

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN



LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE
PREPARATORIA CON DIFERENTES LENGUAS MATERNAS

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS
REQUISITOS PARA EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FOR
SILVIA ELIZABETH COLLI BORGES
MAYO DE 2017

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN



LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE
PREPARATORIA CON DIFERENTES LENGUAS MATERNAS

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS
REQUISITOS PARA EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

POR
SILVIA ELIZABETH COLLÍ BORGES
MAYO DE 2017

RESUMEN

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA CON DIFERENTES LENGUAS MATERNAS

por

Silvia Elizabeth Collí Borges

Asesor principal: Alonso Meza Escobar

RESUMEN DE TESIS DE POSGRADO

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA
CON DIFERENTES LENGUAS MATERNAS

Nombre de la investigadora: Silvia Elizabeth Collí Borges

Nombre y título del asesor principal: Alonso Meza Escobar, Doctor en Educación

Fecha de terminación: Mayo de 2017

Problema

La lectura desempeña un papel importante en la vida académica, porque es una actividad que no solamente es formativa, sino que es al mismo tiempo, materia de enseñanza. Además, cada día crece la preocupación porque la mayoría de los estudiantes rechazan la lectura o no comprenden lo que leen y mucho menos pueden tener una actitud crítica frente a la misma, dando resultados negativos al final del semestre. Por tal motivo, se presenta la necesidad de saber si hay diferencia en el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del Colegio de Bachilleres plantel 18, San Martín Chamizal de Palenque, Chiapas según su lengua materna, chol, tzeltal y español, en el ciclo escolar 2016-2017.

Método

La investigación es descriptiva y transversal. La población de estudio comprende 350 estudiantes del nivel medio superior. Se administró un instrumento de la prueba PLANEA (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de la prueba, anexando otro cuestionario elaborado por la investigadora.

Resultados

Con respecto a la diferencia en los niveles de comprensión lectora, en el primer nivel no se ven diferencias significativas en los porcentajes alcanzados en la comprensión lectora; por lo tanto, se sostiene la hipótesis nula. En el segundo nivel, se ven diferencias significativas en los porcentajes alcanzados en la comprensión lectora; por lo tanto, no se sostiene la hipótesis nula.

En el tercer nivel, no se ven diferencias significativas en los porcentajes alcanzados en la comprensión lectora; por lo tanto, se sostiene la hipótesis nula.

En el cuarto nivel, se ven diferencias pequeñas en los porcentajes alcanzados en la comprensión lectora; por lo tanto, no se sostiene la hipótesis nula y se concluye que en este nivel se ven diferencias entre los de habla chol y tzeltal, teniendo mejor comprensión los de habla chol.

Conclusiones

La comprensión lectora es equivalente al proceso de la lengua hablada que utiliza el ser humano. Para cualquier persona, el proceso mental para comprender va a ser el mismo sin importar la lengua que se utilice y el texto que se lea.

En el primer nivel no se ven diferencias significativas, y se sostiene la hipótesis nula. En el segundo nivel se concluye que sí se encontraron diferencias en la comprensión lectora en español, teniendo mejor nivel los de lengua materna español y más bajo nivel los de habla tzeltal, por lo tanto no se sostiene la hipótesis nula. En el tercer nivel, no se ven diferencias, significativas por lo tanto se sostiene la hipótesis nula. En el cuarto nivel, existen diferencias pequeñas por lo tanto, no se sostiene la hipótesis nula.

La lengua que utilizan cuando están con los amigos y cuando están en casa, se considera que ambas influyen en la comprensión lectora de los estudiantes investigados, ya que es a la que más recurren para comunicarse, repercutiendo en la comprensión lectora de textos en español.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE
PREPARATORIA CON DIFERENTES
LENGUAS MATERNAS

Tesis
presentada en cumplimiento parcial de los
requisitos para el título de
Maestría en Educación

por

Silvia Elizabeth Collí Borges

Mayo de 2017

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA
CON DIFERENTES LENGUAS MATERNAS




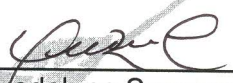
Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación


por

Silvia Elizabeth Collí Borges

APROBADA POR LA COMISIÓN:


Asesor principal: Dr. Alonso Meza
Escobar


Mtra. Guadalupe Susunaga Navarro,
Examinadora externa


Miembro: Dra. Ana Laura Namorado Lugo


Dra. Raquel B. de Korniejczuk,
Directora de Estudios Graduados


Miembro: Mtra. Rosario Delgado García


3 de mayo de 2017
Fecha de aprobación

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo de investigación a mi querida familia.

A mi esposo, Alí Rozay Solórzano Osorio, por su constante apoyo y motivación.

A mis hijos, Alí Ahiezer, Leif Adín y Arlie Jahaziel, por su apoyo y cariño.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	vi
RECONOCIMIENTOS	vii
Capítulo	
I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA	1
Antecedentes	1
Declaración del problema	3
Preguntas de investigación	3
Hipótesis	4
Propósito	4
Justificación	4
Importancia	6
Limitaciones	6
Delimitaciones	7
Trasfondo filosófico	7
II. MARCO TEÓRICO	9
Conceptos	9
Comprensión lectora	10
Niveles de lectura	13
Factores sociales que ocasionan dificultades en la comprensión	15
Factores motivacionales o cognitivos	15
Lenguajes que no se usan en la educación	16
Hallazgos sobre aportes y desafíos	17
Lo complejo de la lengua en un hablante	17
Las dificultades en la comprensión lectora	18
III. MARCO METODOLÓGICO	19
Tipo de investigación	19
Población	20
Variables	20
Instrumento para la comprensión lectora	20
Definición instrumental	20

Confiability and validity of the instrument	22
Descriptive analysis of the instrument	23
Operational definition	23
Collection of data	23
Operationalization of the hypotheses	25
IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	28
Introduction	28
Description of the population	28
Hypothesis test	31
Other analysis	34
Chapter summary	37
V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	38
Introduction	38
Summary	38
Discussion	41
Conclusions	43
Recommendations	44
For teachers	44
For future research	45
Apéndice	
A. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA.....	46
REFERENCIAS	53

LISTA DE TABLAS

1. Descripción de los reactivos con sus respuestas y sus argumentos.....	24
2. Operacionalización de la variable	26
3. Operacionalización de la hipótesis nula	27
4. Descripción de la población por edad	29
5. Descripción estadística de la población por semestre de estudio y lengua materna	30
6. Número y porcentaje de alumnos por lengua materna que contestaron adecuadamente.....	31
7. Análisis de las preguntas del primer nivel de comprensión lectora	32
8. Análisis de las preguntas del segundo nivel de comprensión lectora	33
9. Análisis de las preguntas del tercer nivel de comprensión lectora	34
10. Análisis de las preguntas del cuarto nivel de comprensión lectora	35
11. Resultados de la pregunta 1. Significado de la lengua materna que utiliza en casa.....	36
12. Resultados de la pregunta 2. Significado de la lengua materna cuando está con los amigos	36
13. Resultados de la pregunta 3. Los significaos de las palabras en su lengua materna.....	37

RECONOCIMIENTOS

Aprovecho este espacio para expresar mi más profundo agradecimiento a Dios, primeramente, por darme fuerzas, salud, deseo de superación y recursos económicos, para hacer y terminar este trabajo importante en mi vida, aquí en la tierra.

También agradezco valiosamente al comité asesor, porque gracias a sus aportaciones he podido ver alcanzada esta meta académica de mi vida. Al doctor Alonso Meza Escobar y a la doctora Ana Laura Namorado, por sus propuestas oportunas y apoyos metodológicos de la investigación; sobre todo, por su calidez humana y motivación constante en la realización del presente trabajo.

Agradezco también la gestión y el apoyo del doctor José Enrique Zardoni Herrera, coordinador de la Facultad de Educación, para facilitar los medios administrativos para que fuera posible concluir esta investigación.

Gracias al maestro José Salazar Saavedra, director del plantel 18 San Martín Chamizal de los Colegios de Bachilleres de Chiapas y a mis compañeros docentes, por apoyarme en la aplicación del instrumento de investigación en sus horas de trabajo.

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

Antecedentes

El logro de la comprensión lectora se ha considerado uno de los pilares fundamentales para la adquisición de los conocimientos en la formación académica de los estudiantes. Dicha formación para la vida, en correspondencia con las exigencias de la sociedad actual, demanda una mejor preparación en el proceso educativo para poder enfrentar de manera exitosa los retos presentes y futuros (Nieto, 2005).

Tradicionalmente se ha considerado el trabajo docente y sus procesos como la vía idónea para la transmisión y adquisición de conocimientos. Sin embargo, es pertinente señalar que tanto el docente como el alumno tienen un papel decisivo. En muchas ocasiones no se han desempeñado adecuadamente los roles correspondientes, pues el alumnado debe verse como una entidad activa, construyendo su propio conocimiento; y el docente, proporcionando las mejores herramientas para facilitar el aprendizaje.

Pero, cuando se alude al tema de la comprensión lectora y conociendo, además, la multiculturalidad en México con diferentes etnias y lenguas nativas, este elemento de la enseñanza en español, se vuelve mucho más complejo en las escuelas (Gómez, 2013). Por ello, Vallés Arándiga (2005) afirma que la importancia de la lectura de comprensión dentro del campo educativo y, además, como principal herramienta

para obtener el conocimiento y la construcción de la realidad radica en ser una competencia vital en el procesamiento de la información, siendo también generadora de otras habilidades, como el análisis, la síntesis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos, entre otras. Así mismo comenta que es una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos hasta imaginarse la situación referida en el texto.

Por su parte, Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010) afirman que muchos expertos han clasificado la lectura como un acto complejo, cuya realización se facilita si se cuenta con una información previa acerca de su naturaleza, de sus fines, de sus condiciones deseables de ejecución, de sus características, de las características que poseen los textos y de los valores que en ellos se expresan o bien del conocimiento y uso de algunas técnicas recomendadas.

Por otro lado, Pérez Zorrilla (2005) aduce que la lectura es una actividad cuyo objetivo es, en el caso de un lector experto, comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué dice de aquello de lo que habla y con qué intención o propósito lo dice.

