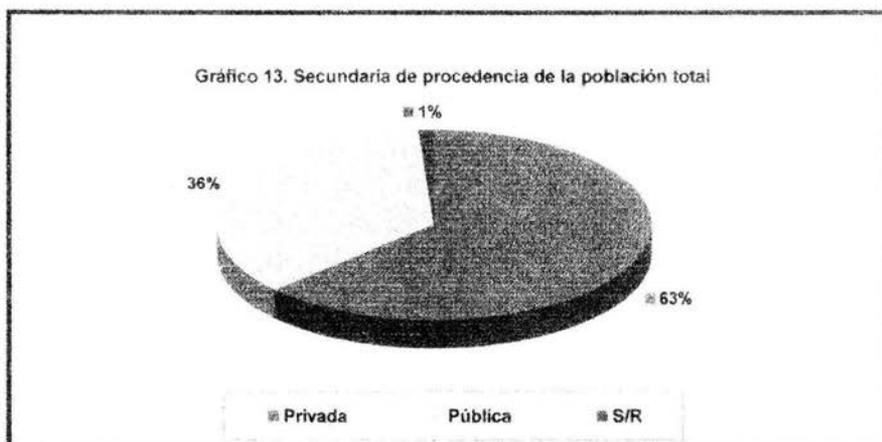
2.3. De las variables régimen de procedencia y trayectoria académica: promedio final de secundaria, reprobación de asignaturas en secundaria y repetición del nivel bachillerato.

Como se ha observado dentro de este capítulo, la correlación de variables ha permitido obtener información de las características de la población en cuanto a su trayectoria académica, en función de su sexo, edad y dominio de una LE o L2, por lo anterior se cree que ya no es necesario volver a describir algunos aspectos dentro de esta variable, ya que se caería en reiteraciones que, desde nuestro punto de vista, serían innecesarias.

A partir de las variables régimen de procedencia y trayectoria académica con sus subvariables, se podrá tener una primera apreciación sobre la forma en que los espacios escolares y el aprovechamiento de los estudiantes influyen en el grado de desarrollo de la habilidad lectora.

2.3.1 Régimen de procedencia.

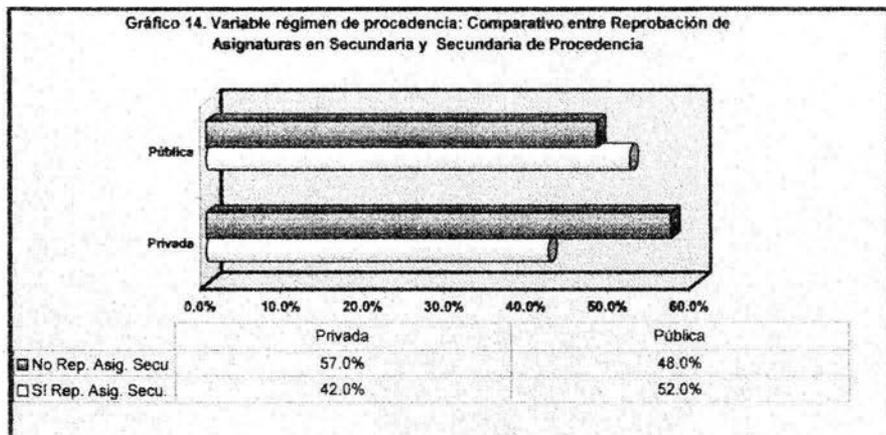
De nuestra población, se puede decir que el 36% viene de instituciones públicas contra el 63% que proviene de escuelas de carácter privado.



2.3.1.1. De los alumnos que provienen de secundarias privadas.

De los alumnos que provienen de secundarias privadas, se observó que el 42% sí ha reprobado asignaturas en secundaria y el 10% son repetidores del nivel medio superior de la educación. El 63% obtuvo entre siete y nueve de promedio al salir de la secundaria y, en su gran mayoría, tienen una edad entre los quince y dieciséis años (78%). Por lo anterior, podemos decir que tenemos una población con un grado de aprovechamiento medio, pero que ha podido acceder al nivel inmediato superior de la educación sin contratiempos por la edad que tienen.

Gráfico 14. Variable régimen de procedencia: Comparativo entre Reprobación de Asignaturas en Secundaria y Secundaria de Procedencia



2.3.1.2 De los alumnos que provienen de secundarias públicas.

De los alumnos que provienen de una secundaria pública podemos decir que el 91% no domina una LE o L2; el 52% reprobó materias en secundaria y el 14% son repetidores del nivel bachillerato. Sus edades fluctúan entre los catorce y los veintiséis años y el promedio con el que salieron del nivel anterior estuvo entre el siete y el nueve (73%).

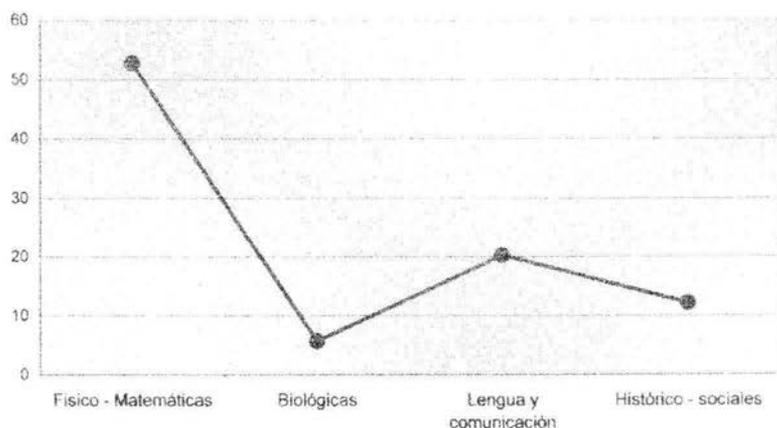
2.3.2. Trayectoria académica

Se observó que los alumnos que no reprobaron materias en la secundaria, en su gran mayoría tiene una edad entre los quince y dieciséis años (81%), un promedio al finalizar la secundaria entre el siete y el nueve (81%) y únicamente el 8% son repetidores del nivel medio superior.

Los alumnos que reprobaron materias en la secundaria tienen una edad entre los quince y dieciséis años (67%). Su promedio final de secundaria fluctuó entre seis y el siete (74%) y el 14% son repetidores del nivel bachillerato.

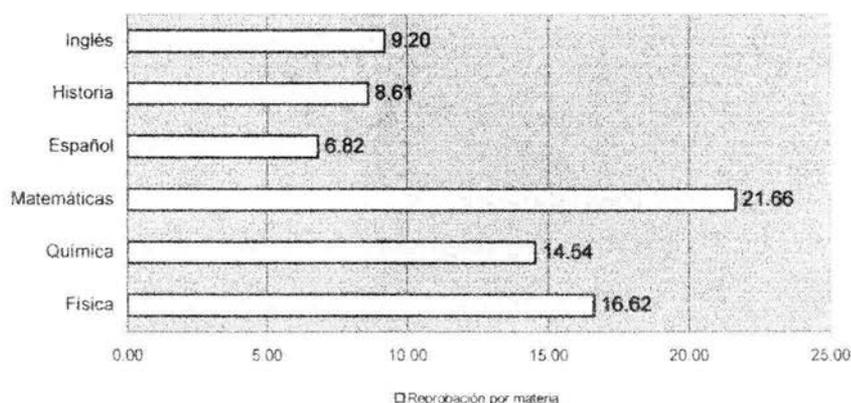
De éstos últimos, el promedio de materias reprobadas por alumno fue de 3.18 durante los tres años que cursaron el nivel medio. Las materias con mayor índice de reprobación fueron las que se encuentran en el área del conocimiento físico – matemáticas (física, matemáticas y química) con el 52.82%; seguidas por el área de lengua y comunicación (español, inglés y civismo) 20.17%. Las áreas que tuvieron un menor porcentaje de reprobación fueron las histórico – sociales y las biológicas con el 12.17% y el 5.64% respectivamente.

Gráfico 15. Variable reprobación de asignaturas: Áreas con mayor índice de reprobación



Las materias con mayor incidencia de reprobación fueron matemáticas con el 21.66%, física 16.62% y química con el 14.54%. Español obtuvo el 6.82% de reprobación en secundaria, como se aprecia en la gráfica 16.

Gráfica 16. Variable reprobación de asignaturas. Materias con mayor índice de reprobación.



El índice de reprobación, junto con el promedio general que obtuvieron los alumnos al salir de la secundaria y el porcentaje de repetidores en Bachillerato nos indica que tenemos estudiantes de un rendimiento escolar aceptable al término de los niveles escolares, provenientes, en su mayoría, de escuelas de régimen privado y que no tuvieron, dentro de su trayectoria académica, problemas con la asignatura de español, materia que se encuentra vinculada dentro de sus contenidos con el desarrollo de las habilidades comunicativas, entre ellas la lectora.

Algunos estudios han podido confrontar resultados entre el espacio público y el espacio privado de la educación. Ejemplo de ello tenemos el trabajo que llevaron a cabo profesores de la Universidad Pedagógica Nacional en primarias públicas y privadas, cuyos resultados demuestran las diferencias que existen dentro de estos espacios en lo que se refiere a la comprensión de la lectura.

Los profesores manifestaban que la complejidad textual de los libros de texto del tercer año de primaria eran “un factor determinante en las deficiencias de la comprensión de la lectura de los alumnos” , hipótesis que fue descartada al comprobarse que

...una parte importante de la muestra logró resultados aceptables (8.4) en la resolución del instrumento [...] Esta situación nos hizo caer en la cuenta de que la diferencia de comprensión de lectura en las escuelas públicas y privadas es significativa ya que los índices revelan que la estratificación social parece ser un factor importante en cuanto al dominio de la lengua (Camino, UPN, 1995: 44).

