

VOLUMEN 2 NÚMERO 1 2015

Revista Internacional de

# Evaluación y Medición de la Calidad Educativa

---

Hábitos lectores de docentes y su posible  
influencia en los procesos de comprensión  
lectora de los alumnos de Educación Primaria

MARÍA TERESA DÁVALOS ROMO  
JENNIFER RENTERÍA CONSECIÓN  
ENRIQUE NAVARRETE SÁNCHEZ  
MARÍA DEL CARMEN FARFÁN GARCÍA

# Hábitos lectores de docentes y su posible influencia en los procesos de comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria

María Teresa Dávalos Romo, Universidad Autónoma de Zacatecas, México  
Jennifer Rentería Conseción, Universidad Autónoma de Zacatecas, México  
Enrique Navarrete Sánchez, Universidad Autónoma del Estado de México, México  
María del Carmen Farfán García, Universidad Autónoma del Estado de México, México

**Resumen:** Esta investigación aborda dos objetivos. En el primero, a través de una entrevista semi-estructurada y un cuestionario, se indagan los hábitos de lectura en docentes de nivel primaria. En el segundo, a través de la escala ECOMPLEC.pri se analiza la comprensión lectora de sus estudiantes. Participaron 57 docentes y 150 estudiantes (2º, 4º y 6º grado). Todos de Jalpa, Zacatecas, México. Los resultados muestran que los docentes no superan el 2.6 libros anuales, leen entre 5 y 30 minutos diariamente, los textos más leídos son los narrativos, en el ámbito personal y laboral emplean estrategias de comprensión lectora como cuestionarios, subrayado e identificación de palabras. En cuanto a sus alumnos se encuentra un elevado porcentaje de errores (baja comprensión lectora), mayor facilidad en textos narrativos, según se incrementa el grado de estudio se mejora la comprensión lectora. Con lo anterior se concluye que un alto porcentaje de docentes no poseen hábitos de lectura, siendo un posible factor del porque existe una deficiente comprensión lectora, no sólo en los alumnos, sino también, en los docentes.

**Palabras clave:** docentes, hábitos, lectores, comprensión, lectora

**Abstract:** This research addresses two objectives. In the first, through a semi-structured interview and a questionnaire, reading habits are queried in primary level teachers. Then, through the ECOMPLEC.pri scale reading comprehension of students is analyzed. Involved 57 teachers and 150 students (2nd, 4th and 6th grade). All of Jalpa, Zacatecas. The results show that teachers do not exceed 2.6 books a year, read between 5 and 30 minutes daily, the most widely read narrative texts are, in personal and workplace use reading comprehension strategies such as questionnaires, underline and identification of words. As for his students is a high percentage of errors (low reading comprehension), greater ease in narrative, by level of study increases reading comprehension is improved. With the above it is concluded that a high percentage of teachers lack reading habits, being a possible factor because there is a poor reading comprehension, not only students, but also on teachers.

**Keywords:** Teachers, Habits, Readers, Comprehension, Reading

## Estudios sobre hábitos lectores

Estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés UNESCO, 2012), muestran que los hábitos de lectura varían según el país. En el caso de México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (2014) señala que se encuentra ubicado en los últimos peldaños de libros leídos por habitante por año (2.9 libros por habitante) y ocupa la posición veinticuatro en horas dedicadas a la lectura (5.5 horas por semana). Es interesante señalar que en el caso de los docentes de este país presentan un porcentaje aún más alarmante: 2.6 libros leídos al año. Al respecto, Hernández (2013), considera que no se puede esperar que este colectivo sea un agente generador o motivador del hábito lector. Aunado a que el mexicano en promedio sólo llega a tener alrededor de 10 libros en su hogar y esto sólo en el 55% de las casas mexicanas, situación que no abona a mejorar la problemática. Ante esto, Chacón (2009), señala que la indiferencia de los mexicanos ante la lectura de calidad mantiene al país inmerso en una progresiva catástrofe silenciosa.

La competencia lectora es un atributo indispensable para que los ciudadanos puedan desenvolverse en el medio social, y constituye una pieza clave para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura (Gil, 2011). En el ámbito escolar, se encuentra indiscutiblemente asociada al grado de desarrollo que los escolares alcanzan en competencia lectora. El compromiso de los estudiantes ante la lectura y el interés por la misma, se han revelado como dos de los factores que en mayor medida contribuyen a explicar el rendimiento en comprensión lectora (Linnakylä y Välijärvi, 2006). Centrándonos en habilidades lectoras específicas, se ha demostrado la existencia de una relación significativa entre la cantidad de tiempo dedicada a la lectura fuera de la escuela por el alumnado de educación primaria y las puntuaciones logradas en deletreo, vocabulario, reconocimiento de palabras, fluidez verbal (Cunningham y Stanovich, 1991), o comprensión lectora (Anderson, Wilson y Fielding, 1988). Algunos estudios, confirman que los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras del alumnado, tanto en los primeros años de la educación primaria (Leppanen, Aunola, y Nurmi, 2005), como entre adolescentes (Conlón, Creed y Tucker, 2006).

