



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y LENGUAS

Hábitos de lectura y comprensión lectora en alumnos de la Universidad
de Quintana Roo

TESIS

Para obtener el grado de
Licenciada en Humanidades

PRESENTA
Claudia Esperanza Landeta Aké

DIRECTORA DE LA TESIS
Mtra. María Elena Sánchez Arroba



Chetumal, Quintana Roo, México, julio de 2023.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y LENGUAS

Hábitos de lectura y comprensión lectora en alumnos de la Universidad
de Quintana Roo

Presenta:

Claudia Esperanza Landeta Aké

Tesis para obtener el grado de Licenciada en Humanidades

COMITÉ DE SUPERVISIÓN DE TESIS

Directora:

Mtra. Maria Elena Sánchez Arroba

Asesora:

Dra. Edith Hernández Méndez

Asesor:

Dr. Martín Ramos Díaz

Suplente:

Mtro. Iván Jacobo Interián Kú

Suplente:

Dr. Moisés Damián Perales Escudero



Chetumal, Quintana Roo, México, julio de 2023.

*“Tenemos la obligación moral de cambiar
el futuro con lo que hacemos ahora”.*

Orson Scott Card

DEDICATORIA

Escribir es una de las habilidades más difíciles que conozco. Muchas veces, la mente se queda en blanco, y en otras ocasiones, es un revoltijo. La inspiración llega cuando uno menos lo imagina, y con la misma velocidad con que llega, puede irse.

Gracias a cada una de las personas que me brindaron su apoyo tanto de manera voluntaria, como de manera involuntaria; porque ustedes fueron un impulso para no darme por vencida en esta experiencia única: primer escrito, primera investigación, mi tesis. Por eso quiero agradecerles y dedicarles este trabajo, que después de unos cuantos, bastantes años, por fin puedo decir:

¡Lo logré!

GRACIAS:

Mami, por estar ahí siempre conmigo, por darme la oportunidad de estudiar lo que yo elegí, porque a pesar de librar la mayoría de tus batallas sola, pudiste darme la oportunidad de tener algo tan precioso y valioso como el poder ir a la escuela, de enseñarme un oficio, y que sólo es cuestión de creer en Dios y en uno mismo.

A mis hermanas, porque sé que ellas van por el mismo camino de la investigación, porque son mujeres inteligentes y capaces. Gracias por su apoyo y por su amor.

A mi sobrino, Zoel, mi pedacito de cielo. La lectura siempre va a estar presente en tu vida.

Abuelitos Vilma, Nemesio y Concepción, por esas historias y cuentos que compartían conmigo, por esos libros que siempre había en sus casas, que fueron los que me hicieron amar esos mundos tan mágicos que sólo los libros pueden contener.

A mis amigos, pocos, pero sé que siempre estarán ahí cuando los necesite.

Directora de tesis, que, sin duda alguna, es una excelente maestra con cuyos conocimientos, regaños y apoyo, pude hacer lo que es hoy esta tesis. Por todo el tiempo dedicado a ayudarme a mejorar desde el primer borrador del protocolo, hasta este trabajo final. Ojalá hubiera más maestros como usted.

Sinodales, gracias por tomar su tiempo para poder leer esta tesis y contribuir a su mejora.

Alguien, que me enseñó que, si en verdad quiero algo, muchas veces eso implica sacrificio; pero todo es recompensado.

A mis perros y a mis gatos, porque ellos son y serán parte de mi vida.

Gracias a todos los alumnos que hicieron posible la obtención de los datos, a los maestros que me permitieron interrumpir sus clases para aplicar las encuestas, porque si ellos hubiesen dicho “no”, no hubiese sido posible este tema de investigación. Gracias, y ojalá que este trabajo pueda ser de provecho para usted, lector.

Y finalmente, agradezco a Dios por siempre estar conmigo y darme la oportunidad de concluir esta etapa.

El conocimiento es poder para el pueblo, y miedo para los gobiernos.

ÍNDICE

Índice de figuras	xiii
Índice de tablas	xvii
Resumen	1
Introducción	2
Capítulo I. Breve historia de la lectura en México y el estudio de los hábitos lectores	6
1.1 Lengua oral y lengua escrita	6
1.2 Contexto histórico de la lectura	10
1.2.1 La lectura en la Nueva España	11
1.2.2 La lectura en el México Independiente	13
1.2.3 La primera campaña de alfabetización del siglo XX	16
1.2.4 La segunda campaña de alfabetización del siglo XX	18
1.3 Estudios sociológicos sobre la lectura	19
1.3.1 La Encuesta Nacional de Lectura 2006	21
1.3.2 La Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015	23
1.4 Evaluaciones de comprensión lectora en México	25
1.4.1 Comprensión lectora	26
1.4.2 México en la prueba PISA	27
Capítulo II. Método de la investigación	30
2.1 Objetivos de la investigación	30
2.1.1 Objetivo general	30
2.1.2 Objetivos particulares o específicos	30
2.2 Hipótesis	31
2.3 Variables	31
2.3.1 Descripción de variables	32
2.4 Enfoque de la investigación	32
2.5 Alcance de la investigación	33
2.6 Marco contextual	34
2.6.1 Prueba Enlace: Othón P. Blanco	40
2.7 Instrumentos para la recolección de datos	43
2.7.1 Primer instrumento: cuestionario sobre hábitos de lectura	44
2.7.2 Segundo instrumento: prueba con la técnica <i>Cloze</i>	45
2.7.3 Tercer instrumento: prueba de identificación de la idea principal	48
2.8 Procedimiento	49
2.8.1 Prueba piloto	49
2.8.2 Aplicación de las pruebas	49
2.8.3 Procesamiento y análisis de datos	49
Capítulo III. Hábitos de lectura en los alumnos de la Universidad de Quintana Roo	53
3.1 Preferencia de lectura de publicaciones periódicas	53
3.1.1 Periódicos locales	53
3.1.2 Semanarios	55

3.1.3 Periódicos financieros	56
3.1.4 Periódicos deportivos	57
3.1.5 Periódicos culturales	58
3.1.6 Periódicos regionales	59
3.1.7 Periódicos gratuitos	60
3.1.8 Publicaciones religiosas	61
3.1.9 Periódicos institucionales	62
3.2 Preferencias de lecturas de historias, mangas y <i>cómics</i>	63
3.2.1 Historietas, mangas y <i>cómics</i> de comedia	64
3.2.2 Historietas, mangas y <i>cómics</i> de aventuras	65
3.2.3 Historietas, mangas y <i>cómics</i> eróticos	66
3.2.4 Historietas, mangas y <i>cómics</i> otros	67
3.3 Revistas	68
3.3.1 Revistas deportivas	69
3.3.2 Revistas eróticas	70
3.3.3 Revistas de política	71
3.3.4 Revistas de automóviles o motos	72
3.3.5 Revistas culturales	73
3.3.6 Revistas femeninas	74
3.3.7 Revistas de romances o novelas	75
3.3.8 Revistas sobre información televisiva	76
3.3.9 Revistas económicas	77
3.3.10 Revistas agropecuarias	78
3.3.11 Revistas sobre informática	79
3.3.12 Revistas de música	80
3.3.13 Revistas de espectáculos	81
3.3.14 Revistas sobre la naturaleza	82
3.3.15 Revistas esotéricas	83
3.3.16 Revistas religiosas	84
3.3.17 Revistas sobre animales	85
3.3.18 Revistas sobre temas de salud	86
3.3.19 Revistas sobre pasatiempos	87
3.3.20 Revistas sobre jóvenes	88
3.3.21 Revistas sobre vida social	89
3.3.22 Revistas de video, cine o fotografía	90
3.3.23 Revistas de historia	91
3.3.24 Revistas profesionales o técnicas	92
3.3.25 Revistas científicas	93
3.4 Libros	94
3.4.1 Lectura actual de libros	94
3.4.2 Literatura general	95
3.4.3 Libros escolares	96
3.4.4 Libros para el trabajo	97
3.4.5 Géneros de lectura	98
3.4.6 Preferencias de lectura	99
3.4.7 Preferencias de compra de libros	100
3.4.8 Lectura de libros	101

3.4.9 Razones para leer y para no leer	102
3.5 Hábitos de lectura	104
3.5.1 Edad de alfabetización	104
3.5.2 Contacto preescolar con la lectura	105
3.5.3 Libros de regalos	106
3.5.4 Libros en casa	109
3.5.5 Biblioteca personal	110
3.5.6 Uso del diccionario	110
3.5.7 Cantidad, modo y lugares de lectura	115
3.5.8 Gusto por la lectura	118
3.5.9 Asistencia a las bibliotecas	120
3.5.10 Círculos de lectura	121
Capítulo IV Comprensión lectora	126
4.1 La técnica <i>Cloze</i>	126
4.2 Prueba de identificación de la idea principal	129
4.2.1 Caso 1	130
4.2.2 Caso 2	130
4.2.3 Caso 3	130
4.2.4 Caso 4	130
4.2.5 Caso 5	131
4.2.6 Caso 6	131
4.2.7 Caso 7	131
4.2.8 Caso 8	131
4.2.9 Caso 9	132
4.2.10 Caso 10	132
4.2.11 Caso 11	132
4.2.12 Caso 12	132
4.2.13 Caso 13	133
4.2.14 Caso 14	133
4.2.15 Caso 15	133
4.2.16 Caso 16	133
4.2.17 Caso 17	134
4.2.18 Caso 18	134
4.2.19 Caso 19	134
4.2.20 Caso 20	134
4.2.21 Caso 21	134
4.2.22 Caso 22	135
4.2.23 Caso 23	135
4.2.24 Caso 24	135
4.2.25 Caso 25	135
4.2.26 Caso 26	135
4.2.27 Caso 27	136
4.2.28 Caso 28	136
4.2.29 Caso 29	136
4.2.30 Caso 30	136
4.2.31 Caso 31	136
4.2.32 Caso 32	137

4.2.33 Caso 33	137
4.2.34 Caso 34	137
4.2.35 Caso 35	137
4.2.36 Caso 36	138
4.2.37 Caso 37	138
4.2.38 Caso 38	138
4.2.39 Caso 39	138
4.2.40 Caso 40	139
4.2.41 Caso 41	139
4.2.42 Caso 42	139
4.2.43 Caso 43	139
4.2.44 Caso 44	139
4.2.45 Caso 45	139
4.2.46 Caso 46	140
4.2.47 Caso 47	140
4.2.48 Caso 48	140
4.3 Tipo de respuesta más frecuente emitida por los informantes cuando se les pide que enuncien la idea principal	140
4.4 Hábitos de lectura y comprensión lectora	142
Conclusiones	144
Referencias	147
Anexo I Cuestionario de Hábitos de Lectura	152
Anexo II Cuento <i>Los Bomberos</i> de Mario Benedetti	161
Anexo III Prueba <i>Cloze</i> del cuento <i>Los Bomberos</i>	162
Anexo IV Prueba de identificación de la idea principal	163

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de las regiones de la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2006, p. 14)	22
Figura 2. Zonas de la República Mexicana (CONACULTA, 2006, p. 115)	22
Figura 3. Actividades que acostumbran hacer en su tiempo libre los informantes (CONACULTA, 2015, p. 17)	24
Figura 4. Porcentaje por características que reportó la lectura como actividad recreativa (CONACULTA, 2015, p. 17)	25
Figura 5. Representación de un estudio de tres variables	33
Figura 6. División geoestadística municipal y población total por municipio 2017 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México), 2017)	35
Figura 7. Actividades que debe realizar el informante antes de redactar la idea principal del texto seleccionado (Anexo IV)	48
Figura 8. Fórmula para obtención del puntaje <i>Cloze</i>	50
Figura 9. Frecuencia de lectura de periódicos locales	54
Figura 10. Formato de lectura de periódicos locales	54
Figura 11. Frecuencia de lectura de semanarios	55
Figura 12. Formato de lectura de semanarios	55
Figura 13. Frecuencia de lectura de periódicos financieros	56
Figura 14. Formato de lectura de periódicos financieros	56
Figura 15. Frecuencia de lectura de periódicos deportivos	57
Figura 16. Formato de lectura de periódicos deportivos	57
Figura 17. Frecuencia de lectura de periódicos culturales	58
Figura 18. Formato de lectura de periódicos culturales	58
Figura 19. Frecuencia de lectura de periódicos regionales	59
Figura 20. Formato de lectura de periódicos regionales	59
Figura 21. Frecuencia de lectura de periódicos gratuitos	60
Figura 22. Formato de lectura de periódicos gratuitos	61
Figura 23. Frecuencia de lectura de publicaciones religiosas	61
Figura 24. Formato de lectura de publicaciones religiosas	62
Figura 25. Frecuencia de lectura de publicaciones institucionales	62
Figura 26. Formato de lectura de publicaciones institucionales	63
Figura 27. Lectura de historietas, mangas y cómics	63
Figura 28. Frecuencia de lectura de historietas, mangas y <i>cómics</i> de comedia	64
Figura 29. Formato de lectura de historietas, mangas y <i>cómics</i> de comedia.	64
Figura 30. Frecuencia de lectura de historietas, mangas y <i>cómics</i> de aventura	65
Figura 31. Formato de lectura de historietas, mangas y <i>cómics</i> de aventuras	65
Figura 32. Frecuencia de lectura de historietas, mangas y <i>cómics</i> eróticos	66
Figura 33. Formato de lectura de historietas, mangas y <i>cómics</i> eróticos	66
Figura 34. Frecuencia de lectura de historietas, mangas y otros <i>cómics</i>	67
Figura 35. Formato de lectura de historietas, mangas y otros <i>cómics</i>	67
Figura 36. Frecuencia de lectura de revistas	68
Figura 37. Frecuencia de lectura de revistas deportivas	69

Figura 38. Formato de lectura de revistas deportivas	69
Figura 39. Frecuencia de lectura de revistas eróticas	70
Figura 40. Formato de lectura de revistas eróticas	70
Figura 41. Frecuencia de lectura de revistas de política	71
Figura 42. Formato de lectura de revistas de política	71
Figura 43. Frecuencia de lectura de revistas de automóviles o motos	72
Figura 44. Formato de lectura de revistas de automóviles o motos	72
Figura 45. Frecuencia de lectura de revistas culturales	73
Figura 46. Formato de lectura de revistas culturales	73
Figura 47. Frecuencia de lectura de revistas femeninas	74
Figura 48. Formato de lectura de revistas femeninas	74
Figura 49. Frecuencia de lectura de revistas de romances o novelas	75
Figura 50. Formato de lectura de revistas de romances o novelas	75
Figura 51. Frecuencia de lectura de revistas sobre información televisiva	76
Figura 52. Formato de lectura de revistas sobre información televisiva	76
Figura 53. Frecuencia de lectura de revistas económicas	77
Figura 54. Formato de lectura de revistas económicas	77
Figura 55. Frecuencia de lectura de revistas agropecuarias	78
Figura 56. Formato de lectura de revistas agropecuarias	78
Figura 57. Frecuencia de lectura de revistas sobre informática	79
Figura 58. Formato de lectura de revistas sobre informática	79
Figura 59. Frecuencia de lectura de revistas musicales	80
Figura 60. Formato de lectura de revistas musicales	80
Figura 61. Frecuencia de lectura de revistas de espectáculos	81
Figura 62. Formato de lectura de revistas de espectáculos	81
Figura 63. Frecuencia de lectura de revistas sobre la naturaleza	82
Figura 64. Formato de lectura de revistas sobre la naturaleza	82
Figura 65. Frecuencia de lectura de revistas esotéricas	83
Figura 66. Formato de lectura de revistas esotéricas	83
Figura 67. Frecuencia de lectura de revistas religiosas	84
Figura 68. Formato de lectura de revistas religiosas	84
Figura 69. Frecuencia de lectura de revistas sobre animales	85
Figura 70. Formato de lectura de revistas sobre animales	85
Figura 71. Frecuencia de lectura de revistas sobre temas de salud	86
Figura 72. Formato de lectura de revistas sobre temas de salud	86
Figura 73. Frecuencia de lectura de revistas de pasatiempos	87
Figura 74. Formato de lectura de revistas de pasatiempos	87
Figura 75. Frecuencia de lectura de revistas sobre jóvenes	88
Figura 76. Formato de lectura de revistas sobre jóvenes	88
Figura 77. Frecuencia de lectura de revistas sobre vida social o alta sociedad	89
Figura 78. Formato de lectura de revistas sobre vida social o alta sociedad	89
Figura 79. Frecuencia de lectura de revistas de video/cine/fotografía	90
Figura 80. Formato de lectura de revistas de video/cine/fotografía	90
Figura 81. Frecuencia de lectura de revistas de historia	91
Figura 82. Formato de lectura de revistas de historia	91
Figura 83. Frecuencia de lectura de revistas profesionales/técnicas	92
Figura 84. Formato de lectura de revistas profesionales/técnicas	92