No obstante lo anterior, quedan muchas preguntas por responder, como si todas las escuelas privadas sustentan la calidad educativa necesaria para que sus alumnos obtengan resultados tan aceptables como los mencionados o hay otros elementos, independientes a la escuela, que determinan la aprobación o no de un alumno en diagnósticos sobre la comprensión lectora y cómo es que esos elementos se relacionan con el ámbito escolar y si pueden ser diferenciados a partir de la trayectoria académica del estudiante.

2.4. Características de las instituciones y de su población.

Escuela 1

En el año 2001, tuvo una eficiencia terminal del 32% en sus dos turnos: matutino y vespertino, con una población mixta. No es una escuela bilingüe. Para el ciclo escolar 2000 - 2001, de sus egresados que aspiraron a ingresar a la UNAM en el nivel licenciatura, únicamente el 9% fue seleccionado (DGIRE, 2002).

En el diagnóstico, participaron veintiséis alumnos del turno matutino, de los cuales el 38.5% era del sexo femenino y el 61.5%, del sexo masculino. El rango de edades fluctuó entre los catorce y los dieciocho años, recayendo la mayoría entre los quince (42.3%) y dieciséis años (34.6%). En cuanto al dominio de una segunda lengua, el 84.6% de la población no domina una lengua extranjera o segunda lengua (LE o L2), seguida por el 15.4% que dijo tenerlo.

En cuanto a su trayectoria académica podemos decir que el 34.6% del alumnado provino de una secundaria privada, en contraste con el 61.5% procedente de una secundaria pública. El 57.7% de la población obtuvo siete como promedio general al salir de la secundaria y, en ese mismo porcentaje, la población manifestó que había reprobado algunas materias en secundaria. En relación con el porcentaje de alumnos repetidores del nivel bachillerato, encontramos que el 30.8% era repetidor, contra el 61.5% que era su primera inscripción en este nivel.

La información sobre los distintas variables consideradas en nuestro estudio, se muestran en el gráfico 1. En él podemos observar que tenemos una población

predominantemente masculina, con una edad entre los quince y dieciséis años, no bilingües y procedente de la secundaria pública. En un porcentaje importante, la población dijo haber reprobado materias en secundaria y haber obtenidos siete, como promedio final en este nivel de estudios. Cabe señalar que el porcentaje de repetidores del nivel bachillerato es el más alto entre las escuelas diagnosticadas.

Escuela 2

En el año 2001, tuvo una eficiencia terminal del 80% en dos turnos: matutino y vespertino, con una población mixta. No es una escuela bilingüe, y en el ciclo escolar 2000 - 2001, el 8% de sus egresados ingresó a la UNAM en el nivel licenciatura (DGIRE, 2002).

Participaron, en esta escuela, veintitrés alumnos del turno matutino de los cuales el 47.8% fue del sexo femenino y el 52.2%, del sexo masculino. El rango de edades fluctuó entre los quince y los diecisiete años, recayendo la mayoría en los quince años (73.9%). En cuanto al dominio de una segunda lengua, el 78.3% manifestó no dominar una LE o L2, seguido del 13% que aceptó tenerlo.

También observamos que el 17.4% del alumnado provenía de una secundaria privada, en contraste con el 78.3% que procede de una secundaria pública. El 47.8% obtuvo siete como promedio general al salir de la secundaria, seguidos del 30.4% que obtuvo ocho. El 52.2% de la población manifestó que había reprobado alguna materia en secundaria y ninguno de los alumnos señaló haber repetido el bachillerato.

El gráfico 2 muestra que el porcentaje tanto de hombres como de mujeres es muy similar. La edad con mayor representatividad es de quince años. Los jóvenes expresaron no ser bilingües y proceder del régimen público del nivel medio. También, un porcentaje importante de la población manifestó haber reprobado materias en secundaria y haber obtenido entre siete y ocho como promedio final en este nivel de estudios.

Escuela 3

En el año 2001 tuvo una eficiencia terminal del 80% en dos turnos: matutino y vespertino, con una población mixta. No es una institución bilingüe y, para el ciclo escolar 2000 - 2001, el 13% de sus egresados ingresó a la UNAM en el nivel licenciatura (DGIRE, 2002).

En el diagnóstico participaron catorce alumnos del turno matutino, de las cuales el 42.9% fue del sexo femenino y el 57.1%, de sexo masculino. El rango de edades fluctuó entre los catorce y los veintiséis años, distribuyéndose de la siguiente forma: quince (28.6%), dieciséis años (14.3%), diecisiete (14.3%) y dieciocho (14.3%). En cuanto al dominio de una segunda lengua, el 100% de la población no domina una LE o L2.

En cuanto a su trayectoria académica podemos decir que el 14.3% del alumnado provenían de una secundaria privada, en contraste con el 85.7% que proceden de una secundaria pública. El 64.3% de la población obtuvo siete, como promedio general al salir de la secundaria, y el 50% reprobó alguna materia en secundaria.

En relación con el porcentaje de alumnos repetidores del nivel bachillerato, encontramos que el 14.3% son repetidores.

En resumen, podemos decir que tenemos una población equilibrada en cuanto al género; con edades entre los quince y dieciocho años, no son bilingües y proceden de secundarias públicas. En un porcentaje importante, declararon haber reprobado algunas materias en secundaria y haber obtenido como promedio final en este nivel de estudios.

Escuela 4

En el año 2001 tuvo una eficiencia terminal del 65% en un solo turno: matutino, con una población mixta. Imparte planes de estudio que van desde el preescolar hasta el bachillerato. Para el ciclo escolar 2000 - 2001, el 15% de sus egresados ingresó a la UNAM en el nivel licenciatura (DGIRE, 2002).

En el diagnóstico participaron 16 alumnos, de las cuales el 31.3% fue del sexo femenino y el 68.8%, de sexo masculino. El rango de edades fluctuó entre los catorce y los dieciséis años, recayendo la mayoría entre los quince (50%) y dieciséis años(37.5%).

En cuanto al dominio de una segunda lengua, el 87.5% dijo no dominar una LE o L2. En cuanto a su trayectoria académica, el 75% provino de una secundaria privada, en contraste con el 25% que procede de una secundaria pública. El 50% de la población manifestó haber obtenido siete, como promedio general al

salir de la secundaria y el 68.8% manifestó haber reprobado algunas materias en secundaria. No se encontraron repetidores del nivel bachillerato.

En el gráfico 4 podemos ver que la población de esta escuela es, junto con la escuela 5, la de mayor número de hombres. Tienen edades entre los quince y dieciséis años, manifestaron no ser bilingües y proceder de secundarias privadas. La población anotó haber reprobado materias en secundaria y haber obtenido siete, como promedio final en este nivel de estudios.

Escuela 5

Tuvo una eficiencia terminal del 76% en un solo turno: matutino, con una población mixta. No es una institución bilingüe. Para el ciclo escolar 2000 - 2001, el 56% de sus egresados ingresó a la UNAM en el nivel licenciatura (DGIRE, 2002: 451).

De los alumnos participantes, el 17.6% era del sexo femenino y el 81.4%, de sexo masculino. El rango de edades fue de: quince (11.8%), dieciséis (41.2%), diecisiete (29.4%) y dieciocho (5.9%)

En cuanto al dominio de una segunda lengua, el 41.2% no domina una LE o L2, en contraste con el 58.8% que dijo tenerlo. De su trayectoria académica podemos decir que el 100% de los alumnos diagnosticados provienen de una secundaria privada. El 11.8% de la población obtuvo seis como promedio final en secundaria,

el 47.1% tuvo siete y el 35.3%, ocho El 76.5% de los alumnos manifestó haber reprobado materias en secundaria y el 35.3% son repetidores del Bachillerato.

A saber tenemos que es una población con un mayor número de hombres. Las edades de los alumnos estuvieron concentradas entre los dieciséis y diecisiete años. Dijeron ser bilingües, proceder de secundarias privadas y, en un porcentaje importante, haber reprobado materias en secundaria. Además el promedio medio con el que salieron de la secundaria fue de siete. Cabe señalar que el porcentaje de repetidores del nivel bachillerato, es el segundo más alto entre las escuelas diagnosticadas. Elemento a valorar en el cruce de los resultados del examen diagnóstico.

Escuela 6

Tuvo una eficiencia terminal del 51% en dos turnos: matutino y vespertino, con una población mixta. No es una institución bilingüe. Para el ciclo escolar 2000 - 2001, el 10% de sus egresados ingresó a la UNAM en el nivel licenciatura (DGIRE, 2002:389).

En el diagnóstico participaron cuarenta alumnos, de los cuales el 52.5% fue del sexo femenino y el 47.5% del sexo masculino. El rango de edades fue de: catorce (10%), quince (35%), dieciséis (27.5%), diecisiete (15%), dieciocho (5%) y diecinueve años (2.5%).

El 87.5% de la población no domina una LE o L2 , en contraste con el 12.5% que dijo que tenía un dominio de ella. De su trayectoria académica, podemos decir , según lo indica la gráfica No. 4, que el 77.5% del alumnado provino de una secundaria pública. El 57.5% de la población obtuvo siete, como promedio general en secundaria, el 22.5% tuvo ocho y únicamente el 5% dijo haber alcanzado el nueve de calificación. El 47.5% de la población reprobó algunas materias en secundaria, y sólo el 17.5% de los estudiantes manifestó ser repetidor del nivel bachillerato.

Los datos obtenidos nos muestran que esta escuela, a diferencia de las anteriores, mantiene una leve tendencia de su población hacia el género femenino. Los alumnos, al igual que en otras instituciones, tienen una edad promedio entre los quince y dieciséis años, no eran bilingües y procedían de secundarias públicas. En un porcentaje menor a la media, las jóvenes reprobaron materias en secundaria y obtuvieron siete, como promedio final en este nivel de estudios. Dentro de esta escuela existen dos factores que hasta el momento difieren del comportamiento general de las instituciones ya referidas, que son el género de sus estudiantes y el índice de reprobación de materias en la secundaria. Elementos a observar en el análisis de los resultados del examen de comprensión.

