



Lengua labrada

El nivel de comprensión lectora de las y los docentes en formación de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

Irma Guadalupe Villasana Mercado

Brenda Berenice Ochoa Vizcaya

Antonio Pérez Gaeta

Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

Resumen

En el marco de las políticas educativas internacionales y nacionales, la alfabetización académica se ha convertido en una prioridad; sin embargo, para el caso de México, los resultados de pruebas estandarizadas como PISA demuestran que las y los estudiantes, al egresar de la educación básica, no cuentan con el nivel de comprensión lectora necesario para desempeñarse de forma adecuada en la sociedad. Esto representa, entonces, un reto en los procesos de formación para docentes de español. Por ello, a manera de



un diagnóstico, el presente artículo tiene como objetivo central evaluar el nivel de comprensión lectora con que ingresa el estudiantado de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria (LEAEES) del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, a partir de los procesos cognitivos utilizados al momento de comprender un texto académico. Se postula aquí un modelo de comprensión lectora global, que involucra procesos cognitivos como la recuperación de información literal, la construcción de inferencias, la lectura crítica, la transferencia de información y la metacognición. El enfoque metodológico empleado es mixto. Se demuestra que si bien la mayoría cuenta con nivel de comprensión lectora satisfactorio, por nivel sociocultural, una minoría del nivel bajo logra dicho resultado, lo cual reitera la teoría del determinismo social; asimismo, se expone que de los procesos cognitivos evaluados hay mayor dificultad para hacer una valoración crítica de un texto. Este trabajo representa una aportación a los estudios sobre comprensión lectora en instituciones de educación superior, así como en la formación de docentes en el campo de lenguaje y comunicación.

Palabras clave

Educación superior, formación docente, comprensión lectora, didáctica de la lengua y la literatura, cognoscitivismo.



Título: Altar 1 (fragmento), de Miguel Alejandro González Virgen

The Level of Reading Comprehension of the Teachers in Training of the Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, from the Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

Abstract

In the framework of international and national educational policies, academic literacy has become a priority. However, in the case of Mexico, the results of standardized tests such as PISA show that students, upon graduating from basic education, do not have the level of reading comprehension needed to function adequately in society. This represents, then, a challenge in the training processes for Spanish teachers. For this reason, as a diagnosis, the main objective of this article is to evaluate the level of reading comprehension with which the students of the *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria* (LEAEES) enter to the *Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas*, based on the cognitive processes used when understanding an academic text. A model of global reading comprehension is postulated here, which involves cognitive processes such as the retrieval of literal information, the construction of inferences, critical reading, the transference of information and metacognition. The methodological approach used is mixed. Here it is shown that although the majority have a



satisfactory level of reading comprehension; by sociocultural level, a minority of the lower level achieves this result, which reiterates the theory of social determinism. Likewise, it is stated that there is greater difficulty in making a critical assessment of a text. This work represents a contribution to studies on reading comprehension in higher education institutions, as well as on teacher training in the field of language and communication.

Keywords

Higher education, teacher training, reading comprehension, didactics of language and literature, cognitivism.

Presentación

Las instituciones formadoras de docentes tienen el compromiso de asegurar el egreso de profesionales de la educación con la capacidad de desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes, conscientes de que la lectura cumple las funciones —además de la epistémica— ontológica, certificativa, manipulativa y legitimadora. En este sentido, se parte de los siguientes problemas de investigación: ¿qué procesos cognitivos utilizan los docentes en formación, en específico de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria (LEAEES) del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, cuando leen un texto, sobre todo, académico? Y, a partir de ello, ¿cuál es su nivel de comprensión lectora?

Conforme con el plan de estudios de la LEAEES, se espera que al egresar hayan desarrollado, entre otras competencias, las siguientes:

- *Genéricas*: “aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos”.
- *Profesionales*: “utiliza conocimientos del español y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes con la finalidad de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes”, “diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes del español, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos”.

El nivel de comprensión lectora... I.G. Villasana Mercado, B.B. Ochoa Vizcaya y A. Pérez Gaeta

- *Disciplinares:* “utiliza la competencia comunicativa para organizar el pensamiento, comprender y producir discursos orales y escritos propios de las distintas prácticas sociales del lenguaje”, vinculadas todas ellas con la comprensión textual (DGESPE, 2018).

Ello implica necesariamente la puesta en juego de diversidad de procesos cognitivos al momento de comprender textos académicos.

Este trabajo se inserta dentro de los estudios psicogenéticos y didácticos respecto a la comprensión lectora de los docentes en formación y servicio. Se han encontrado más investigaciones en México, cuyo objetivo es medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de educación obligatoria (Madero-Suárez, 2011; Madero Suárez y Gómez López, 2013) o proponer estrategias didácticas para desarrollarla (Herrada-Valverde y Herrada, 2017 y Cabero Almenara, Piñero Virués y Reyes Rebollo, 2018), donde se resalta la función del docente como mediador en la formación de lectores y se parte del supuesto de que dentro del aula funge como un ícono de lector competente. Esto implica ciertos riesgos: primero, el hecho mismo de que como ciudadano el o la docente no participe de forma crítica y propositiva en la constitución de un estado democrático, justo y equitativo, ya que carece de las herramientas cognitivas para ello, y que tenga dificultades para acceder a ciertas opciones de superación académicas, como el estudio de un posgrado; segundo, que no propicie el hábito de la lectura, la comprensión de textos o el placer por la lectura, por no haber desarrollado su propia capacidad de leer.