Figura 85. Frecuencia de lectura de revistas científicas	93
Figura 86. Formato de lectura de revistas científicas	93
Figura 87. ¿Lee libros actualmente?	94
Figura 88. ¿Qué tipos de libros ha leído?	94
Figura 89. ¿Con qué frecuencia lee literatura general?	95
Figura 90. ¿Por cuál medio lee literatura general?	95
Figura 91. ¿Con qué frecuencia lee libros para la escuela?	96
Figura 92. ¿Por cuál medio lee libros para la escuela?	96
Figura 93. ¿Con qué frecuencia lee libros para el trabajo?	97
Figura 94. ¿Por cuál medio lee libros para el trabajo?	97
Figura 95. ¿Qué géneros de libros lee?	98
Figura 96. ¿Los libros que ha leído han sido en su mayor parte?	99
Figura 97. ¿En dónde acostumbra a comprar libros?	100
Figura 98. ¿Cuántos libros leyó en el último mes?	101
Figura 99. ¿Cuántos libros leyó en el último año?	102
Figura 100. ¿Cuál es la razón por la que lee un libro?	103
Figura 101. ¿A qué edad aprendió a leer?	104
Figura 102. Cuando era niño y aún no aprendía a leer...	105
Figura 103. ¿Sus padres o familiares le regalaban libros cuando era niño?	105
Figura 104. ¿Actualmente le gusta que le regalen libros?	106
Figura 105. Cuando era niño ¿había libros en su casa?	106
Figura 106. ¿Actualmente hay libros en su casa?	107
Figura 107. ¿Hay libros de texto gratuitos en su casa?	107
Figura 108. ¿Hay libros de textos no gratuitos en su casa?	108
Figura 109. ¿Hay otros libros en su casa?	108
Figura 110. ¿La mayoría de los libros que hay en su casa son?	109
Figura 111. ¿Tiene biblioteca personal?	109
Figura 112. ¿Usa el diccionario cuando lee?	110
Figura 113. ¿En qué momento del día acostumbra a leer?	110
Figura 114. ¿Cuántos minutos lee al día?	111
Figura 115. ¿En qué lugares de la casa acostumbra a leer?	111
Figura 116. Fuera de su casa, ¿acostumbra a leer en alguno de estos lugares?	111
Figura 117. ¿Normalmente acostumbra a...?	114
Figura 118. ¿Usted cree que ahora lee más o menos que antes?	115
Figura 119. ¿Qué tanto le gusta leer?	116
Figura 120. ¿Cuál es la razón por la que usted lee?	116
Figura 121. ¿Cuáles son las principales razones por las que no lee?	117
Figura 122. ¿Alguna vez ha ido a una biblioteca?	118
Figura 123. Cuando asiste a la biblioteca, lo hace para...	118
Figura 124. ¿Cuáles son las razones por las que no asiste a una biblioteca?	119
Figura 125. ¿Acostumbra a leer para otras personas?	120
Figura 126. ¿Se reúne con otras personas o participa en algún grupo para leer o comentar libros, revistas, periódicos?	120
Figura 127. Conocimientos y procesos implicados en el acto de la lectura según Irwin (1986) (Colomer, 1997: 11-12)	125
Figura 128. Porcentajes por niveles funcionales de lectura	128
Figura 129. Porcentajes por subniveles funcionales de lectura	128

Figura 130. Definición de “tragacanto” (RAE y ASALE, 2014)
Figura 131. Tareas sobre la idea principal

129
141

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Parámetros para la distinción entre lengua oral y lengua escrita (Alcaide, 1999, p. 13)	6
Tabla 2. Diferencias contextuales (Cassany, 2002, pp. 36-37)	9
Tabla 3. Relación entre los estímulos de los padres en la infancia y el gusto por la lectura (CONACULTA, 2015, p. 25)	24
Tabla 4. Resultados históricos obtenidos por México en la prueba PISA en el rubro de competencia lectora	29
Tabla 5. Relación de Nivel de Dominio en <i>Habilidad Lectora</i> de las distintas escuelas de Educación Media Superior en el Estado de Quintana Roo, municipio de Othón P. Blanco en el 2009	42
Tabla 6. Total de alumnos encuestados por División Académica	43
Tabla 7. Palabras suprimidas	44
Tabla 8. Clasificación de los niveles funcionales de lectura según la técnica <i>Cloze</i> (Condemarín, 1981, p. 3)	50
Tabla 9. Subcategorización propuesta por González (1998, p. 52)	51
Tabla 10. Clasificación de las respuestas sobre la idea principal (Cunningham y Moore, 1990, p. 18)	51
Tabla 11. Clasificación de las respuestas de los informantes y valor asignado en la prueba de la idea principal	52
Tabla 12. Relación entre el nivel funcional de lectura y la pregunta sobre si su madre les leía cuando eran niños	142
Tabla 13. Relación entre si les leía su madre cuando eran niños y la identificación de la idea principal	143

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo conocer los hábitos de lectura que en el 2011 poseían estudiantes de los primeros semestres de las licenciaturas e ingenierías de la entonces Universidad de Quintana Roo, campus Boulevard Bahía y campus Ciencias de la Salud. Esta información se obtuvo mediante la aplicación de un cuestionario basado en la Encuesta Nacional de Lectura en México (CONACULTA, 2006). Otro objetivo de esta tesis es identificar cuál es el nivel de comprensión lectora de estos estudiantes a través de la prueba *Cloze*, la cual consiste en la supresión de ciertos elementos (sustantivos, adjetivos y verbos) de una lectura, que permite determinar el nivel de inferencia que aplica el lector a un texto determinado. Asimismo, con base en el trabajo de Cunningham y Moore (1990), también se aplicó una evaluación que permite saber si los alumnos reconocen la idea principal de un texto con apoyo de sus conocimientos previos.

Palabras clave: Comprensión lectora, hábitos de lectura, lectura, idea principal, universitarios.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue conocer los hábitos de lectura de los alumnos de la entonces Universidad de Quintana Roo¹ en los campus de Chetumal (Boulevard Bahía y Ciencias de la Salud), e identificar su nivel de comprensión lectora, mediante una prueba de identificación de la idea principal, y otra con la técnica *Cloze*. Por ello, se analizaron las respuestas de 48 estudiantes que cursaron el primer o el segundo año en el 2011. Se pretende que el análisis de sus hábitos de lectura y de su nivel de comprensión lectora contribuya a reconocer la importancia y la repercusión de estos dos elementos en la formación universitaria, ya que los hábitos de lectura y el nivel de comprensión lectora de los alumnos influyen en su desarrollo personal, académico y profesional.

Es urgente que México se convierta en un país de lectores, y que Quintana Roo sea un estado de lectores, o por lo menos, que la UQRoo cuente con alumnos lectores; pues una herramienta poderosa para el desarrollo cultural y académico de una sociedad que aspira a la democracia y a la justicia social es el dominio del contenido de los libros y de otros materiales de lectura. Interesó descubrir si los alumnos de la Universidad de Quintana Roo comprenden los textos académicos de las disciplinas vinculadas con su licenciatura. En caso de que esto no ocurra, puede deberse, entre otras razones, a sus hábitos de lectura inadecuados, como el de leer con el televisor encendido, o mientras se realizan otras actividades. También es preciso mencionar que muchos alumnos de la Universidad de Quintana Roo no leen por pereza mental, y por desinterés en el trabajo intelectual.

Para algunos jóvenes, dedicar su tiempo a la lectura significa apartarse de la “vida social”, dejar de salir con los amigos o con la pareja, por lo que durante el fin de semana, muchos universitarios prefieren dedicarse a actividades sociales, y no cumplir con los compromisos académicos o laborales. Algo común entre los alumnos de la UQRoo es no leer los textos académicos asignados para la siguiente clase, menos durante los fines de semana. A falta de lectura, soluciones rápidas e improvisaciones: “revisar” los textos poco antes de iniciar la clase, leer el texto una sola vez, y asumir como “comprendido” el contenido, sin recurrir al diccionario cuando

¹ Durante el proceso de investigación y la recolección de datos para esta tesis, la institución educativa en la que se realizó esta investigación obtuvo su autonomía, por lo que cambió su nombre oficial a Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Sin embargo, en el 2011, cuando se recolectaron los datos, la universidad se llamaba Universidad de Quintana Roo, pues aún no contaba con su autonomía.

se desconoce alguna palabra, o sin buscar una información complementaria que facilite el proceso de comprensión. En otras palabras, sin aplicar estrategia alguna de comprensión lectora.

Los alumnos que son padres de familia y los que cuentan con escasos recursos tienen responsabilidades distintas de los que sólo se dedican a estudiar. El buscar empleo y trabajar entre cuatro o más de ocho horas diarias repercute también en el desempeño escolar. El tiempo que uno debería dedicar a leer, o a actividades escolares, se invierte en actividades que impliquen obtención de ingresos económicos, para satisfacer las necesidades básicas. La administración del tiempo es uno de los factores que también influye en la vida académica universitaria. Por lo general, no se conoce el grado de preparación de los alumnos que ingresan a la universidad, ni tampoco su situación personal; así que, con frecuencia, es necesario replantear la planeación de los recursos didácticos, según el nivel académico del grupo al cual se imparten clases.

Por esa razón, me pareció conveniente conocer los hábitos de lectura de los alumnos de la Universidad de Quintana Roo en los campus de Chetumal (Boulevard Bahía y Ciencias de la Salud), y vincularlos con su nivel de comprensión lectora, para sugerir que con más y mejores hábitos de lectura, se podría lograr una mayor comprensión de los textos académicos, y no sólo contar con un título profesional, sino con las competencias requeridas para el ejercicio de una profesión. Surgen dificultades frustrantes en el proceso de comprensión lectora, las cuales ocasionan que, al ingresar a la universidad, los alumnos no logren mantener el “ritmo” de las lecturas exigidas por los programas de estudio, ni aprender los conocimientos básicos de las asignaturas en las que se inscriben.

Las universidades son espacios para el desarrollo cultural de pensadores e intelectuales, los cuales aportan avances tanto en lo tecnológico, como en lo científico. Además, los universitarios no sólo son seres reflexivos, críticos y analíticos, sino también, los padres de familia de las futuras generaciones; por lo que antes de asumir esa responsabilidad, es importante que los jóvenes universitarios adquieran un vasto campo de conocimientos, competencias y habilidades, como el gusto por la lectura, el cual se obtiene desde el seno del hogar, con el estímulo de los padres, y se refuerza en las etapas de escolarización con el estímulo de los maestros.

Ahora bien, puesto que los hábitos de lectura adquiridos en el seno del hogar y en el nivel de educación básica influyen en el gusto e interés por la lectura, y, sobre todo, en el nivel de comprensión lectora de un alumno que aspira a la Educación Superior; se requiere una formación

académica, concentrada en la consulta de material bibliográfico especializado de diversas disciplinas científicas.

Mi objetivo con esta tesis de licenciatura fue realizar un análisis de los hábitos de lectura y del nivel de comprensión lectora en la población estudiantil de nuestra casa de estudios, la actual Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. En el primer capítulo, se explican las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, y se expone en forma breve la historia de la alfabetización en México. Posteriormente, se abordan estudios sociológicos acerca de la lectura, específicamente los datos de las Encuestas Nacionales de Lectura del 2006 y del 2015. Se define qué es comprensión lectora, y se exponen los resultados sobre comprensión lectora obtenidos por los jóvenes mexicanos en la prueba PISA.

En el segundo capítulo, se explica el método utilizado para la obtención y el procesamiento estadístico de los datos. Se aplicaron dos pruebas de comprensión lectora y un cuestionario sobre hábitos de lectura a 48 alumnos pertenecientes a las cuatro divisiones académicas de la Universidad de Quintana Roo, campus Boulevard Bahía y campus Ciencias de la Salud. El primer instrumento con el que se recolectaron datos fue un cuestionario para obtener información sobre los hábitos de lectura de los estudiantes que colaboraron con esta investigación.

La selección de las preguntas que conforman este cuestionario de hábitos de lectura se hizo en el 2011, habiendo partido de la Encuesta Nacional de Lectura 2006 como guía; el segundo instrumento fue la prueba cuantitativa de comprensión lectora, basada en la técnica *Cloze*, del texto literario *Los bomberos* de Mario Benedetti. Este cuento fue seleccionado por tratarse de una narración en la cual es posible interpretar el orden de los sucesos ocurridos, en su inicio se presenta un personaje principal para el cual, el autor maneja una característica particular: Olegario tiene el poder de predecir las situaciones a su alrededor, lo cual hace fácil inferir el final de este cuento. Y el tercero fue una prueba de comprensión lectora, que consistió en la lectura de un párrafo de un texto científico de zoología, seleccionado de Cunningham y Moore (1990, p. 17), en el que el alumno debía identificar la idea principal.

En el tercer capítulo, se presentan los hábitos de lectura de los alumnos de los primeros semestres de todas las licenciaturas de la Universidad de Quintana Roo en Chetumal que fueron entrevistados para esta tesis. Los alumnos respondieron sobre los materiales de lectura que leen con mayor frecuencia, los tipos de textos que prefieren, así como también, sobre las razones por las cuales leen, o las razones por las cuales no lo hacen.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados del análisis del nivel de comprensión lectora de los alumnos de los primeros semestres de las licenciaturas de la Universidad de Quintana Roo, en los dos campus de Chetumal (Boulevard Bahía y Ciencias de la Salud), mediante una prueba de identificación de la idea principal y otra con la técnica *Cloze*. Finalmente, se presentan las conclusiones con respecto a los hábitos de lectura y el nivel de comprensión lectora de los alumnos encuestados de la Universidad de Quintana Roo, campus Boulevard Bahía y campus Ciencias de la Salud.