Escuela 7

En el año de 2001 tuvo una eficiencia terminal del 97%, en un solo turno: matutino; con una población mixta. Imparte el programa de Bachillerato Internacional, incorporado a Ginebra, Suiza. Es una institución bilingüe, y ofrece planes de estudio que van desde el preescolar hasta el bachillerato. Para el ciclo escolar 2000- 2001, el 70% de sus egresados, del plan CCH, que aspiró a entrar a la UNAM obtuvo su ingreso en el nivel licenciatura (DGIRE, 2002:144).

En el examen participaron veintitrés alumnos, de los cuales el 52.2% fue del sexo femenino y el 47.8%, del sexo masculino. Las edades de los estudiantes fue de: catorce (4.3%), quince (21.7%) y dieciséis años (69.6%).

Los estudiantes manifestaron tener un 100% de dominio de una LE o L2. De su trayectoria académica, según los datos recabados, podemos decir que el 95.7% provino de una secundaria privada. El 39.1% obtuvo siete, como promedio general en secundaria, el 30.4% tuvo ocho y, escasamente, el 4.3% dijo haber obtenido nueve. Cabe mencionar que el 26.1% no sabía su promedio final del nivel medio de la enseñanza. El 47.8%, según se anotó, reprobó materias en secundaria y ninguno manifestó haber repetido el bachillerato.

Según la información emitida, esta institución tiene una población, en el primer año de bachillerato, con una tendencia mínima hacia el género femenino. La edad promedio de los estudiantes fue de dieciséis años y son bilingües. Además de no haber repetidores del bachillerato .

Escuela 8

Dentro de sus características están las de ser una entidad educativa bilingüe; sus alumnos tienen la posibilidad de hacer permanencias en escuelas de Alemania; cuenta con planes de estudio que van desde el preescolar hasta el bachillerato; su eficiencia terminal es del 100% y su población es mixta. En el ciclo escolar 2000 – 2001, de sus egresados que aspiraron a ingresar a la UNAM en el nivel licenciatura, el 69% fue aceptado (DGIRE, 2002:208).

En el diagnóstico participaron treinta y seis alumnos, de los cuales el 36.1% es del sexo femenino y el 63.9%, del sexo masculino. El rango de edades de los estudiantes fluctuó entre los quince y los dieciocho años, la edad de la mayoría fue de dieciséis (66.7%) y diecisiete años(22.2%).

En cuanto al dominio de una segunda lengua, el 100% dijo dominar una LE o L2. De su trayectoria académica podemos decir que el 100% del alumnado provino de una secundaria privada, y el 61.1% desconocía su promedio de egreso de la secundaria. El 5.6% de los alumnos reprobó algunas materias en secundaria y, únicamente, el 2.8% dijeron ser repetidores del nivel bachillerato.

Lo anterior nos lleva a observar que tenemos una institución con alumnos bilingües y con una edad promedio de dieciséis años, en su primer año de bachillerato. Cabe señalar que el índice de reprobación en secundaria, es el más bajo de las nueve instituciones diagnosticadas.

Escuela 9

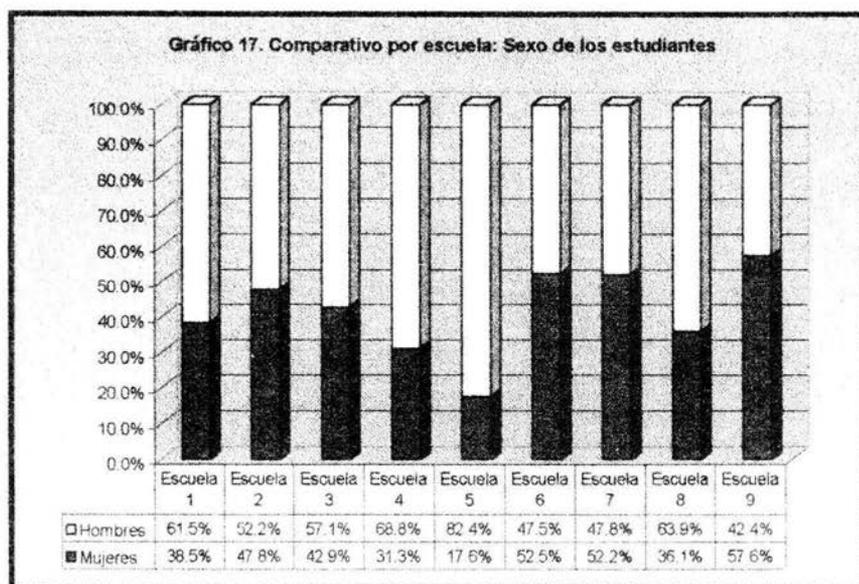
Dentro de sus características están las de contar con una población mixta en un solo turno: matutino. En el año 2001 tuvo con una eficiencia terminal del 68%. No es una institución bilingüe, pero mantienen un convenio con el Anglo Mexicano de Cultura, para impartir el idioma Inglés. Ofrece planes de estudio que van desde el preescolar hasta el bachillerato. Para el ciclo escolar 2000 – 2001, el 78% de sus egresados ingresó a la UNAM en el nivel licenciatura (DGIRE, 2002:146).

En el diagnóstico participaron treinta y tres alumnos, de los cuales el 57.6% es del sexo femenino y el 42.4%, del sexo masculino. El rango de edades de los estudiantes fluctuó entre los quince y los diecisiete años, recayendo la mayoría entre los quince (78.8%) y dieciséis años(12.1%). En cuanto al dominio de una segunda lengua, el 63.6% no domina una LE o L2, en contraste con el 33.3% que dijo tener un dominio de ella. De su trayectoria académica se pudo observar que el 100% del alumnado provino de una secundaria privada. El 36.4% de la población obtuvo siete, como promedio general en secundaria, al igual que el 36.4% que tuvo ocho. El 45.5% de los alumnos reprobó materias en secundaria y el 3% manifestó que eran repetidores del nivel bachillerato.

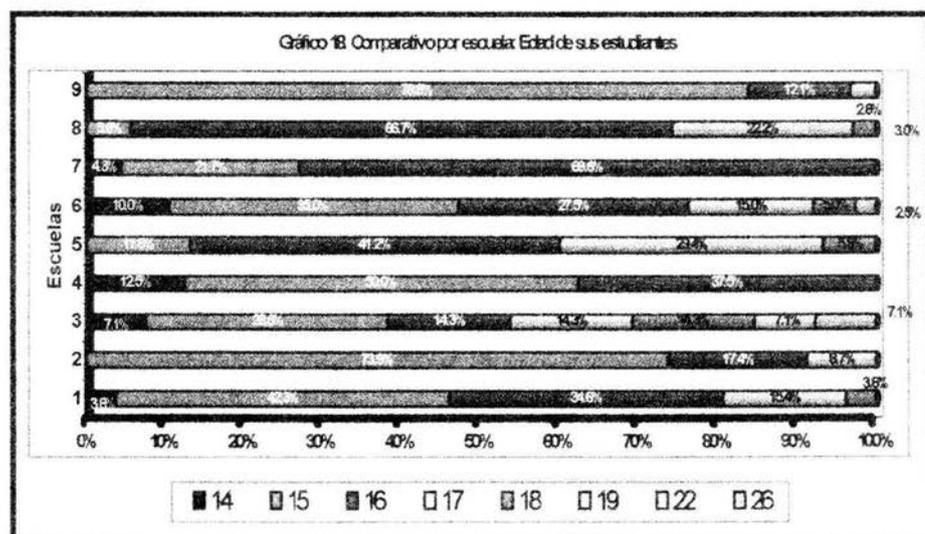
Podemos decir que tenemos una población con una edad promedio de quince años, no bilingües y procedentes de secundarias privadas. En un porcentaje importante, que no rebasa la media, la población reprobó materias en secundaria y obtuvo siete y ocho como promedio final en este nivel de estudios.

2.5. Variables distintivas de la población de las instituciones educativas (cuadros en general).

Como podemos observar en el gráfico 17, tenemos que en relación con el sexo de sus estudiantes, la escuela 5 tiene el menor número de mujeres dentro de su población total examinada (17.6%), seguida por las escuelas 1, 4 y 8 que tuvieron una media en este rubro del 35.3%. Las instituciones 2 y 3 tienen una tendencia mínima hacia la población masculina, siendo las mujeres el 45.4% de la población. En contraste con esta última, se tiene a las escuelas 6,7 y 9 con una población constituida en una ligera mayoría por mujeres, con un media del 54.1%.

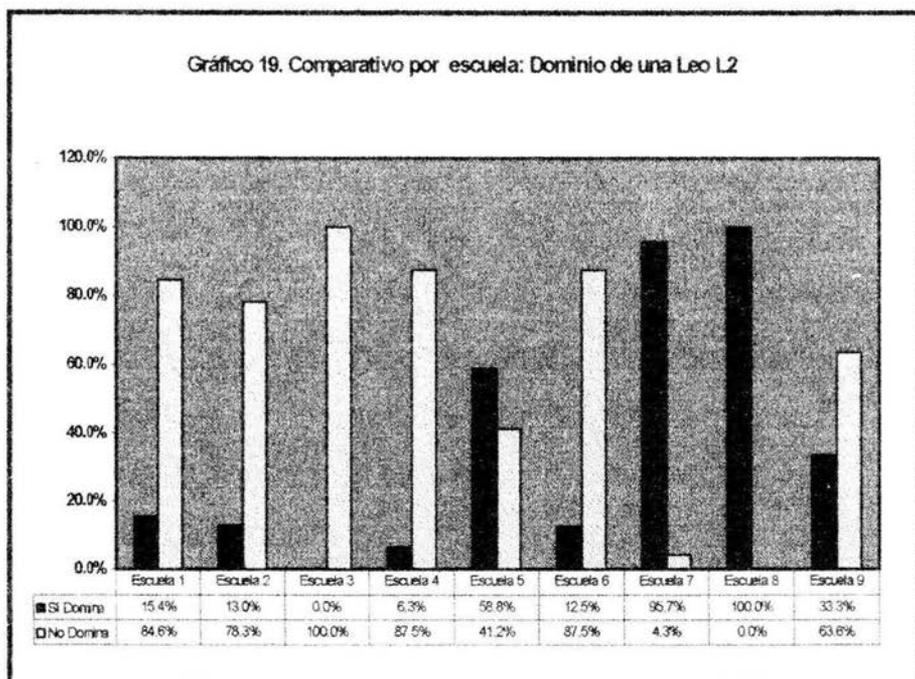


Con base en el gráfico 18, podemos observar que las escuelas que presentaron una distribución mayor de edades entre sus estudiantes fueron la 1, 3, 5 y 6, donde se aprecia la existencia de jóvenes con edades entre los catorce y los veintiséis años. Siguiendo con la caracterización, los jóvenes de las escuelas 2 y 9 tuvieron, en su mayoría, quince años y ,en las escuelas 7 y 8, dieciséis años. En la escuela 4, la mitad de su población tiene quince años y el resto se divide entre los que tuvieron catorce y dieciséis años.