Así también, Colomer (1997) afirma que el acceso de la lengua escrita tiene también consecuencias para el desarrollo intelectual de los individuos. Sus mensajes tienen la posibilidad de ser analizados y confrontados con las ideas propias o las de otros textos, favoreciendo la apropiación de la experiencia y el conocimiento humanos, ya que permiten convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás en algo material o articulado que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado e integrado en el conocimiento del mundo.

El resultado de la comprensión para un lector experto, según afirma Heit (2012), es la construcción de una representación mental del significado del texto; y para conseguir esta consecuencia, el lector activa y coordina procesos cognitivos de diferente nivel, como son el reconocimiento de palabras, el acceso léxico y el análisis sintáctico y pragmático. Estos procesos requieren utilizar conocimientos previos de diversa naturaleza.

Ahora bien, Calderón Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010) mencionan que, en el actual marco de una sociedad llamada letrada, el tema de la comprensión lectora cobra mayor vigencia, ya que el momento histórico que se vive requiere la adquisición y procesamiento de grandes cantidades de información y el hombre necesita agudizar su capacidad de interpretación de símbolos.

Declaración del problema

La práctica y el hábito de la lectura en México es deprimente pues, según estudios realizados por Oliver Conde y Fonseca Bautista (2009), está muy por debajo incluso de países con niveles de desarrollo muy similares a este.

También uno de los principales problemas que enfrentan los estudiantes que entran al bachillerato es la incapacidad para comunicarse. Por tal motivo, el objeto de estudio de esta investigación se encierra en la siguiente pregunta:

¿Existe diferencia en el nivel de comprensión lectora en español en los estudiantes del Colegio de Bachilleres plantel 18, San Martín Chamizal de Palenque, Chiapas, según su lengua materna: chol, tzeltal o español, en el ciclo escolar 2016-2017?

Preguntas de investigación

Las preguntas que se pretendió contestar mediante esta investigación fueron

las siguientes:

1. ¿Existe diferencia en los niveles de comprensión lectora en español en los estudiantes, según el uso de la lengua que habla con los amigos?
2. ¿Existe diferencia en los niveles de comprensión lectora en español en los estudiantes, según la lengua que se habla en casa?

Hipótesis

La hipótesis de investigación sustentada por el marco teórico y como respuesta a las preguntas de investigación es la siguiente:

H₁. Existe diferencia en los niveles de comprensión lectora según la lengua materna de los estudiantes.

Propósito

Al realizar esta investigación, se pretenden visualizar las similitudes y diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora en español. Al existir diferencia, se debe considerar este estudio como una herramienta que permita sustentar la estructuración de planes de clase considerando las lenguas maternas chol, tzeltal y español y mejorar, mediante estrategias educativas, su habilidad en la comprensión lectora en español.

Por otro lado, se otorgarán los resultados del estudio al director del plantel y a todos los docentes para su análisis y para lograr la planeación conjunta de actividades y estrategias correspondientes a cada una de las asignaturas en el contexto escolar.

Justificación

La comprensión lectora es considerada como una actividad relevante en el

ámbito educativo nacional, así como la habilidad de leer, analizar y explicar un texto es de vital importancia para la cultura del hombre.

Según el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2009), saber escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, es una competencia a desarrollar que constituye el marco curricular común para el Sistema Nacional de Bachillerato y para los acuerdos del mismo DOF.

Los alumnos del plantel 18 de San Martín Chamizal tienden a tener problemas de comprensión lectora en español, pues así se deja ver en los resultados académicos bimestrales y finales. Siendo que la mayoría de los alumnos tiene una lengua nativa, ya sea chol o tzeltal ante una minoría que usa el español, se supone que esto agrava los resultados en las asignaturas correspondientes. Algunos de estos alumnos presentan dificultades para desarrollar procesos inferenciales sobre la información implícita y explícita de los textos, además de falta de conocimiento previo y escasa información acerca del tema que trata el texto escrito y, por lo tanto, presentan una decodificación deficiente.

De Ávalos y Velásquez (2000) afirman que, para comprender un texto en cuanto a expresión de una particular visión de un fragmento del mundo, no basta con aplicar las competencias lingüísticas respectivas y que, para dar sentido cabal se debe reconocer la realidad a la cual el texto se refiere, recurriendo para ello a los esquemas mentales previos; es decir, aquella parte del conocimiento almacenada en la memoria que habla de la relación con el mundo, la cultura y el tema tratado en el texto.

El problema social al que se enfrenta el Sistema Educativo Mexicano se

relaciona con el hecho de que existe un desempeño significativamente bajo de los alumnos, entre otros aspectos, en habilidades de comprensión lectora y en el dominio de las ciencias, a nivel primaria y secundaria (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2005; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2017).

González, Barba y González (2010) explican que el bajo rendimiento académico en los alumnos de educación secundaria es un problema que se trae desde la primaria; dicen que un factor determinante que incide en dicho problema es que los alumnos no tienen hábitos lectores, pero le conceden más importancia a la influencia del contexto educativo.

Importancia

Este estudio podrá ayudar en la aplicación adecuada de estrategias lectoras de acuerdo con los niveles de comprensión lectora del español en los estudiantes de nivel medio superior que tienen lengua nativa chol, tzeltal y español del plantel 18 San Martín Chamizal de los Colegios de Bachilleres de Chiapas y poder obtener con ellos mejores resultados en los exámenes de conocimiento y de habilidades lingüísticas de su competencia. Así también, se podrá mejorar como docente en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia, elevar los resultados académicos.

Limitaciones

Este trabajo de investigación atiende las diferencias de los niveles que involucra la comprensión lectora en español en relación con las lenguas maternas chol, tzeltal y español de los alumnos de nivel medio superior del plantel 18 San Martín Chamizal de

los Colegios de Bachilleres de Chiapas. Se considera como limitante no saber ni entender las lenguas nativas de los alumnos, pues son muy difíciles de aprender. Además, el no poder interpretar sus conversaciones.

Delimitaciones

La investigación se concentró específicamente en todos los alumnos inscritos y que cursan el nivel medio superior en el plantel 18 San Martín Chamizal de los Colegios de Bachilleres de Chiapas en el periodo 2016-2017.

Trasfondo filosófico

El verdadero propósito de la educación es restaurar la imagen de Dios en el hombre. Considera que en el principio Dios creó al hombre a su propia semejanza; le dotó de cualidades nobles; su mente era equilibrada y todas las facultades de su ser eran armoniosas. Además, se menciona que hacerle volver a la perfección original en la cual fue creado es el gran objeto de la vida, el objeto en que recae todo lo demás. Por lo tanto, White (1957) afirma que es obra de los padres y maestros, en la educación de la juventud, cooperar con el propósito divino y al hacerlo se es “coadjutores de Dios” (1 Corintios 3:9).

Por lo tanto, si los alumnos tienen dificultades de comprensión lectora, el docente debe ayudarlos a alcanzar sus propósitos de la vida y, aún más, la perfección eterna. Además, enseñarles que “El temor de Jehová es el principio de la sabiduría; y la ciencia de los santos es inteligencia” (Proverbios 9:10).

Una ley del intelecto humano hace que se adapte gradualmente a las materias en las cuales se le enseña a espaciarse. Si se dedica solamente a asuntos triviales, se atrofia y debilita. Si no se le exige que considere problemas difíciles, pierde con el tiempo su capacidad de crecer. (White, 1957, p. 647)

A Felipe se le mandó que fuese al encuentro del etíope y le explicase la profecía que iba leyendo. El Espíritu Santo le dijo:

Llégate y júntate a ese carro” Una vez cerca, preguntó Felipe al eunuco: “¿Entiendes lo que lees?” y él dijo: ¿Y cómo podré si alguno no me enseñare? Y rogó a Felipe que subiese y se sentase con él. Entonces Felipe le declaró la gran verdad de la redención, comenzando desde dicho pasaje de la Escritura, le anunció el evangelio de Jesús. (White, 1957, p. 28)

Por lo anterior, cuán importante es que el alumno de cualquier lengua desarrolle su capacidad de comprensión lectora con la ayuda y dirección de su maestro.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los conceptos clave del objeto de investigación, que es la comprensión lectora y la importancia entre cada uno de los elementos más importantes que afectan la comprensión lectora de los estudiantes con las lenguas nativas chol y tzeltal del plantel 18 San Martín Chamizal de los Colegios de Bachilleres de Chiapas.

Con el fin de enmarcar teóricamente este trabajo y sus principales conceptos de estudio y confrontar algunas ideas de investigadores sobre temas parecidos al de esta investigación; por lo tanto, se hace una revisión de los temas tratados.

Conceptos

La lectura es una de las habilidades que se desarrollan desde preescolar; sin embargo, la comprensión lectora se va adquiriendo en primaria y secundaria y, con ella, se desarrollan competencias tanto para el manejo de información como para el aprendizaje permanente en todas las disciplinas. Sin comprensión lectora, no hay asimilación ni cambios de conducta, no existen significados y conceptos que pueda el alumno hacerlos suyos y ponerlos en práctica; por lo que debe buscarse una estrategia novedosa para que cada estudiante opte por leer cualquier texto que se le presente (Arroyo Sarabia, Faz de los Santos, Gasca García y Orozco Carro, 2010).

Por su parte, Defior Citoler (1996) afirma que leer consiste en descifrar el

código de la letra impresa para que esta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto.

Cuando una persona lee un texto, usa una gama de estrategias lectoras, debido a la diversidad de problemas que tiene que resolver, tales como aspectos léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, textuales, pragmáticos y socioculturales (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Comprensión lectora

Nieto (2005, p. 283) dice que comprensión lectora “es el proceso metacognitivo de la mente dando resultado a la interpretación de textos de manera razonada”.

Por su lado, Gutiérrez Fresnada (2016) afirma que la comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector participa de manera activa, poniendo en juego una serie de estrategias y conocimientos que le permiten interactuar con los significados del texto, lo que de hacerse de manera conjunta entre varias personas, verbalizando y poniendo en práctica sus propias estrategias lectoras, puede contribuir en gran medida al logro de los mecanismos necesarios para un aprendizaje más eficaz de la lectura.