Para el caso del nivel educativo superior, varios trabajos (Carliño, 2003; 2005) han mostrado que las y los estudiantes de dicho nivel carecen de alfabetización académica, entendida como la capacidad para comprender y producir discursos propios del ámbito científico o académico. Entre las indagaciones que realizan un diagnóstico respecto a la comprensión lectora de estudiantes normalistas, se encuentra la de Ríos Higuera y Espinoza Cid (2019), quienes afirman que los docentes en formación son capaces de construir inferencias y emitir una opinión del texto leído, pero no de fundamentar la misma a partir de referentes teóricos o conceptuales.



Antecedentes

En el marco de la sociedad del conocimiento, la lengua ocupa una función transversal como herramienta de construcción y difusión del saber, interacción, empoderamiento, conocimiento de sí y de los otros; de acuerdo con Lomas (1999; 2014), el fin de la educación lingüística es desarrollar en los hablantes la capacidad de comunicarse de forma pertinente en diversidad de situaciones; es decir, hacer a los estudiantes partícipes activos de la cultura letrada, no sólo codificadores o decodificadores de mensajes, sino también lectores y escritores críticos y propositivos, capaces de regular su proceso de aprendizaje.

Lerner (2001: 39-40), por su parte, propone que “el desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que puedan ‘descifrar’ el sistema de escritura; [...] que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar [...] y que sean] conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social”; asimismo, que estén capacitados para evaluar la pertinencia de su interpretación; la coherencia, la cohesión y la adecuación de sus producciones escritas.

Mientras que Cassany (2004) propone que un ciudadano puede participar de forma crítica y propositiva dentro de un estado democrático si posee una sofisticada capacidad para comprender diversidad de textos, lo cual implica que debe disponer tanto de saber sociocultural como lingüístico, vinculado con las prácticas discursivas en que interactúa, y la *sensibilidad lingüística* necesaria para reconocer los modos de manipulación así como las intenciones ideológicas subyacentes a un texto —vinculadas con la concepción del mundo del sujeto discursivo— y un alto grado de control metacognitivo.

De acuerdo con la UNESCO, con el fin de asegurar *un desarrollo endógeno y sostenible*, los estados-nación deben contar con instituciones de educación superior centradas en la formación de ciudadanos críticos, cualificados y cultos. Ello implica que estas instituciones coloquen

El nivel de comprensión lectora... I.G. Villasana Mercado, B.B. Ochoa Vizcaya y A. Pérez Gaeta

a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene (UNESCO, 1998).

En el marco del Foro Mundial sobre la Educación 2015, realizado en Corea del Sur, con la finalidad de atender el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) para “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), el Banco Mundial y otras instituciones, propusieron una de las metas centrales: “de aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética” (UNESCO, 2016: 47). Aquí la alfabetización, sobre todo para el caso de las mujeres, se concibe como un medio para ampliar las posibilidades de acceso al campo laboral, a mejores servicios de salud y educación, a reducir los índices de pobreza y, de manera general, a “ampliar las oportunidades de la vida” (UNESCO, 2016: 47).

Dentro de la Ley General de Educación mexicana —en el Título Segundo, de la Nueva Escuela Mexicana, Cap. IV. De la orientación integral, Fracc. II—, se explicita que la comprensión lectora es un saber central dentro de dicho enfoque, dado que cumple una función epistémica, ya que coadyuva a la construcción de conocimiento dentro de distintas disciplinas y a la “interrelación entre ellos” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019: 9) e, implícitamente, el gobierno asume como responsabilidad el asegurar el desarrollo de esta capacidad en los distintos niveles que integran el sistema educativo mexicano; sin embargo, aquí no se explicita que la lectura también es un medio de empoderamiento y de participación ciudadana, como se ha mencionado.

En este tenor, ya en el documento de *Aprendizajes clave para la educación integral*, dentro del campo de formación académica de lenguaje y comunicación, se propone que quienes están de aprendices en la educación obligatoria conozcan las prácticas sociales del



lenguaje propias, tanto de la tradición oral como escrita, lo cual conlleva un proceso de alfabetización, entendido como la comprensión de las propias normas de interacción dentro de una situación comunicativa determinada, no sólo la decodificación del código oral o escrito. Para ello se requiere que el docente “[participe] con sus alumnos en las prácticas de lectura y escritura, de lector a lector” (SEP, 2017: 236).

Hasta lo aquí expuesto, a partir de los marcos normativos internacionales y nacionales se afirma que la comprensión lectora es un indicador prioritario a desarrollar en el marco de una educación integral y de calidad; sin embargo, los datos para México de pruebas estandarizadas en el campo formativo de lenguaje y comunicación, reflejan que no se ha atendido pertinentemente dicho aspecto, puesto que, por ejemplo, en 2016 menos de 30% de los estudiantes de educación básica resultaron con la capacidad suficiente de extraer información, hacer una comprensión e interpretaciones globales, analizar el contenido y la estructura de un discurso, evaluar críticamente un texto, reflexionar sobre la estructura y el uso de la lengua (SEP, 2016).