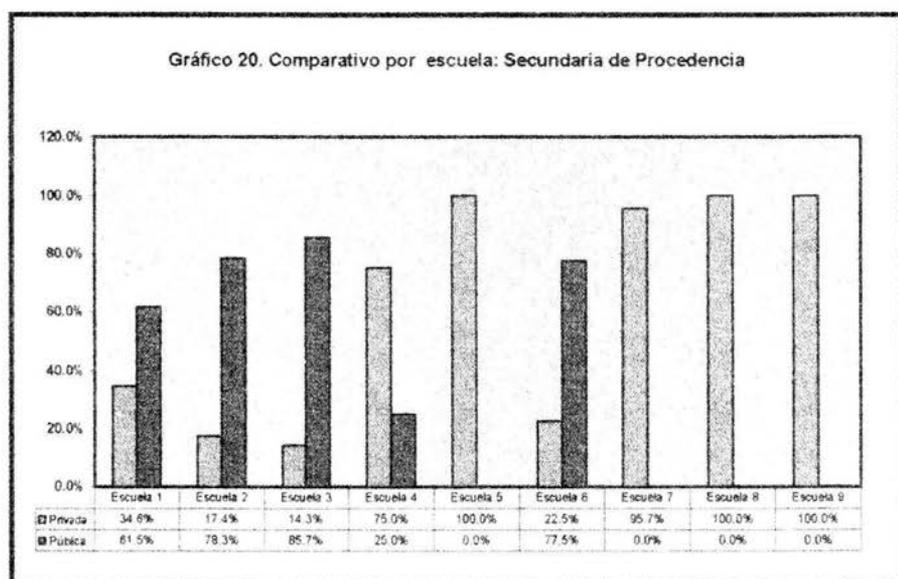


De acuerdo con el gráfico 19, se observa que en las escuelas 7 y 8, tienen un porcentaje del 95.7% y 100% respectivamente de jóvenes que dijeron ser bilingües. En contraste, se tiene a la escuela 3 donde ninguno de sus alumnos domina una lengua diferente al Español. Siguiendo a esta institución, están las escuelas 1, 4 y 6 donde la media fue del 86.7% de personas no bilingües. En las escuelas 2 y 9 el porcentaje de no dominio fue del 78.3% y del 63.6% respectivamente y, en la escuela 5, sólo un poco más de la mitad dijo tenerlo. Por lo anterior, podemos decir que los jóvenes que dijeron tener un dominio de una LE o L2 se concentran en dos escuelas, la 7 y la 9.

Gráfico 19. Comparativo por escuela: Dominio de una Lengua o L2

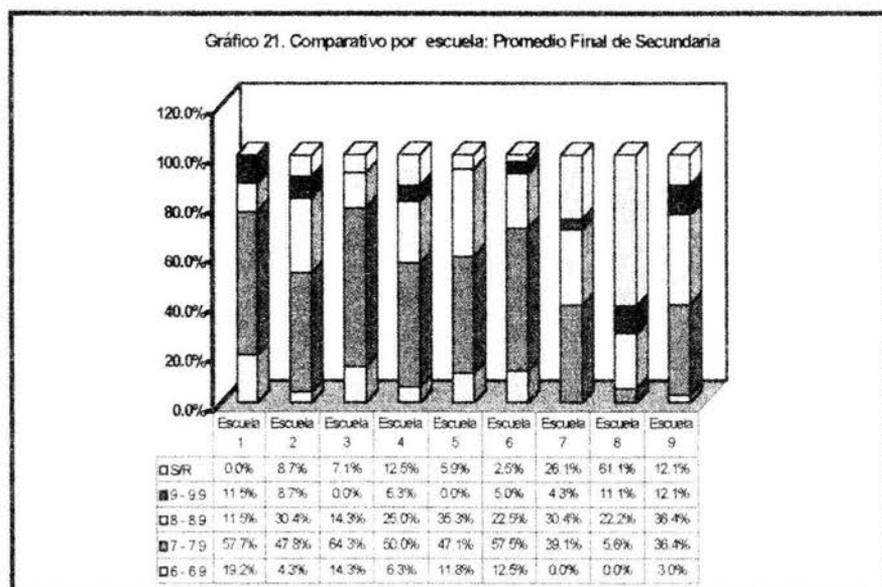


En cuanto al régimen de procedencia, se tuvo que las escuelas que tienen el mayor número de alumnos provenientes de escuelas secundarias públicas, son la 1, 2, 3 y 6 con una media del 76% de su población, seguidas por el 25% de la escuela 4. En contraste, tenemos a las escuelas 5, 7, 8 y 9 donde el 100% de sus alumnos proviene de secundarias privadas (Vid gráfico 20).



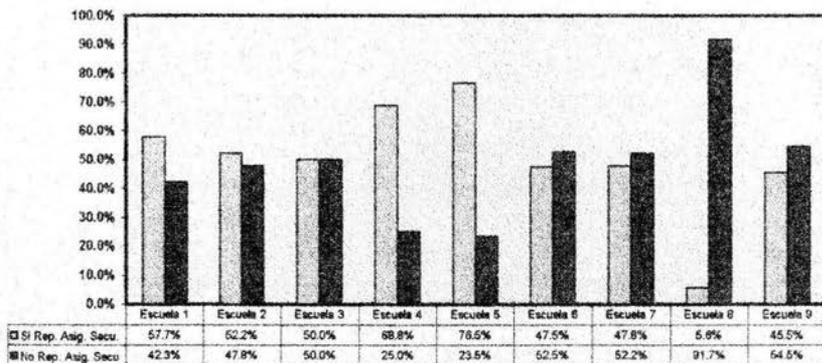
En cuanto al promedio final que obtuvieron los estudiantes al salir de la secundaria, se pudo observar en el gráfico 21, que el 64.3% de los alumnos de la escuela 3 obtuvo un promedio entre el 7.00 y el 7.9, seguida por el 52% de los alumnos de las escuelas 1,2,4,5 y 6 que obtuvieron el mismo promedio. En las escuelas 7 y 9 los alumnos obtuvieron una calificación entre el siete y el ocho como promedio. Para fines de este estudio, dentro de esta variable se descartará

a la escuela 9, ya que el 61.1% de sus estudiantes no supo responder a la pregunta.



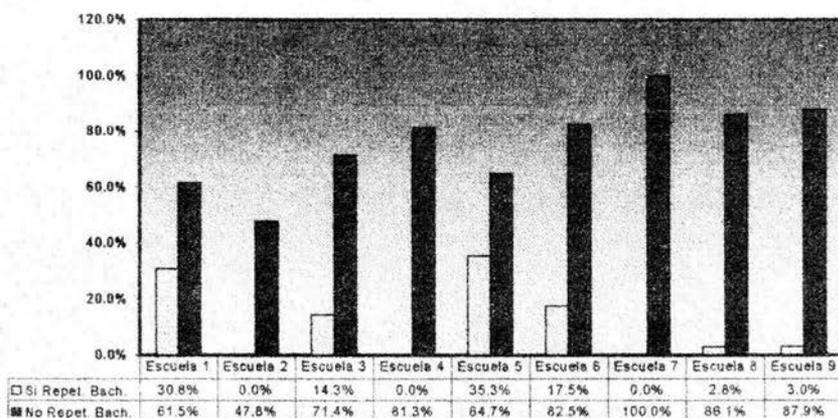
Como se aprecia en el gráfico 22, los estudiantes de la escuela 8 tuvieron el menor índice de asignaturas reprobadas en secundaria, ya que únicamente el 5.6% dijo haber reprobado. En contraste, tenemos a las escuelas 1, 2, 3, 6, 7 y 9, donde el 50% de la población dijo haber reprobado. Y con un índice mayor de reprobación tenemos a las escuelas 4 y 5 donde la media de reprobadores fue del 73%.

Gráfico 22. Comparativo por escuela: Reprobación de Asignaturas en Secundaria



Finalmente, se observó que en la escuela 7 el porcentaje de repetidores del nivel bachillerato fue nulo y en las escuelas 4, 6, 8 y 9 se obtuvo una media del 84% de no repetidores. Seguidos por la escuela 1 y 3 con el 66% y la 2 con el 47.8%.