Cantillo Oliveros, de Castro, Carbonó Truyó, Guerra Flórez y Robles (2014) mencionan que, en el proceso de la comprensión lectora, el lector logra extraer ideas relevantes del texto para relacionarlas con sus conocimientos previos, con sus vivencias y su visión del mundo; de esta forma, se relaciona con el texto y esto es relevante en educación, en virtud de que el estudiante debe adquirir una ingente cantidad de conocimientos en diversas áreas e incorporarlos a sus vivencias.

Por su parte, Parodi (2007) define la comprensión de un texto como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y

representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en los conocimientos previos y, de acuerdo con un objetivo de lectura, acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social.

Esta teoría, según Makuc (2015), considera la comprensión textual como un proceso cognitivo complejo que se materializa en una representación del discurso escrito y que es resultado de mecanismos inferenciales, estrategias cognitivas y lingüísticas que el lector activa de un modo estratégico y en interacción, tanto con el texto como con el medio social y sus conocimientos previos.

Para Peronard (2007), la comprensión lingüística tiene una doble dimensión, pues es un acto mental y un acto lingüístico a la vez, además de concebir el proceso de comprensión como una actividad guiada y controlada por el propio lector a la luz de sus visiones del mundo e influida por los contextos situacionales en que se desarrolla.

Por su parte, Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012) consideran que la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de las áreas académicas.

Maturano, Macías y Soliveres (2002) afirman que “comprender es la capacidad de hacer con un tópico, una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, como son explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, volver a presentar el tópico de otra manera” (p. 415).

El teórico Durkin (1993) afirma que la comprensión es la esencia de la lectura y que, mediante este proceso, el lector incorpora información a sus procesos cognitivos, por lo que leer, fundamentalmente, supone la interacción del lector con el texto para

formar una interpretación personal.

Históricamente se ha equiparado la decodificación eficiente con la competencia lectora, asumiendo que la primera asegura la comprensión; pero las investigaciones de las últimas tres décadas sobre el tema dan cuenta de la complejidad de este proceso, lo que ha llevado a cambiar la concepción de lectura de la decodificación fluida a construcción de significados (Ibáñez, 2007).

Los buenos lectores utilizan tres tipos de estrategia de comprensión lectora: cognitiva, metacognitiva y de administración de recursos (Pintrich, 1999, citado en Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Goodman (1982) comenta que, para comprender el proceso de lectura, debe poder comprenderse de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él, ya que la lectura implica una transacción entre el lector y el texto; además de que las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto. Por su parte, Tapia (2005) dice que la comprensión lectora es una actividad motivada, orientada a una meta y cuyo resultado depende de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas; por tanto, de la interacción.

Morales et al. (2010) sostienen que la adquisición de habilidades de comprensión lectora requiere fundamentalmente de la exposición de una gama variada de situaciones en las que se exhiben desempeños heterogéneos; es decir, para que la competencia lectora se presente de manera generalizada, es necesario que se desarrolle con diferentes contenidos, ante distintas situaciones y en todos los niveles funcionales.

Colomer (1997) expresa que es vital para el profesorado conocer que en la comprensión lectora intervienen procesos semánticos e interpretativos y que de la fusión de ambos surge la comprensión integral del mensaje. Al respecto, Arno (1996) expone que la meta es ayudar al estudiantado a que aprendan a entender mejor y más fácilmente los mensajes escritos y a desarrollar la comprensión lectora para llegar a ser lectores eficientes e independientes de todo tipo de texto, tanto breves como extensos.

Con fundamento en lo anterior, se justifica el estudio, investigando algunos elementos culturales, emocionales y socioeconómicos de los estudiantes, ya que será posible entender factores importantes que repercuten significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes con lengua nativa chol y tzeltal ante el español. Además, la relativa capacidad de un lector en particular es obviamente importante para el uso exitoso del proceso, pero también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales.

Niveles de lectura

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015), el Proyecto PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) considera que la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión de textos escritos con el doble fin de desarrollar el conocimiento y el potencial personal y el de participar en sociedad. También comenta que la comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión total. PISA, para lograrlo, habla de aspectos de la lectura y señala los siguientes:

1. Comprender globalmente: consiste en la consideración del texto como un todo y/o en la capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.

2. Obtener información: trata sobre la atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información y/o la capacidad para localizar y extraer información.

3. Elaborar una interpretación: tiene que ver con la atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones, o sea, a la capacidad para extraer el significado y realizar inferencias.

4. Reflexionar sobre el contenido de un texto: es la utilización del conocimiento exterior, la capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas.

5. Reflexionar sobre la estructura de un texto: utilización del conocimiento exterior, la capacidad para relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

Por otro lado, el marco común europeo de referencia para las lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002) indica que en sus estándares existen cinco niveles de comprensión lectora, a saber los siguientes: (a) obtención de la información, (b) desarrollo de una comprensión general, (c) elaboración de una interpretación, (d) reflexión y valoración sobre el contenido del texto y (e) síntesis y argumentación sobre el contenido del texto.

Paul y Elder (2002) denominan de forma más sencilla esos cinco niveles: parafrasear, explicar, analizar, evaluar y representar; pues para ellos, el lector deberá ir evolucionando su tipo de pensamiento crítico hasta alcanzar el nivel en el que pueda generar un conocimiento propio.

Por su parte, Fuentes (2010) explica que, para que pueda hablarse de comprensión

lectora, deben ocurrir estas dos dimensiones funcionales: leer textualmente y leer comprensivamente.

Factores sociales que ocasionan dificultades en la comprensión

Ciertas dificultades que interfieren en la comprensión de los textos son, según Salvador Cruz y Tomasini (2005), las condiciones en las que se desenvuelven los estudiantes indígenas. Ellas difieren de las del contexto escolar en que no corresponden a su realidad sociocultural; por ello es que muchos contenidos escolares, particularmente los del área de español, no son significativos para los estudiantes.

Manríquez López y Tomasini (2006) indagaron sobre si existían diferencias en las competencias lingüísticas entre la lengua española y el náhuatl en niños bilingües, pertenecientes a una población con niveles elevados de bilingüismo y en condiciones económicas desfavorables. Se obtuvieron mediciones de vocabulario, de expresión y de comprensión, así como de la capacidad narrativa de los participantes. Según estos investigadores, los resultados permitieron confirmar la existencia de diferencias en la lengua de los participantes entre las lenguas involucradas y al interior de las mismas.

Factores motivacionales o cognitivos

Tapia (2005), hablando sobre la claves para la enseñanza de la comprensión lectora, dice que en un reciente estudio realizado en España aparecía en los últimos puestos la comprensión del lenguaje oral y escrito, entre otras disciplinas. Este hecho pone de manifiesto la importancia de conocer de qué factores personales, o sea, psicológicos o pedagógicos, depende el que se pueda o no comprender los textos en español. Este texto también menciona las características del proceso de comprensión

lectora y los factores motivacionales y cognitivos responsables de las diferencias individuales en la habilidad como forma de entrenar la comprensión lectora que, a la vez, pueda contribuir a motivar a los alumnos para leer, tratando de entender y mejorar la comprensión de textos.

Una aportación que sirve como antecedente y también de sustento para realizar este trabajo de investigación, es la que realizaron Manríquez López y Tomasini (2006) sobre el bilingüismo y la competencia lingüística, realizada en niños de un nivel elevado de bilingüismo y en condiciones económicas desfavorables, en donde se obtuvieron mediciones de vocabulario, de expresión y de comprensión lectora, así como de la capacidad narrativa de los participantes. Los resultados permitieron confirmar la existencia de diferencias en la subcompetencia lingüística de los participantes entre las lenguas involucradas y al interior de las mismas, tal como lo predice la perspectiva holística sobre el bilingüismo.

Lenguajes que no se usan en la educación

Yataco (2008) menciona que en el mundo contemporáneo hay aproximadamente 1.38 millones de personas que mantienen y hablan alrededor de 6.000 idiomas, pero que estos no son empleados en la educación formal por considerarlos inadecuados para los sistemas de instrucción educativa imperante; también, porque los estados-naciones ya poseen determinadas lenguas oficiales en las que se establece la instrucción educativa o literacidad de sus ciudadanos. Además, afirma que es frecuente que los niños de pueblos con idiomas o lenguas minoritarias asistan a clases que se imparten en un mismo idioma, nacional o regional (impuesto); idioma en el cual no se poseen destrezas suficientes, ni a nivel oral ni escrito, por venir de procedencia

cultural y lingüística diferente. Este tipo de casos, menciona ella, dificultan el rendimiento escolar, porque son expuestos al aprendizaje simultáneo de habilidades comunicativas orales y de lecto-escritura en una lengua que aún no hablan ni conocen.

Hallazgos sobre aportes y desafíos

Acuña Ríos y Eyzaguirre Rojas (2012) mencionan el caso de la educación peruana, donde se evidencian profundas debilidades que se expresan en los bajos logros de aprendizaje de los niños y jóvenes en las evaluaciones nacionales e internacionales. Sin embargo, aún se agrava más cuando se observan los resultados de aprendizaje de la población, constatando que los niños de las zonas más alejadas de la capital no entienden lo que tienen que aprender, debido a que el estado responsable de su educación, así como los maestros, enseñan en una lengua diferente a la lengua original de los alumnos, no tomándose en cuenta una condición básica en la educación: “para aprender hay que entender”.

Lo complejo de la lengua en un hablante

Según Cantero Serena (2008), todos los hablantes manejan varios códigos simultáneamente; o sea, códigos verbales y no verbales, variantes del mismo lenguaje, diversos lenguajes, diversas variedades de diversos idiomas y los códigos que maneja cada hablante no han sido impuestos desde fuera, sino que han sido elaborados a lo largo de la vida en sus intercambios comunicativos, por lo que difícilmente coincidirán con exactitud los códigos elaborados por dos hablantes distintos.

Por su parte, Barriga Villanueva (2008) presenta el caso de una escuela urbana con niños indígenas y menciona lo siguiente: “ni los niños ni los maestros

viven conscientes de la diversidad circundante, ni hay una atención explícita a los niños hablantes de lenguas indígenas, como postula el trabajo que los acoge” (p. 1229).