Teniendo en cuenta los bajos hábitos lectores que se registran entre los estudiantes, se han tomado acciones internacionales y nacionales que intentan elevar el nivel educativo. Por ejemplo, en los estados mexicanos de Baja California, Campeche y Distrito Federal, del 6 al 14 de mayo del 2014, se llevó a cabo la aplicación piloto del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés, PISA), esto con el fin de evaluar los cuestionarios en una muestra de estudiantes de 15 años de 3° de secundaria y 1° de media superior, que permita a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) integrar las versiones definitivas que se aplicarán en 2015 a los países participantes en este estudio internacional. Este pilotaje fue producto de la preocupación ante los datos arrojados en el 2012, los cuales muestran que el 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias lectoras básico y menos del 0.5% de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia lectora más altos; y que México se sitúa en la posición 52 de 65 con una calificación promedio de 424 puntos, por encima de países de América Latina como Uruguay (411 puntos) y Brasil (410), pero debajo de Chile y Costa Rica (ambos con 441 puntos) (Vargas, 2013). Ante esto, Solé (2007) sugiere como posibles causas la inapropiada práctica pedagógica e incluso los propios hábitos lectores que el docente posee y cómo esto repercute en sus alumnos. De igual forma, existen causas relacionadas con los alumnos, por ejemplo, la aplicación de estrategias lectoras incorrectas que no les permiten llegar al nivel de comprensión, la impulsividad al responder a las evaluaciones, propia de su edad; además de que el medio no fomenta la lectura como un hábito permanente.

A nivel nacional, la preocupación se incrementa, más aún porque las evaluaciones anteriores tenían la virtud de medir periódicamente el aprendizaje de los estudiantes de manera válida, confiable y estable, pero que sus resultados tuvieron poca visibilidad social e insuficiente presencia en la toma de decisiones de política educativa. En el caso de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE), algunos de los usos que se hicieron de los resultados de esta prueba (rankings de escuelas y otorgamiento de incentivos económicos a los docentes) provocaron que el indicador de aprendizaje se corrompiera y se desgastara la incipiente confianza y credibilidad en esta evaluación, por parte de distintos actores sociales y educativos. Por lo tanto, e intentando eliminar estas problemáticas, se ha propuesto otra alternativa. Es decir, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015), emitió un comunicado el 20 de enero del 2015 en el cual expone retomar las fortalezas del Examen de la Calidad y Logro Educativo (EXCALE) y ENLACE, para superar sus limitaciones. Sugiere, por lo tanto, el diseño y puesta en marcha del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), cuyos instrumentos se aplicarán a los alumnos de tercero de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de bachillerato, de manera coordinada, por primera vez en este año 2015. Con este instrumento se pretende conocer el conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria, por ejemplo, competencias de Lenguaje y Comunicación, en Matemáticas, así como, habilidades relacionadas con la convivencia escolar. Progresivamente se incorporarán al esquema de evaluación otras áreas de aprendizaje como Ciencias y Formación Ciudadana. El Plan se revisará al término del ciclo 2018-2019, para realizar los cambios que se consideren pertinentes.

Dado lo anterior, conseguir que tanto alumnos como docentes lean es uno de los múltiples retos que las instancias gubernamentales deben afrontar. Sin afán de quitar responsabilidades a los estudiantes, es de suma importancia concientizar a los docentes, pues éstos son el pilar esencial y ejercen una gran influencia sobre la forma en que los alumnos llegan a considerar el proceso de la lectura no únicamente como una forma de aprendizaje, sino también, como una herramienta de inclusión social (Solé, 2007). En esta misma tónica, Zaid (2006), sugiere que se debe fomentar el interés por la lectura, pues el desinterés ha llegado a un punto desalentador. Es decir, si se llevara a cabo una encuesta centrada en el mundo escolar, seguramente mostraría que los maestros no leen, y que su falta de interés se transmite a los alumnos, por lo cual se multiplica la cantidad de apatía ante la lectura.

## **El docente y hábitos lectores**

Algunas investigaciones sobre la calidad académica de los docentes mexicanos, indican deficiencias en cuestiones de lectura, sobre todo una gran ausencia de hábitos de lectura; es decir, los docentes no suelen realizar lecturas al margen de sus actividades laborales o académicas, por iniciativa propia y con plena libertad para la elección de los materiales de lectura. Entre las causas de este problema, según Caldera (2010), se encuentran la inadecuada formación de los docentes como lectores y escritores durante los estudios primarios, secundarios y de formación profesional, situación que repercute en su práctica pedagógica. De acuerdo con esto, la práctica pedagógica del docente depende de su formación profesional, de su experiencia, de las condiciones en las que trabaja, de su personalidad, convicciones y principios. Aunado a lo anterior, Pérez (2012), muestra que los docentes que poseen el hábito de la lectura y lo hacen frecuentemente, tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas profesionales de tipo comprensivas; es decir, son capaces de llevar a sus alumnos a niveles profundos de comprensión de los textos. Lo anterior presenta una clara relación entre el gusto y la frecuencia de lectura personal y la efectividad de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Todo lo anterior hace referencia a la falta de hábitos lectores en los docentes y cómo estos se reflejan en su práctica lectora; es decir, en las actividades que emplean en el aula para fomentar la comprensión lectora de sus alumnos. Ante este panorama se ha observado que al igual que México existen otros países como España donde se ha explorado el nivel de comprensión lectora de los docentes de educación primaria, en este caso, resultados proporcionados por Ramos (2005), muestran que los profesores poseen un nivel de comprensión lectora bajo, y sugiere que esta habilidad debe ser desarrollada por todos los docentes sin importar la asignatura que impartan, ya que la lectura es parte de la formación del alumno y por lo tanto debe formar parte imprescindible del currículo básico de formación del profesor. De aquí, se entiende que para que los alumnos sean lectores que comprenden los textos, es necesario estar bajo la tutela de profesores que lean y comprendan lo que leen, ya que de acuerdo con Partido (2003), tanto si se trata del aprendizaje o de evaluación, la lectura se encuentra en el centro del trabajo escolar y es transmitida por el docente, pues sería muy optimista pensar que los estudiantes por sí solos desarrollarán éstas habilidades y estrategias de comprensión lectora.