Capítulo I. Breve historia de la lectura en México y el estudio de los hábitos lectores

En este primer capítulo, se analizan las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, y se expone en forma breve la historia de la alfabetización en México. Posteriormente, se abordan estudios sociológicos sobre la lectura, realizados en México, con base en las Encuestas Nacionales de Lectura (CONACULTA, 2006, 2015). Se define qué es comprensión lectora, y se presentan los resultados sobre comprensión lectora obtenidos por los jóvenes mexicanos en la prueba PISA.

1.1 Lengua oral y lengua escrita

Alcaide (1999, p. 12) sostiene que los estudios sobre lengua oral y lengua escrita no se proponen hacer una comparación antagónica entre estas modalidades de la lengua, sino aclarar en qué medida la lengua oral y la lengua escrita son procesos diferentes, aunque complementarios. Es importante establecer las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, pues si bien ambas son modalidades diferentes, aunque complementarias, no deben analizarse como elementos antagónicos. La lengua escrita tiene la finalidad de comunicar un mensaje a través del tiempo y el espacio, en contraste con la lengua oral (Alcaide, 1999, p. 11). En principio, la lengua escrita es un sistema de signos con el cual se transcribe el código oral (Cassany, 2002, p. 27). Alcaide (1999, p. 10) propone 6 parámetros (véase tabla 1) para distinguir entre lengua oral y lengua escrita que a continuación les presento brevemente: 1) el canal de transmisión, 2) la relación de proximidad entre los participantes, 3) la experiencia y los saberes compartidos, 4) la cotidianidad, 5) el grado de planificación y 6) la finalidad de emisión.

La principal diferencia entre ambos tipos de lengua, según esta autora, es el canal de transmisión, pues a la lengua oral le corresponde el canal fónico, y a la lengua escrita, el canal

gráfico. En cuanto al parámetro sobre la relación de proximidad entre los participantes, la lengua oral forma parte de un “presente existencial”, lo que significa que las palabras siempre se expresan en un contexto, y nunca surgen solas; ya que una persona “real” las pronuncia con el objetivo de comunicar y transmitir ideas, y otra persona “real” recibe esas palabras (Ong, 2006, p. 102). Caso contrario ocurre con la lengua escrita, puesto que las palabras se encuentran solas en un papel o en otro material, y el interlocutor es un ente imaginario.

En la lengua oral, existe un elemento que difiere de la lengua escrita: la retroalimentación, es decir, el parámetro de la experiencia y el saber compartidos. Cuando se lee, no se puede preguntar directamente al emisor sobre las dudas que se presentan al recibir el mensaje, a menos que el autor o los autores aún vivan y se encuentren en contacto con el receptor. Con la lengua escrita, existen otras formas de retroalimentación, como el uso del diccionario para conocer el significado de palabras desconocidas, o la consulta de otros materiales de lectura que servirán de apoyo (Alcaide, 1999, p. 10).

Tabla 1.

Parámetros para la distinción entre lengua oral y lengua escrita

Parámetro	Coloquial oral	Formal escrito
Canal de transmisión	Fónico	Gráfico
Relación de proximidad entre los participantes	+ Relación de proximidad	- Relación de proximidad
Experiencia y saber compartidos	+ Saber compartido	- Saber compartido
Cotidianidad	+ Cotidianidad	- Cotidianidad
Grado de planificación	- Grado de planificación	+ Grado de planificación
Finalidad de emisión	+ Finalidad interpersonal	- Finalidad interpersonal

Fuente: Alcaide, 1999, p. 13.

La ventaja de un mensaje escrito es que este se puede consultar las veces que sea necesario, hasta lograr una comprensión satisfactoria, lo que en el proceso de comunicación oral se dificulta, porque el mensaje del emisor no se puede repetir las veces que el receptor desee. Otro rasgo que distingue a la lengua oral de la lengua escrita es que, en el caso de la segunda, se puede consultar un párrafo o un punto específico en donde se perdió la comprensión del texto. Con la lengua oral, hacer esto sería frustrante para el emisor, cuya paciencia se terminaría, si por cada enunciado que emitiera, el receptor le pidiera que volviera a repetir lo que dijo en la conversación (Alcaide, 1999, pp. 15-16).

Otra característica es que en la lengua escrita, se necesita una puntuación adecuada para que el lector pueda identificar la tonalidad de una oración o frase. En la lengua oral, la tonalidad de las oraciones o de las frases se produce con la voz del hablante, o con recursos paralingüísticos. Una característica particular de la lengua escrita es el léxico, puesto que el autor de un texto escrito puede hacer una selección reflexiva de las palabras que empleará, de manera que si existe un error en la transmisión del mensaje, puede corregir su texto. Sin embargo, en la lengua oral, corregir lo que ya se dijo puede conducir a falsedades en la información y a desconfianza en el receptor. En otras palabras, la lengua oral es inconsciente e involuntaria; en contraste con la lengua escrita, que es consciente y voluntaria (Alcaide, 1999, p. 22).

La lengua oral o coloquial sólo presenta un ámbito, ya que el oyente comparte con el hablante el mismo espacio y el mismo tiempo. El receptor conoce al emisor, y los pronombres cuentan con una referencia clara. El canal de transmisión es el fónico, por lo que para que exista comunicación, es necesario que se produzcan sonidos orales. La comunicación es espontánea en la lengua oral, de manera que una vez enunciado el mensaje, el emisor puede rectificarlo; pero no, eliminar lo que le ha dicho al receptor. Por esa razón, es necesario que el receptor esté atento al mensaje que recibe por parte del emisor, ya que de no hacerlo, se le dificultará la comprensión. Sin embargo, el receptor puede recurrir al emisor, si tiene alguna duda sobre el mensaje recibido. Los elementos no verbales del código, como los gestos, el tono de voz o las expresiones corporales también son parte del proceso de comunicación (Cassany, 2002, pp. 28-35).

En el caso de la lengua escrita, el lector no tiene acceso al contexto del escritor. La lectura ocurre en dos tiempos, puesto que el receptor es un ente imaginario. El canal de transmisión es el visual, por lo que con un poco de iluminación, puede llevarse a cabo la comunicación escrita. El emisor puede borrar un texto y rehacerlo, hasta que lo encuentre adecuado, para que el receptor pueda comprenderlo. A la hora de interactuar el receptor con el texto, este puede tomarse el tiempo necesario para comprender el mensaje; sin embargo, el receptor y el emisor no tienen contacto alguno, el receptor no puede convertirse en el emisor; ni el emisor, en receptor. Además, en la lengua escrita, se utilizan elementos paratextuales (véase tabla 2) (Cassany, 2002, pp. 28-35).

Tabla 2.

Diferencias contextuales

Coloquial oral	Formal escrito
1. Canal <i>auditivo</i> . El receptor comprende el texto mediante el oído.	Canal <i>visual</i> . El receptor lee el texto con la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo (Escarpit, 1973).
2. El receptor percibe los distintos signos del texto <i>sucesivamente</i> (uno tras otro).	El receptor los percibe <i>simultáneamente</i> (todos a la vez). Este hecho implica diferencias en las estrategias de comprensión de los dos canales.
3. Comunicación <i>espontánea</i> . El emisor puede rectificar, pero no, eliminar lo que haya dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión, y tal como se emite.	Comunicación <i>elaborada</i> . El emisor puede corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto (en qué orden, la velocidad, etc.).
4. Comunicación <i>inmediata</i> en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.	Comunicación <i>diferida</i> en el tiempo y en el espacio.
5. Comunicación <i>efímera (verba volant)</i> . Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.	Comunicación <i>duradera (scripta manent)</i> . Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.
6. Utiliza mucho <i>los códigos no verbales</i> : la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el palalenguaje ² , el espacio de la situación, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos no-verbales es del 65%, contra el 35% de los verbales (Knapp, 1980).	Lo utiliza poco: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.
7. Hay <i>interacción</i> durante la emisión del texto. El emisor, mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta. El lenguaje oral es <i>negociable</i> entre los interlocutores (Mcdowell, 1981).	No hay <i>interacción</i> durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.
8. El <i>contexto extralingüístico</i> posee un papel importante. Lo oral se apoya en él: código no-verbal, deixis, etc.	El <i>contexto</i> es poco importante. El escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto (Byrne, 1979).

Fuente: adaptación de Cassany, 2002, pp. 36-37.

² “El denominado *paralenguaje* incluye las cualidades de la voz (registro, articulación, etc.) y las vocalizaciones (risa, llanto, expresiones como *hum* o *ah*, etc.)” (Cassany, 2002, p. 36).

1.2 Contexto histórico de la lectura

Es conveniente aquí sintetizar la historia de la lectura, para enfocarnos posteriormente en la historia de la alfabetización en México, antes de analizar los resultados obtenidos en las evaluaciones recientes de competencia lectora y en las encuestas sobre hábitos de lectura. Esto nos permitirá comprender por qué las anteriores campañas de fomento a la lectura fueron irregulares, y no se formaron lectores funcionales (Cantón, 2009, p. 41).

Desde que surgió la necesidad de comunicar y preservar nuestros acontecimientos, ya sea como individuos o como sociedad, se ha buscado la forma de inmortalizar nuestra historia a través de los tiempos, para poder hacerla llegar a las futuras generaciones. Es por ello que, en la constante búsqueda de medios para la transmisión de nuestros saberes, la escritura y la lectura surgieron como base de la comunicación (Cantón, 2009, p. 40).

La cultura griega consideraba que la lengua oral tenía prestigio, porque mediante el habla y la memoria, se lograba la transmisión de conocimientos, así como también, de las hazañas de los héroes. Con el surgimiento de la escritura alfabética en el siglo VIII a.C., la transmisión de conocimientos adquirió una nueva forma, la lengua escrita; pero, ¿por qué el cambio de la lengua oral a la lengua escrita, si la cultura griega consideraba como clase “fama”, a la lengua oral? La respuesta es sencilla: para la conservación de los conocimientos y de los acontecimientos a través del tiempo, por ejemplo, mediante las inscripciones funerarias (Svenbro, 1998, p. 60).

Se considera que en la Grecia Arcaica (778-500 a.C.), surgió la forma original de la lectura, la lectura en voz alta, la cual poseía tres rasgos característicos. El primero era que la lectura tenía un carácter instrumental; el segundo, que se necesitaba de una sonorización, y el tercero, que la lectura necesitaba oyentes. La voz del lector era el instrumento que complementaba la escritura. Como el texto no estaba completo, era necesario un lector para cederle su voz. Muchas veces, aquel prestador de voz era un esclavo (Svenbro, 1998, pp. 68-71).

Esa lectura en voz alta dio paso a la lectura silenciosa, cambio en el que influyó el teatro. Los actores y los prestadores de voz eran distintos del público. La lectura en voz alta sólo funcionaba como complemento de la escritura, por lo cual, el prestador de voz podía consultar el material escrito, a diferencia del actor, quien tenía que memorizar lo escrito para representarlo; sin embargo, esto no impedía que el prestador de voz también memorizara lo escrito, como refiere

Svenbro (1998). De manera que, en la cultura griega, la lectura en voz alta dio surgimiento a la lectura en silencio, la llamada lectura interior, con la cual se lograba mayor agilidad y entendimiento, que con la lectura en voz alta.

En la Alta Edad Media, la lectura abordaba las cuatro funciones de los estudios gramaticales: *lectio*, *emendatio*, *enarratio* y *iudicium* (Parkes, 1998, p. 137). La *lectio* consistía en que el lector descifrara el texto, decodificando los elementos de este (letras, sílabas, palabras y oraciones), para posteriormente leerlo en voz alta (*pronuntiatio*). La *emendatio* era un proceso por el cual, el lector tenía la obligación o la necesidad de mejorar el texto leído, lo cual estaba permitido. La *enarratio* tenía como finalidad, identificar las características del texto, el vocabulario que se empleaba, la forma retórica y literaria para lograr interpretar el texto, y comprenderlo (*explanatio*). El *iudicium* consistía en valorar el texto, dependiendo del aprendizaje moral o ético que este transmitía (Parkes, 1998, pp. 137-138).

La lectura tuvo un papel importante en la Alta Edad Media, sobre todo para la salvación del alma, y por esa razón, se exhortaba a todos los cristianos alfabetizados a leer. En caso de que los cristianos fueran analfabetos, se les advertía sobre los pasos para lograr la salvación de su alma. La lectura silenciosa surgió a comienzos del siglo VI d.C., no sólo como un recurso para obtener una mejor comprensión del contenido del texto que se leía, sino también, como un acto para no perjudicar a las demás personas a la hora de la lectura (Parkes, 1998, pp. 140-141)³.

1.2.1 La lectura en la Nueva España

Antes de la llegada de los españoles a América, los pueblos originarios de este continente tenían sus propias lenguas y su propia forma de comunicarse, la cual se ve plasmada en los murales que se encuentran en los diversos sitios arqueológicos, ya sea mediante escritura pictográfica o escritura jeroglífica. Estos pueblos contaban con su propia forma de transmitir sus conocimientos, y de preservarlos con el tiempo. Con la conquista, surgió la tarea de alfabetizar a los indígenas,

³Esta consideración de no perjudicar a los demás a la hora de la lectura se puede encontrar en la *Regla de San Benito* (Parkes, 1998: p. 141).

castellanizarlos y convertirlos a la religión católica (Cantón, 2009, p. 44; Gonzalbo, 1999, pp. 9-10).

La alfabetización en la Nueva España consistía específicamente en el reconocimiento de grafías. Se emplearon instrumentos conocidos como silabarios y cartillas del deletreo. Lo primordial fue que el alumno aprendiera de memoria los sonidos representados por las letras que veía. El propósito de la alfabetización fue la evangelización (Cantón, 2009, p. 44; Gonzalbo, 1999, p. 14).

La espada y la cruz fueron los símbolos de la conquista en los momentos que nacía la Nueva España; momentos de embriaguez gloriosa para los conquistadores y de angustioso desconcierto para los vencidos. Junto a la espada llegó la pluma de los escribanos, de los funcionarios reales y de los juristas; y cerca, muy cerca de la cruz, estaba el libro, o los libros, de la revelación, de las sutiles cuestiones teológicas, de los fervorosos arrebatos místicos y de las pecaminosas aventuras galantes (Gonzalbo, 1999, p. 9).

Durante la primera década del siglo XIX en la Nueva España, la alfabetización consistió en enseñar primero al alumno a leer, y posteriormente, a escribir. La primera clase tenía como objetivo que el alumno leyera lectura general y doctrina cristiana. Si el alumno aprendía a leer, podría cursar la clase de escritura. Sin embargo, eran pocos los que continuaban los estudios, esto se debió a lo costoso del papel importado y de la tinta negra que se utilizaba en las clases.

A finales de la colonia, en la Nueva España, la educación intentó ser menos religiosa y buscar objetivos utilitarios. Los ilustrados pretendieron promover una educación menos teórica, y con procesos sistematizados que aceleraran el aprendizaje de la lectura y la escritura. Durante esta misma época, surgieron los primeros periódicos. Las sátiras y los romances fueron otra alternativa de lectura para los ciudadanos alfabetizados. Con ello, surgió la idea de la autoeducación por medio de los libros (Tanck, 1999, pp. 82-88).