Las dificultades en la comprensión lectora

Según Oliver Conde y Fonseca Bautista (2009), las principales dificultades en la comprensión lectora de su grupo de estudio fueron problemas en la decodificación y en la velocidad lectora, repercutiendo en serias complicaciones para extraer ideas principales y dar solución a interrogantes breves derivadas de un texto expositivo. También se percataron de que los estudiantes recién egresados de la secundaria no practicaron ni adquirieron las principales estrategias para desarrollar la comprensión lectora durante la formación previa a su ingreso al bachillerato.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la descripción de la metodología y los procesos empleados para la obtención de las respuestas de investigación planteados en el primer capítulo y fundamentadas en el segundo. Todo ello, con el fin de encontrar la respuesta a la problemática de carencias de comprensión lectora de los jóvenes bachilleres del plantel 18 de Chiapas.

Tipo de investigación

La presente investigación es descriptiva, porque describió los niveles de comprensión lectora en distintas lenguas maternas; esto la hace una investigación interpretativa pues se basa en los resultados que arroja la prueba de manera particular y social (Martínez Rodríguez, 2011). Ya con los datos obtenidos, se determinó la diferencia entre las variables; además, porque se llegan a conocer las situaciones en las que se encuentra el alumno en torno al tema de estudio y que son reales y predominantes en la población investigada.

Es transversal, por el hecho de basarse en una única administración de la encuesta en un curso determinado, en el que se propuso la comparación de los elementos de comprensión lectora en español que poseían los estudiantes con lenguas nativas, chol, tzeltal y español del COBACH 18 Chamizal.

Población

Para esta investigación, se aplicó una encuesta a 350 alumnos de los tres grados o semestres en turno (1º, 3º y 5º), cuyas edades estaban entre 15 y 18 años, del plantel 18 en San Martín Chamizal de los COBACH, que corresponde al municipio de Palenque, Chiapas. La escuela es rural, situada a 57 km de la cabecera municipal.

Variables

La variable dependiente fue la comprensión lectora, que es la capacidad de interpretar textos de manera razonable.

Las variables independientes fueron las lenguas maternas (chol y tzeltal), que son las lenguas que utilizan diariamente al comunicarse, lenguas que utilizan con los amigos y también en sus hogares.

Instrumento para la comprensión lectora

Definición instrumental

El instrumento que se utilizó se divide en dos partes (ver Apéndice A); la primera parte comprende la comprensión lectora, con la prueba PLANEA 2015 de la Secretaría de Educación Pública de Educación Media Superior, Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y que está compuesta por dos textos; el primero con cinco ítems y el segundo con siete; una respuesta correcta y tres distractores que corresponden a los niveles de comprensión lectora del Proyecto PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) que consiste en los siguientes niveles:

1. El primer nivel consiste en reconocer el tema principal o el propósito del autor, además de realizar una conexión sencilla entre la información del texto y el conocimiento

común y cotidiano que se responde con los tres primeros reactivos: (a) ¿cuál es el tema central de la carta?, (b) ¿qué acciones se solicitan al destinatario a lo largo de la carta? y (c) ¿quién es el remitente de la carta?

2. El segundo nivel se encarga de localizar uno o más fragmentos de información e identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior. En esta parte, están involucradas las preguntas cuatro y cinco del instrumento, las cuales son las siguientes: (a) ¿a quién le corresponde resolver el problema planteado en la carta? y (b) ¿qué frase de despedida es congruente con el contenido de la carta?

3. En este nivel, corresponde localizar algunos casos, reconocer la relación entre diversas informaciones puntuales; además, integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comparar, contrastar y realizar conexiones o comparaciones y dar explicaciones o evaluar una característica de un texto. Dentro de este nivel, se encuentran las siguientes preguntas: (a) México no ha logrado un óptimo desarrollo, ¿por qué? y (b) ¿qué relación existe entre las siguientes ideas?

4. El último nivel tiene que ver con ubicar y ordenar o combinar múltiples informaciones, así como inferir qué información del texto es relevante para la tarea requerida; además, emplear un alto nivel de inferencia textual para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar. En este nivel se encuentran las siguientes cuestiones: (a) identifique la frase que sintetiza el contenido del texto, (b) ¿cuál es uno de los resultados positivos de la globalización?, (c) ¿cuál de las siguientes explicaciones apoya el argumento del autor en el párrafo uno? y (d) ¿qué recursos discursivos usa el autor para apoyar sus opiniones en los párrafos uno, tres y cuatro, respectivamente?

Confiabilidad y validez del instrumento

A continuación se presentan la confiabilidad y la validez del instrumento que fue tomado de la Prueba PLANEA 2015 (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), que es un conjunto de pruebas que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrollaron a partir del ciclo escolar 2014-2015, cuyo objetivo general es conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en español y matemáticas, al término del nivel medio superior. También, la Prueba PLANEA responde a una decisión de carácter estratégico, para brindar la posibilidad de que el colectivo reflexione acerca de los resultados alcanzados y poder enriquecer o ajustar las acciones programadas.

En el año 2013, el INEE solicitó a un comité de expertos un estudio para analizar la validez de las pruebas ENLACE Y EXCALE; además, organizó el seminario internacional “Hacia una nueva generación de evaluaciones estandarizadas”, a fin de fundamentar el desarrollo de las nuevas evaluaciones nacionales del aprendizaje, tomando en consideración las experiencias exitosas de otros países.

Así también, los estudios de validación de las pruebas ENLACE Y EXCALE permiten reconocer los aciertos y debilidades de las dos pruebas más destacadas a nivel nacional de la evaluación estandarizada durante los últimos diez años. Las conclusiones de este estudio apuntan a que las pruebas tuvieron la virtud de haber evaluado periódicamente el aprendizaje de los estudiantes de manera válida, confiable y estable (PLANEA-INEE, 2015).

Análisis descriptivo del instrumento

En el instrumento utilizado para recoger los datos se consideraron cuatro posibles respuestas, tres distractores y la respuesta correcta, utilizando A, B, C y D, según conviniera (ver Tabla 1).

La segunda parte del instrumento, que fue elaborada para los intereses de la investigadora, refiere las otras dos variables, como son la lengua que hablan cuando están con los amigos y la lengua que hablan en casa, tomando elementos socioculturales de los alumnos. Esta parte está compuesta por 25 ítems, de los cuales, los números 1, 2, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 contemplan cinco diferentes subescalas o dimensiones: 1. *Nunca*, 2. *Casi Nunca*, 3. *Algunas veces*, 4. *Casi siempre* y 5. *Siempre*. Para los ítems 3, 4, 5, 8 y 9 las respuestas son directas: Sí o No. De estos ítems, se tomaron tres, los fueron de mayor interés sobre el tema estudiado.

Definición operacional

A partir de estas dos fases o partes del instrumento, se calcularon los resultados a través de porcentajes, lo cual permitió hacer la comparación entre las variables.

Recolección de los datos

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en un día, se aplicó con la ayuda de los compañeros maestros y la autorización del director del plantel, quien fue enterado de la necesidad e importancia de la aplicación y del estudio.

Tabla 1

Descripción de los reactivos con sus respuestas y sus argumentos

Reactivos	Respuesta correcta	Propósito	Argumento a la respuesta
1. ¿Cuál es el tema central de la carta?	D	Identificar el asunto central que se plantea en una carta.	Después de leer la totalidad de la carta, se identifica que el asunto central es comunicar al vendedor, Materiales Mazú, los términos de la posible compra de diferentes materiales.
2. ¿Qué acciones se solicitan al destinatario a lo largo de la carta?	B	Distinguir dos elementos de información que compiten con otros semejantes y enlistados en un texto.	Las dos acciones corresponden con lo solicitado.
3. ¿Quién es el remitente de la carta?	D	Identificar el remitente de una carta formal.	El remitente, es decir, la persona que envía la carta es Paulino Sánchez Villalobos.
4. ¿A quién le corresponde resolver el problema planteado en la carta?	A	Identificar a la persona responsable de resolver los problemas planteados.	Debe ser resuelto por el destinatario, esto es, Jacobo Vázquez, Gerente General de Materiales Mazú.
5. ¿Qué frase de despedida es congruente con el contenido de la carta?	D	Distinguir la frase de despedida que sea congruente.	La frase de despedida es congruente con la carta porque reúne aspectos de contenido.
6. ¿Qué sucesos perjudiciales son consecuencia de la globalización?	A	Localizar dos elementos de información vinculados y presentados de manera explícita en un texto.	Al final del párrafo 1 del texto, señala los sucesos perjudiciales, el aumento del terrorismo y el fortalecimiento de una sola potencia.
7. México no ha logrado un óptimo desarrollo porque:	B	Identificar dos explicaciones presentadas en un artículo de opinión.	De acuerdo con los párrafos 5 y 7, diversos analistas sugieren que México necesita mayor inversión en infraestructura y educación, además de un liderazgo renovado.
8. ¿Qué relación existe entre las siguientes ideas?	D	Identificar el tipo de relación que existe entre dos ideas presentadas en un texto.	Expresada como problema solución, porque los bajos índices de desarrollo humano en México (problema párrafo 3), podrían elevarse gracias a la inversión en la infraestructura y educación (solución párrafo 5).

9. Identifique la frase que sintetiza el contenido del texto.	C	Identificar la frase que sintetiza el contenido de un artículo de opinión.	Esta es la frase, ya que en el título del artículo y en todos sus párrafos, se hace mención de todos los aspectos que entran en juego durante la integración de México en la globalización.
10. ¿Cuál es uno de los resultados positivos de la globalización?	D	Localizar un elemento de información relevante que se presenta de manera explícita en un artículo de opinión.	De acuerdo al párrafo 1 del texto, uno de los resultados positivos (beneficios) de la globalización es poder adquirir todo tipo de productos en casi cualquier parte del mundo.
11. ¿Cuál de las siguientes explicaciones apoya el argumento del autor en el párrafo uno?	C	Identificar el asunto central que trata el autor de un texto en un párrafo específico.	El asunto central del párrafo 1 es la enumeración de las ventajas que ha traído la globalización a la población mundial (aspectos positivos) así como sus desventajas (aspectos negativos).
12. ¿Qué recursos discursivos usa el autor para apoyar sus opiniones en los párrafos uno, tres y cuatro, respectivamente?	D	Localizar tres elementos de información vinculados y presentados de manera explícita en un texto.	Una de las razones es que la globalización no favorece a todos los países por igual. Otras son el crecimiento excepcional de algunas naciones, el estancamiento de América Latina y que el sistema financiero está en manos de extranjeros.