El docente, por lo tanto, funge como mediador entre el alumno y el texto, éste influye de manera consciente e inconsciente en las actitudes y valores de los estudiantes, al comunicar no sólo conocimientos, sino también actitudes. Por lo tanto, juegan un papel importante frente a los alumnos; si un docente no lee, y presenta dificultades a la hora de interpretar un texto, no puede promover en sus alumnos el desarrollo de estos aprendizajes y mucho menos podrá sembrar el gusto por los libros y el placer por la lectura. La capacidad de los docentes para leer es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus estudiantes (Caldera, 2010).

## Estudiantes y comprensión lectora

Si los bajos niveles de hábitos lectores generan un bajo nivel en la comprensión lectora, no es difícil suponer que se presentan dificultades en los procesos cognitivos superiores como son el análisis, las inferencias, la comunicación efectiva oral y escrita; todo esto limitando al lector en sus habilidades para extraer el significado del texto y por lo tanto, se vea incapaz de crear una representación mental coherente, considerada ésta como el producto final de la comprensión (León, 2003, 2004; León y Otero, 2009). Al respecto, autores como Díaz y De Vega (2003), sugieren que los productos de la comprensión lectora se encuentran divididos en dos representaciones: base del texto y modelo mental. La primera de ellas tiene que ver con el nivel de comprensión en donde el lector explica el contenido de forma abstracta y reducida, muy próxima al texto en la que se preserva el significado pero no la exactitud de las palabras y de la sintaxis. Aquí se incluyen un pequeño número de inferencias necesarias para establecer la coherencia local del texto. El segundo nivel de representación o modelo mental, corresponde al contenido de lo que trata el texto, pero supone una representación que guarda más parecido con la experiencia propia relacionada con la situación determinada referida por el texto que con las características gramaticales o estructurales de la propia lectura.

Con lo anterior, se puede asumir que los alumnos están habilitados para leer a nivel literal – superficial o base de texto, pero no alcanzan los niveles más profundos de la comprensión. Sumado a lo anterior, resulta necesario atender la naturaleza, estructura y contenido del texto. León, Escudero y Van den Broek (2003), sugieren que es importante clasificar los textos de acuerdo a las funciones del lenguaje, la composición y la finalidad del texto. Esta categorización, es de gran ayuda para facilitar la identificación del tipo de texto en el que está más habilitado el docente y el alumno. Al respecto, se asume la existencia de textos descriptivos, expositivos, narrativos, persuasivos y procedimentales. Considerado que los textos narrativos y expositivos son los que comúnmente se leen y mejor se comprenden en el ámbito educativo; esto puede deberse a que, precisamente este tipo de textos, suele emplearse más en este contexto. Sumado a las clasificaciones anteriores, PISA propone la clasificación de textos continuos y discontinuos. En la primera clasificación se encuentran todos los textos que están organizados en oraciones y párrafos: textos narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivo, instructivo, documentario/funcional e hipertexto. Dentro de la clasificación de los textos discontinuos, se encuentran los que están organizados a modo de listas, formularios, gráficos o diagramas, tablas, mapas. Esta clasificación textual se completa con la finalidad del texto, es decir, por sus diferentes tipos de utilización (personal, público, ocupacional y educativo) (Sanz, 2005).

Con lo anterior, no es difícil suponer que cada tipo de texto implica diferentes tipos de conocimientos, que a su vez, producen distintos tipos de comprensión, por ejemplo, comprensión empática, orientada a una meta, simbólica y conceptual, científica, metacognitiva, episódica y espacial. De esta manera, se puede decir que comprender un texto narrativo requiere de patrones de comprensión diferentes que, por ejemplo, un texto expositivo o un libro de matemáticas. Los procesos de inferencias que se ponen en juego proceden de conocimientos también diferentes. Así se resume que los tipos de texto contienen, por tanto, diferentes tipos de conocimientos y éstos, a su vez, producen distintos tipos de comprensión generando a su vez, distintos tipos de inferencias (Graesser, Robertson y Anderson, 1981).