GRAFICO 23. Comparativo por escuela: Repetidores del Nivel Bachillerato



Interpretando las estadísticas y resumiendo sus datos, es posible afirmar que:

- A) La muestra es una población equilibrada en cuanto al sexo .
- B) La edad de la mayoría de los estudiantes se encuentra entre los quince y diecisiete años.
- C) El dominio de una LE o L2 estuvo estrechamente vinculada a la población con régimen de procedencia privada, a la no reprobación de asignaturas en la secundaria y a la no repetición del nivel medio superior.
- D) La mayoría de los estudiantes proviene de una secundaria privada, con una edad generalizada de quince y dieciséis años.
- E) Los alumnos que provienen de escuelas públicas obtuvieron el mayor porcentajes de reprobación de asignaturas en secundaria y fueron los que presentaron la mayor fluctuación entre el rango de edades que fue de los catorce a los veintiséis años.
- F) El promedio final con el que salieron la mayoría de los estudiantes osciló entre el siete y el ocho de calificación.
- G) El índice de reprobación de asignaturas en secundaria alcanzó a la mitad de la población con promedios finales de ese nivel entre el seis y el siete y con el índice más alto de repetidores del nivel bachillerato.
- H) El mayor índice de repetidores de preparatoria tiene entre dieciséis y diecisiete años.

Nuestra muestra es, entonces, una población homogénea en cuanto al sexo, edad, promedio final de secundaria, reprobación de asignaturas y repetidores de bachillerato, no así, en cuanto al régimen de procedencia y dominio de una LE o

L2. Estas diferencias, como se verá, se considerarán en el análisis de los resultados del diagnóstico con lo que se determinará si son factores relevantes en el grado de desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes diagnosticados.

Capítulo 3

Los resultados

Dentro de este capítulo, se analizarán los resultados del diagnóstico aplicado. En primera instancia, se revisará la información sobre el desempeño de los estudiantes en la comprensión de lectura. Enseguida, se analizará el grado de confiabilidad del instrumento utilizado, así como la correlación manifiesta entre las variables sujetas a observación en la muestra y el desempeño en comprensión de lectura.

3.1. Desempeño general de los estudiantes en el diagnóstico.

Cuadro 3: Parámetros estadísticos

Parámetro	Valor
Número de preguntas	20
Exámenes aplicados	228
Media de respuestas correctas	12.04
Mediana	12
Desviación estándar	4.25
Modas (F=23)	13
Intervalo de respuestas correctas	1 a 20
Coficiente de confiabilidad	77.35% El instrumento tiene un grado de confiabilidad ACEPTABLE
Error estándar de media	2.02

Como puede observarse en el cuadro tres, el cuestionario consistió en veinte preguntas y fue aplicado a doscientos veintiocho estudiantes. La media de respuestas correctas fue de doce, lo que representa que obtuvieron una calificación de seis. También, podemos observar que el rango o intervalo de

respuestas correctas estuvo entre uno y veinte aciertos, es decir, que hubo alumnos que contestaron a las veinte preguntas correctamente, mientras que otros únicamente acertaron a una. De los cinco alumnos que contestaron correctamente a las veinte preguntas podemos decir que cuatro de ellos eran del sexo masculino y una del femenino, venían de escuelas de régimen privado y dos pertenecían a la escuela 9, dos a la 8 y uno a la 7. En cambio, de los tres alumnos que tuvieron una calificación de uno, se puede decir que provenían de escuelas de régimen público, dos de ellos eran mujeres y dos correspondían a la escuela 6 y uno a la 2.

También podemos estimar que, a partir de la desviación estándar que fue de 4.25, la población no presentó un comportamiento variable importante con respecto a la media de respuestas correctas, lo que representa que la dispersión de la población en cuanto a su aprovechamiento no está alejada del seis.

En este resultado se observa una calificación baja generalizada. No así entre instituciones, como se verá más adelante; ya que existen escuelas que obtuvieron resultados satisfactorios, mientras otras tuvieron promedios reprobatorios.

3.2. Resultados por escuela

En cuanto al desempeño que manifestaron los alumnos por institución, podemos observar en el gráfico veinticuatro, que las escuelas que tuvieron un mayor porcentaje de aprobación fueron la 7,8 y 9, quienes aportaron el 62% al total de

aprobados. En contraste, tenemos a las escuelas 1,2,3,4,5 y 6 que en conjunto contribuyeron con el 38% al porcentaje total de aprobados.

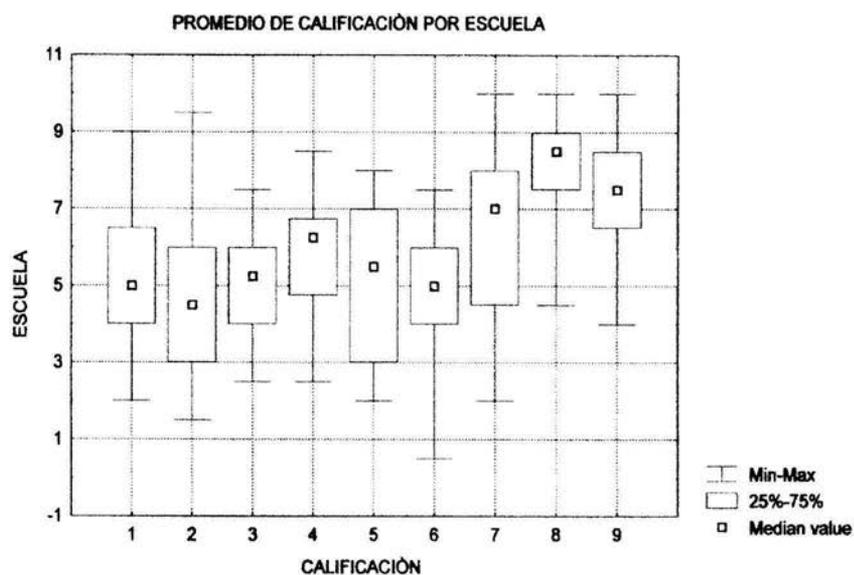


Lo anterior representa que las tres primeras instituciones sustentaron los mejores promedios 6.3, 8 y 7.4 respectivamente y obtuvieron, además, los porcentajes menores de reprobación. En el resto de las instituciones, los promedios fueron 5, 4.7, 4.9, 5.9, 5.2 y 4.7 respectivamente.

Además, se puede decir que las escuelas 7,8 y 9 tuvieron en común que su población provenía de secundarias privadas. En el caso de la escuela 8, que tuvo el mayor porcentaje de aprobados, el 63.9% de la población fue del sexo masculino; el 100% de su población dijo tener un LE o L2; la mayoría de sus

estudiantes, el 66%, tenía dieciséis años; el 91.7% no reprobaron materias en la secundaria y el 86.1% no son repetidores del nivel bachillerato.

Gráfico 25: Promedio de calificaciones por escuela.



Cuadro 4: Media de calificaciones por escuela

Escuela	Calificación
1	5.19
2	4.74
3	4.96
4	5.90
5	5.24
6	4.74
7	6.39
8	8.09
9	7.48

En lo referente a la escuela 9, la población esta integrada, según se observó, por mujeres con el 57.6%; el 78.8% de la población tenía quince años; únicamente el 33.3% dijo dominar una LE o L2; el 72.8% mencionó haber obtenido entre siete y ocho como promedio al finalizar la secundaria; el 45.5% indicó haber reprobado materias en secundaria y el 87.9% no habían repetido el nivel bachillerato.

La escuela 7 tuvo una población casi homogénea en cuanto al sexo, el 52.2% fueron mujeres y el 47.8% hombres. Del total de la población, el 69.6% manifestó tener dieciséis años; el 96% domina una lengua extranjera o segunda lengua, el 95.7% provino de secundarias privadas; el 52.2% no reprobó materias en secundaria y el 100% no había estado en el nivel bachillerato.

En contraste, tenemos a las seis primeras escuelas que tuvieron en común una población con una tendencia mínima hacia los individuos de sexo masculino a excepción de la escuela 6. Otro elemento en común fue el rango de la distribución de edades, que oscilaba entre los catorce y los veintiséis años. También, los alumnos de estas escuelas, a excepción de la 5, dijeron no dominar una LE o L2; mencionaron que son egresados de secundarias públicas y más de la mitad reprobó asignaturas en secundaria.

Se considera que, como se había previsto en el momento de elegir a las instituciones, existen diferencias importantes en cuanto al desempeño y desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes. Es importante señalar que los alumnos fueron diagnosticados al principio del ciclo escolar en el primer año del

nivel Bachillerato, lo que significa que las instituciones, sobre todo, las de bajo perfil no habían tenido ninguna injerencia en la habilidad lectora de los estudiantes. Lo anterior indica, o así se piensa, que dichas instituciones deberían mantener un alto estándar de calidad en el servicio que brindan para poder equilibrar las desigualdades educativas generadas en los años escolares antecedentes. Esto no ocurre en las escuelas de alto perfil, ya que, como se vio en el capítulo dos, son instituciones que reciben a los alumnos desde la primaria, por lo que se puede asegurar que el eficiente desempeño de los alumnos en la prueba puede ser el resultado de un equilibrado sistema educativo. Por ello, se prevé que los alumnos de estas instituciones desarrollarán con mayor eficiencia su habilidad lectora, ya que existe una continuidad de la educación que reciben. En contraste están los alumnos que se encuentran en las instituciones consideradas de bajo perfil, en las que sería oportuno realizar este examen al egreso del nivel bachillerato, para determinar si la escuela contribuyó o no al desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

3.3. Resultados por nivel de lengua

3.3.1. Resultados generales

A partir de los resultados arrojados por el *Programa de Evaluación de Instrumentos (PREVI)*, en el cuadro cinco podemos observar el número de respuestas absolutas que obtuvieron cada una de las preguntas, la frecuencia con que fueron contestadas correctamente y su grado de dificultad.