Operacionalización de las hipótesis

La Tabla 2 muestra la operacionalización de la variable, tanto en su definición conceptual, como instrumental y operacional.

En la Tabla 3 se presenta la operacionalización de la hipótesis, describiendo las variables involucradas así como sus niveles de medición.

Se acordó que, a la primera hora del día, todos los grupos estarían en la aplicación y resolución de la encuesta. Se les explicó a los alumnos la importancia y el objetivo del estudio y la necesidad de hacerlo con responsabilidad, para recoger datos reales. El instrumento constó de cinco páginas con las dos secciones o etapas.

Tabla 2

Operacionalización de la variable

Variables	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Comprensión lectora	Es la capacidad cognitiva compleja, capaz de entender lo que se lee de manera general o específica	Consta de 12 ítems de la Prueba PLANEA 2015 de Educación Media Superior, con sus diversos aspectos: 1. <i>Comprender globalmente</i> : consiste en la capacidad de identificar la idea principal o general de un texto. 2. <i>Obtener información</i> : trata sobre la atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información y/o la capacidad para localizar y extraer información. 3. <i>Elaborar una interpretación</i> : tiene que ver con la atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones, o sea, con la capacidad para extraer el significado y realizar inferencias. 4. <i>Reflexionar sobre el contenido de un texto</i> : utilizar el conocimiento exterior, Mostrar comprensión precisa de textos largos o complejos	Cada ítems será medido bajo los siguientes aspectos: Comprender globalmente: 1, 2 y 3. Obtener información: 4,5 Elaborar una interpretación: 6, 7 y 8 Reflexionar sobre el contenido de un texto: 9, 10, 11 y 12.

Tabla 3

Operacionalización de la hipótesis nula

Hipótesis	Variables	Nivel de medición	Prueba estadística
H ₁ . Existen diferencia en los niveles de comprensión lectora en español según la lengua materna de los estudiantes	Nivel de comprensión lectora	Nominal	Análisis cualitativo
	Lengua materna es el chol, tzeltal o el español	Nominal	

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Introducción

En los capítulos anteriores se presentó el sustento teórico del problema de estudio con la intención de encontrar la relación entre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del plantel 18 San Martín Chamizal de los Colegios de Bachilleres de Chiapas y la lengua que utilizan en casa y con los amigos. En primer lugar, se hace la descripción de la población de estudio con relación a algunas características demográficas particulares; posteriormente, se presentó el comportamiento de las variables, se realizó la prueba de hipótesis y se finalizó con de comentario de otros aspectos importantes.

Descripción de la población

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue administrado a 350 alumnos del Colegio de Bachilleres de Chiapas, plantel 18 Chamizal; de los cuales, 167 (47.72%) eran mujeres y 183 (52.28%) hombres.

De 14 años hay cuatro alumnos; de 15 años, 58; de 16 años, 103; de 17 años, 125; de 18 años, 35 y de 19 a 20 años, hubo 10 alumnos (ver Tabla 4).

Del total de la muestra, 91 (26%) alumnos eran de lengua española, 191 (55%) de lengua nativa chol y 68 (19) de habla tzeltal (ver Figura 1).

De acuerdo con el grado que cursaban, la Tabla 5 presenta la información

respecto de la lengua hablada, el porcentaje y el género de los alumnos participantes. La edad promedio de los alumnos fue de 16.53 años, con una desviación estándar de 1.49; la edad mínima fue de 14 años y la máxima de 19.

Al hacer la comparación entre las lenguas utilizadas por los alumnos del plantel 18 San Martín Chamizal, se percibe que sí hay diferencia, pero sin relevancia alguna en los resultados de la prueba de comprensión lectora entre los alumnos de habla española, del chol y el tzeltal, ya que el reactivo con menos porcentaje en español fue el 3, que tiene que ver con el primer nivel de comprensión lectora que trata sobre la identificación del remitente de una carta. El reactivo más alto fue el 5 (67.03%), que corresponde al segundo nivel de comprensión lectora, que trata sobre la atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información y/o a la capacidad para localizar y extraer información (ver Tabla 6).

Por su parte, el porcentaje más bajo con los de habla chol fue también el 3 y el segundo más bajo, el de habla tzeltal.

Tabla 4

Descripción de la población por edad

Edad	N	%
14	4	1.14
15	58	16.57
16	103	29.42
17	125	35.71
18	35	10.00
19	10	2.85

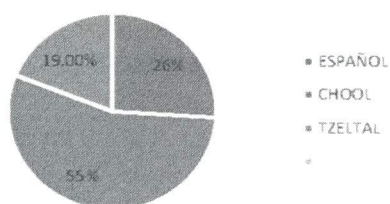


Figura 1. Población según la lengua.

Tabla 5

Descripción estadística de la población por semestre de estudio y lengua materna

Grado o Semestre	Español	Chol	Tzeltal	%	M	F
1ro.	23	55	19	27.71	52	45
3ro	42	75	23	40.28	77	64
5to	26	62	23	32.11	54	58

El porcentaje más alto que tuvieron los de habla en español fue en el reactivo 5, que corresponde al segundo nivel de comprensión lectora, que trata sobre la atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información y/o a la capacidad para localizar y extraer información.

Respecto de los de habla chol, su reactivo con el porcentaje más alto fue el 9, que corresponde al tercer nivel de comprensión lectora, ya que trata de elaborar una interpretación que tiene que ver con la atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones; o sea, a la capacidad para extraer el significado y realizar inferencias. En el caso de los de habla tzeltal, el reactivo donde alcanzaron mayor porcentaje fue el 8, que también corresponde al tercer nivel de comprensión

Tabla 6

Número y porcentaje de alumnos por lengua materna que contestaron adecuadamente

Reactivos	N	Español	N	Chol	N	Tzeltal	RC
1	19	20.87%	54	28.27%	12	17.64%	D
2	32	35.16%	74	38.74%	27	39.70%	B
3	11	12.08%	22	11.51%	11	16.17%	D
4	38	41.78%	73	38.21%	18	26.47%	A
5	61	67.03%	105	54.97%	36	52.94%	D
6	21	23.07%	60	31.41%	26	38.23%	A
7	53	58.24%	102	53.40%	28	41.17%	B
8	46	50.54%	92	48.16%	40	58.82%	D
9	49	53.84%	109	57.06%	28	41.17%	C
10	19	20.87%	57	29.84%	17	25.00%	D
11	16	17.58%	29	15.18%	9	13.23%	C
12	19	20.87%	51	26.70%	11	16.17%	D

lectora, ya que consiste en elaborar una interpretación que tiene que ver con la atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones; o sea, a la capacidad para extraer el significado y realizar inferencias.

Prueba de hipótesis

A continuación se presenta la prueba de hipótesis, que dice que no existe diferencia en los niveles de comprensión lectora en español, según la lengua materna de los estudiantes. Esta hipótesis se analizó en cada uno de los niveles de comprensión lectora estudiados.

1. El primer nivel de comprensión lectora se encuentra por debajo del 50% en la población correspondiente a cada una de las lenguas maternas estudiadas. Esto es, que son muy pocos los alumnos que pueden identificar la idea principal o general de un texto en cada uno de los grupos evaluados, siendo el más bajo el reactivo 3: ¿quién

es el remitente de la carta?, con un 11.51% en el grupo chol, correspondiente a solo 22 alumnos que contestaron correctamente de 191. El más alto, con un 16.17% del grupo tzeltal, corresponde a 11 alumnos de 68 en total del grupo que respondieron acertadamente. Por lo tanto, se considera que la mayoría de los alumnos estudiados desconocen el significado de la palabra remitente; por ello, no pudieron identificarlo en el contexto de la carta (ver Tabla 7).

Al revisar los resultados en la tabla anterior, no se ven diferencias significativas en los porcentajes alcanzados en la comprensión lectora; por lo tanto, se sostiene la hipótesis nula.

2. En el segundo nivel de comprensión lectora correspondiente a obtener información sobre la atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información y/o a la capacidad para localizar y extraer información, puede decirse que el más alto porcentaje fue del grupo de lengua materna española, ante los otros dos grupos, chol y tzeltal. El reactivo 4 no pasó del 50% en las respuestas; o sea, 38 alumnos de 91. El reactivo 5 obtuvo el 67.03%, que equivale a 61 alumnos que sí contestaron bien (ver Tabla 8).

Tabla 7

Análisis de las preguntas del primer nivel de comprensión lectora

Reactivos	Español	Chol	Tzeltal	RC
1	20.87%	28.27%	17.64%	D
2	35.16%	38.74%	39.70%	B
3	12.08%	11.51%	16.17%	D
Resultados	22.70%	26.17%	24.50%	

Tabla 8

Análisis de las preguntas del segundo nivel de comprensión lectora

Reactivos	Español	Chol	Tzeltal	RC
4	41.78%	38.28%	26.47%	A
5	67.03%	54.97%	52.94%	D
Resultados	54.42%	46.59%	39.70%	

Solo en la respuesta del reactivo 5, los tres grupos (español, chol y tzeltal) alcanzaron a pasar del 50%. Se puede decir que en el segundo nivel de comprensión lectora, los alumnos del plantel 18 San Martín Chamizal están en un promedio del 50%.

Al revisar los resultados, se ven diferencias significativas en los porcentajes alcanzados en la comprensión lectora; por lo tanto, no se sostiene la hipótesis nula y se concluye que para este nivel sí se encontraron diferencias en la comprensión lectora en español, teniendo un mejor nivel los de lengua materna española y un nivel más bajo nivel los de habla tzeltal.

3. En el tercer nivel, que considera elaborar una interpretación, sorpresivamente el grupo tzeltal adquiere el mayor porcentaje ante las lenguas maternas española y chol, ya que en el reactivo 8, que dice ¿qué relación existe entre las siguientes ideas? se alcanza más del 58%, ante un 50.54% de alumnos de habla española y un 48.16% de alumnos con lengua materna chol. En el reactivo 7, se invierte el resultado, obteniendo los alumnos de lengua materna española el mayor porcentaje en sus respuestas afirmativas en este nivel, con el 58.24%, seguido del chol, con 53.40% y el tzeltal, con el 41.17%. Se puede decir que los tres grupos de habla materna alcanzan el 50% en este tercer nivel de comprensión lectora. Sin embargo, es este el nivel en

el que se hallan los mejores porcentajes (ver Tabla 9). De acuerdo con estos resultados, se sostiene la hipótesis nula.