En la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), México ha obtenido un resultado promedio por debajo de la media internacional. En 2018, para el área de lectura, la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es de 487 puntos y en México de 420 (OCDE, 2019). Por otro lado, para el caso específico de Zacatecas, en la edición 2019 de la evaluación del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), de un total de 6 224 estudiantes evaluados de tercer grado de secundaria, provenientes de 1 136 escuelas, 41.87% se ubica en el nivel I, 39.17% en el II, 14.17% en el III y sólo 4.78% en el IV (véase cuadro 1). Esto indica que sólo 18.95% cuentan, de forma satisfactoria, con los criterios evaluados por PLANEA, que son extracción literal de información, comprensión del sentido global de un texto, desarrollo de una interpretación a partir del texto leído, análisis del contenido y la estructura textual, así como evaluación crítica del discurso (SEP, 2019).

Cuadro 1

Resultados de la prueba PLANEA obtenidos por los estudiantes de tercer grado de secundaria en Zacatecas, en 2019

Nivel I		Nivel II		Nivel III		Nivel IV		Total	
Logro insuficiente		Logro indispensable		Logro satisfactorio		Logro sobresaliente			
Frec. abs.	Frec. rel.	Frec. abs.	Frec. rel.	Frec. abs.	Frec. rel.	Frec. abs.	Frec. rel.	Frec. abs.	Frec. rel.
2606	41,87	2438	39,17	882	14,17	298	4,78	6224	100

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2019).

Dados los retos que la sociedad del conocimiento demanda, los fines de la educación lingüística, los resultados de pruebas estandarizadas en México y la exigencia constitucional de asegurar la calidad educativa, se requiere garantizar que el personal docente del campo formativo de lengua y comunicación en educación obligatoria posean, a su vez, la habilidad para interactuar de forma adecuada en contextos diversos, así como que sean lectores y escritores competentes.¹

En la Ley General de Educación, el gobierno mexicano asume la responsabilidad de fortalecer las instituciones formadoras de docentes del país, con la finalidad de consolidar el Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 30 de septiembre de 2019). Asimismo, plantea la estrategia nacional de lectura, constituida por tres ejes: formativo, material y persuasivo. El primero se centra en la formación del hábito de lectura en edad temprana, con la vinculación de diversos actores educativos y sociales; el segundo, en la dotación de los recursos materiales necesarios para asegurar la formación de lectores en el territorio mexicano; el último, en “resignificar en el imaginario colectivo el hecho mismo de la lectura” (Gobierno de México, 2019). Cabe señalar que en dicha estrategia no se explicita cuál es el perfil del lector que se pretende formar y qué procesos cognitivos se intenta detonar. Por tanto, deriva la relevancia de evaluar el nivel de comprensión lectora de los docentes en formación.

¹ La UNESCO (2016: 74) propone que, para cumplir con el ODS4 es fundamental “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados”.



Marco referencial

La comprensión lectora se concibe como competencia compleja, porque involucra ejecutar diversos procesos cognitivos de orden superior. El lector cumple un rol activo al momento de enfrentarse a un texto, con el propósito de construirle sentido; por tanto, hay una interacción, un diálogo, entre el receptor y el discurso (Solé, 1997; Cassany, Luna y Sanz, 2000). Solé (1997: 14) apunta que el receptor es “un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos”.

Tanto Solé (1997) como Lerner (2001) proponen que esta habilidad tiene relevancia cuando se usa para fines personales o sociales específicos y que en el aprendizaje de las prácticas de lectura median los propósitos epistémicos y de otra índole del lector.

Indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (Lerner, 2001: 15).

Si negar que, como mencionan Solé y Lerner, resulta relevante formar usuarios competentes de la lengua, conscientes de los usos culturales y sociales de la lectura y la escritura, capaces de determinar los propósitos con que se acercan a un texto; se propone que también es indispensable la formación de lectores con un nivel de comprensión satisfactorio, ya que, como se ha dicho, ello asegura a los ciudadanos el acceso a mejores condiciones de vida y una participación más activa, tanto en lo social como en la política de su país. Por ello, se propone un modelo cognitivo para medir el nivel de comprensión lectora basado en las aportaciones de diversos teóricos y que plantee los procesos cognitivos que el receptor lleva a cabo cuando lee un texto, desde la recuperación de información literal hasta la regulación del proceso de comprensión.

Los modelos de comprensión lectora, propuestos en los años noventa del siglo XX, plantean la existencia de tres niveles: el literal, el inferencial y el analógico (Kabalen y Sánchez, 1995). En el primero, el receptor sólo recupera información textual sin realizar algún tipo de modificación en los datos o valoración de los mismos; en el segundo, construye o devela información implícita dentro del tex-

El nivel de comprensión lectora... I.G. Villasana Mercado, B.B. Ochoa Vizcaya y A. Pérez Gaeta

to, esto es, construye inferencias, entendidas como “el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido” (Sacerdote y Vega, 2007: 42). Cabe aclarar que la construcción de inferencias se realiza, a su vez, en diversos planos: léxico, morfosintáctico, sintáctico, semántico y hasta el discursivo; por ejemplo, tanto el significado de un vocablo como identificar las ideas principales frente a las secundarias corresponde al proceso de inferir.