## Objetivo

En esta investigación se pretenden mostrar dos trabajos realizados en el municipio de Jalpa, Zacatecas, México. En el primero, a través de dos instrumentos (entrevista semi-estructurada y cuestionario) se indagaron los hábitos de lectura en docentes de nivel primaria (textos que los docentes leen y comprenden más fácilmente, libros leídos al año, tipos de texto que le son más comunes leer, tiempo que dedican a la lectura). En el segundo, e íntimamente relacionado al anterior, se indagó el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos de los docentes anteriores. Con lo anterior se busca una primera aproximación en la posible influencia de los hábitos lectores del docente y los niveles de comprensión lectora de los alumnos.

## Método

### *Participantes*

La Secretaría de Educación y Cultura (SEC) proporcionó, de forma aleatoria, 10 escuelas de educación primaria pertenecientes a las zonas escolares 19 y 20 de Jalpa, Zacatecas. Accedieron a cooperar 57 docentes: 23 mujeres y 30 varones. Todos entre los 29 y 56 años, con 1 y 35 años de servicio como docentes. 14 maestros con profesión de Normal Básica, 27 con Licenciatura, 12 con Maestría y 4 con Doctorado. Con respecto a los alumnos, se consideraron cinco alumnos de 2°, cinco de 4° y cinco de 6°; dando un total de 15 estudiantes por institución. Obteniendo la aplicación de 50 estudiantes de 2°, 4° y 6° (total 150 alumnos). Ningún alumno recibía apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

### *Materiales e instrumentos*

Fueron empleados dos instrumentos para recabar la información de los docentes. Por un lado, una entrevista semi-estructurada que constó de 13 preguntas, y por otro, un cuestionario de 7 preguntas (total 20 ítems). La elaboración de ambos instrumentos se basó en la propuesta realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). En cuanto al instrumento empleado en los alumnos, fue la escala ECOMPLEC pri. Dicha escala está compuesta por un cuadernillo y una hoja de respuestas. En el cuadernillo se presenta un texto narrativo, uno expositivo y un discontinuo para cada nivel educativo; al finalizar cada texto, se presenta un serie preguntas (entre 20 y 30) con tres opciones múltiples, las cuales deben ser contestadas en la hoja de respuestas (véase León, Escudero, Olmos, Sanz, Dávalos y García, 2009).

### *Procedimiento*

La aplicación se llevó a cabo en dos momentos, en ambos participaron diez expertos. En un primer momento, y para recabar datos de los docentes, los expertos acudieron en parejas a las escuelas asignadas. Se realizó la entrevista semi-estructurada y posteriormente, se dejó solo al docente para que contestara el cuestionario. En un segundo momento, se llevó a cabo la aplicación con los niños, ésta fue de forma grupal y sin límite de tiempo. Se les proporcionaron los cuadernillos y las hojas de respuesta, posteriormente las instrucciones se dieron de forma verbal y escrita: “A continuación se te presentan dos cuadernillos. En uno te mostramos tres historias que tendrás que ver o leer cuidadosamente. En este cuadernillo no se escribe nada, sólo hay que leerlo. También se te da otro cuadernillo con preguntas, en éste sí puedes marcar. Primero lee o ve las historias, después responde las preguntas relacionadas con cada texto. Recuerda: a) Rellena con tus datos la hoja del cuadernillo de preguntas; b) Hay que seguir el orden de las preguntas; c) No te saltes ninguna pregunta; d) Rodea con un círculo la respuesta que consideres correcta; e) Siempre va a ver sólo una respuesta correcta”.

## Resultados y discusiones

Dados los objetivos planteados a continuación se describen dos apartados. En el primero, se presentan los hábitos de lectura en docentes de nivel primaria (textos que los docentes leen y comprenden más fácilmente, libros leídos al año, tipos de texto que les son más comunes leer, tiempo que dedican a la lectura). En el segundo, el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos de estos docentes.

### a) Hábitos de lectura en docentes.

Los resultados muestran que el 17.54% de los docentes no leen, el 84.2% lee entre 1 y 5 libros, el 7.0% lee entre 6 y 10 libros, el 1.7% lee entre 11 y 15 libros, y sólo 3.2% lee más de 15 libros. Los docentes comentan que leen poco y que sólo lo requerido para su trabajo. Lectura por gusto o más allá del trabajo sólo siete docentes reportan hacerla. En relación a cuánto tiempo le dedican a la

lectura, el 50.8% leen de 5 a 30 minutos diariamente, un 19.3% leen entre 31 minutos y 1 hora, el 5.2% leen entre 1.30 a 2 horas, entre 1 hora y 1.30 horas encuentra un 3.5%, un 8.8% de docentes leen más de 2 horas; y finalmente, un 12.3% no tienen en hábito de lectura o no leen.

Los datos anteriores son alarmantes, pues retomando a Hernández (2013), se puede ver que los docentes no superan el 2.6 libros por año. Considerando con lo anterior que si un docente no lee no se puede esperar que sea agente generador o motivador del hábito lector; y mucho menos, ser capaz de llevar a sus alumnos niveles profundos de comprensión de textos (Pérez, 2012). A lo anterior se suma el hecho de que el mayor porcentaje de tiempo dedicado a la lectura es de 5 a 30 minutos.