4. En la Tabla 10 se describen los resultados del cuarto nivel de comprensión lectora en español, que corresponde a la reflexión sobre el contenido de un texto. El puntaje máximo en este nivel está en el reactivo 9, con los alumnos de lengua materna chol, con un 57.06%, siendo el más bajo el reactivo 11, con un 13.23% de alumnos que respondieron afirmativamente del grupo Tzeltal. De acuerdo con estos resultados, se sostiene la hipótesis nula.

Tabla 9

Análisis de las preguntas del tercer nivel de comprensión lectora

Reactivos	Español	Chol	Tzeltal	RC
6	23.07%	32.04%	38.23%	A
7	58.24%	53.40%	41.17%	B
8	50.54%	48.16%	58.82%	D
Resultados	43.54%	44.32%	46.07%	

Al revisar los resultados, se ven diferencias pequeñas en los porcentajes alcanzados en la comprensión lectora; por lo tanto, no se sostiene la hipótesis nula y se concluye que en este nivel se ven diferencias entre los de habla chol y tzeltal, teniendo mejor comprensión los de habla chol.

Otros análisis

En la segunda sección del instrumento utilizado para este estudio, los 25 cuestionamientos podrían provocar una reflexión mayor acerca de la amplitud de los

factores involucrados en el logro de una lectura de comprensión en los tres grupos del estudio.

1. Si se considera la primera pregunta, que dice ¿utilizas tu lengua materna cuando se habla en casa?, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 10

Análisis de las preguntas del cuarto nivel de comprensión lectora

Reactivos	Español	Chol	Tzeltal	RC
9	53.84%	57.06%	41.17%	C
10	20.87%	29.84%	25.00%	D
11	17.58%	15.18%	13.23%	C
12	20.87%	26.70%	16.17%	D
Resultados	28.29%	32.19%	23.89%	

Los alumnos de hablas chol y tzeltal tienen un alto porcentaje en el uso de su lengua materna cuando están en casa (81.15% y 95.58%, respectivamente) (ver Tabla 11). De igual manera, en los resultados totales se percibe que la mayoría de los alumnos del colegio estudiado hacen uso de su lengua materna al estar en casa. Esto permite considerar la trascendencia que pudiera tener la práctica lingüística diaria de los hablantes chol y tzeltal, ya que, si se considera el tiempo en horas que conviven con hablantes de su lengua original, sería menor el tiempo en el que practican con su segunda lengua. Esta acción podría ser determinante en el logro de una lectura de comprensión en la lengua que menos practican.

2. La segunda cuestión que expresa lo siguiente: cuando estás con tus amigos, ¿utilizas tu lengua materna?, presentó los resultados que se muestran en la Tabla 12.

Tabla 11

Resultados de la pregunta 1. Significado de la lengua que utiliza en casa

Lengua materna	<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
Español	0%	0.00%	12.08%	4.39%	86.51%
Chol	0%	1.04%	1.04%	16.75%	81.15%
Tzeltal	0%	0.00%	1.47%	2.94%	95.58%
Total o Gral.	0%	0.57%	4.00%	10.85%	84.57%

3. La pregunta 5 dice: ¿consideras que leer en español y no entender lo que dice el texto tiene que ver con los significados de las palabras en tu lengua materna? (ver Tabla 13).

En este caso, la diferencia es muy marcada con el mayor porcentaje en cada una de las lenguas maternas: español, con el 89.70%; chol, con el 56.02% y tzeltal, con el 89.70% al contestar *sí*. Este resultado muestra la necesidad de la práctica de la lectura en español en las aulas y en las casas, que lleve al estudiante a mejorar los procesos o niveles de comprensión lectora, de tal forma, que no tiendan a traducir de su lengua nativa, sino a “pensar” su lectura en español.

Tabla 12

Resultados de la pregunta 2. Significado de la lengua materna cuando está con los amigos

Lengua materna	<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
Español	0.00%	0.00%	4.39%	23.07%	72.52%
Chol	5.75%	0.52%	12.04%	20.94%	60.73%
Tzeltal	0.00%	0.00%	17.64%	14.70%	67.64%
Total o Gral.	3.14%	0.28%	11.14%	20.28%	65.14%

Tabla 13

Resultados de la pregunta 3. Los significados de las palabras en su lengua materna

Lengua materna	Sí	No
Español	89.70%	10.29%
Chol	56.02%	43.97%
Tzeltal	89.70%	10.29%
Total o general	70.85%	29.15%

Resumen del capítulo

Este capítulo presentó los resultados de la investigación, que fueron extraídos de los instrumentos administrados y analizados, mismos que fueron presentados en diferentes tablas.

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Introducción

En este capítulo se presenta un resumen de la investigación desarrollada, una discusión sobre el tema planteado, algunas conclusiones y una serie de recomendaciones.

Resumen

El problema de investigación que se planteó fue el siguiente:

¿Existe diferencia en los niveles de comprensión lectora del español, según la lengua materna de los estudiantes del Colegio de Bachilleres de Chiapas, plantel 18 San Martín Chamizal durante el período 2016-2017?

El marco teórico se fundamentó en algunas investigaciones y documentos que corresponden con la comprensión lectora y su relación con los problemas afines a esta; por ejemplo, falta de interpretación precisa de los textos y su relación social, específicamente con los amigos y la familia.

Para Nieto (2005), lectura y comprensión “es el proceso metacognitivo de la mente dando resultado a la interpretación de textos de manera razonada” (p. 283).

Maturano, Macías y Solivares (2002) afirman que comprender “es la capacidad de hacer con un tópico, una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, como son explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, volver a presentar el tópico de

otra manera” (p. 415).

Goodman (1982) comenta que, para comprender el proceso de lectura, se debe comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él, ya que la lectura implica una transacción entre el lector y el texto; además, las características del lector son tan importantes para la lectura como las del texto.

Tapia (2005) dice que la comprensión lectora es una actividad motivada, orientada a una meta, cuyo resultado depende de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, quien, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas; por tanto, depende de la interacción.

Colomer (1997) expresa que es vital que el profesorado conozca que en la comprensión lectora intervienen procesos semánticos e interpretativos y que de la fusión de ambos, surge la comprensión integral del mensaje. Al respecto, Arno (1996) expone que la meta es ayudar al estudiantado a aprender a entender mejor y más fácilmente los mensajes escritos y a desarrollar la comprensión lectora para llegar a ser lectores eficientes e independientes de todo tipo de texto, tanto breves como extensos.

Con fundamento en lo anterior, se justifica el estudio investigando algunos elementos culturales, emocionales y socioeconómicos de los estudiantes, ya que se podrán entender factores importantes que repercuten significativamente en su comprensión lectora de alumnos con lenguas nativas chol y tzeltal ante los de español. Además, la relativa capacidad de un lector en particular es obviamente importante para el uso exitoso del proceso, pero también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales.

La comprensión lectora es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que ya se sabe (Gómez, 2013).

Respecto de la metodología, la presente investigación tuvo un diseño descriptivo y transversal. Participaron 350 alumnos del plantel 18 San Martín Chamizal de los colegios de bachilleres de Chiapas. Las variables independientes fueron las lenguas maternas chol, tzeltal y español; la lengua que utiliza cuando está con los amigos y la lengua que utiliza cuando está con la familia; la variable independiente fue el nivel de comprensión lectora en los cuatro niveles enunciados a continuación:

1. Comprender globalmente: consiste en la capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.

2. Obtener información: trata sobre la atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información y/o a la capacidad para localizar y extraer información.

3. Elaborar una interpretación: se relaciona con la atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones; o sea, a la capacidad para extraer el significado y realizar inferencias.

4. Reflexionar sobre el contenido de un texto: se refiere a la utilización del conocimiento exterior; a mostrar comprensión precisa de textos largos o complejos.

Para medir la comprensión lectora, se utilizó la Prueba PLANEA 2015, que es un conjunto de pruebas que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrollaron a partir del ciclo escolar 2014-2015, para los niveles de educación media superior en México.

Discusión

En relación con el nivel de comprensión lectora de los jóvenes del plantel 18 Chamizal COBACH, se confirma que constituye un problema cuyos resultados coinciden con los estudios realizados por Oliver Conde y Fonseca Bautista (2009), donde se menciona que las principales dificultades en la comprensión lectora de su grupo de estudio radica en la decodificación, repercutiendo en serios problemas para extraer ideas principales y dar solución a interrogantes breves derivadas de un texto expositivo. También se percataron de que los estudiantes recién egresados de la secundaria no practicaron ni adquirieron las principales estrategias para desarrollar la comprensión lectora durante la formación previa a su ingreso al bachillerato. Los cuatro niveles de comprensión lectora fueron bajos o reprobatorios.

Por lo consiguiente, si se suma el tiempo en que el estudiante habla su lengua materna en casa, correspondiente a la pregunta uno, con el que invierte con sus amigos, de la pregunta dos, este resultado provocaría preguntarse qué porcentaje de su tiempo permanece en comunicación en chol o tzeltal, de tal forma que, solamente es el ámbito académico donde se desfasa y accede a una lengua que prácticamente le es ajena en cualquier otro momento del día; razón que explicaría en mucho, los resultados obtenidos en la prueba.

Con todo lo mencionado, sí es posible confirmar los resultados, ya que en la secundaria de la misma comunidad, un mismo docente imparte todas las asignaturas de este nivel, cual si fuera un súper humano y, a la vez, fuera apto para saber manejar todos los contenidos de todas las asignaturas. Y no solamente se dan estos casos en el nivel secundario, sino mucho más, en el básico; pues en él están maestros, en

muchos casos, sin preparatoria; jóvenes que, por adquirir una beca de CONAFE, prestan sus servicios en escuelas rurales y políticas del gobierno que abarata la educación y su calidad. En cuanto a la comunicación con los amigos y con la familia, Cantero Serena (2008) dice que todos los hablantes manejan varios códigos simultáneamente, o sea, códigos verbales y no verbales, variantes del mismo lenguaje, diversos lenguajes, variedades de algunos idiomas y que los códigos que maneja cada hablante no han sido impuestos desde fuera, sino que han sido elaborados a lo largo de la vida en los intercambios comunicativos entre sus comunidades hablantes; por lo que difícilmente coincidirán con exactitud los códigos elaborados por dos hablantes distintos. Dicho de otra manera, cada lengua materna se entenderá mejor con las personas que hablan su mismo código, esto es, la misma lengua. Con otra lengua distinta siempre habrá diferentes significados.