A pesar de existir diversos materiales de lectura, pocas personas tenían acceso a la alfabetización, debido a la desigualdad entre las clases sociales y económicas que existían en la Nueva España, cuyas autoridades en la época colonial pensaban que los ciudadanos de estratos sociales marginales no necesitaban la educación, para realizar trabajos mecánicos. Los niños o jóvenes debían tener como prioridad el ganar un salario. Cuando los niños aprendían a leer y a rezar, los padres los retiraban de la escuela para enviarlos a trabajar. Finalmente, se pensaba que las mujeres no debían alfabetizarse, para evitar que algún enamorado les escribiera cartas, o ellas las contestaran (Tanck, 1999, pp. 89-90).

1.2.2 La lectura en el México Independiente

En la primera mitad del siglo XIX, en el México independiente, la lectura tuvo un propósito religioso y de carácter laboral (Staples, 1999, p. 100). Existieron, según Staples (1999, p. 105), lecturas prohibidas. Las mujeres que leían eran mal vistas en la sociedad, por lo cual debían cuidar lo que leían en público. En este periodo de tiempo, se controlaban los libros provenientes de Europa, mediante el Índice, una lista de libros prohibidos por la Iglesia y por el gobierno. Los libros que se encontraran en el Índice debían ser destruidos inmediatamente. Los miembros de la Santa Inquisición⁴ tenían el derecho de destruir el material de lectura que atentara contra la religión católica, así como también aquellos libros que trajeran las ideas de la Revolución Francesa, o el pensamiento de los antiguos filósofos⁵ (Staples, 1999, pp. 107-117).

En los primeros años del México Independiente, empezaron a llegar libros de Europa. Hubo, además, una producción de libros y de diversas publicaciones pequeñas que procedían de imprentas mexicanas. Aun así, los libros tenían un precio alto y no cualquiera podía tener acceso a ellos. Los panfletos o folletos fueron el material de lectura al que los ciudadanos tuvieron mayor acceso, debido al precio y la diversidad de temas que trataban, desde lo religioso hasta lo político. También las cartas tuvieron una gran importancia en la alfabetización, ya que gracias a ellas, surgió mayor comunicación entre las personas. Fue así como surgieron también los negocios de escribientes públicos, los cuales prestaban sus conocimientos para leer o redactar cartas a la gente analfabeta de ese tiempo (Staples, 1999, pp. 94-99).

Durante los años cuarenta del siglo XIX, se decidió alfabetizar a los obreros con la finalidad de convertirlos en personal honrado, responsable y puntual. Se buscó, además, mejorar el proceso de producción en las industrias de esa época, textil, minera, agrícola, y ganadera, por lo que se publicaron y se tradujeron diversos periódicos y revistas provenientes de Europa. Sin embargo,

⁴ El Tribunal de la Santa Inquisición en México fue clausurado el 10 de junio de 1820 (Carmona, 2017).

⁵ “Todavía en el siglo XIX, durante los últimos años de existencia, la Inquisición, y luego los obispos, revisaban librerías, bibliotecas privadas y públicas, recogían y a veces quemaban libros sospechosos y aconsejaban con todo su peso moral vigilar la lectura” (Staples, 1999, p. 108).

estas revistas trataban temas especializados de tecnología europea, los cuales resultaban difíciles de aplicar en México, debido a la falta de material y de la maquinaria necesaria. Además, no todos los obreros comprendían las lecturas, pues el léxico empleado en las publicaciones era especializado, o simplemente, el lector no tenía conocimientos previos sobre esos temas (Staples, 1999, pp. 100-103).

José María Lafragua consideró que era necesario fomentar la lectura en el pueblo mexicano, para que este pudiera conocer sus derechos y obligaciones. Lafragua creyó pertinente establecer pequeños gabinetes de lectura, en los cuales los trabajadores u otras personas, en lugar de ir a una taberna, prefirieran leer; puesto que él pensaba que las mentes ocupadas con buenas lecturas no tendrían tiempo para los crímenes. Estos pequeños gabinetes fueron importantes para las campañas de alfabetización en el siglo XX. En 1847, se publicó un resumen de las estadísticas recopiladas por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística. En ese resumen, se afirmó que el pueblo mexicano tenía una gran cantidad de lectores, un mayor número que todas las naciones de Europa y Prusia; sin embargo, estas estadísticas son poco fiables. La lectura se consideró de suma importancia para el desarrollo de una sociedad. De ahí, la importancia de hacer llegar diversos materiales de lectura a todos los mexicanos, inclusive, a aquellos que se encontraban en pobreza (Staples, 1999, pp. 104-105).

En el periodo de la presidencia de Antonio Santa-Anna y de su vicepresidente, Valentín Gómez Farías, se lograron importantes reformas para la separación del Estado y de la Iglesia, así como para el ejercicio de la educación en el país. Se anuló el edicto de Vázquez⁶ sobre la prohibición de lectura de libros. La lectura fue uno de los tantos elementos que causaron discordia entre el Estado y la Iglesia. Durante la segunda mitad del siglo XIX, aumentó el número de escuelas primarias y de imprentas. Se empezó la manufactura de papel en México, así como la construcción de caminos. Hubo mayor comunicación con el extranjero, todo esto ayudó a que el círculo de lectores creciera (Staples, 1999, p. 112).

Pero a medida que creció la población lectora, aumentó el temor por lo que se leía y se buscó controlar lo que leía el pueblo. Fue así como en 1860, el rector del Instituto Literario y Científico de Toluca, Mariano Dávila, ordenó seleccionar de la biblioteca de esa institución aquellos libros

⁶ El edicto de Vázquez fue promovido por Francisco Pablo Vázquez, obispo de Puebla, en 1832. En este documento, se prohibían diversos textos como la *Historia crítica de la vida de Jesucristo*, *El cristiano descubierto*, *Cartas a Eugenia*, entre otros. Este decreto fue anulado en abril de 1834 por Cosme Furlong, gobernador de Puebla (Staples, 1999, p. 112).

que el gobernador del estado de México, Lorenzo Zavala, había mandado a traer desde Francia, para enriquecer el acervo del Instituto. Dávila seleccionó 300 títulos que arrojó a las llamas. En Zacatecas, el cabildo eclesiástico mandó a revisar la biblioteca pública del estado, y encontró libros que debían prohibirse. Recomendó analizar la política de que la lectura fuera para todos, sin importar clase social o sexo. Estos actos desembocarían en la guerra de Reforma (Staples, 1999, pp. 115-117).

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el objetivo que se propuso el gobierno mexicano fue lograr la alfabetización en todos los niveles sociales. En 1850, existieron varios sistemas de aprendizaje de lectura. El más común se llamó “individual”, el cual consistía en que un alumno, por el lapso de tres minutos, leyera un texto. Sin embargo, las clases regularmente eran de 40 alumnos, lo que producía un aprendizaje incompleto. Después, se empleó el sistema simultáneo, en el que un solo maestro impartía clases a setenta y cinco alumnos, los cuales se dividían en grupos de quince alumnos. Cada grupo se dedicaba a una actividad diferente (Bermúdez, 1999, pp. 127-128).

Con la promulgación de las Leyes de Reforma (1858-1861), la educación se volvió laica, gratuita y obligatoria. En 1861, se suprimió por primera vez la enseñanza del catecismo en las escuelas públicas. Ese mismo año, Benito Juárez decretó que en la escuela primaria, se impartieran clases de moral, lectura, lectura de las leyes fundamentales, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema legal de pesas y medidas, y canto. Las mujeres, además de todas esas asignaturas, aprenderían costura y bordado. En cuanto a las clases nocturnas y dominicales para adultos, además de las asignaturas mencionadas, los adultos cursarían dibujo y geometría, porque estas disciplinas se consideraban importantes para los trabajadores. En cuanto al aprendizaje de la lectura, parecía que los alumnos aprendían a leer; pero en realidad, sólo memorizaban y repetían lo leído, sin concentrarse en la comprensión del texto (Bermúdez, 1999, pp. 128-129).

Durante el Segundo Imperio Mexicano (1862 a 1867), Maximiliano promulgó en 1865 la “legislación educativa”, según la cual, la educación primaria sería gratuita sólo para aquellos que no pudieran pagar un peso mensualmente. Se castigaría a todo padre o tutor que no enviara a la escuela a su hijo. Se prohibieron las prácticas religiosas en los colegios. De igual forma, se diferenció la educación urbana de la educación rural, por lo que se reconoció la situación precaria de las escuelas en la zona rural. Se obligaba a los hacendados a organizar una escuela gratuita, si tenían bajo su responsabilidad más de veinte familias. También las fábricas con más de cien

empleados debían instalar una escuela para sus trabajadores. Maximiliano promovió la enseñanza bilingüe en las zonas rurales (Bermúdez, 1999, pp. 129-131).

Después del asesinato de Maximiliano y la restauración de la República, a fines de 1867, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios, la cual incluía manuales de Física, de Artes, de Química y Mecánica, Dibujo Lineal, Urbanidad, Derecho Constitucional, Historia y Geografía. Las niñas debían aprender, además, Higiene, Moral, Labores Manuales y uso de la máquina de costura. En 1870, gracias a la elaboración de libros de texto por parte de autores nacionales, se intentó erradicar la lectura por memorización y lograr una lectura de comprensión. Sin embargo, pese al auge de la imprenta, los libros o materiales de lectura no estaban al alcance de todos, y las bibliotecas públicas eran escasas. Los estados, cuya población era mayormente indígena, fueron los que padecieron más en el aspecto cultural. Seguía existiendo el analfabetismo en los estratos sociales marginales, la gente no compraba los materiales de lectura, porque no sabía leer o no contaba con el hábito de leer, y su finalidad, al leer, no era comprender, sino memorizar (Bermúdez, 1999, pp. 131-132).

Durante el Porfiriato, el objetivo fue alfabetizar a una población heterogénea. En 1895, sólo el 14% de la población sabía leer y escribir. En 1910, este porcentaje aumenta a 20%. Entre los estudios más precisos, se encuentra el de Mario Pani, Secretario de Instrucción Pública en 1911, estudio en el que se expone que el índice de analfabetismo en 1910 oscilaba entre el 70 y el 75% de la población total de mexicanos (Barriga, 2010, pp. 1111-1112; Bazant, 1999, p. 206). Este aumento de alfabetismo se debió al apogeo del ferrocarril, la creación de escuelas normales, así como también, al avance de la pedagogía en ese tiempo, y a la distribución de diversos materiales de lectura como periódicos y revistas. Aun así, estas cifras eran alarmantes a pesar del discurso prometedor del siglo XIX en cuanto a alfabetización (Bazant, 1999, p. 205).

1.2.3 La primera campaña de alfabetización del siglo XX

Durante el siglo XX, surgieron dos proyectos educativos y políticos de suma importancia en México. El primero fue la campaña de alfabetización promovida por José Vasconcelos, la cual

comprendió los años de 1920 a 1922. El segundo proyecto fue la campaña de alfabetización de Jaime Torres Bodet en 1944. En 1920, los libros sólo eran accesibles para unos cuantos. El pueblo en general sólo tenía acceso a periódicos, revistas y folletos, cuyo tema principal era la postura política en favor de la dictadura, o del gobierno maderista. El analfabetismo seguía afectando al 80% de la población, porque aún era difícil acceder a la educación en las comunidades rurales. La enseñanza de la lectura y la escritura estaba enfocada en la castellanización de los indígenas y en la promoción del nacionalismo (Barriga, 2010, p. 1114).

José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, fue nombrado Secretario de Educación Pública en 1921. Durante su cargo como rector de la UNAM, Vasconcelos promovió una campaña de alfabetización, la cual continuó impulsando durante su cargo en la Secretaría de Educación Pública. Esta campaña de alfabetización fue similar a una campaña militar, pues Vasconcelos pretendía crear conciencia en la sociedad mexicana. Para Vasconcelos, la educación era el instrumento para combatir el rezago económico, político, cultural y social de México, y la única forma de salvar al país consistía en combatir ese rezago con el apoyo de todos los ciudadanos (Barriga, 2010, pp. 1114-1115; Loyo, 1999, p. 259).

Vasconcelos logró convencer a un porcentaje de alumnos universitarios y preparatorianos, para que alfabetizaran a los ciudadanos de estratos sociales marginales y de zonas rurales. Posteriormente, se sumaron artistas e intelectuales a esta campaña de alfabetización. Sin embargo, a pesar del apoyo y el entusiasmo recibido, la tarea de alfabetizar a los mexicanos no fue fácil, debido a que no se contaba con personal capacitado y competente para enseñar a leer y escribir. No existía un plan de trabajo estructurado, ni materiales didácticos, ni la infraestructura necesaria para lograr la alfabetización. De igual forma, los maestros abandonaban la tarea de enseñar, argumentando que los salarios eran insuficientes para la labor que desempeñaban (Barriga, 2010, pp. 1114-1115; Loyo, 1999, pp. 259-262).

Se creó el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, ya que el Secretario de Educación Pública sentía que el indígena necesitaba sentirse parte de la nación mexicana. La campaña de castellanización se enfocó en un proceso de incorporación a la nación, por lo cual se promovió la creación de la escuela rural mexicana, las Misiones Culturales y las Casas del Pueblo, en las cuales, la tarea era promover el desarrollo de las comunidades y la incorporación de los indígenas a la sociedad mexicana, así como crear un sentimiento de nacionalismo y patriotismo.

No obstante, esta campaña de incorporación no dio los resultados esperados, porque este sector de la población tenía características y necesidades propias. Finalmente, la campaña de alfabetización promovida por José Vasconcelos de 1920 a 1922 no dio los resultados esperados, pero sí contribuyó a crear conciencia de que la educación y la cultura eran factores importantes para el desarrollo de México (Barriga, 2010; pp. 1116-1117; Loyo, 1999, pp. 261-265).

1.2.4 La segunda campaña de alfabetización del siglo XX

Casi después de 25 años, en 1944, el presidente Manuel Ávila Camacho promulgó la Ley de Emergencia, la cual establecía qué era lo que se debía enseñar en las escuelas para que los mexicanos aprendieran a leer y a escribir. A diferencia de la campaña de alfabetización promovida por Vasconcelos, esta campaña tenía un instrumento específico para cumplir los objetivos, la cartilla, la cual contenía ejercicios sencillos para la identificación de letras y la formación de sílabas. A pesar de contarse con un método y un instrumento para esta campaña, debido a los problemas de la Segunda Guerra Mundial, la pobreza, el trabajo mal remunerado, así como cuestiones políticas; los resultados obtenidos no fueron los esperados, por lo que esta segunda campaña de alfabetización fracasó (Barriga, 2010, pp. 1116).

En 1959, el presidente Adolfo López Mateos dio a conocer el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, el cual fue conocido como Plan de los Once Años. En este Plan, los Libros de Textos Gratuitos fueron instrumentos que tenían el objetivo de uniformar la formación primaria y crear la unidad nacional, tan anhelada por los gobiernos mexicanos (Barriga, 2010, p. 1119). Durante el siglo XX, los libros de moral, religión y civismo tuvieron un lugar privilegiado como instrumentos para el desarrollo de la lectura, pues el objetivo principal fue la formación de un ciudadano ideal. Estos libros tenían un lector específico, algunos sólo debían ser leídos por niños, otros sólo debían ser leídos por niñas, puesto que abarcaban temas específicos de su género (Barriga, 2010, pp. 1123-1124).