La lectura a su vez fue subdividida en tipos de texto que les gusta leer y les facilite el proceso de comprensión. Los docentes en este caso consideran que los textos continuos como novelas, poemas y cuentos, son los textos que más suelen leer y les facilita la comprensión (77.2%); los textos discontinuos y mixtos, obtienen un 7.7% de agrado y sugieren una mayor complejidad de comprensión. Según estos porcentajes, los docentes prefieren leer textos organizados en oraciones y párrafos, por ejemplo, textos narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivo, instructivo, documental/funcional, hipertexto, etc., y el otro porcentaje, se centra en lecturas con organizaciones diferentes, como son las listas, formularios, gráficos o diagramas, tablas, mapas, etc., o bien, con lecturas mixtas. Estos porcentajes y agrado por tipo de texto, coinciden con lo sugerido por León, Escudero y Van den Broek (2003), los cuales proponen que los textos narrativos y expositivos son los que comúnmente se leen y mejor se comprenden.

Con respecto a las estrategias que aplica el maestro con sus alumnos para fomentar la comprensión lectora, los resultados muestran que el profesor emplea un 61.4% de actividades como cuestionarios, subrayado o identificación de vocabulario, considerando que éstas llevan al alumno a una comprensión lectora eficaz; sin embargo y como ya se mencionó, este tipo de actividades sólo habilitan al estudiante a leer y procesar la información en el nivel más básico de comprensión (base del texto). Por otro lado, y siguiendo esta misma tónica, sólo un 8.8% de las actividades que se emplean en el aula, llevan al alumno a un proceso reflexivo y profundo (establecen un modelo mental de la situación) a través de actividades como esquemas, mapas conceptuales, inferencias, predicciones. Finalmente, un 19.3% de las actividades realizadas por los docentes fomentan el procesamiento de información en ambos niveles.

Ante la pregunta de ¿qué estrategia cree usted que le genera mejores resultados para que el alumno llegue a una buena comprensión lectora?, el 61.4% de los docentes considera que las actividades como cuestionarios, subrayar e identificar palabras son las que facilitan más este proceso. El 19.3% de docentes considera que el solicitar a los alumnos que realicen esquemas, mapas conceptuales, inferencias y predicciones son estrategias que los llevan a una comprensión mayor (estrategias de modelo mental). Esta información coincide con los datos anteriores, pues si el docente considera que ciertas actividades fomentan y facilitan la comprensión lectora en sus alumnos las aplicará con plena convicción. Sin embargo, y a pesar de considerar que esas estrategias funcionan para que los alumnos lleguen a una buena comprensión lectora, el mayor porcentaje emplea en los alumnos estrategias que requieren un procesamiento de información superficial.

Es importante señalar que al preguntar a los docentes cuáles estrategias emplean para ellos mismos y cuáles les facilitan la comprensión lectora, el 40.4% suele hablar de libros en torno a libros, leer y escuchar lecturas, contestar cuestionarios, escribir glosas y el copiado (actividades de base de texto); mientras que un 28.1% de los docentes escriben a partir de lo leído (cuestionario o resumen), éstas últimas actividades relacionadas con el procesamiento de información a nivel profundo o modelo mental. Finalmente, un 29.8% de docentes comentan no utilizar ninguna estrategia. Situación que permite considerar dos cosas: Primero, que éstos docentes emplean las mismas estrategias para ellos mismos y para sus alumnos, pues como ellos reportan, son las que consideran que suelen funcionar mejor para la comprensión del texto (por ejemplo, el cuestionario); y en segundo lugar, permite asumir que si los docentes no poseen o no llevan a cabo estrategias de comprensión lectora a un nivel más profundo (procesamiento a nivel de modelo mental), difícilmente lograrán que sus alumnos lleguen a implementarlas.

Retomando a Caldera (2010), se puede asumir que si un docente no lee y presenta dificultades a la hora de interpretar un texto, no puede promover en sus alumnos el desarrollo de estos aprendizajes y mucho menos podrá sembrar el gusto por los libros y el placer por la lectura, y menos aún, podrá desarrollar en él mismo y en sus alumnos estrategias cognitivas y metacognitivas.

b) Comprensión lectora y alumnos.

En cuanto a los estudiantes y la comprensión lectora, se encuentra en primer lugar, que de forma general (considerando alumnos de 2°, 4° y 6°) existe un alto promedio de errores tanto en modelo mental (**¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=83.04, DS=6.36) como en base de texto (**¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=67.27, DS=6.69), siendo esta diferencia significativa ( $t=1.35$ ,  $gl=870$ ,  $p=0.00$ ); y segundo, considerando únicamente los promedios de aciertos se ve que el nivel de representación de modelo mental (**¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=16.95, DS=6.36) es significativamente mayor al de base de texto (**¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=15.71, DS=6.70) ( $t=2.95$ ,  $gl=147$ ,  $p=0.004$ ). Esta diferencia también es significativa al comparar los promedios de error en modelo mental y base de texto ( $t=37.7$ ,  $gl=147$ ,  $p=0.00$ ). Es importante señalar que el mayor promedio de aciertos se encuentra en los textos de tipo narrativo (**¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=14.99), siendo estadísticamente significativa la diferencia entre los textos discontinuos (**¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=10.33) ( $x^2=5.77$ ,  $gl=504$ ,  $p=0.01$ ) y expositivos (**¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=8.55) ( $x^2=5.83$ ,  $gl=504$ ,  $p=0.00$ ). Por otra parte no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el promedio de aciertos entre los textos discontinuos y expositivos ( $x^2=2.96$ ,  $gl=342$ ,  $p=0.96$ ).