Acuña Ríos y Eyzaguirre Rojas (2012) mencionan el caso de la educación peruana, donde se evidencian profundas debilidades que se expresan en los bajos logros de aprendizaje de los niños y jóvenes en las evaluaciones nacionales e internacionales. Sin embargo, aún se agrava más cuando se observan los resultados de aprendizaje de la población, constatando que los niños de las zonas más alejadas de la capital no entienden lo que tienen que aprender debido a que el estado responsable de su educación, así como los maestros, enseñan en una lengua diferente a la lengua original de los alumnos, no tomándose en cuenta una condición básica en la educación de que “para aprender hay que entender”. De igual manera está México, pues reportan escuelas de calidad en el país, pero son las de algunos estados del centro de la república. Los alumnos de las comunidades de Chiapas tienen escuelas telesecundarias, pero sin televisión;

no cuentan con mesas, solo con bancos y en muchas de estas escuelas no hay luz, ni maestros preparados para dar una buena educación. Hay mucho rezago. En este caso se les aplicó un examen nacional general en condiciones deprimentes, pues las circunstancias de los contextos de enseñanza y aprendizaje no son las mismas.

Así también, se coincide con Barriga Villanueva (2008), quien menciona que “ni los niños ni los maestros viven conscientes de la diversidad circundante, ni hay una atención explícita a los niños hablantes de lenguas indígenas, como postula el trabajo que los acoge” (p. 1229).

Cualquier docente, no solamente el de lenguaje, debe entender, comprender y usar estrategias de acuerdo con las necesidades de los alumnos, ya que todos necesitan comprender para aprender.

Conclusiones

Con base en la información obtenida en esta investigación, se pueden enumerar las siguientes conclusiones:

1. Sí existe diferencia en el nivel 2 entre los estudiantes con lenguas maternas chol, tzeltal y español en cuanto a los niveles de comprensión lectora en español, del plantel 18 San Martín Chamizal del COBACH.

2. En los niveles de comprensión lectora, solo en el segundo sobresale ligeramente la lengua materna español ante el chol y el tzeltal. Ésto indica que es generalizado el problema de comprensión lectora.

3. En las tres lenguas maternas se manifiesta que existe problema en comprender el significado de las palabras.

4. La mayoría de los estudiantes prefieren utilizar su lengua materna al estar con los amigos y al estar con la familia en casa.

Recomendaciones

De acuerdo con los resultados obtenidos, la discusión y las conclusiones se plantean de manera general las siguientes recomendaciones:

Para docentes

1. Concientizar a los maestros a no ser indiferente ante los resultados deficientes en comprensión lectora de los alumnos, sino buscar estrategias de trabajo.
2. Usar la estrategia de más lecturas cotidianas sencillas e interesantes que despierten la curiosidad, pues, mientras más leen, más aprenden.
3. Después de realizar cada lectura, implementar un cuestionario de preguntas enfatizando los niveles de comprensión.
4. Hacer que los alumnos usen el diccionario con las palabras cuyo significado ignoran; de esta manera, aumentarán su vocabulario.
5. Enseñar a realizar diferentes tipos de resúmenes, abiertos y cerrados, pues de esta manera se logrará visualizar si entendieron lo que leyeron.
6. Enseñar a asociar palabras con imágenes, imaginando siempre lo que se lee.
7. Implementar un curso especial complementario de comprensión lectora al curso regular de cada semestre, donde el propósito fundamental sea el desarrollo del pensamiento, incluyendo las estrategias de hallar la idea principal, recordar hechos y detalles, comprender la secuencia, reconocer causa y efecto, comparar y contrastar, hacer predicciones, etc.

Para futuras investigaciones

1. Realizar este mismo estudio con otros alumnos del mismo nivel educativo, pero en otros municipios donde tengan otras lenguas maternas en el mismo estado de Chiapas y/o en otros estados.
2. Utilizar otros instrumentos de medición en comprensión lectora.

APÉNDICE A

**INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE
COMPRENSIÓN LECTORA**

Universidad de Montemorelos

Posgrado en Educación

Esta actividad tiene como finalidad, analizar el grado de comprensión lectora de los estudiantes del plantel 18 San Martín Chamizal, en relación a los elementos culturales, psicológicos y socioeconómicos de cada uno, con el propósito de mejorar las estrategias de trabajo en las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción y Literatura.

Por favor, responda con sinceridad cada uno de los siguientes aspectos

Sección I. Datos demográficos

Edad _____ Sexo: F _____ M _____ Grado _____

Lugar de Procedencia _____

Lengua materna _____

Sección II Grado de comprensión lectora

Con base en el siguiente texto, conteste los reactivos que se presentan a continuación.

Secretaría de Educación Pública. (2015). PLANEA 2015, Educación Media Superior
Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas
Constructora Gordillo

Av. Miguel Alemán # 125 San Francisco de Campeche

Sr. Jacobo Vázquez
Gerente General
Materiales Mazú

En mayo de este año, el señor Pedro Sánchez, adjunto de nuestro Departamento de Compras, recibió su carta en la cual nos ofrecía artículos para construcción; debido a las necesidades de la empresa, en este momento requerimos algunos productos.

Calculamos que en total podríamos hacer un pedido de dos toneladas para entregar por partidas en un plazo máximo de cinco semanas. Nuestro pedido incluirá:

- a).- 50 bultos de cemento
- b).- Media tonelada de varilla para colado
- c).- 25 láminas de 5 x 8 pies

Tenemos conocimiento de que al mayoreo, el mínimo que vende de láminas es media tonelada; sin embargo, únicamente necesitamos las solicitadas, por lo que pedimos sea considerada nuestra petición. Si el asunto le interesa, envíenos muestras del material que le solicitamos, incluyendo, precios, descuentos, condiciones generales de venta y demás datos de interés, con acuse de recibo para el Ingeniero Martín Pedraza Perdomo director de área de compras.

Si por algún motivo no pudiera comprometerse a cumplir la totalidad de nuestro pedido, solicitamos se comuniquen con nosotros o nos haga una visita personal, pues creemos que por medio de una entrevista directa llegaríamos más fácilmente a un acuerdo.

De cualquier modo, requerimos una inmediata respuesta a la presente.

Atentamente
Paulino Sánchez Villalobos

1.-Cuál es el tema central de la carta

- a).- Comprar artículos para construcción de la empresa
- b).- Solicitar una visita personal para facilitar los acuerdos
- c).- Determinar las condiciones de compra y forma de entrega del pedido
- d).- Plantear las condiciones y requerimientos de una posible compra

2.- Qué acciones se solicitan al destinatario a lo largo de la carta

- a).- Que entregue los materiales solicitados sin negar sus servicios
- b).- Se considere como una petición especial y se comunique con ellos
- c).- Conseguir 50 bultos de cemento y media tonelada de varilla
- d).- Vender dos toneladas de materiales y que los visite en su oficina

3.- ¿Quién es el remitente de la carta?

- a).- Pedro Sánchez
- b).- Jacobo Vázquez
- c).- Martín Pedraza Perdomo
- d).- Paulino Sánchez Villalobos

4.- ¿A quién le corresponde resolver el problema planteado en la carta?

- a).- Gerente General de Materiales
- b).- Director del área de compras
- c).- Gerente de Compra-venta
- d).- Adjunto del departamento de compras

5.- ¿Qué frase de despedida es congruente con el contenido de la carta?

- a).- Agradeciendo de antemano su apoyo, esperaré la mercancía solicitada
- b).- Me despido, esperando entregarle en lo posible los datos requeridos.
- c).- Muchas gracias por tu apoyo y espero que nos hagas saber el día de tu visita
- d).- Sin más por el momento, le agradeceré que analice nuestra solicitud y nos informe a la brevedad posible su respuesta.

Con base en el siguiente texto, conteste los reactivos que se presentan a continuación.

La globalización y su impacto en México

Plata Quiroz, Lilitana (2009). Con información de Enrique de la Madrid, México y la globalización, disponible en www.delamadrd.org.mx

La globalización es un fenómeno que ha favorecido de múltiples maneras a la población mundial: la preeminencia de los consumidores, el acceso a bienes de consumo internacional, el acceso universal a la información, el uso generalizado de la tecnología de punta, el incremento mundial de la productividad, una mayor integración (la Unión Europea integra ya a 25 países que antes no eran propiamente miembros de Europa), y el crecimiento económico excepcional de algunos países son solo algunos de los beneficios que ha generado. Sin embargo, hay quien insiste en subrayar los aspectos negativos, entre los cuales destacan: la globalización del crimen organizado, el acrecentamiento del terrorismo, la concentración económica cada vez más evidente, el fortalecimiento de una sola potencia, la ampliación de la brecha entre ricos y pobres, y el estancamiento de América Latina.

¿Qué ha representado para México la globalización? Al igual que en el resto del mundo, y como ya lo observamos en el listado anterior, la globalización ha generado en México efectos tanto positivos como negativos.

México cuenta con 43 tratados internacionales, su comercio exterior ha crecido en los últimos 10 años a una tasa del 11% anual promedio y la inversión extranjera ha aumentado significativamente, sin embargo, el sistema financiero está en manos de extranjeros y la productividad se encuentra en índices muy bajos. Por otro lado, según estudios demográficos en los que se toman en cuenta los índices de desarrollo humano: alfabetización, escolaridad y esperanza de vida, México está en el lugar 53 de 150 países.

Esta situación podríamos verla como una catástrofe en la cual no somos más que unas víctimas sin participación alguna o como un compromiso que nos plantea que todos tenemos una responsabilidad dentro del proceso de desarrollo.

Según analistas financieros, para México puede incorporarse a la sociedad mundial de una manera óptima, necesita una mayor inversión en infraestructura y en educación; crear una política industrial y agropecuaria y consolidar una política integral de desarrollo económico que establezca una regulación que permita fortalecer las cadenas productivas integrando las grandes empresas con las pequeñas, de forma que puedan generarse un mayor aprovechamiento de los tratados internacionales.