1.3 Estudios sociológicos sobre la lectura

Quien no desarrolla la habilidad de la lectura y la escritura se enfrenta a demasiados retos, así como también, a un estancamiento personal, social, cultural y económico. Por esa razón, el primer objetivo que muchas naciones se propusieron en 1972 fue erradicar el analfabetismo. En el siglo XIX, no saber leer ni escribir se relacionaba con pobreza. Si los ciudadanos no progresan, esto repercute en el desarrollo del país. Durante la segunda mitad del siglo XX, surgió la idea de la muerte del libro, de lo impreso; porque con la llegada de las imágenes y los televisores a los hogares, se creyó que la lectura desaparecería. Sin embargo, en la actualidad, no sólo se cuenta con el objetivo de alfabetizar a la sociedad, sino también, con el de lograr un desarrollo en las prácticas culturales de las naciones.

Aunque en el siglo XXI, se han producido avances en la tecnología y en la publicidad, relacionados con la formación de lectores, como el uso de las redes sociales para promover el gusto por la lectura, las ferias de libros, los proyectos de fomento a la lectura, las salas de lectura y las bibliotecas digitales; el panorama que se observa sigue siendo aún desfavorable. De ahí, la importancia de los estudios sobre la lectura, cuya finalidad es examinar cómo un grupo determinado de personas accede a la lectura (Lahire, 2004, p. 9).

Los estudios sociológicos sobre la lectura surgieron debido a la estrecha relación entre lectura, lectores, democracia e igualdad, es decir, por problemas políticos, sociales y económicos de las naciones. Los primeros estudios para conocer las preferencias de lectura de los ciudadanos surgieron durante el siglo XX, entre la Primera Guerra Mundial y la Segunda Guerra Mundial, en Suiza y en Estados Unidos (Lahire, 2004, p. 10; Poulain, 1989, pp. 17-18).

Nicolas Roubakine, Walter Hoffman, Douglas Waples y Bernard Berelson fueron los primeros en realizar estudios sociológicos sobre la lectura. Nicolas Roubakine fue un investigador de origen ruso que emigró a Suiza en 1907, e intercambió miles de cartas con lectores de todo el mundo, en las que realizó encuestas sobre los intereses de los lectores, escribió opiniones y dio sugerencias de libros. Su obra más importante fue *Introduction à la psychologie bibliologique*, en la cual propuso un cuestionario; si los lectores deseaban, Roubakine les enviaba el cuestionario por correo. Su interés por las prácticas lectoras se debió a cuestiones políticas, influenciado por el analfabetismo de los ciudadanos rusos, y posteriormente, por la Primera Guerra Mundial. Este

investigador sostuvo que la lectura era la solución para todos los males de la sociedad, y que, gracias a ella, se podría volver a “humanizar” a la humanidad (Poulain, 1989, pp. 18-19).

En Estados Unidos, la preocupación por la lectura fue de carácter científico y político. El objetivo de Douglas Waples y Bernard Berelson fue determinar quiénes leían, y por qué leían, así como conocer los efectos de la lectura en los ciudadanos estadounidenses durante la crisis de 1930. En sus investigaciones, descubrieron que millones de estadounidenses se refugiaban en las bibliotecas y en la lectura de los diarios, lo cual les ayudó a sobrellevar la crisis económica de esa época. La importancia de esas encuestas radica en que a partir de esos estudios, se crearon conceptos que se manejan actualmente en los estudios sobre sociología de la lectura: la relación entre el lector y la lectura, y cómo la lectura afecta al lector (Poulain, 1989, pp. 20-21). Walter Hoffmann, un bibliotecólogo alemán, realizó sus primeras investigaciones entre 1909 y 1913, y sostuvo que la biblioteca tenía la labor de fomentar la lectura, así como de promover la educación. Por esa razón, este autor necesitó conocer y seleccionar los libros que formaban parte del catálogo bibliográfico. También aplicó diversas encuestas a los usuarios de la biblioteca donde trabajaba, la Biblioteca Pública de Leipzig, con el fin de identificar sus preferencias y seleccionar los materiales de lectura adecuados para cada tipo de lector (Poulain, 1989, p. 22).

Estos primeros estudios fueron los que impulsaron el interés por conocer las preferencias de los lectores, pues los datos proporcionados por las encuestas influyen muchas veces en las decisiones políticas de las naciones. “Las encuestas buscan comparar y explicar el comportamiento, las actitudes y las opiniones de una población previamente definida” (Donnat, 2004, p. 60). Por ello, el primer objetivo de una encuesta de estudios sociológicos de la lectura es contar con una perspectiva comparativa cuantitativa; sin embargo, ese no es el único objetivo, ya que las encuestas también deben ayudar a comprender la realidad del fenómeno estudiado, para tomar acciones que permitan la mejora de una política educativa (Donnat, 2004, pp. 60-61).

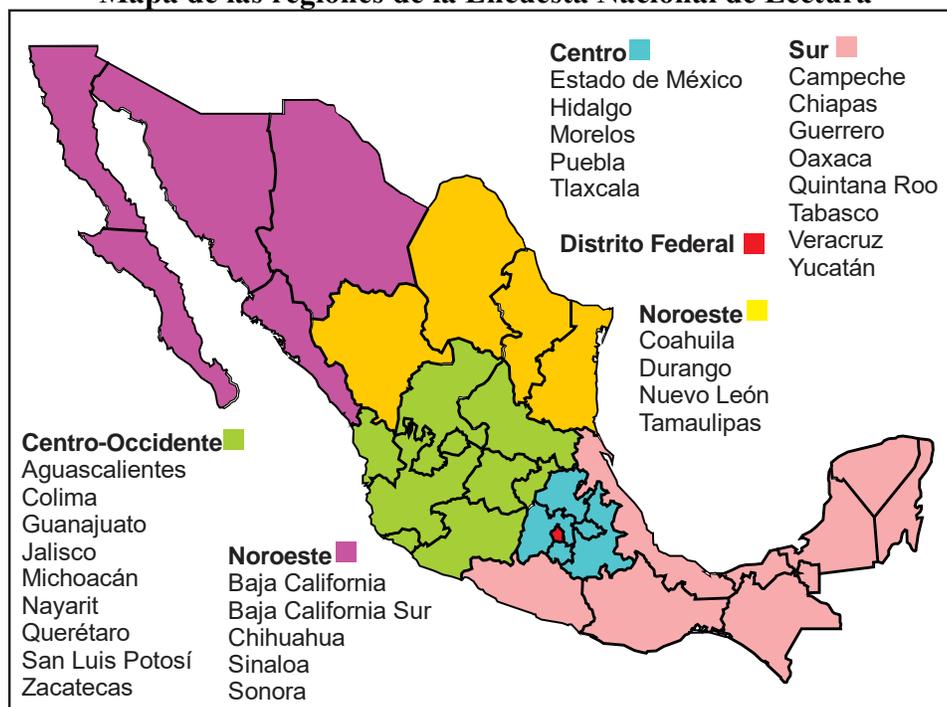
1.3.1 La Encuesta Nacional de Lectura 2006

La Encuesta Nacional de Lectura 2006 elaborada por el CONACULTA se propuso contribuir al conocimiento de la cultura de la lectura de México, no sólo proporcionando datos sobre la situación real de la lectura en México, sino también, como impulsora de otros estudios o investigaciones que se quisieran aplicar en un grupo social determinado. La encuesta fue un trabajo en conjunto del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, el Área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. También participaron de forma complementaria la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, instituciones que realizaron en el mismo año la Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura.

La Encuesta Nacional de Lectura 2006 abarcó una área amplia sobre los hábitos de lectura, puesto que no sólo incluyó preguntas sobre la preferencia de lectura de libros, sino también, sobre los diversos materiales de lectura, como periódicos, revistas e historietas. También se consideró el soporte de lectura preferido por los lectores, la lectura en papel, o la lectura en pantalla. Otro tópico de la encuesta fue la frecuencia, por lo que se incluyeron preguntas sobre cuánto tiempo se lee, la periodicidad, los lugares de lectura, la motivación, y las formas de acceso de los diferentes materiales de lectura. Además, se preguntó sobre los antecedentes de lectura y sobre las prácticas lectoras realizadas por los padres, abuelos u otros familiares de los encuestados (CONACULTA, 2006, pp. 7-11).

Cabe resaltar que en la Encuesta Nacional de Lectura del 2006, el estado de Quintana Roo se ubicó en la zona con el menor índice de lectura de libros, zona a la que además de Quintana Roo, pertenecen los estados de Campeche, Chiapas, Tabasco, Veracruz, Yucatán, Guerrero y Oaxaca (véase figura 1).

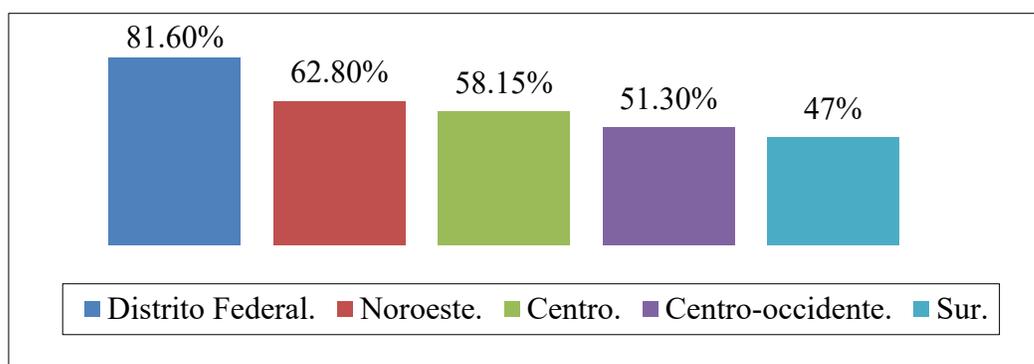
Figura 1.
Mapa de las regiones de la Encuesta Nacional de Lectura



Fuente: CONACULTA, 2006, p. 14

La zona sur en la que se ubica Quintana Roo muestra un índice de lectura de libros de tan sólo 47%, en contraste con el entonces Distrito Federal, que presenta un 81.6 %; el noroeste de la República Mexicana, un 62.8%; el centro de México, un 58.15% y el centro-occidente del país, un 51.3%. En el 2006, el promedio de libros leídos por año en México fue de 2.9, con cifras superiores en el caso de jóvenes de 18 a 22 años, 4.2; mexicanos con educación universitaria, 5.1, y mexicanos de niveles socioeconómicos medio y alto, 7.2 (CONACULTA, 2006, p. 115) (véase figura 2).

Figura 2.
Zonas de la República Mexicana



Fuente: CONACULTA, 2006, p. 115.

1.3.2 La Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015

En el 2015, se aplicó otra Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, cuyo propósito fue indagar sobre la cultura de la lectura y la cultura escrita. El diseño de la encuesta y las cuestiones teóricas estuvieron dirigidos por un grupo de especialistas nacionales e internacionales. En la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura de 2015, la zona sur y la zona centro del país fueron las zonas con mayor porcentaje en cuanto a dificultad para leer (CONACULTA, 2015)⁷.

El fomento de la lectura desde la infancia es muy importante, lo cual puede observarse con los resultados obtenidos en esta Encuesta Nacional de Lectura y Escritura en el 2015. La tabla 3 muestra cómo un 55.20% de los informantes encuestados por el CONACULTA respondió que sus padres no los animaban a leer otros materiales de lectura que no fueran los escolares, y ya de adultos, sólo un 9.9% de ellos contestó que le gusta mucho leer, pero el 16.1% respondió que no le gusta leer. En cambio, en el caso de los informantes, a quienes sus padres los animaban a leer durante su infancia (44.79%), sólo un 5.7% de ellos respondió que no le gusta leer, y un 17.5% respondió que sí le gusta mucho leer. De manera que inculcar hábitos de lectura desde la niñez contribuye a que en años posteriores, se desarrolle el gusto por la lectura (véase tabla 3).

⁷Entre los investigadores, participaron Gema Lluch, investigadora y docente de la Universidad de Valencia; Luis González, director general adjunto de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Roberto Igarza, miembro de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina; Didier Álvarez, bibliotecólogo y docente en la Universidad de Antioquía; Germán Rey, psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia; Alberto Mayol, académico de la Universidad de Santiago de Chile; Fernando Zapata, Lenin Monak y Bernardo Jaramillo, del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc). De México, participaron el filósofo Néstor García Canclini; Alejandra Pellicer, investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN); Daniel Goldin, director de la Biblioteca Vasconcelos, y Ricardo Cayuela Gally, director general de publicaciones del CONACULTA. La Coordinación Nacional de Desarrollo Institucional del CONACULTA, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Funlectura, y el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (Ciecas) del IPN se encargaron del procesamiento estadístico de la encuesta (CONACULTA, 2015, p. 1).

Tabla 3.
Relación entre los estímulos de los padres en la infancia y el gusto por la lectura

Cuando era niño, sus padres...		Si consideramos los valores del 1 al 5, donde 1 es que no le gusta leer y 5 es que le gusta mucho leer, ¿qué tanto diría que le gusta leer? (Porcentaje de menciones).						
		Casos	1	2	3	4	5	Total
Total nacional		5829						
Lo animaban leer otras publicaciones (no escolares)	Sí	2611	5.7	12.4	39.1	25.4	17.5	100
	No	3218	16.1	21.4	37.1	15.5	9.9	100

Fuente: CONACULTA, 2015, p. 25.

En la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 (CONACULTA, 2015), se les preguntó a los mexicanos qué actividades acostumbran hacer en su tiempo libre. La actividad más frecuente fue la de ver televisión (52.2%). La actividad de leer libros se ubicó en quinto lugar (21.1%), y la de leer revistas u otros materiales de lectura, en décimo lugar (5.9%) (véase figura 3).

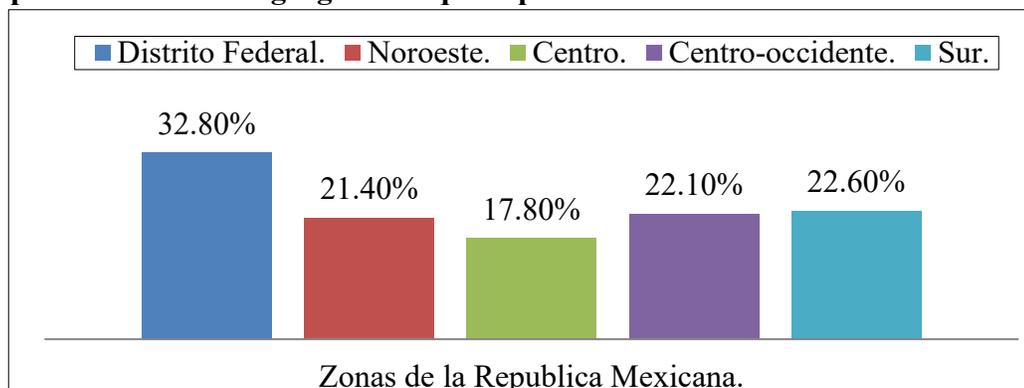
Figura 3.
Actividades que acostumbran hacer en su tiempo libre los informantes



Fuente: CONACULTA, 2015, p. 17.