Cuadro 5: Frecuencias Absolutas y Resultados

No. Preg	Número de respuestas por pregunta						Respuestas correctas			
	A	B	C	D	E	No contestó	Resp. Correcta	Frecuencia	%	Clasf.
1	4	0	224	0	1	0	C	224	98.2	MF
2	69	9	1	0	147	3	E	147	64.5	F
3	30	11	10	137	39	2	D	137	60.1	F
4	30	21	3	164	2	9	D	164	71.9	F
5	3	35	61	52	75	3	C	61	26.8	D
6	71	83	9	24	41	1	B	83	36.4	D
7	4	22	29	29	142	3	E	142	62.3	F
8	10	13	182	11	12	1	C	182	79.8	F
9	14	14	3	184	12	2	D	184	80.7	MF
10	13	21	139	8	46	2	C	139	61.0	F
11	52	9	137	4	25	2	C	137	60.1	F
12	68	95	10	29	23	4	B	95	41.7	N
13	71	16	15	124	2	1	D	124	54.4	N
14	34	39	29	113	13	1	D	113	49.6	N
15	149	7	29	23	19	2	A	149	65.4	F
16	25	9	7	31	156	1	E	156	68.4	F
17	98	81	25	8	12	5	A	98	43.0	N
18	65	28	92	37	3	4	C	92	40.4	N
19	28	13	173	7	6	2	C	173	75.9	F
20	22	2	164	19	19	3	C	164	71.9	F

Las preguntas con un mayor índice de respuestas correctas fueron la uno, ocho y nueve que evalúan lo siguiente:

No. Reactivo	Pregunta	Respuesta correcta	Nivel de estrategia	Obstáculo por nivel de lengua
1	¿Cuál fue la población más importante del Valle de México?	Tenochtitlán	Lineal	Ampliación de la información: oración en aposición: <i>México-Tenochtitlán, el mayor centro urbano del valle de México.</i>
8	¿Cómo se enteró Cortés de la llegada a Veracruz de Pánfilo de Narváez?	Por el sistema de comunicación mexicana	Proposicional	Complemento circunstancial
9	¿Quién envió a Pánfilo de Narváez a México?	Diego Velázquez	Lineal	Voz pasiva. <i>Pánfilo Narváez, quien venía mandado por Diego Velázquez</i>

A partir del modelo en el que está fundamentado el instrumento, podemos decir que, como se previó, los alumnos no tuvieron ninguna dificultad en identificar los referentes de la oración, aún estando la acción en voz pasiva (pregunta nueve). Asimismo, los alumnos atribuyeron, sin dificultad, sentido a las relaciones lineales *intensionales* (aposición y complemento circunstancias) emitidas dentro del texto por las preguntas uno y ocho, a las que se les atribuyó significado a partir de que son hechos posibles, dentro del texto, de acuerdo a la concordancia que se estableció con los constituyentes contiguos de la emisión.

En contraste con las preguntas que no presentaron mayor dificultad para nuestra población, tenemos las que se consideraron como difíciles, las preguntas cinco y seis.

No. Reactivo	Pregunta	Respuesta correcta	Nivel de estrategia	Obstáculo por nivel de lengua
5	Cortés tomó como rehén a Moctezuma porque...	Respondía al ataque a la guardia española	Lineal	Causalidad
6	¿De dónde procedía la riqueza del imperio de Moctezuma?	De los pueblos dominados	Proposicional	Cambio léxico: <i>procedía por provenia y sometidos por dominados</i>

Para el reactivo cinco tenemos que los alumnos no relacionaron la información previa como causa del hecho que se les preguntó. A la relación lineal no se le atribuyó un valor de verdad o posible dentro del texto, por lo que reestablecieron

la coherencia con la información almacenada en su memoria de largo plazo, de ahí la distribución de respuestas entre las opciones que se les presentaron.

En cuanto a la pregunta seis, cuya respuesta correcta era la opción "b", tenemos que las relaciones de sentido no fueron atribuidas posiblemente porque...

- 1) no se estableció la *coherencia lineal extensional* adecuada entre los referentes *el imperio de Moctezuma y Tenochtitlan*.
- 2) la opción a) de repuesta: "del intenso comercio en la región", forma parte estrecha de las relaciones *proposicionales* del hecho evaluado, por lo que no es extraño que el índice de repuesta se distribuyera entre la posibilidad a) y b).
- 3) el cambio léxico de *provenía* por *procedía* dentro de la pregunta y de *sometidos* por *dominados* en la repuesta, pudieron ser distractores entre los estudiantes, posiblemente debido a que desconocen que, dentro del contexto lingüístico de la oración, pueden ser términos afines.

Con base en lo observado, podemos decir que los alumnos pudieron establecer relaciones de coherencia a partir de proposiciones adyacentes, con referentes que no sufrieron cambio, independientemente de si la acción estaba narrada en voz pasiva o en activa. No sucedió lo mismo con las relaciones que presuponen cambios en la forma en que se nombraba a un referente o en las que se sustituye una palabra por otra, por lo que al parecer los estudiantes no lograron construir la coherencia lineal cuando existían, además de alguna otra dificultad, diferentes deícticos discursivos y sinónimos.

3.4 Resultados generales en correlación con las variables.

Los resultados obtenidos en el examen exploratorio de la comprensión de lectura arrojó en correlación con las variables elegidas, a saber: sexo (género), edad, dominio de una LE o L2, régimen de procedencia, trayectoria académica: promedio final de secundaria, reprobación de asignaturas en secundaria y repetición del nivel bachillerato, lo siguiente:

Cuadro 6: Porcentajes de correlación de los resultados con cada una de las variables.

Variables	% de correlación
Sexo (género)	4.95
Edad	.17
Dominio de una LE o L2	36.9
Régimen de procedencia	46.44
Promedio final de secundaria	1.22
Reprobación de asignaturas en secundaria	16.88
Repetición del nivel Bachillerato.	9.83

Variable 1: Sexo (género)

Según los datos obtenidos, podemos decir que no existe una correlación entre los resultados y esta variable. Lo anterior se puede interpretar como que el sexo (género) de los alumnos no fue determinante para comprender o no el texto propuesto, y siendo la comprensión un proceso inherente a los seres humanos, se puede decir que el desarrollo de esta habilidad lingüística puede estar vinculada a otros factores individuales como los metacognoscitivos o a factores

sociales como los socio - económicos, culturales y/o a la calidad de la educación a la que han tenido acceso los alumnos.

Variable 2: Edad

Dentro de los resultados obtenidos se observa que tampoco existe correlación entre el índice de reprobación y aprobación del examen con la edad de los estudiantes. Esta falta de correlación nos permite suponer que la edad no es un elemento al que se le pueda atribuir por sí mismo, el "éxito" o "fracaso" de los alumnos al comprender el texto propuesto. Lo anterior, nos hace suponer que después de los catorce años los individuos están preparados cognitivamente para proporcionarle sentido a estructuras complejas dentro de los textos.

Variable 3: Dominio de una LE o L2

Según los resultados que arrojó el paquete estadístico, entre el dominio de una LE o L2 y los resultados del diagnóstico se percibió un alto índice de correlación, por lo que podemos suponer que, como se previó, el aprender una lengua diferente a la materna implica la reflexión sobre cuestiones lingüísticas, además de que se refuerzan actitudes de interés hacia los mecanismos que subyacen al aprendizaje de las lenguas y su realización. Aspectos que fueron trasladados, así lo presumimos, a la resolución de la evaluación propuesta.

Variable 4: Secundaria de procedencia

Como se puede observar, la variable: régimen de procedencia, pública o privada, con los resultados del examen alcanzó un alto grado de afinidad, lo que nos

indica que los alumnos que provinieron de escuelas de régimen privado fueron aquellos que alcanzaron resultados más satisfactorios, en contraste con los que egresaron de secundarias públicas. Hecho que puede interpretarse como una forma de descuido de los niveles básicos de la educación pública en nuestro país, que repercute directamente en la calidad de los servicios brindados, en general, y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, en particular. Lo anterior provoca, también, que estos estudiantes tengan menor oportunidad de acceder a los niveles superiores de la educación, acrecentando el círculo de la inequidad e injusticia social y del sentimiento de fracaso en los jóvenes.

Variable 5: Trayectoria académica: promedio final, reprobación de asignaturas en secundaria y repetición del nivel bachillerato.

Como se observó, la correlación entre el promedio final de egreso de la secundaria y el rendimiento en el examen es mínima. Lo que nos lleva a suponer que aún no existen mecanismos generales para evaluar con consistencia la comprensión de la lectura, y que ésta habilidad aún no es un elemento significativo a tomar en cuenta en el aprovechamiento de los estudiantes dentro de los espacios escolares.

También es de señalarse que, dadas las circunstancias que intervienen en la acreditación escolar, el grado de desarrollo académico no necesariamente se refleja en alguna calificación o es correlacionable con el resultado de una prueba de dominio, como en este caso.

En cuanto al cruce de la variable: reprobación de asignaturas en secundaria con los resultados, podemos indicar que es una correlación positiva más no significativa.

Finalmente a correlación entre la variable: repetición del nivel Bachillerato y los resultados nos indica que no existe una estrecha relación entre ellas.

3.5. El instrumento

3.5.1. Validación

El instrumento ha sido consistentemente validado y modificado desde 1998, año en que la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades emprendió la tarea de evaluar a sus estudiantes de primer ingreso; para ello se desarrolló el PREVI, que consiste en medir el nivel de confiabilidad del instrumento, a partir del grado de discriminación que lleva a cabo.

La confiabilidad del instrumento alcanzó el 77.35%, según se puede observar en el cuadro tres, otorgándole un grado de ACEPTABLE. Esta calificación le otorga al instrumento veracidad, si es que se volviera a aplicar en una población similar.

3.5.2. Grado de dificultad

El grado de dificultad del instrumento en una evaluación es indicador de su calidad, si puede determinar el nivel de dominio que sobre un tema o habilidad

sustenta un individuo. Dentro de una prueba de dominio se esperaría que los elementos fueran bastante fáciles, no así, en lo referente a una prueba de habilidad, como la lectora, en este caso se esperaría que los ítems fueran difíciles. A decir de Tenebrik (1997: 363 en Chaparro, *et. al*, 2001) " Si se van a formular juicios por referencia a la norma, hará falta que el *test* discrimine claramente entre los alumnos que han alcanzado diversos niveles de realización". En general, para mantener una discriminación máxima los elementos deben ser moderadamente difíciles (2001:9).