Dado lo anterior, y el hecho de que el promedio de errores sea significativamente mayor al de aciertos en ambos niveles de representación, se puede asumir que los alumnos necesitan adquirir o fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades lectoras. Igualmente se puede considerar que los alumnos contestaron impulsivamente y por ende, reflexionan poco ante el texto; lo anterior se confirma al observar en el momento de la aplicación de los cuadernillos, una gran desmotivación ante la lectura, pues a pesar de que los estudiantes tenían los textos en todo momento, éstos no fueron consultados para hacer búsquedas básicas y responder certeramente a las preguntas de base de texto y mucho menos para analizar e inferir las respuestas a nivel de modelo mental.

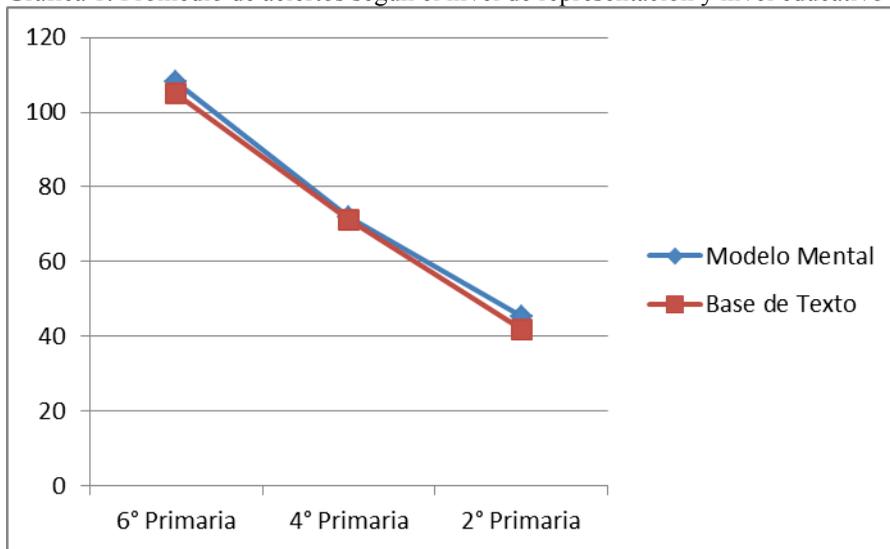
Con lo anterior se pueden sugerir tres cosas. Primero, que a pesar de que los docentes implementan actividades de comprensión lectora en base de texto, los alumnos no las llevan a cabo; segundo, los estudiantes han adquirido las habilidades de lectura pero no el proceso reflexivo que los lleva a alcanzar los objetivos de la misma, desde el punto de vista de PISA (2009), los estudiantes han "aprendido a leer", pero no "leen para aprender"; y tercero, que tanto los estudiantes como los docentes presentan más agrado y un mejor nivel comprensión ante los textos narrativos.

El hecho de que la mayoría de los alumnos presenten una baja habilidad de comprensión lectora (dado el alto porcentaje de errores) y una clara desmotivación ante la lectura (no releen el texto) resulta desconcertante que los promedios de aciertos más altos se encuentren en el nivel de representación de modelo mental, pues como ya reportaron los docentes, las estrategias a este nivel de procesamiento de información no se llevan a cabo o es un mínimo porcentaje de docentes que las implementan. Con esto, se sugiere que los alumnos no poseen habilidades lectoras, o no llevan a cabo estrategias de comprensión lectora básicas a nivel de estructura del texto o tras la información explícita, sino que contestan atendiendo a su intuición, experiencia, vivencias o su contexto. Desde luego este estilo de aprendizaje es acorde al contexto en el que se encuentran y se considera de gran valor; sin embargo, sería importante atender la inducción a un proceso constructivo e interactivo en el cual se involucre un proceso armónico que conjunte aspectos léxicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos, etc., desde el mismo texto para posteriormente llevarlos a un nivel de comprensión más profundo.

En cuanto al nivel académico de los alumnos, se busca analizar si en la medida en que se incrementa el nivel académico, también se mejora la comprensión y la competencia lectora. En la Gráfica 1, se muestran los resultados comparativos de los grados académicos (2°, 4° y 6°) con los dos niveles de representación (modelo mental vs. base de texto). En este caso se encontró que exis-

ten diferencias estadísticamente significativas. Es decir, el grupo de 6° obtiene un rango promedio mayor de aciertos tanto en modelo mental (**¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=107.96) como en base de texto (**¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=105.01), posteriormente el 4° grado (modelo mental **¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=71.85 y base de texto **¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=71.21); y finalmente el 2° grado (modelo mental **¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=45.32 y base de texto **¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.**=41.9) ( $\chi^2=52.16$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.00$ ). De igual manera, al comparar los grupos en base de texto se encuentra el mismo patrón de respuestas ( $\chi^2=53.27$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.00$ ).