En la figura 4, se puede observar que, según la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura de 2015, el entonces Distrito Federal cuenta con un 32.80% de lectores como pasatiempo; la zona noroeste, con un 21.40%; la zona centro, con un 17.80%; la zona centro-occidente, con un 22.10 %, y finalmente, la zona sur, con un 22.60% (CONACULTA, 2015, p. 17). El promedio de libros leídos por gusto en México es de 3.5 por año, mientras que el promedio de libros leídos por necesidad al año es de 5. Se concluye que en México, se leen en promedio 5.3 libros al año, promedio en el que se incluyen los libros leídos por necesidad y los leídos por gusto (CONACULTA, 2015, p. 104) (véase figura 4).

Figura 4.
Porcentaje por características geográficas que reportó la lectura como actividad recreativa



Fuente: CONACULTA, 2015, p. 17.

1.4 Nivel de comprensión lectora de México en las evaluaciones PISA

Durante los años noventa, varios países desarrollaron una prueba estandarizada, para identificar el nivel de las habilidades básicas en estudiantes de quince años, y cómo estos eran capaces de aplicar los conocimientos adquiridos durante la educación básica en distintas situaciones. Las tres áreas que abarca son Lectura, Ciencias y Matemáticas. A esta prueba se le conoce con el nombre de PISA (*Programme for International Student Assessment*), y con ella, se ha podido observar de forma cuantitativa qué tanto analizan, razonan y se comunican los estudiantes en diversas circunstancias. Por esa razón, cabe mencionar los resultados obtenidos por México en las Pruebas PISA, con el fin de comprender el contexto de la lectura en nuestro país.

1.4.1 Comprensión lectora

La UNESCO proclamó que 1972 fuera reconocido como el “Año Internacional del Libro”, año en el que los países miembros de ese organismo reconocieron la importancia de la lectura, por su impacto en el desarrollo sociocultural y económico de un país. Se llegó al acuerdo entre las naciones de que alfabetizar era una tarea sencilla, que cualquiera podría aprender a leer y a escribir; por lo que el reto consistía en que se practicaran estas dos competencias (Bamberger, 1975, pp. 11-12). Debido a la importancia de la lectura y al desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades, y, sobre todo, de la psicolingüística y la psicología cognitiva; surgieron nuevos modelos y estudios relacionados con leer y comprensión lectora (Ramírez, 2009, pp. 164).

La lectura es polifacética, puesto que cumple con dos dimensiones: informativa y recreativa, las cuales se interrelacionan y complementan de acuerdo con las motivaciones con las que el lector se acerque a los materiales de lectura (Cerrillo, 2010, pp. 38-39). De igual forma, el proceso lector implica un proceso visual y de reconocimiento, el cual permite captar, seleccionar, identificar y seleccionar las palabras. No se concibe al lector como un ente pasivo, sino como un ser en constante interacción durante el proceso lector (Sánchez, 2001, pp. 93-94).

La lectura equivale a la interacción que establece el lector con un texto, y la comprensión, a sólo un aspecto de la lectura. Esto significa que la comprensión lectora constituye el producto de la relación entre el lector y el texto, con el cual vamos a construir nuevos conocimientos; sin embargo, para que este producto sea el esperado, se requiere la intervención de ciertos elementos, como hábitos de lectura, memoria a largo plazo y memoria inmediata. Gracias a la comprensión lectora, el lector será capaz de comprobar las hipótesis de un texto. Para lograr la comprensión de un texto, no basta con recurrir a los conocimientos previos almacenados en la memoria. Los lectores deben poder hacer inferencias y relaciones lógicas, las cuales les permitirán expresar de distintas formas el contenido del texto (Colomer, 1997, pp. 10-11). De manera que la lectura es un acto interpretativo. El lector debe interpretar, construir y organizar el contenido de un texto, para posteriormente, seleccionar la información que requiere a partir de sus necesidades, y realizar una

conexión con los conocimientos previos, lo cual le permitirá producir o construir un nuevo texto (Colomer, 1997, p. 9).

1.4.2 México en la prueba PISA

Es necesario hacer referencia a los resultados de México en la prueba PISA⁸, con la cual se mide desde el año 2000 la competencia de los alumnos⁹ en las áreas de Ciencias, Matemáticas y Lectura, con el fin de evaluar las habilidades necesarias para su participación en la sociedad. Esta prueba, que se aplica en la educación pública y en la educación privada, es una de las principales evaluaciones sobre lectura y otras áreas de conocimiento a nivel internacional. La aplicación de esta prueba cada tres años genera datos para el diseño de políticas educativas. En la mayoría de los informes de la prueba PISA, México se ha mantenido en el nivel 2, o en el nivel 1 de competencia lectora. Las comparaciones incluidas en este informe provocan controversias en el plano de la educación.

El programa PISA fue desarrollado entre 1997 y 1999, y se aplicó por primera vez en el año 2000, cuando se evaluó la competencia lectora en 28 países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), incluido México, y en 4 países que no eran miembros de la OCDE. De manera que el proyecto PISA es una evaluación en conjunto de los países para comparar los resultados. En el año 2000, se evaluaron 3 rubros de competencia lectora: 1) recuperación de información, 2) interpretación de textos, y 3) reflexión y evaluación, además de una evaluación global de esta competencia. Según la OCDE (2002), el puntaje fue de 500 puntos y la mayoría de los alumnos pertenecientes a los países de la OCDE obtuvo entre 300 y 700 puntos.

Para comparar datos, la prueba PISA delimita 6 niveles de desempeño, acordes con la puntuación obtenida por los alumnos participantes en la prueba. El nivel 5 es el más alto, en éste se ubican los alumnos entre 625 puntos o más, los cuales pueden comprender textos, aunque no

⁸ *Programme for International Student Assessment.*

⁹ “PISA evalúa a estudiantes de entre 15 años tres meses y 16 años dos meses al momento de la evaluación, independientemente del grado que estén cursando” (OCDE, 2007, p. 30).

estén familiarizados con la temática. Comprenden detalladamente los textos y pueden inferir qué información es relevante, pueden aplicar conocimientos especializados, realizar análisis crítico y establecer una hipótesis. El nivel 4 corresponde a los alumnos con un puntaje entre 553 y 625 puntos, los cuales logran evaluar críticamente un texto, comprender la información escondida de un texto, e interpretar los significados. En el nivel 3, se encuentran aquellos alumnos que obtienen de 481 a 552 puntos, los cuales pueden relacionar un texto con sus conocimientos previos. En el nivel 2, en el que se incluye a quienes obtienen de 408 a 448 puntos, los alumnos responden preguntas básicas y comprenden textos, siempre y cuando se les pida identificar la idea principal directamente. En el Nivel 1, correspondiente a los alumnos con el porcentaje entre 335 y 407, los jóvenes sólo pueden identificar el tema principal de un texto y establecer una relación con sus conocimientos previos. Por debajo del nivel 1, se incluye a los alumnos con menos de 335 puntos, los cuales pueden hacer inferencias de un texto, pero su comprensión es casi nula (OCDE, 2002, pp. 48-53).

Si bien en el 2000, México obtuvo el Nivel 2 en la prueba PISA con 422 puntos, muchos estudiantes mexicanos se ubicaron sólo en el nivel 1, o debajo de este nivel.

Los países con 20 por ciento o más estudiantes en el Nivel 1 o menor son, en orden, Brasil, México, Luxemburgo, Letonia, la Federación Rusa, Portugal, Grecia, Polonia, Hungría, Alemania, Liechtenstein y Suiza. En Brasil, **México**, Luxemburgo, Letonia, Portugal y Alemania, **entre cerca del 10 por ciento y el 23 por ciento de los estudiantes no llega al Nivel 1, es decir, son incapaces de mostrar rutinariamente las aptitudes más básicas que PISA busca medir** (OCDE, 2002, p. 52).

En el 2003, México descendió su puntaje de comprensión lectora a 400, por lo que en aquella ocasión, obtuvo el nivel 1 (OCDE, 2004, p. 448).

Los países cuyo rendimiento en 2003 es inferior al de 2000 son Austria, Islandia, Irlanda, Italia, Japón, **México** y España, y, entre los países asociados, Hong Kong-China, Rusia y Tailandia (OCDE, 2004, p. 288).

En el 2006, se aplica por tercera ocasión la prueba PISA, y México obtiene 410 puntos en el área de comprensión lectora (OCDE, 2006, p. 62). En el 2009, la prueba PISA se enfoca nuevamente en la comprensión lectora, y el puntaje de México asciende a 425 (OCDE, 2010, p. 27). En el 2012, México obtiene 424 puntos en la prueba de lectura (OCDE, 2012, p. 8); y en el 2015, 423 puntos (OCDE, 2015, p. 5); sin embargo, en el 2018 obtiene 420 puntos. En el 2021, México no participó en la prueba PISA. Pese a los avances en cuanto a comprensión lectora, si se

mantiene ese grado de mejora, se asume que deben transcurrir más de 65 años, para que México pueda alcanzar los niveles promedio actuales de competencia lectora de los países mundiales de la OCDE (OCDE, 2012) (véase tabla 4).

Tabla 4.

Puntajes obtenidos por México en la prueba PISA en el rubro de competencia lectora

Año	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Resultados	422 puntos	400 puntos	410 puntos	425 puntos	424 puntos	423 puntos	420 puntos

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo II. Método de la investigación

En el presente capítulo se menciona el enfoque que se optó para esta investigación, así como también se presentan el objetivo general, los objetivos particulares, y la hipótesis. Se contextualiza la región donde se ubica la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo con la finalidad de identificar su ubicación geográfica y se expone parte de la historia de la alfabetización en el estado de Quintana Roo. En otros apartados, se muestran las herramientas que se emplearon para la recolección de los datos, la población muestra y los indicadores.

2.1 Objetivos de la investigación

2.1.1 Objetivo general

Identificar los hábitos de lectura de alumnos de los primeros semestres de licenciatura y de ingenierías de la entonces Universidad de Quintana Roo, campus Chetumal y División de Ciencias de la Salud, para vincularlos con su nivel de comprensión lectora.

2.1.2 Objetivos particulares

1. Identificar los temas de lectura más atractivos para los alumnos de la Universidad de Quintana Roo.
2. Conocer los materiales de lectura que consultan con mayor frecuencia los alumnos de la Universidad de Quintana Roo.

3. Investigar los géneros textuales que leen los alumnos de la Universidad de Quintana Roo.
4. Analizar las razones por las cuales, algunos alumnos de la Universidad de Quintana Roo se acercan a la lectura.
5. Identificar las razones por las cuales, algunos alumnos de la Universidad de Quintana Roo no se interesan por la lectura.
6. Identificar las razones por las cuales, algunos alumnos de la Universidad de Quintana Roo presentan dificultades de comprensión lectora.
7. Describir los diferentes escenarios de lectura de los alumnos de la Universidad de Quintana Roo.

2.2 Hipótesis

Los hábitos de lectura adquiridos en el seno del hogar y en el nivel de educación básica poseen una relación con el interés por la lectura y con el nivel de comprensión lectora de todo alumno, que, en la educación superior, aspira a recibir una formación académica concentrada en la consulta de material bibliográfico especializado de diversas disciplinas, bajo la guía de profesores que cubren el perfil de las asignaturas que imparten.

2.3 Variables

Se consideraron tres variables para la verificación de la hipótesis: motivación del entorno familiar (variable X), hábito lector (variable Y), y nivel de comprensión lectora (variable Z).

2.3.1 Descripción de variables

Variable X, motivación del entorno familiar. El medio familiar es el espacio donde se desarrollan los niños social y psicológicamente, razón por la cual, es necesario conocer el interés por la lectura que muestran los padres de familia en su hogar (Moreno, 2001, pp. 178-179).

Variable Y, hábito lector. El hábito lector es un comportamiento inconsciente, pero estructurado. Incluye aquellas actitudes o prácticas que un lector adquirió en la niñez y perduran hasta la edad adulta (Salazar, 2006, pp. 28-31).

Variable Z, nivel de comprensión lectora. La lectura es un acto interpretativo, por lo que el lector debe interpretar, construir y organizar el contenido de un texto, para seleccionar posteriormente la información que requiere, a partir de sus necesidades, y realizar una conexión con los conocimientos previos, lo cual le permitirá producir o construir un nuevo texto (Colomer, 1997, p. 9).

2.4 Enfoque de la investigación

De acuerdo con lo descrito por Maxwell (2010), para este estudio, se adoptó un enfoque cualitativo-descriptivo, ya que, pese a los conteos que se realizan, estos son de naturaleza simple, su función es únicamente ilustrar tendencias, no correlacionar variables. Los datos obtenidos para medir las variables se analizaron con el propósito de verificar la hipótesis, y describir tendencias; para ello se recurrió al programa de procesamiento estadístico Microsoft Excel (2010).

Pueden identificarse las siguientes características mencionadas en Hernández et al. (2003, p. 8):

1. Se plantea un problema, pero no se sigue un proceso definido claramente. Además, las preguntas iniciales no siempre se han conceptualizado, ni se han definido.

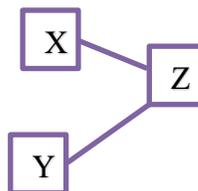
2. El investigador comienza con la observación de los hechos y se basan más en una lógica y en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas).
3. La recolección de datos no es estandarizada.
4. Las fuentes teóricas o la literatura no desempeñan un papel tan importante como en otras investigaciones en las cuales la base teórica es fundamental, aunque eso no quiere decir que no sea de apoyo la investigación documental.
5. El estudio y el análisis de los datos recolectados de los participantes es lo principal en este tipo de investigaciones.

2.5 Alcance de la investigación

La información recopilada para este estudio cualitativo-descriptivo se analizó de forma independiente, para buscar posteriormente la relación entre las tres variables: motivación del entorno familiar (X), hábitos de lectura (Y) y nivel de comprensión lectora (Z) (Hernández et al., 2003, p. 119-121).

Figura 5.

Representación de un estudio de tres variables.



Fuente: Elaboración propia (Hernández, et al., 2003, p. 121).

2.6 Marco contextual

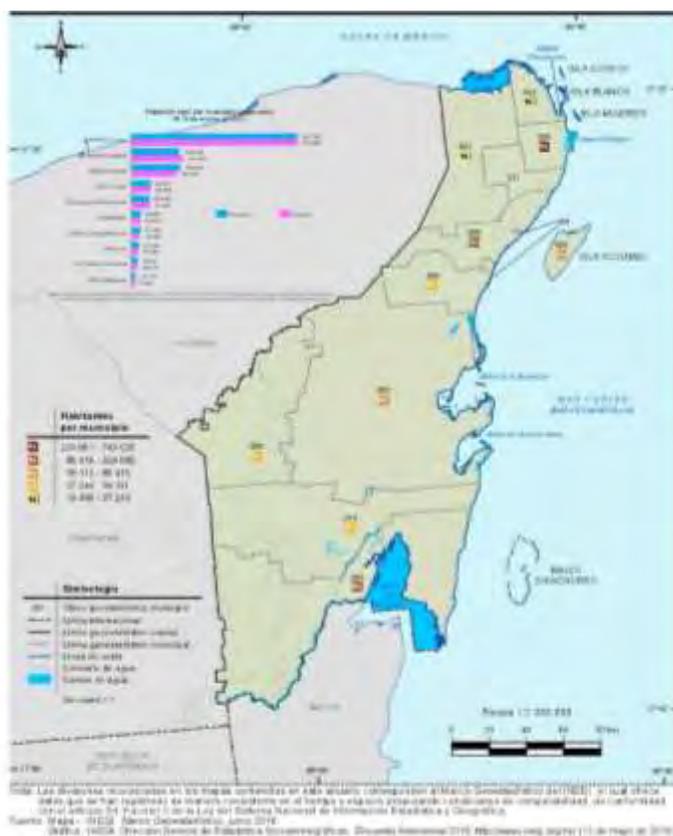
La ahora Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQRoo), localizada en la ciudad de Chetumal, capital del estado de Quintana Roo, y cabecera municipal de Othón P. Blanco, se creó en 1991 por decreto del entonces gobernador de este estado, Miguel Borge Martín. Su fundación responde a la necesidad de brindar educación superior a los quintanarroenses. Por tratarse de una institución pública de educación superior, la matrícula que la conforma proviene en su mayoría de escuelas públicas de educación media superior.