En relación al grado de dificultad del modelo de evaluación utilizado, el tratamiento estadístico del PREVI arrojó lo siguiente:

Cuadro 7: Grado de dificultad

Clasificación	Preguntas dentro de la clasificación	No. de pregunta
Muy difícil		
Difícil	5,6	2
Normal	12,13,14,17,18	5
Fácil	2,3,4,7,8,10,11,15,16,19,20	11
Muy fácil	1,9	2
Entre 45% y 50%	14	1

Como puede observarse en el cuadro siete, el instrumento tuvo un grado de dificultad para nuestra población de fácil; ya que el 55% de las preguntas fueron contestadas sin dificultad, el 25% normales y el 10% fueron difíciles o muy fáciles.

Conclusiones

En el presente trabajo se trató de determinar el grado de desarrollo de la habilidad lectora en una muestra de doscientos veintiocho alumnos del Sistema Incorporado de la UNAM. Para ello, se describió el proceso implicado en la comprensión de la lectura desarrollado por la lingüística del texto. En dicho marco teórico, se propone que el procesamiento de la información está ligado a estructuras cognitivas, textuales y pragmáticas que, en conjunto, permiten que el lector otorgue sentido a lo que lee. La base de esta propuesta está en que dichas estructuras son productos cognitivas y sociales, de ahí que un grupo de individuos puedan mantener relaciones semejantes entre su configuración del mundo y lo enunciado en una lectura. Sin embargo, ¿por qué ciertos individuos pueden acercarse con mayor facilidad que otros a ciertas lecturas, sobre todo escolares? Tratando de responder a esta pregunta los resultados del diagnóstico fueran correlacionados con algunas variables individuales y sociales que posiblemente han contribuido o no al desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes, a saber : sexo, edad, régimen de procedencia, adquisición de una LE o L2 y trayectoria académica.

Mediante los resultados obtenidos en este estudio, se pudo observar que la forma en que se procesa la información como actividad humano no es inherente al sexo o a la edad de los jóvenes diagnosticados (que fluctuaba entre los catorce y veintiséis años). Así mismo, la relación entre la trayectoria académica de los estudiantes y los resultados no mostraron una correlación directa, ya que hubo

alumnos que, habiendo obtenido un buen promedio al salir de la secundaria, reprobaron el diagnóstico y alumnos que, habiendo reprobado asignaturas en este nivel, lo aprobaron. En contraste, se observó que las variables escuela de procedencia y adquisición de una L2 y LE tuvieron una clara relación entre los que aprobaron y los que reprobaron el examen: los jóvenes egresados de escuelas secundarias privadas y que decían ser bilingües resolvieron el cuestionario con mayor facilidad que aquellos que provenían de escuelas secundarias públicas y decían no ser bilingües.

Además, en este trabajo se evidenció que los jóvenes que reprobaron el examen diagnóstico, y que en su mayoría provenían de escuelas secundarias públicas, ingresaron a instituciones denominadas de "bajo perfil" lo que nos hace suponer que las desventajas académicas con las que llegaron al bachillerato fueron concomitantes o generadas por su bajo desempeño en la comprensión lectora.

En relación con las dificultades de comprensión de lectura, nos pudimos percatar que los alumnos tuvieron dificultad en establecer los vínculos necesarios que habrían de elaborarse entre referentes, sobre todo cuando había un cambio de forma: frase nominal por un sustantivo. Los estudiante, mostraron también, problemas al vincular sinónimos dentro del texto. Con ello, podemos inferir que los lectores no están habituados a elaborar correferencias que cognitivamente sean más complejas que la habitual pronominalización.

Por último, se puede decir que el cuestionario es un instrumento que nos permitió discriminar entre los estudiantes que pudieron acceder con facilidad al texto y los que no. Este nivel de confiabilidad nos permite suponer que si el examen fuese aplicado nuevamente a una población similar los resultados no diferirían.

Al parecer, las diferencias que presentaron los estudiantes en su nivel de desarrollo de la habilidad lectora han sido generadas por la calidad de la educación que han recibido. Desigualdades que deberán, en lo posible, ser corregidas en los niveles subsecuentes de instrucción, si es que se pretende coadyuvar en el desarrollo integral de los alumnos. Sobre todo, cuando una de las tareas de la escuela es promover el pensamiento crítico y reflexivo de los educandos, para que estos puedan incidir de manera autónoma en su devenir histórico.

Bibliografía

- BEAUGRANDE, Robert –Alain y Wolfgang Ulrich DRESSLER, "Estudio Preliminar", "Prefacio", "La evolución de la lingüística del texto", "El enfoque procedimental" y "Cohesión", en *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona, Editorial Ariel, 1997. 347pp.
- BLAT GIMENO, Amparo, "Género y Educación", en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 6. www.oei.org/oeivirt/rie06a05.htm.
- Caminos Abiertos*. No. 43. México, UPN, 1995.
- Catálogo de Instituciones con Estudios Incorporados a la UNAM, 2002*. México, UNAM – DGIRE. 2002 Pp.525;
- CERVANTES, Gloria, "El pensamiento crítico en la lectura", en *Ciclo de conferencias: Interpretación y lectura*. México, ULSA, www.uls.edu.mx/public_html/promociones/newbanners/conferencias2.html., 6pp.
- CHAPARRO, Ma. del Carmen Esquivel, *et. al.*, *Reporte sobre la aplicación del examen de comprensión de lectura a la generación 2001*. México, UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades. Secretaría de Planeación, 2001. Pp. 26.
- DIJK, Teun A. Van, *Estructuras y funciones del discurso*. México, S.XXI, 1987.
- _____, *La ciencia del texto*, México, Paidós Comunicación, 1996
- GRAESSER, Arthur C., *et.al.*, "Cognición", en *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, Comp. Teun A. Van DIJK. España, Gedisa, 2000. 507pp. Pp 417 –452.
- "Las funciones de incorporación y revalidación de estudios en la Universidad Nacional Autónoma de México", en *La Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios. Ensayo Introspectivo, Retrospectivo y Prospectivo al Próximo Milenio. Testimonios 1989 –1996*. México, UNAM – Secretaría de Servicios Académicos, 1996. 96 pp.
- Manual de Disposiciones y Procedimientos Relativos a las Instituciones del Sistema Incorporado*. 4ª ed. (borrador) UNAM, DGIRE, 2002.
- RIQUER FERNÁNDEZ, Flor. Coord., " Desigualdades educativas" en *La niña de hoy es la mujer de mañana. Estado actual de la discusión sobre la niñez mexicana*. México, DIF – GIMTRAP – UNICEF, 1998. 174 pp. 59 – 94 pp.

SILVEIRA, Sara, "La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación" en *Juventud y género: formación y opciones educativas*. Cap. 4. OEI – Ediciones de la OEI – Biblioteca Digital, 457-491.

SILVA GOMES C. Da, Helena María Da y Aline Signoret DORCASBERRO, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. . México, UNAM –CELE, 1996. 290 pp.

SMITH, Frank, *Para darle sentido a la lectura*. Visor, 1990.

ZACAULA SAMPIERI, Frida, *Estudio exploratorio sobre la competencia lingüística de estudiantes de bachillerato (Colegio de Ciencias y Humanidades)*. México, 1996. 185 pp. Tesis doctoral. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

ESTA TESIS NO SALIÓ
DE LA BIBLIOTECA

Anexos

Anexo 1

Lee con atención el siguiente texto y responde las preguntas que se hacen con relación a la comprensión de la lectura.

I

El 18 de noviembre de 1519 los españoles entraron a la gran ciudad de México -Tenochtitlan, el mayor centro urbano del valle de México, con más de 200 mil habitantes. El emperador Moctezuma los recibió con honores y les dio alojamiento en el palacio de su padre.

Cortés y sus hombres recorrieron maravillados los templos y bien ordenados mercados de Tenochtitlan y Tlatelolco. Se horrorizaron al ver que en los templos, los sacerdotes con los cabellos embarrados de sangre hacían sacrificios humanos en las fiestas del calendario. Cortés ordenó a Moctezuma suspender los sacrificios.

Una semana después, con el pretexto de agresiones sufridas por los hombres de la guarnición española de Veracruz, Cortés capturó como rehén a Moctezuma. El emperador mexica le dio a Cortés informaciones precisas sobre muchas riquezas de su imperio, su organización política y administrativa, sus fronteras, sus aliados y los tributos recibidos de cada provincia. La mayor parte del tesoro acumulado en los palacios de Tenochtitlan provenía de las relaciones tributarias y comerciales con los señoríos sometidos.

Gracias a las informaciones proporcionadas por Moctezuma, los españoles iniciaron la exploración del territorio mesoamericano. Los conquistadores recorrieron entonces el noroeste hacia el Golfo de México, el occidente hacia Michoacán y el sur hacia lo que hoy es Guerrero y Oaxaca.

II

En mayo de 1520, a través del excelente sistema de comunicación del imperio mexica, Cortés se enteró de la llegada a Veracruz de Pánfilo de Narváez, quien venía de Cuba mandado por Diego Velázquez con 19 barcos y 1400 soldados (muchos más de los que tenía Cortés) para intentar derrocarlo.

Cortés dejó parte de sus tropas en Tenochtitlan al mando de Pedro de Alvarado y se dirigió al encuentro de Narváez con 300 soldados españoles y varios miles de aliados tlaxcaltecas. Cortés lo venció y aumentó su contingente de soldados con la tropa de Narváez y un grupo de chinantecos.

Pero durante la ausencia de Cortés, en Tenochtitlan sucedieron graves acontecimientos. Cortés y Pedro de Alvarado habían autorizado la celebración en el Templo Mayor de la fiesta de los dioses Huitzilopochtli y Tezcatlipoca. A esta gran fiesta tradicional de los mexicas asistieron más de setecientos nobles y altos funcionarios ricamente vestidos y desarmados. Súbitamente, Alvarado y sus hombres atacaron a los participantes, robándoles sus adornos de oro y plata.