Gráfica 1: Promedio de aciertos según el nivel de representación y nivel educativo



Fuente: Elaboración propia, 2015.

Estos datos coinciden con investigaciones previas (León et al., 2009), los cuales permiten confirmar que la comprensión lectora es una habilidad que se adquiere según la edad y formación educativa. En este caso, se ve que tanto el nivel de representación de modelo mental y base de texto se incrementan de forma paralela y progresiva según el nivel educativo. Comprensiblemente lo anterior se puede relacionar con el hecho de que durante el proceso educativo, los alumnos van adquiriendo habilidades; sin embargo esto no significa que logren mejorar la comprensión lectora por sí solos, es necesario que los docentes asuman su responsabilidad en el proceso de enseñanza y los lleven a través de estrategias adecuadas a lograr una comprensión lectora profunda más allá de lo superficial.

### Conclusiones

De lo anterior se concluye que los docentes no leen, cuando leen prefieren los textos narrativos, dedican entre 5 y 30 minutos a la lectura, las estrategias que el docente emplea para él son las mismas que emplea para los alumnos y estas estrategias son en su mayoría relacionadas con un procesamiento de información superficial. Por su parte, en los alumnos, se encuentra un porcentaje de error muy alto, lo que indica que poseen un nivel de comprensión muy bajo, los textos más leídos son los narrativos, las estrategias que emplean para facilitar la comprensión lectora son a nivel superficial y, tal y como muestra la Gráfica 1, este proceso o habilidades comprensivas que el docente lleva a cabo con sus alumnos parecen tener un efecto positivo a través del tiempo. Esto lleva a con-

siderar que el alumno sí está capacitado para adquirir lo que el docente le brinda a pesar de que sea lo que el mismo docente emplea para él (estrategias, tipos de texto, etc.); el gran reto ahora, es que el docente sea un modelo a seguir, un lector activo, que lea todo tipo de textos y que dedique más tiempo a ello, así podrá establecer una mayor gama de estrategias de lectura que lo llevan a procesos de comprensión más profundos, y sobre todo, transmita todo esto a sus alumnos, los cuales imitan de forma consciente o no, impuesta o no, los mismos hábitos, estrategias, tiempo de lectura y otros que sus docentes utilizan.

Por otra parte mientras las autoridades correspondientes no pongan un verdadero interés en la capacitación y nivel de la plantilla docentes, llevará mucho más tiempo lograr que este tipo de instituciones tenga resultados satisfactorios en las pruebas de evaluación a nivel nacional e internacional.

## REFERENCIAS

- Anderson, R.C., Wilson, P.T. y Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 285-303.
- Caldera, R. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), pp. 15-37.
- Chacón, B. (2009). *Hábitos de lectura de la sociedad Mexicana*. Recuperado del sitio de internet Resultados de CONCACULA: [www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc162/habitos.pdf](http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc162/habitos.pdf)
- Conlón, E.G., Zimmer, M.J., Creed, P.A. y Tucker, M. (2006). Family history, selfperceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), pp. 11-32.
- Cunningham, A.E. y Stanovich, K.E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 264-274.
- Díaz, J.M. y De Vega, M. (2003). Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos. En J.A. León (Ed.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 139-152). Madrid: Pirámide.
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumno de educación secundaria obligatoria. *Revista científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Educación XXI*, 14(1). Recuperado de [redalyc.uaemex.mx/.../ForazarDescargaArchivo.jsp](http://redalyc.uaemex.mx/.../ForazarDescargaArchivo.jsp)
- Graesser, A.C., Robertson, S.P. y Anderson, P.A. (1981). Incorporing inferences in narrative representations: A study of how and why. *Cognitive Psychology*, 13, pp. 1-26.
- Hernández, L. (2013). El mexicano lee poco. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/2013/01/18/879972>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (20 de enero, 2015). *Sustituye Planea a la prueba ENLACE*. Recuperado de <http://ciudadtijuana.info/imixcdtj/sustituye-prueba-planea-a-enlace/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (16 de febrero, 2015). *Estadísticas a propósito del día mundial del libro y el derecho de autor. Datos Nacionales*. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2014/libro\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2014/libro_0.pdf)
- León, J.A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Psicología Pirámide.
- (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- León, J.A. y Otero, J. (2009). Procesos metacognitivos y tareas de resumen en la lectura: implicaciones para la interpretación de los resultados del estudio PISA. *Revista AULA*, 179, 47-51.
- León, J.A., Escudero, I. y Van den Broek, P. (2003). La influencia del género del discurso en el establecimiento de inferencias elaborativas. En J.A. León (Ed.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 153-170). Madrid: Pirámide.
- León, J.A., Escudero, I., Olmos, R., Sanz, M. M., Dávalos, T. y García, T. (2009). ECOMPLEC: un modelo de evaluación de la comprensión lectora en diversos tramos de la educación secundaria. *Psicología Educativa*, 15, pp. 123-142.
- Leppanen, U.; Aunola, K. y Nurmi, J.E. (2005). *Beginning readers' reading performance and reading habits*. *Journal of Research in Reading*, 28(4), pp. 383-399.
- Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). *Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura*. *Revista de Educación*, 227-235.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Libro de cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica. Recuperado del sitio de internet de la UNESCO: [www.cerlalc.org/files/tabinterno/7ad328\\_Libro\\_Cifras\\_Ago2012.pdf](http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/7ad328_Libro_Cifras_Ago2012.pdf)*
- Partido, M. (2003). *La lectura como experiencia didáctica*. Recuperado de [www.uv.mx/cpue/coleccion/n\\_2728](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2728).
- Pérez, M. (2012). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Recuperado de [clbe.wordpress.com/2012/11/13](http://clbe.wordpress.com/2012/11/13).
- Ramos, W. (2005). *La comprensión lectora en profesores de la enseñanza primaria*. Recuperado de <http://aufop.com>
- Sanz, M. A. (2005). *La lectura en el proyecto PISA*. *Revista Educativa*, pp. 95-120.
- Solé, I. (2007). La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 113-135). Barcelona: Graó
- Vargas, M.A. (2013). *PISA: Ranking de los mejores y peores países en educación*. Comparativo internacional. Recuperado de <http://www.adnpolitico.com/ciudadanos/2013/12/03/pisa-ranking-de-los-mejores-y-peores-paises-en-educacion>
- Zaid, G. (2006). *La lectura como fracaso del sistema educativo*. Recuperado de [www.slideshare.net/.../que-leen-los-que-no-leen-presentation](http://www.slideshare.net/.../que-leen-los-que-no-leen-presentation)
- Zorrilla, F. M. (mayo, 2011). Resultados de México en lectura: PISA 2009. *Revista AZ*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/boletines-mainmenu-692/446-portadas/4922-resultados-de-mexico-en-lectura-pisa-2009>