El municipio de Othón P. Blanco se encuentra en la zona sur del estado de Quintana Roo y tiene colindancias al norte con el municipio de Bacalar¹⁰; al oeste, con el Mar Caribe; al este, con el estado de Campeche; y al sur, con los países de Belice y Guatemala. La cabecera municipal es la ciudad de Chetumal, la cual también es la capital del estado (véase figura 6). El municipio de Othón P. Blanco es, en su mayoría, de sostenimiento público. En el 2009, en este municipio, había sólo 2 escuelas privadas que ofrecían el Nivel Medio Superior y 32 escuelas públicas de Nivel Medio Superior. Algunos alumnos procedentes de las escuelas públicas muestran nivel “insuficiente” y nivel “elemental” en habilidad lectora en la prueba ENLACE. Esa insuficiencia en habilidad lectora los perjudica en los estudios universitarios.

¹⁰ Durante el 2009, el municipio de Othón P. Blanco colindaba al norte con los municipios de Felipe Carrillo Puerto y José María Morelos. En el 2011, Bacalar se convierte en municipio, por lo cual cambian las colindancias de Othón P. Blanco.

Figura 6.

División geostatística municipal y población total por municipio 2017



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México), 2017.

Es importante recordar los antecedentes del territorio en el cual se localiza la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, para poder comprender mejor la situación de nuestro estado. Desde la llegada de los españoles a la actual península de Yucatán, los pueblos originarios fueron sometidos cruelmente tanto por españoles como por criollos, por lo cual existieron diversos levantamientos a lo largo de la historia en la península. Una de las luchas más conocidas, pieza fundamental para la creación del estado de Quintana Roo, fue la Guerra de Castas (Romero y Benítez, 2014; Samaniego, 2010). Fueron tres líderes mayas, quienes organizaron el levantamiento de armas: Manuel Antonio Ay, de Chichimilá; Cecilio Chi, de Tepich y Jacinto Pat, de Tihosuco. Sin embargo, el entonces gobernador de Yucatán, Santiago Méndez, descubrió las intenciones de los tres generales, lo cual ocasionó que detuvieran a Manuel Antonio Ay y lo juzgaran bajo el cargo de instigar la sublevación maya, posteriormente lo ahorcaron en la plaza pública (Vargas, 2015). Esto ocasionó que el 30 de julio de 1847, el general Cecilio Chi asesinara a todos los blancos que radicaban en el pueblo de Tepich. La Guerra de Castas duró 54 años.

En 1893 se firmó el Tratado Mariscal-Spencer (Tratado Mariscal-St. John), el cual delimitaba el territorio nacional en la parte sur con la colonia inglesa de Honduras Británica¹¹. En 1898 se fundó el Territorio Federal, en el cual se estableció una base militar y aduanal cercana a la desembocadura del Río Hondo. El establecimiento de la base militar permitió controlar la tala ilegal de maderas preciosas, así como también, limitar el tráfico de armas. Esta última acción benefició a las tropas federales que se encontraban bajo las órdenes de los generales María José de la Vega e Ignacio Bravo con lo cual, se logró someter a los mayas rebeldes (*cruzoob*) (Romero y Benítez, 2014).

La necesidad de controlar y vigilar los límites de la nueva zona fronteriza fue la razón de que el 22 de enero de 1898 llegara a Payo Obispo¹² el almirante Othón Pompeyo Blanco Núñez Cáceres, quien le había propuesto al presidente Porfirio Díaz que mediante un pontón, se podría lograr una mejor vigilancia y un mejor control en la desembocadura del Río Hondo; puesto que llegar a la región por vía terrestre era demasiado arriesgado, debido a los mayas rebeldes y a que esa región era un territorio inexplorado. Es por ello que se le encomendó al almirante Othón P. Blanco la tarea de diseñar el pontón, el cual serviría como cuartel y base aduanal. El nombre que recibió esta embarcación fue Pontón Chetumal.

Ya instalado el Pontón Chetumal en Payo Obispo, el almirante tuvo la labor de repoblar la zona sur, la cual estaba despoblada por las revueltas mayas. Fue así como se empezó la labor de convencer a la población mexicana, que se encontraba en Bacalar, Corozal, Juan Luis, Calderitas, Punta Consejo y Sarteneja, a ayudar en las labores para la repoblación del Territorio (Samaniego, 2010, p. 23).

Después de meses de trabajar en el desmonte y el trazado de las cuatro primeras calles en el terreno rectangular de cuatro por tres hectáreas que sería Payo Obispo, el 5 de mayo de 1898, el presidente Porfirio Díaz fundó oficialmente la población de Payo Obispo, hoy Chetumal. Mientras

¹¹ Actual país de Belice.

¹² “El nombre de Payo Obispo, aunque incierto, tiene varios supuestos orígenes. Sin embargo, la más difundida gira en torno a que el nombre se da en honor de Fray Payo Enríquez, obispo de Guatemala y posteriormente virrey de la Nueva España, quien visitó la zona en la época colonial. Al menos ésta es una de las versiones que tienen mayor aceptación” (Romero y Benítez, 2014, p. 126).

Otra versión señala que recaló el cadáver de un obispo católico a las costas de la región sur (Samaniego, 2010, p. 22). La tercera versión narra que un obispo visitaba frecuentemente la región sur; sin embargo, los naturales no estaban de acuerdo con esas visitas, por ello, en una ocasión los naturales lo rodearon gritándole “pay obispo”, que significa torear al obispo o burlarse, y luego lo asesinaron (Samaniego, 2010, p. 23).

la guerra seguía en Chan Santa Cruz, en la zona sur, se firmó un acuerdo de paz entre los mayas de Icaiché y las autoridades federales.

El 24 de noviembre de 1902, el presidente Porfirio Díaz decretó la creación del Territorio Federal con Santa Cruz de Bravo¹³ como capital. En 1903, se realizaron las primeras elecciones para conformar los ayuntamientos en Payo Obispo, Bacalar, Xcalak, Campamento General Vega e Isla Mujeres, mientras que en Cozumel sólo se instaló una junta municipal. Se nombró al general Ignacio A. Bravo como jefe político del territorio hasta 1911. Sin embargo, el Territorio Federal aún contaba con poca población, por lo cual, el gobierno federal empezó la repartición de tierras para crear latifundios. El presidente Díaz aprovechó la lejanía del territorio de la capital del país, así como el clima extremo, para convertirlo en una cárcel, a la cual enviaba a sus opositores políticos (Samaniego, 2010, p. 36).

El 24 de febrero de 1904, se publicó en el Diario Oficial de los Estados Unidos Mexicanos la Ley de Organización Política y Municipal del Territorio de Quintana Roo en la cual se estipuló la división del territorio en tres distritos, los cuales a su vez estaban divididos en municipios y comisarías:

[...] el Distrito del Norte en dos municipalidades que eran Isla Mujeres, como cabecera del distrito, y Cozumel, y estos en dos comisarías, la de Puertos Morelos y Yalahau (Holbox); el Distrito del Centro, en dos municipalidades que eran Santa Cruz de Bravo, como cabecera de distrito, y Vigía Chico, y estos en cinco comisarías: Petcacab, Yodzonot, Scochén, Tabi y Sabán (Santa Cruz, sería a partir de entonces hasta 1915, capital del territorio), Distrito Sur en tres municipalidades, Payo Obispo, como cabecera del distrito, Bacalar, Xcalak, y estos en cuatro comisarías integradas por Santa Cruz Chico, Ramonal, Esteves y Río Huach. (Samaniego, 2010, p. 38)

El Territorio Federal no tuvo un desarrollo económico importante durante sus primeros años. Los primeros pobladores de esta región eran presos políticos y extranjeros que habían conseguido latifundios para explotar maderas preciosas y chicle, así como yaquis rebeldes enviados desde Sonora (Samaniego, 2010, p. 42). Durante 1915, muchas empresas extranjeras se habían establecido ya en el territorio, lo cual ocasionó que muchos trabajadores de Tuxpan y Veracruz llegaran a poblar estas tierras. Otra evidencia del flujo migratorio fue en 1935, cuando el

¹³ Santa Cruz fue la primera capital del Territorio de Quintana Roo, actualmente recibe el nombre de Felipe Carrillo Puerto.

gobernador Rafael Eustacio Melgar, de origen oaxaqueño, distribuyó varios cargos políticos a sus compatriotas, lo cual ocasionó que los oriundos de Oaxaca se instalaran en tierras quintanarroenses.

Durante el año de 1934 surge el comité Pro-Territorio, el cual tenía como objetivo que el Territorio Federal recuperara su autonomía, pues en 1931, Quintana Roo había sido repartido nuevamente entre Campeche y Yucatán, lo cual ocasionó descontento por parte de los pobladores que después de años de carencias, poco a poco habían contribuido al desarrollo de esta tierra. Con la restitución del Territorio Federal de Quintana Roo por parte del presidente Lázaro Cárdenas, el gobierno en turno creó una de las primeras escuelas en Payo Obispo, la primaria Belisario Domínguez. En 1936, Payo Obispo cambia su nombre a Chetumal.

Fue hasta el gobierno de Margarito Ramírez (1943-1957), cuando se construyó la primera escuela secundaria en la ciudad de Chetumal. El 27 de septiembre de 1955, el huracán Janet destruyó la ciudad de Chetumal. Durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos, el 7 de diciembre de 1959, esta autoridad anuncia que el Territorio Federal se convertiría en el trigésimo estado, para lo cual se necesitaba repoblar la región. Durante la gestión de Javier Rojo Gómez, se crearon escuelas y bibliotecas. Para 1970, el Territorio era habitado por 88,150 habitantes. El 8 de octubre de 1974, durante el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez, se decretó como Estado Libre y Soberano al estado de Quintana Roo.

En el siglo XIX, sólo las localidades de Cozumel, Isla Mujeres y Holbox poseían escuelas de educación básica (Ramos, 1997, p. 25); mientras que en la zona sur, durante aquel periodo, fue imposible crear colegios, debido a la demografía del territorio, la cual no era favorable para la creación de centros de educación. Fue hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando se fundaron escuelas en Chetumal, así como en otros pueblos situados a la orilla del Río Hondo. La creación de nuevas localidades obligó al gobierno federal a proveer de educación básica a los pobladores, y por ello, se fundaron 13 escuelas de educación básica distribuidas al norte (Cozumel), centro (Santa Cruz) y sur (Chetumal) del Territorio. Sin embargo, la educación en Quintana Roo carecía de maestros rurales, y, la zona no contaba con inspección escolar.

Al existir una desorganización en el proceso educativo, durante el Congreso Nacional de Educación Primaria, las autoridades afirmaron que los avances en el proceso de alfabetización habían sido nulos en la zona de Quintana Roo; puesto que no había ningún alumno que hubiese concluido la educación básica. Fue en ese entonces, en 1913 cuando Francisco Torres, inspector general de educación, afirmó que de 1902 a 1912, no se produjo ningún avance en cuanto a

educación, pues las escuelas no poseían el mobiliario adecuado, y tampoco había maestros que cubrieran el perfil, sólo un docente poseía el perfil y se desempeñaba como profesor de español en Cozumel. También la matrícula femenina era muy baja, ya que las niñas entre 12 a 15 años eran privadas de la educación, para que se dedicaran posteriormente sólo a las labores domésticas (Ramos, 1997, pp. 153-155).

Durante los setenta, la población de Quintana Roo crecía, puesto que a principios de esta década, se repartieron tierras y se crearon ejidos para llegar a la cuota mínima de habitantes que permitiera la creación de un estado, sumado al auge de la zona cañera ubicada en la comunidad de Álvaro Obregón. Al producirse un crecimiento poblacional, también la exigencia de servicios públicos aumentaba, entre ellos, la educación. En esa época, no existían escuelas de educación media superior y de educación superior en el Territorio, lo cual ocasionó que los jóvenes tuviesen que abandonar el estado y trasladarse a escuelas superiores en países como: Honduras Británica, Cuba, Guatemala, Puerto Rico y Panamá. Uno de los institutos en el cual ingresaban los quintanarroenses por su cercanía a la zona fronteriza fue el instituto jesuita *St. John's College*, ubicado en Honduras Británica, actualmente Belice. La Universidad de San Carlos en Puerto Caballos (Guatemala) también fue uno de los centros de estudios superiores, al cual asistieron los jóvenes. En cuanto a escuelas nacionales, los alumnos migraban a ciudades como Mérida, Campeche, Villa Hermosa y Puerto de Veracruz (Ramos, 2019).

En 1975, se creó el Instituto Tecnológico Regional (ITR)¹⁴ y en 1976 se fundó el Instituto Tecnológico Agropecuario del Estado de Quintana Roo en Álvaro Obregón (ITA). Se inauguró el Centro Regional de Enseñanza Normal de Bacalar en 1969, y en 1979, la Escuela Normal de Educadoras. Sin embargo, todavía no existía una escuela de educación superior estatal. En 1980, existía ya el proyecto de crear la Universidad de Quintana Roo; pero en 1985, un terremoto de 8.1 de magnitud destruyó la capital de México, por lo cual, los recursos fueron utilizados en la reconstrucción de las zonas afectadas. Mientras tanto, la construcción de primarias y bibliotecas públicas sólo se producía en las zonas urbanas, las zonas rurales aún carecían de servicios educativos.

Por otra parte, las escuelas de educación media superior empezaron a surgir en el estado de Quintana Roo durante el año de 1972. Estas estaban enfocadas en el aprendizaje de actividades agropecuarias, forestales y pesqueras. Se creó la escuela Técnica Agropecuaria de Álvaro

¹⁴ Instituto Tecnológico de Chetumal.

Obregón. Se fundaron los Centros de Estudios Agropecuarios (CETA) en las comunidades de Chunhuhub, Nicolás Bravo, Kaltunilkín, Tihosuco, Leona Vicario y Álvaro Obregón. Durante el gobierno de Martínez Ross, los CETA llegaron a la decena, ubicados en poblaciones como Nohbec y Dziuché. El Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) abrió su primer plantel en Quintana Roo en la ciudad de Chetumal en septiembre de 1979, ofreciendo las carreras de Profesional de la Salud y Enfermería, luego, debido a las necesidades, se abre la carrera de Técnico en Operación y Mantenimiento de Servicios Turísticos. En 1980, se inauguró el Centro de Estudios en Ciencias y Tecnología del Mar (CECyTM). Ese mismo año, llegó a la capital del estado el Colegio de Bachilleres. Fue hasta 1991, cuando el proyecto de crear una universidad pública para el estado dio resultados “Para el año 2021, la universidad pública de la entidad, Universidad de Quintana Roo, cumplirá treinta años, pero las universidades de los estados vecinos tienen una tradición documentada de al menos tres siglos” (Ramos, 2019, p. 104). La UQRoo recibe su autonomía oficialmente el 19 de julio del 2022.