Indignada por la matanza, la población entera de la ciudad se levantó en armas y cercó a los españoles en las habitaciones que el propio Moctezuma les había proporcionado desde su llegada para distinguirlos, las del Palacio de Axayácatl. Allí reunió Alvarado a sus hombres para organizar la resistencia. A su regreso de Cempoala, Cortés se unió a los suyos y trató de usar al emperador Moctezuma para apaciguar a los mexicas. Cuando les hablaba desde una ventana del palacio, Moctezuma recibió una pedrada que lo mató; aunque también se dice que lo mandó asesinar Cortés cuando vio que ya no era útil.

Anexo 2

Cuestionario

1. ¿Cuál fue la población más importante del Valle de México?
 - a) Tlatelolco.
 - b) Cempoala.
 - c) Tenochtitlán.
 - d) Alvarado.
 - e) Mesoamérica.
2. ¿Quién recibió a los españoles?
 - a) El padre de Moctezuma.
 - b) Diego Velázquez.
 - c) Sus aliados tlaxcaltecas.
 - d) Tezcatlipoca.
 - e) El emperador mexicana.
3. Los sacrificios humanos fueron suspendidos a causa de
 - a) el horror experimentado por los sacerdotes.
 - b) que los españoles se embarraban de sangre.
 - c) que los españoles no respetaban las fiestas del calendario.
 - d) el horror que causaron a los conquistadores españoles.
 - e) lo acordado entre Cortés y Moctezuma.
4. Los sacrificios humanos estaban dedicados a
 - a) Moctezuma.
 - b) los sacerdotes.
 - c) los nobles.
 - d) los dioses.
 - e) los funcionarios.
5. Cortés tomó como rehén a Moctezuma porque
 - a) obedecía una decisión de Diego Velázquez.
 - b) lo consideraba dueño de grandes riquezas.
 - c) respondía al ataque a la guardia española.
 - d) Cortés recibió información de Moctezuma.
 - e) Cortés ambicionaba los tesoros de Moctezuma.
6. ¿De dónde procedía la riqueza del imperio de Moctezuma?
 - a) Del intenso comercio en la región.
 - b) De los pueblos dominados.
 - c) De los aliados más cercanos.
 - d) De la explotación de sus propiedades.
 - e) De su magnífica organización administrativa.

Anexo 2

7. Los españoles pudieron explorar territorio mexicana porque

- a) tenían un gran espíritu aventurero.
- b) les favorecía la geografía del territorio mexicana.
- c) colindaba con varias ciudades importantes.
- d) les ayudaban sus aliados.
- e) el emperador les dio indicaciones.

8. ¿Cómo se enteró Cortés de la llegada a Veracruz de Pánfilo de Narváez?

- a) Por la información de sus aliados .
- b) Por un comunicado de Alvarado.
- c) Por el sistema de comunicación mexicana.
- d) Por un enviado de Diego Velázquez.
- e) Por un informante de Moctezuma.

9. ¿Quién envió a Pánfilo de Narváez a México?

- a) Hernán Cortés.
- b) Pedro de Alvarado.
- c) Moctezuma.
- d) Diego Velázquez.
- e) La Corona Española.

10. ¿Por qué se enfrentó Hernán Cortés a Pánfilo de Narváez?

- a) Por obedecer a Diego Velázquez.
- b) Porque Cortés deseaba sus riquezas.
- c) Porque Narváez quería destituir a Cortés.
- d) Por abandonar a Pedro de Alvarado.
- e) Porque pretendía aumentar su tropa.

11. La tropa de Cortes aumentó

- a) al unírsele los tlaxcaltecas.
- b) cuando vence a los mexicas.
- c) al vencer a Pánfilo de Narváez.
- d) como una forma de pagar tributo.
- e) al sumar las fuerzas de Pedro de Alvarado.

12. En el penúltimo párrafo, *súbitamente* significa que

- a) Alvarado y sus hombres atacaron a los participantes con astucia.
- b) Alvarado acometió a los nobles mexicas de manera repentina.
- c) los españoles atacaron a los funcionarios mexicas en forma apasionada.
- d) los conquistadores atacaron a los asistentes a la fiesta por codicia.
- e) Alvarado atacó a los indígenas de manera atropellada.

Anexo 2

13. ¿Cuál era la ceremonia tradicional de los mexicas?
- a) La fiesta del Templo Mayor.
 - b) La festividad del calendario .
 - c) El espectáculo de los sacrificios.
 - d) La fiesta a Huitzilopochtli y Tezcatlipoca.
 - e) Los festejos de los sacerdotes.
14. ¿Por qué atacó Pedro de Alvarado a los mexicas?
- a) Porque desobedeció las ordenes de Cortés.
 - b) Porque deseaba ocupar el Templo Mayor.
 - c) Porque lo autorizó Hernán Cortés.
 - d) Por la codicia del conquistador.
 - e) Para reprimir las fiestas del calendario.
15. La población de México -Tenochtitlan se levantó en armas debido a
- a) el ataque cometido a los mexicas.
 - b) la suspensión de los sacrificios.
 - c) que Cortés capturó a Moctezuma.
 - d) la interrupción de la fiesta a los dioses.
 - e) la ocupación del Templo Mayor.
16. Para defenderse de los enojados mexicas, Alvarado reunió a sus hombres en
- a) el Templo Mayor.
 - b) el Palacio de su padre.
 - c) Tlatelolco.
 - d) el Palacio de Moctezuma.
 - e) el Palacio de Axayácatl.
17. ¿En qué siglo arribaron los españoles a México -Tenochtitlan?
- a) XVI.
 - b) XV.
 - c) XIX.
 - d) XVIII.
 - e) XVII.
18. ¿Quién era el padre de Moctezuma?
- a) Huitzilopochtli.
 - b) Tezcatlipoca.
 - c) Axayácatl.
 - d) El señor de Cempoala.
 - e) El jefe de los chinantecos.

Anexo 2

19. ¿Cómo titularías la primera parte de lectura?

- a) Los tesoros de México –Tenochtitlán.
- b) La fascinación de la cultura mexicana.
- c) El arribo de los conquistadores a Tenochtitlán.
- d) Las celebraciones de los mexicas.
- e) Los sacrificios humanos en México – Tenochtitlán.

20. Esta lectura es una

- a) descripción.
- b) demostración.
- c) narración.
- d) explicación.
- e) argumentación.

Anexo 3

Instrucciones: Con el propósito de obtener elementos de diagnóstico que permitan adecuar y crear mejores estrategias para la enseñanza – aprendizaje del Español, se han elaborado algunos instrumentos para recabar información al respecto.

Por ello, te solicitamos que contestes con mucha atención las siguientes preguntas. Lee cuidadosamente cada una de ellas y proporciona la información, conforme a tu situación.

Utiliza lápiz o pluma negra y escribe con letra de molde.

Evita borrar. Si fuera necesario hacerlo, borra perfectamente para que la respuesta sea registrada en la opción que finalmente elijas.

La información aquí recabada será utilizada con confidencialidad, con fines de investigación educativa.

Nombre(s)	Apellido Paterno	Apellido Materno
Edad: _____		Sexo: F _____ M _____

1. ¿Qué promedio obtuviste al salir de la secundaria? _____
2. Procedes de una secundaria... oficial _____ privada _____
3. ¿Dominas otro idioma diferente al Español? _____ ¿Cuál? _____
¿En qué porcentaje? _____
4. ¿Reprobaste materias en la secundaria? _____ ¿Cuáles?

	1er año	2º año	3er año
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Anexo 3

5. ¿Has reprobado año o semestre en bachillerato? _____

De ser el caso, ¿cuáles? _____

6. Esta escuela ¿fue tu primera opción para entrar al Bachillerato? _____. (Si tu respuesta fue negativa, contesta la siguiente pregunta)

6.1 Nombre de la institución a la que te hubiera gustado ingresar como primera opción e indica los motivos por los cuales no estás en ella _____

7. ¿Consideras que tienes problemas de comprensión de lectura? _____

¿Cuáles? _____

Gracias por tu colaboración.

Índice

Introducción	i
Capítulo 1: Marco teórico – metodológico	1
1.1. El proceso cognitivo de la comprensión de la lectura desde la perspectiva de la lingüística del texto.....	1
1.2. El instrumento	15
1.2.1. Diseño del instrumento	16
1.2.1.1. El texto base	16
1.2.1.2. El cuestionario	18
1.2.2. Aplicación.....	20
Capítulo 2: La muestra. La población escolar. Las variables.....	21
2.1. De las variable sexo y su correlación con otras variables	22
2.1.1. De las mujeres	24
2.1.2. De los hombres	26
2.2. De la variable dominio de una lengua extranjera y /o segunda lengua	31
2.2.1. De los alumnos que dominan una LE o L2	33
2.2.2. De los alumnos que no dominan una LE o L2	34
2.3. De las variables régimen de procedencia y trayectoria académica: promedio final de secundaria, reprobación de asignaturas en secundaria y repetición del nivel bachillerato	37
2.3.1. Régimen de procedencia	37
2.3.1.1. De los alumnos que provienen de secundarias privadas	38
2.3.1.2. De los alumnos que provienen de secundarias públicas	39
2.3.2. Trayectoria académica	39
2.4. Características de las instituciones y de su población	43
2.5. Variables distintivas de la población de las instituciones educativas (cuadros en general)	53
Capítulo 3: Los resultados.....	61
3.1. Desempeño general de los estudiantes en el diagnóstico	61
3.2. Resultados por escuela	62
3.3. Resultados por nivel de lengua	66
3.3.1. Resultados generales	66
3.4. Resultados generales en correlación con las variables	70
3.5. El instrumento	73
3.5.1. Validación	73
3.5.2. Grado de dificultad	73
Conclusiones	75
Bibliografía	78
Anexos	80