En el último nivel, compara o transfiere la información explícita o implícita del texto a otros ámbitos. Argudín y Luna (2001; 2006) llaman a este proceso interpretación y consideran que la comprensión se circunscribe sólo a la construcción de inferencias. Para llevar a cabo estos procesos, se reitera que el lector parte tanto de su experiencia de vida lectora a partir de la cual construye un saber respecto a las estructurales textuales y diversidad de tópicos.

Frente a lo desconocido se deben activar [...] de su memoria a largo plazo, esquemas situacionales de la memoria episódica, y jerárquicos de la memoria conceptual y guiones, efectos e intereses relacionados con el mensaje del texto. A partir de esta activación se ponen en juego operaciones mentales como la hipótesis, la analogía, la comparación, el análisis, la síntesis, la asociación, la jerarquización y otras que le permiten relacionar lo desconocido en el texto con su experiencia (Sacerdote y Vega, 2007: 42).

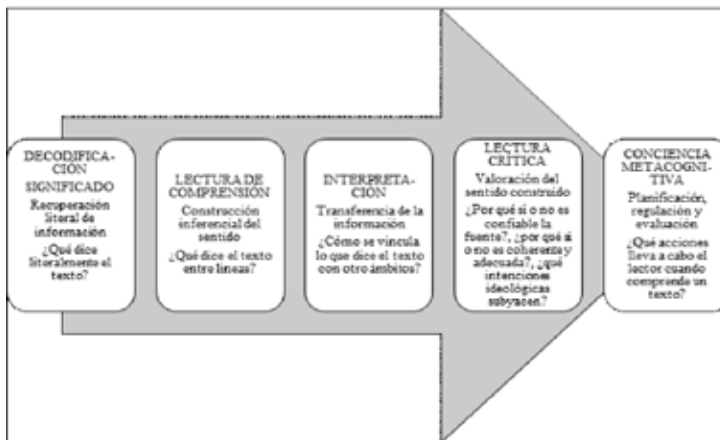
Propuestas más recientes plantean otros procesos, además de los descritos, tales como la valoración crítica de un texto y la regulación-evaluación del quehacer del lector. Cassany (2004) y Argudín y Luna (2001; 2006) postulan que un nivel más alto de comprensión lectora se caracteriza por la capacidad de emitir un juicio crítico respecto a la obra revisada. Ello implica determinar la confiabilidad de la fuente; valorar la coherencia, la cohesión, la adecuación y la corrección textuales —por ejemplo, identificar si se jerarquiza de forma pertinente la información, si no hay contradicciones o reiteraciones, etcétera—; revelar las implicaciones subyacentes, así como los mecanismos discursivos de persuasión o manipulación.²

2 Esta propuesta se fundamenta en las aportaciones de la lingüística del texto, sobre todo del análisis crítico del discurso, entendido como “un tipo de investigación ana-



Finalmente, acordes a los considerados como pilares de la educación en el siglo XXI, Calero Guisado (2011) sugiere que comprender implica *aprender a comprender*, por tanto, a planificar, regular y evaluar de forma consciente la tarea cognitiva de la recepción de un texto. Esto es, leer implica desarrollar la conciencia metacognitiva. Así las personas “son conscientes de que poseen recursos cognitivos (estrategias de aprendizaje) para conseguir objetivos de conocimiento; a la vez que son capaces de controlar y autoevaluar la aplicación de dichos recursos” (Calero Guisado, 2011: 21). Estos procesos no se desarrollan de forma secuencial. En la figura 1 se ilustra la integración de los modelos revisados.

Figura 1
Modelo de comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia.

El instrumento que se aplica para determinar el nivel de comprensión lectora en las y los docentes en formación, parte del proceso mostrado en el cuadro 2, que integra las aportaciones de los teóricos revisados. En síntesis, un lector competente es aquel que recupera información literal; construye inferencias en diversos niveles discursivos; transfiere la información a otros ámbitos y com-

lítica sobre el discurso que estudia [...] el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos y ocasionalmente combatidos por los textos y el habla, en el contexto social y político” (Van Dijk, 1999: 23).

El nivel de comprensión lectora... I.G. Villasana Mercado, B.B. Ochoa Vizcaya y A. Pérez Gaeta

para con otros referentes; valora críticamente un texto; y planifica, regula y evalúa el proceso de comprensión.

Cuadro 2

Modelo de comprensión lectora y cuestionamientos del instrumento de diagnóstico

Proceso cognitivo	Pregunta (s)
Recuperación literal de información	De acuerdo con el primer texto, ¿qué puede hacer una ciudadanía comprometida? ¿Qué constituye un derecho fundamental del sistema democrático?
Construcción de inferencias	¿Con qué propósito Cassany presenta los fragmentos recuperados de diversos medios de comunicación y su posterior análisis? ¿Por qué Cassany afirma que “el ciudadano preparado para vivir en democracia debe disponer de una sofisticada capacidad de comprensión”? ¿Cuál es la intención del texto (narrar, explicar y argumentar una tesis)? ¿Cuál es la tesis central del texto?
Lectura crítica	¿Es coherente la argumentación? Sí o no, ¿por qué? ¿A quién se dirige el texto?, ¿por qué? ¿Es confiable la fuente?, ¿por qué? ¿Está a favor o en contra del posicionamiento del autor?, ¿por qué?
Transferencia de la información	¿Para qué podría servirle este texto a un docente?
Conciencia metacognitiva	¿Qué dificultades tuvo al momento de leer el texto?, ¿cómo las solucionó o solucionaría?