## SOBRE LOS AUTORES

**María Teresa Dávalos Romo:** Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Diplomada en Estudios Avanzados y Doctorada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Apoyo técnico y docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, en el área de investigación y prácticas de la asignatura Adquisición del Conocimiento, Diplomado de Estudios Avanzados y Doctorado (2007-2009). Actualmente Docente-Investigador, Titular A, Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", Facultad de Psicología, Campus Jalpa (2009 a la fecha). Integrante del cuerpo académico en formación de Psicología educativa y comprensión lectora. Participación en congresos internacionales y nacionales. Algunas publicaciones en revistas nacionales e internacionales.

**Jennifer Rentería Conseción:** Ingeniero en Sistemas Computacionales, ITZ. Maestría en Informática Administrativa, UAD Campus Zacatecas. Doctorante en Educación, UD Campus Aguascalientes. Actualmente Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas". Perfil PROMEP e integrante del Cuerpo Académico "Psicología y contexto educativo". Participantes en congresos nacionales e internacionales

**Enrique Navarrete Sánchez:** Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo. UAEM. Doctorado en Educación: Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa (candidato) Universidad Anáhuac, Universidad Complutense de Madrid. Maestría en Tanatología Instituto Mexicano de Psicooncología. Doctorado en Ciencias para la Familia. ENLACE. Profesor – Investigador de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta. Perfil PROMEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Integrante del Cuerpo académico; "Actores y procesos académicos de la Educación". Docente en Licenciatura y En Posgrado en las Maestrías en Psicología y Práctica Docente que están reconocidas por el PNPC de CONACYT.

***María del Carmen Farfán García:*** Licenciatura en Psicología: Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM. Maestría en Planeación y Evaluación de la Educación Superior: Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM. Doctorado en Investigación Psicológica; Universidad Iberoamericana. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta, pertenece al Cuerpo Académico: “Actores y procesos académicos de la educación”. Perfil PROMEP. Docente en la Licenciatura en Psicología, en las materias Entrevista Psicológica e Integración de Recursos Humanos. Docente en posgrado en las Maestrías de Práctica Docente y Psicología, así como en el Doctorado en Ciencias con énfasis en Psicología.

La *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa* es la versión en español/portugués de la revista estadounidense *The International Journal of Assessment and Evaluation*.

Esta revista es una de las diez revistas especializadas que conforman la colección de revistas de la comunidad internacional de Educación y Aprendizaje. La revista investiga las múltiples dimensiones de la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje. Presta atención a las investigaciones relacionadas con la medición y evaluación de la calidad educativa.

La revista publica artículos redactados en riguroso formato académico, textos de orientación teórica como práctica, con una aproximación prescriptiva como descriptiva, incluyendo las narrativas de prácticas evaluativas y los efectos de dichas prácticas. Son especialmente bienvenidos los artículos que presenten el estado del arte de esta especialidad, así como los textos que propongan prescripciones metodológicas.

La *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa* es una revista evaluada por pares y acepta artículos en español y portugués.

ISSN: 2386-7787