Los riesgos en este momento histórico consistirían en asumir que:

. La sola estabilidad macroeconómica es suficiente para generar el crecimiento interno de cada país.

. El mercado externo y la inversión extranjera son suficientes para asegurar el crecimiento y la modernización.

. El libre comercio aumenta por sí mismo la productividad y la competitividad de los países.

Ante esta situación, Fernando Solana afirmó en su exposición *México en el mundo global: Retos y oportunidades* que entre los retos que enfrenta el país están: el crecer un 5% anual en promedio, mantener la estabilidad macroeconómica, modernizar la infraestructura y elevar la escolaridad de forma que se pueda reducir la creciente desigualdad social. Piensa que tenemos grandes oportunidades de desarrollo, pero que lo que se requiere es un liderazgo renovado que sea capaz de darle prioridad al crecimiento económico con estabilidad.

6.- ¿Qué sucesos perjudiciales son consecuencia de la globalización?

- a).- Aumento de terrorismo y fortalecimiento de una sola potencia
- b).- Crecimiento económico y desigualdad social
- c).- Modernización de la infraestructura y baja productividad
- d).- Aumento de comercio exterior y desigualdad social

7.- México no ha logrado un óptimo desarrollo porque:

1. Necesita una mayor inversión en infraestructura y en educación
2. El mercado externo no es suficiente para asegurar el crecimiento y la modernización
3. Todos tenemos una responsabilidad en el proceso de desarrollo
4. Es necesario un liderazgo renovado capaz de dar prioridad al crecimiento económico

- a) 1 y 3
- b) 1 y 4
- c) 2 y 3
- d) 2 y 4

8.- ¿Qué relación existe entre las siguientes ideas?

-“...según estudios demográficos en los que se toman en cuenta los índices de desarrollo humano: alfabetización, escolaridad y esperanza de vida, México está en el lugar 53 de 150 países”

-“...para que México pueda incorporarse a la sociedad mundial de una manera óptima, necesita una mayor inversión en infraestructura y en educación...”

- a). Causa-efecto
- b). Concepto-ejemplo
- c). Comparación-contraste
- d). Problema-solución

9.- Identifique la frase que sintetiza el contenido del texto

- a). Economías emergentes frente a la globalización económica
- b). Unión Europea, ejemplo exitoso de la integración mundial
- c). México en el mundo globalizado, retos, logros y problemas
- d). Globalización del terrorismo, la desigualdad y la pobreza

10.- ¿Cuál es uno de los resultados positivos de la globalización?

- a). la concentración económica cada vez más visible
- b). La ampliación de la brecha entre ricos y pobres
- c). El que solo una potencia se ha favorecido
- d). El acceso a bienes de consumo

11.-Cuál de las siguientes explicaciones apoya el argumento del autor en el párrafo 1?

- 1. La globalización del crimen organizado
- 2. El acceso a bienes de consumo
- 3. La ampliación de la brecha entre ricos y pobres
- 4. Crecimiento económico excepcional de algunos países

- a) 1 y 3
- b) 1 y 4
- c) 2 y 3
- d) 2 y 4

12.- ¿Qué recursos discursivos usa el autor para apoyar sus opiniones en los párrafos 1, 3 y 4, respectivamente?

- a) Preguntas, citas, opinión
- b) Ejemplos, citas y hechos
- c) Hechos, preguntas y ejemplos
- d) Ejemplos, datos y opinión

III.- Aplicación

1.- **¿Utilizas tu lengua materna cuando se habla en casa?**

Nunca___ Casi nunca ___ Algunas veces___ Casi siempre___ Siempre ___

2.- **Cuando estás con tus amigos, ¿utilizas tu lengua materna?**

Nunca___ Casi nunca ___ Algunas veces___ Casi siempre___ Siempre ___

3.- **Los hábitos de lectura los aprendiste en casa**

Si___ No___

4.- **Aprendiste el español cuando comenzaste a ir a la escuela**

Si___ No___

5.- **¿Consideras que al leer en español y no entender lo que dice el texto tiene que ver con los significados de las palabras en tu lengua materna?**

Sí___ No___

6.- **¿Organizas tu tiempo para leer y estudiar?**

Nunca___ Casi nunca ___ Algunas veces___ Casi siempre___ Siempre ___

7.- **Cuando lees, ¿subrayas, haces preguntas, haces esquemas y consultas el diccionario?**

Nunca___ Casi nunca ___ Algunas veces___ Casi siempre___ Siempre ___

8.- **Consideras que la escolaridad de tus padres repercute en tu aprendizaje**

Si___ No___

9.- **¿Consideras que tu situación económica tiene que ver con tu seguridad social y educativa?**

Si___ No___

10.- **Comprendes más cuando lees en voz alta**

Nunca___ Casi nunca ___ Algunas veces___ Casi siempre___ Siempre ___

11.- **Comprendes más cuando lees con la vista**

Nunca___ Casi nunca ___ Algunas veces___ Casi siempre___ Siempre ___

12.- **Puedes explicar lo leído a la primera lectura**

Nunca___ Casi nunca ___ Algunas veces___ Casi siempre___ Siempre ___

13.- **Cuando lees, ¿prestas fácilmente atención a las ideas principales y secundarias del texto**

Nunca___ Casi nunca ___ Algunas veces___ Casi siempre___ Siempre ___

14.- **Cuando lees, ¿lo haces por el interés de aprender?**

Nunca___ Casi nunca ___ Algunas veces___ Casi siempre___ Siempre ___

15.- **¿Lees fluidamente cualquier texto?**

Nunca___ Casi nunca ___ Algunas veces___ Casi siempre___ Siempre ___

16.- Al término de la lectura, ¿eres capaz de representar lo leído mediante alguna representación gráfica?

Nunca ___ Casi nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___

17.- ¿Esperas alguna motivación para leer de parte del maestro o de alguna persona?

Nunca ___ Casi nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___

18.- ¿Consideras que tu vocabulario te ayuda a comprender los textos?

Nunca ___ Casi nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___

19.- ¿Puedes comentar en voz alta lo que dice un texto?

Nunca ___ Casi nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___

20.- ¿Puedes predecir lo que contiene un texto con solo leer el título?

Nunca ___ Casi nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___

21.- ¿Al leer, variás la velocidad y el tipo de lectura que haces?

Nunca ___ Casi nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___

22.- ¿Relees algunas partes del texto más que otras?

Nunca ___ Casi nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___

23.- ¿Puedes relacionar conocimientos previos con el contenido del texto?

Nunca ___ Casi nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___

24.- ¿El ambiente del aula te motiva para la lectura comprensiva?

Nunca ___ Casi nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___

25.- ¿La disposición de materiales de lectura ayuda a mí interés?

Nunca ___ Casi nunca ___ Algunas veces ___ Casi siempre ___ Siempre ___

REFERENCIAS

- Acuña Ríos, E. y Eyzaguirre Rojas, N. (2012, septiembre) *Comprensión lectora de los estudiantes bilingües interculturales en el Perú. Aportes y desafíos a la propuesta pedagógica de EIB*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer. Salamanca, España.
- Arno, G. (1996). *La comprensión lectora: profesor en acción* (Vol. 3). Madrid: Edelsa.
- Arroyo Sarabia, M., Faz de los Santos, L., Gasca García, G. y Orozco Carro, R. B. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 36-47.
- Barriga Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1999). Comprender la comprensión. En M. Stone Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente* (pp. 69-94). Buenos Aires: Paidós.
- Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Cantero Serena, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7(1), 71-87.
- Cantillo Oliveros, M. O., de Castro, A. E., Carbonó Truyó, V. I., Guerra Flórez, D., Robles, H. S., Díaz Plaza, D. y Rodríguez Fuentes, R. A. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6(1), 46-59.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- De Ávalos, M. V. y Velásquez, M. (2000). *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.

- Diario Oficial de la Federación. (2009). *Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/>
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fuentes, M. T. (2010). La comprensión lectora: revisión teórica desde la perspectiva cognoscitiva, conductual e interconductual. *Tendencias en Psicología y Educación. Revisiones Temáticas*, 1, 128-166.
- Goodman, K. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Gómez, B. R. (2013). Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 14-23.
- González, M. J., Barba, M. J. y González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11.
- Gutiérrez Fresnada, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura*, 5, 52-58.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Heit, I. A. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 8(15), 79-96.
- Ibáñez, R. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45(1), 67-85.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *¿Cómo está la educación secundaria en México?* México: Dirección de Pruebas y Medición. Recuperado de <http://www.inee.com.mx/pdf/secundarias.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Documento rector de la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2015*. Recuperado de <http://www.planea.sep.gob.mx>

- Madero Suárez, I. P. y Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 143-166. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art09.pdf>
- Manríquez López, L. y Tomasini, G. A. (2006). Bilingüismo y competencia lingüística: diferencias en las subcompetencias lingüísticas náhuatl-español. México. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 267-274.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 8(1), 1-43.
- Maturano, C. I., Macías, A. y Soliveres, M. A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20, 415-425.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Consejo de Europa. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 17(1), 35-45.
- Nieto, D. A. (2005). Efectos del resumen de la metacompreensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294.
- Oliver Conde, M. L. y Fonseca Bautista, S. D. (2009, septiembre). *La comprensión lectora en el bachillerato*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 5: educación y conocimientos disciplinares. Veracruz, México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *México, 15 años en el último lugar de educación*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/6/ocde-mexico-15-anos-en-el-ultimo-lugar-de-educacion>
- Parodi, G. (2007). Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: teoría y empírea. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira* (pp. 223-258). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Paul, R. y Elder, L. (2002). *Lectura crítica*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 1, 121-138.
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195.
- Salvador Cruz, J. y Tomasini, G. (2005). Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 879-902.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 1, 63-93.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberrabit*, 11(11), 41-48.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- White, E. (1957). *Los hechos de los apóstoles*. Medellín: Asociación Publicadora Interamericana.
- White, E. (1977). *Patriarcas y profetas*. Medellín: Asociación Publicadora Interamericana.
- Yataco, M. (2008). *Defensa de la lengua materna de los niños indígenas e inmigrantes del mundo*. New York: New York University.