Fuente: Elaboración propia.

Metodología

El estudio es de corte mixto porque a través del instrumento aplicado se recogen datos cualitativos que, con una rúbrica de evaluación —construida con indicadores de logro—, se cuantifican para determinar niveles de desarrollo de la comprensión lectora. El instrumento se divide en dos secciones: en la primera se consignan datos generales del informante para determinar la relación entre ciertas variables independientes (como el sexo y el nivel sociocultural) y los resultados obtenidos; en la segunda, se presenta propiamente el ejercicio para medir la comprensión lectora.

En esta sección se muestra, primero, un fragmento del artículo “Explorando las necesidades actuales de comprensión, aproximaciones a la comprensión crítica” de Cassany (2004); luego, doce *ítems*



que permiten observar si las y los docentes en formación han desarrollado los procesos cognitivos antes descritos, como se muestra en el cuadro 2. Se elige el texto de Cassany porque, por un lado, está vinculado con el campo de formación de los informantes y, por otro, al ser un artículo académico con un grado de complejidad discursivo alto,³ también coadyuva a evidenciar el grado de alfabetización académica.

El universo estudiado son docentes en formación de la LEAEES, del CAM. El instrumento se aplica con el apoyo de Ma. Hortencia Hernández Ríos a 16 estudiantes del primer semestre: ocho mujeres y ocho hombres de la generación 2019-2023. Se selecciona cantidad igual para poder llevar a cabo comparaciones. La edad de los informantes oscila entre los 17 y los 29 años. Cuatro se ubican en un nivel sociocultural alto, cinco en medio y siete en el bajo.⁴ Se le clasificó a cada participante con una clave, compuesta por un número (que va del 1 al 16), el sexo (M: mujer, H: hombre), la edad, el nivel sociocultural (bajo, medio o alto); dando por resultado, por ejemplo, 1.M.18.ALTO, que significa que la primera informante es mujer, de 18 años y de nivel sociocultural alto. Para analizar los resultados se utiliza la siguiente rúbrica (cuadro 3).

3 En el texto *Explorando las necesidades actuales de comprensión, aproximaciones a la comprensión crítica* se utilizan mecanismos argumentativos de diversos tipos —autoridad: causa-consecuencia, proposiciones formales— para corroborar la tesis propuesta; así como tecnicismos y cláusulas subordinadas, sobre todo adverbiales causativas causales.

4 Se toma el criterio de otras investigaciones en que el nivel sociocultural se determina a través de la escolaridad de los padres o tutores. Se clasifica como de nivel bajo aquellas o aquellos informantes cuyos padres o tutores no tienen estudios o cursaron sólo educación básica; como nivel medio, para el caso de cuyos padres o tutores cuentan con bachillerato o licenciatura; finalmente, de nivel alto, para quienes cuyos padres o tutores han estudiado algún posgrado.

Cuadro 3
Rúbrica de evaluación

Aspecto a evaluar	Nivel insuficiente (0)	Nivel indispensable (1)	Nivel satisfactorio (2)	Puntaje
Recuperación literal de información	El docente no recupera información literal de un texto	El docente recupera parcialmente información literal de un texto	El docente recupera información literal de un texto	
Construcción de inferencias	No construye inferencias	Construye inferencias léxicas y sintácticas, pero no discursivas o viceversa	Construye inferencias léxicas, sintácticas y discursivas	
Lectura crítica	No valora críticamente un texto	Realiza parcialmente una valoración crítica de un texto; es decir, lleva a cabo y justifica sólo dos de las siguientes acciones: *identificar la coherencia interna de un texto * inferir el lector a quien se dirige el discurso * explicar la confiabilidad de la fuente * mostrar el posicionamiento propio frente a la tesis postulada por el autor	Realiza una valoración crítica de un texto; es decir, lleva a cabo y justifica las siguientes acciones: *identificar la coherencia interna de un texto * inferir el lector a quien se dirige el discurso * explicar la confiabilidad de la fuente * mostrar el posicionamiento propio frente a la tesis postulada por el autor	
Transferencia de la información	No vincula el texto leído con otros ámbitos	Vincula parcialmente el texto leído con otros ámbitos	Vincula el texto leído con otros ámbitos	
Conciencia metacognitiva	No es capaz de identificar dificultades en el proceso de lectura ni proponer soluciones	Identifica las dificultades acaecidas durante el proceso de lectura, pero no propone soluciones para atenderlas	Identifica las dificultades acaecidas durante el proceso de lectura; propone soluciones para atenderlas	
Total	0-3	4-6	7-10	

Fuente: Elaboración propia.



Análisis de resultados

Para el procesamiento de los resultados se ha utilizado una hoja de cálculo para capturar las respuestas y, posteriormente, hacer la ponderación de los ítems por aspectos a evaluar conforme a la rúbrica diseñada. Los resultados se presentan, primero, de forma global —según las variables independientes estudiadas: sexo y nivel sociocultural—; después, de modo específico —por proceso cognitivo— (como se ilustran en los cuadros 4, 5 y 6).

El cuadro 4 muestra que siete docentes (equivalente a 43.73%) se encuentra en un nivel satisfactorio de comprensión lectora; cuatro (25%) se ubican en el nivel indispensable y los cinco restantes (31.25%) en nivel insuficiente. Esto es que la mayoría de quienes fueron encuestados cuenta con las herramientas cognitivas necesarias para comprender un texto. También se muestra que la variable de sexo incide mínimamente en los resultados obtenidos, puesto que, por ejemplo, la diferencia entre la cifra de hombres en nivel satisfactorio sólo supera a la de mujeres por un caso, y viceversa, para el caso del nivel insuficiente.

Cuadro 4

Niveles de comprensión lectora de estudiantes de las LEAEEs por sexo

Sexo	Nivel insuficiente		Nivel indispensable		Nivel satisfactorio	
	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.
Mujeres	3	18.75	2	12.5	3	18.75
Hombres	2	12.5	2	12.5	4	25
Total	5	31.25	4	25	7	43.75

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, las cifras por nivel sociocultural (cuadro 5) reflejan que quienes provienen de un estrato sociocultural alto alcanzan el 50% de satisfacción en comprensión lectora, del estrato medio llegan 60% y en el bajo sólo 28.57%; no obstante, para el caso del nivel insuficiente, ningún informante de nivel alto se ubica ahí; del medio, 20%; y del bajo, más de la mitad (57.14%).

Cuadro 5

Niveles de comprensión lectora de estudiantes de las LEAEES
por nivel sociocultural

Nivel sociocultural	Nivel insuficiente		Nivel indispensable		Nivel satisfactorio		Total	
	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.
Alto	0	0	2	50	2	50	4	100
Medio	1	20	1	20	3	60	5	100
Bajo	4	57.14	1	14.28	2	28.57	7	100
Total	5	31.25	4	25	7	43.75	16	100

Fuente: Elaboración propia.

Si bien los datos globales reflejan que la mayor parte de los informantes se ubica en el nivel satisfactorio, se analiza la cantidad de informantes que se ubicaron en cada nivel por proceso cognitivo. Por una parte, el cuadro 6 refleja que la mayoría (nueve, equivalente a 56.25%) es capaz de recuperar información literal de un texto, tres (18.75%) logra hacerlo de forma parcial y los cuatro restantes (25%) no pueden llevar a cabo esta acción. Quienes responden de forma pertinente los ítems 1 y 2 escriben, por ejemplo: “puede comprometerse a actuar con madurez y conciencia a la toma de decisiones” (2.M.18.BAJO); “el derecho de la libertad de expresión [sic]” (2.M.18.BAJO);⁵ mientras que quienes se ubican en nivel insuficiente indican lo siguiente: “muchas cosas” (16.H.18.BAJO), “pues no juzgar, lo que son los demás [sic] y que [sic] piensan” (5.M.18.BAJO). Estas últimas afirmaciones muestran que si bien se presupone que recuperar información literal es el proceso más sencillo, hay quienes no lo realizan.

Por otra parte, acaece lo contrario para el caso de la construcción de inferencias, sólo dos docentes (12.5%) logran un nivel satisfactorio; cinco (31.25%) el nivel indispensable y nueve (56.25%) el de insuficiente. Estas cifras indican, por tanto, que las y los docentes en formación tienen dificultades para develar información implícita dentro de un texto, como se observa en sus respuestas de los ítems del 3 al 6. Dado el tipo de cuestionamientos, en los cues-

⁵ Se respeta la redacción original de las muestras.



tionamientos 3 y 4 se esperaba que los informantes dedujeran la función de una microestructura textual (oración o párrafo) en una unidad discursiva mayor; así se presuponía que, en el 3, los informantes ideales responderían que dichos ejemplos son la base para mostrar; más adelante, cómo lector crítico, analizaría las implicaciones ideológicas subyacentes y los mecanismos ideológicos empleados; sin embargo, la mayoría no alude directa o indirectamente a ello, dando como respuestas: "Porque cree que eso es lo correcto" (6.M.17.MEDIO); "por la gran capacidad de intelecto en pleno siglo XXI" (15.H.24.MEDIO); "para usar como algunas palabras algo diferentes" (10.H.18.MEDIO); la minoría sí apunta a lo antes mencionado: "Para poder comprender el punto de vista y los intereses [sic] que se amagan detrás [sic] de cada texto, sensibilidad lingüística" (7.M.21.ALTO).

Cuadro 6

Niveles de comprensión lectora de estudiantes de las LEAEEES por proceso cognitivo

Proceso cognitivo	Nivel insuficiente		Nivel indispensable		Nivel satisfactorio		Total	
	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.
Recuperación literal de información	4	25	3	18,75	9	56,25	16	100
Construcción de inferencias	9	56,25	5	31,25	2	12,5	16	100
Lectura crítica	7	43,75	3	18,75	6	37,5	16	100
Transferencia de la información	6	37,5	0	0	10	62,5	16	100
Conciencia metacognitiva	4	25	3	18,75	9	56,25	16	100

Fuente: Elaboración propia.

Esto mismo sucede para el caso de la lectura crítica, donde 43.75% (7) se coloca en nivel insuficiente; 18.75% (3) en el indispensable y 37.5% (6) en satisfactorio. A través de los ítems del 7 al 10, conforme lo propuesto por Cassany (2004) y Argudín y Luna (2001; 2006), se busca evidenciar la capacidad para valorar la coherencia,

cohesión y adecuación interna de un texto, la confiabilidad de la fuente, así como el posicionamiento del lector frente al discurso. La generalidad de las y los encuestados demuestra tener dificultades para llevar a cabo una lectura crítica.

Para determinar si la argumentación es coherente, una informante que se ubica en un nivel insuficiente en este proceso justifica de este modo su respuesta: "Si [*sic*] ya que habla de una realidad al querer tomar una decisión [*sic*] debemos tener información [*sic*] verifica [*sic*]" (1.M.18.ALTO), y se centra más en el tema en sí que en la estructura textual del discurso y los mecanismos lingüísticos empleados; mientras que uno del desempeño satisfactorio afirma: "Si [*sic*], ya que primero la introducción que manejó el texto tiene relación con el desarrollo, las ideas se enlazan y permiten una buena comprensión" (12.H.19.MEDIO).

Para justificar el grado de confiabilidad de una fuente, quienes se hallan en nivel insuficiente, en su mayoría, afirman que el texto es confiable, porque refiere distintas fuentes;⁶ es decir, presuponen que como hay información citada es una fuente válida, sin percatarse que en este caso el autor cita fragmentos de discursos de diferentes medios de comunicación para evidenciar el proceso de manipulación de los hechos. Mientras que quienes logran un nivel satisfactorio aseveran: "Sí, porque el texto proviene de un autor experto en el tema que ha indagado haciendo investigaciones y estudios" (8.M.24.ALTO).

En lo que respecta a la transferencia de la información y el desarrollo de la conciencia metacognitiva, la mayoría se coloca en un nivel satisfactorio (10 equivalente a 62.5% y nueve a 56.25%, respectivamente); no obstante, en el primer caso, un porcentaje significativo también se sitúa en nivel insuficiente con seis entrevistados (37.5%). A partir de las respuestas al ítem 11, se sostiene que las y los informantes consideran que dicho texto les sirve para comprender diversos puntos de vista, propiciar la reflexión en los adolescentes respecto del tratamiento de un mismo tema en diversos discursos o la construcción de un estado democrático: "para observar diferen-

6 Por ejemplo: "Si [*sic*], ya que cuenta con fragmentos recuperados de diversos medios de comunicación" (1.M.18.ALTO); "Sí, está bien citado" (4.M.18.BAJO).



tes puntos de vista y no estar en un lado o posiciones por juicios de valor" (7.M.21.ALTO), "para saber o tener una idea de como [sic] trabajar estos temas con los alumnos que contarán con características a favor de la homofobia, aborto, etcétera y saber como [sic] tocar el tema sin ofender ni agraviar a nadie" (8.M.24.ALTO), "ampliar el panorama de la participación social y compromiso" (14.H.29.MEDIA); sin embargo, ninguno vincula la intención central del texto con su entorno, la cual es enfatizar que "el ciudadano preparado para vivir en democracia debe disponer de una sofisticada capacidad de comprensión" (Cassany, 2004: 3).

Para el caso del ítem 12, se advierte que nueve informantes explican las dificultades que presentan en el proceso de lectura y proponen estrategias para solucionarlas: "Tuve que leer varias veces, me costo [sic] trabajo comprenderlo" (19.H.29.MEDIO); "palabras que no entendía su significado las busque [sic], puesto que si no entiendo una palabra no puedo comprender todo lo demás" (10.H.18.MEDIO); sin embargo, cuatro no logran dar cuenta del proceso llevado a cabo para comprender el texto.

Conclusiones

Como se ha reiterado, la lectura es una herramienta cognitiva central en el proceso de comprensión y producción del conocimiento, pero también coadyuva a la participación crítica y propositiva de los ciudadanos. Por ello, las instituciones educativas han de asumir como una tarea nodal el desarrollar mecanismos superiores de interacción con los textos, desde los niveles básicos hasta los superiores, de forma equitativa.

Aunque los datos aquí presentados corresponden a una muestra restringida, resultan relevantes. Si bien de forma global la mayoría de la muestra se ubica en un nivel satisfactorio, al revisar las cifras por nivel sociocultural se ilustra que de aquellos que se ubican en el bajo, una minoría logra un nivel de comprensión lectora satisfactorio. Estos datos corroboran la teoría del determinismo social; es decir, el postulado de que el fracaso o el éxito escolar depende más del entorno sociocultural en que se desenvuelve un individuo, que de la educación formal recibida en la escuela. Para el caso de la formación de lectores y escritores, varios autores reiteran que aquellos

El nivel de comprensión lectora... I.G. Villasana Mercado, B.B. Ochoa Vizcaya y A. Pérez Gaeta

aprendices que provienen de un ambiente alfabetizador adecuado tienen mayores posibilidades de desempeñarse de forma óptima en la escuela que los que provienen de espacios no favorables (Lerner, 2001 y Lomas, 2014).

Esto implica, entonces, generar desde la escuela estrategias que contravengan la teoría del determinismo social y contribuyan a la democratización de las prácticas sociales de lectura, así como el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior; si no se plantean este tipo de estrategias, la escuela fungiría entonces más como un mecanismo para mantener el *statu quo* que como uno para promover la movilidad social. De igual forma, al analizar los datos por proceso cognitivo, se concluye que aunque la generalidad es capaz de recuperar información literal, transferir información y regular el proceso de lectura, no de construir inferencias ni valorar críticamente un texto. Estos dos últimos son indispensables para participar de forma responsable en la sociedad del conocimiento, ya que ante la vertiginosa cantidad de información disponible en soportes impresos y digitales se requiere:

Un lector multidisciplinar que pueda reconocer la especificidad de determinadas informaciones (bioquímicas, judiciales, económicas, etcétera), que pueda prestar atención a los detalles relevantes [...] que dan pistas sobre la lógica interna de cada ámbito y que pueda así evitar interpretaciones erróneas (Cassany, 2004: 9).

Pero también capaz de discernir la confiabilidad de una fuente, los mecanismos lingüísticos de persuasión y las intenciones ideológicas subyacentes a un discurso, así como de seleccionar fuentes apropiadas para los fines comunicativos requeridos.

Todo el mundo tendría que poseer un mínimo nivel de expresión para poder defenderse en esta difícil sociedad alfabetizada en la que nos ha tocado vivir (Cassany, 2002: 38).

Si bien es necesario llevar a cabo un estudio que permite comprender a cabalidad los múltiples factores de los resultados obtenidos, es viable afirmar que uno de ellos es el proceso de formación llevado a cabo en los niveles educativos anteriores al superior; independientemente del nivel de comprensión lectora inicial con que



ingresan a la escuela normal, es necesario que dichas instituciones generen espacios alfabetizadores que contribuyan a la formación de lectores competentes desde un enfoque equitativo e inclusivo. Tanto los resultados de las pruebas estandarizadas en educación obligatoria como lo expuesto, valida la pertinencia del diseño de una estrategia de formación de lectores en el marco de las políticas educativas aludidas dentro de las instituciones formadoras de docentes, centrado en el desarrollo de lectores competentes, desde los primeros semestres, ya que su misión es formar docentes que a su vez contribuyen a la educación integral de las y los futuros ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Argudín, Y. y Luna, M. (2001). *Libro del profesor, desarrollo del pensamiento crítico*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*, México: Paidós.
- Calero Guisado, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. España: Wolters Kluwer.
- CAM (2018). *Fundamentación, misión, visión, objetivos, perfil de ingreso y egreso*. Zacatecas: Edición de autor.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. En: *Diario Oficial de la Federación*. Consultado el 9 de diciembre de 2019. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf.
- Cabero Almenara, J.; Piñero Virués, R. y Rebollo, M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 11 (159): 144-159.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20): 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. México: Anagrama.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión, aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25 (2): 1-14.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria. Plan Estudios 2018*. Consultada el 9 de diciembre de

El nivel de comprensión lectora... I.G. Villasana Mercado, B.B. Ochoa Vizcaya y A. Pérez Gaeta

- 2019). Disponible en: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>.
- Gobierno de México (2019). Presentación de las Acciones de la Estrategia Nacional de Lectura. *Presidencia de la República* [Blog]. Consultado el 8 de diciembre de 2019. Disponible en: <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/presentacion-de-las-acciones-de-la-estrategia-nacional-de-lectura-206658>
- Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 34 (157): 181-197.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). *Informe de resultados de PLANEA 2016*. México: Edición de autor.
- Kabalen, D.N. y Sánchez, M. (1995). *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo para el procesamiento de la información*. México: Trillas.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. España: Octaedro.
- Madero-Suárez, I.P. (2011) *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Tesis de doctorado interinstitucional en educación. Guadalajara, México: ITESO.
- Madero Suárez, I. y Gómez López, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56): 113-139.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *Informe de resultados PISA 2018* [Videoconferencia informativa]. Consultado el 8 de diciembre de 2019. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>.
- Ríos Higuera, S. y Espinoza Cid, R. (2019). Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas. *Revista Educación*, 43 (2).
- Sacerdote, C.A. y Vega, A.M. (2007). Estrategias inferenciales un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora. En: L. Cubo de Severino (coord.), *Leo pero no comprendo, estrategias de comprensión lectora* (pp. 39-61). Argentina: Comunicarte.
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Edición de autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Resultados por entidad federativa*. [Archivo excel].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión*

**Interpretextos**

25/Primavera de 2021, pp. 189-212

y acción. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultada el 24 de septiembre de 2019. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Corea del Sur: UNESCO.

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186: 23-36.

Recepción: Julio 31 de 2020**Aceptación:** Septiembre 20 de 2020**Irma Guadalupe Villasana Mercado**Correo electrónico: ivillagrana@camzac.edu.mx

Mexicana. Doctora en ciencias sociales por la Universidad de Colima. Profesora-investigadora del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, perfil PRODEP. Candidata al SNI. Línea de investigación: historia de la literatura regional en México, prensa literaria, educación histórica y lingüística en los procesos de formación docente.

Brenda Berenice Ochoa VizcayaCorreo electrónico: brendaochoa@camzac.edu.mx

Mexicana. Maestra en educación histórica por el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, Profesora-investigadora del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, perfil PRODEP. Línea de investigación: educación histórica.

Antonio Pérez GaetaCorreo electrónico: agaeta@camzac.edu.mx

Mexicano. Maestro en educación con intervención de la práctica educativa por el Centro de Estudios de Posgrado de la Secretaría de Educación de Jalisco. Profesor-investigador del Centro de Actualización del Magisterio, perfil PRODEP. Líneas de investigación: análisis de la práctica docente y evaluación educativa.