2.6.1 Prueba Enlace: Othón P. Blanco

La tabla 5 muestra que los alumnos del Instituto Cumbres (privado) obtuvieron en 2009 la prueba ENLACE el desempeño más alto en el dominio “Habilidad lectora” de todo el municipio de Othón P. Blanco. El 52% de los alumnos evaluados en este instituto posee “excelente” dominio en “habilidad lectora”, y el 48%, “buen” dominio. Asimismo, en la escuela Ignacio López Rayón, también de sostenimiento privado, el 15.8% de los alumnos obtuvo un nivel “excelente” en “habilidad lectora”; el 36.8 %, un nivel “bueno”; otro 36.8%, “elemental”, y un 10.5 %, “insuficiente”. La mayoría de los alumnos evaluados en estas escuelas privadas prefieren continuar su Educación Superior en universidades ubicadas en Cancún, Mérida, u otro estado de la República Mexicana.

Entre las escuelas de nivel medio superior de sostenimiento público que obtuvieron un mejor desempeño en la prueba ENLACE 2009 de “Habilidad lectora”, por obtener más del 50% de su matrícula entre el nivel “bueno” y el nivel “excelente”, sólo se puede mencionar a 8, de las 32:

el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 253 turno matutino y turno vespertino, el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 214 turno matutino, el plantel Chetumal Uno turno matutino, el plantel de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) Caobas turno matutino, el plantel Chetumal Dos turno matutino, el EMSAD Limones turno matutino, y el plantel (CONALEP) Lic. Jesús Martínez Ross turno matutino (véase tabla 5).

Tabla 5.

Relación de Nivel de Dominio en “Habilidad Lectora” de las distintas escuelas de Educación Media Superior en el estado de Quintana Roo, municipio de Othón P. Blanco, en el 2009¹⁵.

No.	Localidad	Clave	Turno	Nombre de la Escuela	Nivel de Dominio en Habilidad Lectora				Número de Evaluados
					(porcentaje de alumnos)				
					Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	
1	Chetumal	23PBH3116X	M	INSTITUTO CUMBRES DE QUINTANA ROO	0.0	0.0	48.0	52.0	25
2	Chetumal	23PBH0007W	M	IGNACIO LÓPEZ RAYÓN	10.5	36.8	36.8	15.8	19
3	Chetumal	23DCT0253V	M	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS 253	9.5	33.5	46.5	10.5	200
4	Chetumal	23DCT0001R	M	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS 214	8.6	30.6	51.1	9.7	186
5	Chetumal	23ECB0001A	M	CHETUMAL UNO	9.7	31.6	50.3	8.4	155
6	Caobas	23EMS0008A	M	EMSAD CAOBAS	0.0	25.0	66.7	8.3	12
7	Chetumal	23ECB0008U	M	CHETUMAL DOS	16.8	27.2	48.4	7.6	184
8	Limones	23EMS0017I	M	EMSAD LIMONES	5.4	29.7	59.5	5.4	37
9	Chetumal	23ECB0001A	V	CHETUMAL UNO	15.6	45.3	34.4	4.7	64
10	Chetumal	23EBH0002V	V	CEBT EVA SÁMANO	8.9	48.9	37.8	4.4	45
11	Chetumal	23DCT0001R	V	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS 214	18.1	34.7	43.1	4.2	72
12	Chetumal	23DCT0253V	V	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS 253	15.6	30.2	50.0	4.2	96
13	Vallehermoso	23EMS0005D	M	EMSAD VALLEHERMOSO	28.0	40.0	28.0	4.0	25
14	Bacalar	23ECB0003Z	M	BACALAR	19.4	31.1	45.6	3.9	103
15	Chetumal	23DTA0011Z	M	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO	12.7	43.6	40.0	3.6	55
16	Chetumal	23DCM0001H	M	CENTRO DE ESTUDIOS TECNOLÓGICOS DEL MAR No. 10	33.3	37.0	27.8	1.9	54
17	Nicolás Bravo	23ECB0012G	M	NICOLÁS BRAVO	50.0	28.3	20.0	1.7	60
18	Chetumal	23DPT0004S	M	LIC. JESÚS MARTÍNEZ ROSS	19.4	25.8	53.2	1.6	124
19	Carlos A. Madrazo	23ECB0010I	M	CARLOS A. MADRAZO	34.2	39.2	25.3	1.3	79
20	Bacalar	23DBP0001F	M	CENTRO DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO	11.0	42.7	45.1	1.2	82
21	Pucté	23ECB0005X	M	RÍO HONDO	49.5	38.7	10.8	1.1	93
22	Chetumal	23ETC0002P	V	COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICO	34.6	41.8	22.9	0.7	153
23	Chetumal	23EBH0002V	M	CEBT EVA SÁMANO	16.0	52.0	32.0	0.0	25
24	Chetumal	23EBH0002V	M	CEBT EVA SÁMANO	44.4	33.3	22.2	0.0	45
25	Chetumal	23EBH0002V	V	CEBT EVA SÁMANO	24.6	50.8	24.6	0.0	61
26	Chetumal	23ECB0008U	V	CHETUMAL DOS	22.7	34.1	43.2	0.0	44
27	Altos de Sevilla	23EMS0019G	M	EMSAD ALTOS DE SEVILLA	11.8	41.2	47.1	0.0	17
28	Blanca Flor	23EMS0016J	M	EMSAD BLANCA FLOR	0.0	42.9	57.1	0.0	7
29	Los Divorciados	23EMS0009Z	M	EMSAD DIVORCIADOS	45.8	37.5	16.7	0.0	24
30	Maya Balam	23EMS0023T	M	EMSAD MAYA BALAM	42.1	26.3	31.6	0.0	19
31	Río Verde	23EMS0022U	V	EMSAD RÍO VERDE	47.4	36.8	15.8	0.0	19
32	San Pedro Peralta	23EMS0004E	M	EMSAD SAN PEDRO PERALTA	33.3	28.6	38.1	0.0	21
33	Zamora	23EMS0003F	M	EMSAD ZAMORA	13.0	56.5	30.4	0.0	23
34	Chetumal	23DPT0004S	V	LIC. JESÚS MARTÍNEZ ROSS	50.0	32.1	17.9	0.0	84

Fuente: SEP, 2009.

¹⁵ Se incluyen las localidades del actual municipio de Bacalar, antiguamente pertenecientes al municipio de Othón P. Blanco.

Esos antecedentes del nivel medio superior afectan el desempeño académico de muchos estudiantes de los primeros semestres de la UQRoo, quienes no cumplen con las actividades y con las lecturas de los planes de estudio de las diversas asignaturas en las que se inscriben.

El universo absoluto en el que se basa esta muestra está constituido por los 3,776 alumnos que cursaron el periodo escolar 2010-2011¹⁶ en los dos campus de la entonces Universidad de Quintana Roo en Chetumal. El universo relativo estuvo conformado por alumnos de los primeros semestres de las diversas licenciaturas que se imparten en esta casa de estudios: 1,254 alumnos¹⁷. La muestra estuvo representada por cuarentaiocho alumnos: veinticuatro hombres y veinticuatro mujeres. Doce alumnos: seis hombres y seis mujeres por cada una de las divisiones académicas pertenecientes a la Universidad de Quintana Roo (véase tabla 6). Se tuvieron en cuenta el sexo de los alumnos encuestados y la división académica en la que ellos estudiaban.

Tabla 6.
Total de alumnos encuestados por División Académica

División	Sexo	
	Hombres	Mujeres
División de Ciencias Políticas y Humanidades.	6	6
División de Ciencias Económicas Administrativas.	6	6
División de Ciencias de la Salud.	6	6
División de Ciencias e Ingenierías.	6	6
Total.	24	24

Fuente: Elaboración propia.

2.7 Instrumentos para la recolección de los datos

Para la recolección de los datos, se diseñaron tres herramientas: una para los hábitos de lectura, y dos para la comprensión lectora.

¹⁶Se utilizó la información disponible en el Sistema Institucional de Gestión de la Calidad correspondiente al ciclo escolar 2010-2011, creada por la Dirección de Planeación y el Área de Estadísticas e Indicadores de la Universidad de Quintana Roo. Fuente: Dirección de Planeación, Área de Estadísticas e Indicadores.

http://sigc.uqroo.mx/07_informacion_indicadores/index.php

¹⁷ Fuente: Dirección de Planeación, Área de Estadísticas e Indicadores.

http://sigc.uqroo.mx/07_informacion_indicadores/index.php

2.7.1 Primer instrumento: cuestionario sobre hábitos de lectura

El primer instrumento fue un cuestionario para obtener información sobre los hábitos de lectura de los informantes de la muestra representativa. Las preguntas seleccionadas para este cuestionario de hábitos de lectura se fundamentaron en la Encuesta Nacional de Lectura 2006 (CONACULTA, 2006, pp. 199-229). La Encuesta Nacional de Lectura 2006 aplicó dos cuestionarios: uno sobre el hogar y otro de opinión. El cuestionario sobre el hogar incluye 33 preguntas que indagan sobre la situación familiar, el tipo de vivienda y la situación económica. El cuestionario de opinión incluyó 80 preguntas cerradas que se elicitaban para obtener información sobre las prácticas lectoras, 25 preguntas abiertas sobre representaciones sociales y valoraciones de la lectura, y finalmente, 2 preguntas sobre léxico (CONACULTA, 2006, p. 13). Los apartados incluidos en este cuestionario fueron:

1. Datos personales.
2. Nivel de estudios del informante.
3. Conocimiento de otras lenguas.
4. Datos familiares.
5. Tipos de materiales de lectura, frecuencia y medio por el cual se leen, ya sea digital o impreso.
 - 5.1 Publicaciones periódicas.
 - 5.2 Historietas o mangas.
 - 5.3 Revistas.
 - 5.4 Libros.
6. Hábitos de lectura.
 - 6.1 Motivación del entorno familiar.
 - 6.2 Hábitos de lectura.

El cuestionario de esta tesis estuvo conformado por 80 preguntas: 65 preguntas cerradas y 15 preguntas abiertas (véase Anexo I). El apartado 1, datos personales, incluyó las preguntas 1, 2, 3 y 4 del cuestionario sobre hábitos de lectura. La finalidad de estas preguntas fue conocer el sexo del informante, su edad, su lugar de nacimiento y su lugar de residencia. El apartado 2, nivel de

estudios del informante, contenía las preguntas 5 y 6 del cuestionario sobre hábitos de lectura, con las que interesó saber si el informante había estudiado en escuela privada o en escuela pública.

El apartado 3, conocimiento de otras lenguas, abarcó las preguntas 8, 9, 10 y 11. El objetivo fue conocer si el informante leía o escribía en otra lengua y cuál era esa lengua. El apartado 4, datos familiares, se propuso obtener información sobre el nivel educativo de los padres del informante o de las personas que vivían con él, puesto que se asume que mientras más alto es el nivel educativo de los padres o tutores, estos muestran mayor interés por la formación y el desarrollo de sus hijos (Moreno, 2001, p. 179).

El apartado 5, tipos de materiales de lectura, frecuencia y medio por el cual se lee, investigó lo que leían los informantes encuestados, incluidos diversos materiales de lectura, porque era difícil establecer un solo tipo de lector. Por ello, con base en la Encuesta Nacional de Lectura 2006, se consideró la lectura de publicaciones periódicas, revistas, historietas y libros, así como la frecuencia de lectura y el tipo de formato en el que preferían leer los informantes: impreso o digital.

El apartado 5.1, publicaciones periódicas, incluye las preguntas 13 y 14. El apartado 5.2, historietas o mangas, contiene las preguntas 15 y 16. El apartado 5.3, revistas, incluyó las preguntas 17 y 18; y el apartado 5.4, libros, las preguntas 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30. El apartado 6, hábitos de lectura, se subdividió en los siguientes apartados: 6.1, motivación del entorno familiar, el cual abarcó las preguntas 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 y 46; y el 6.2, hábitos de lectura, las preguntas 35-37, 48, y 50-80.

2.7.2 *Segundo instrumento: prueba con la técnica Cloze*

El segundo instrumento fue una prueba cuantitativa de comprensión lectora, basada en la técnica *Cloze*, del texto literario *Los bomberos* de Mario Benedetti (1979, p. 39) (véase Anexo II). La prueba *Cloze* es una de las más empleadas para la medición de la comprensión lectora, y con ella, se evalúan los procesos esenciales en la lectura: anticipación, inferencia, juicio y resolución de problemas (Difabio, 2008, p. 122). La técnica *Cloze* fue descrita por primera vez por Taylor en 1953, y consiste en elegir un texto entre 50 o 300 palabras, cuya última y primera oración permanecen intactas, mientras que a partir de la segunda oración, se suprime la quinta palabra,

excepto cuando esta equivale a un nombre propio, o a una fecha. El espacio en blanco debe tener una longitud estándar, con el fin de evitar influir en la respuesta. El objetivo es que el lector complete esos espacios en blanco (Condemarín, 1981, p. 6).

La prueba *Cloze* incluye dos formas de analizar los resultados: el modo *verbatim*, el cual consiste en aceptar como respuesta correcta, una palabra exacta, con la finalidad de evitar subjetividad a la hora de establecer un valor; y *Cloze* con sinónimos, la cual consiste en analizar los sinónimos de las palabras omitidas, pues interesa determinar la capacidad de inferir y de comprender del lector (Difabio, 2008, p. 125)

Se seleccionó el cuento *Los bomberos* de Mario Benedetti (1979, p. 39) (véase Anexo II), un texto de doscientas sesenta y seis palabras, cuya extensión es de sólo una página. Esto permitió que el alumno se concentrara y no tuviera necesidad de consultar otras hojas. El texto tiene un sentido completo, cuenta con un solo protagonista y una sola trama. No se hizo ninguna modificación a la primera oración, una coordinada adversativa; ni a la última, una coordinada copulativa. El lector debe inferir de qué trata el cuento, quién es el protagonista y cómo termina la historia. Se suprimió la quinta palabra, y se colocó una línea de cinco espacios en las cuarenta y tres palabras omitidas (véase Anexo III).

En total, se suprimieron cuarenta y tres palabras, las cuales se presentan en la tabla 7, en la que además se incluyeron su categoría gramatical y sus rasgos flexivos. Según las recomendaciones metodológicas de la técnica *Cloze*, no se deben suprimir los nombres propios ni las fechas; sin embargo, sí se suprimió el nombre propio Olegario.

Tabla 7.
Palabras suprimidas

Palabra	Categorías y accidentes gramaticales
1. Absorto	Adjetivo masculino singular.
2. Luego	Adverbio de tiempo.
3. Llover	Verbo impersonal.
4. Se	Pronombre personal tercera persona.
5. Anunciaba.	Verbo en pretérito imperfecto de modo indicativo de la tercera persona singular.
6. 57	Número.
7. El	Artículo masculino singular.
8. A	Preposición.
9. Amigos	Sustantivo masculino plural.
10. Sin	Preposición.
11. Recuerdan	Verbo en tercera persona plural del presente de modo indicativo.

12. Sus	Pronombre posesivo tercera persona plural.
13. Frente a	Locución preposicional.
14. De	Preposición.
15. Fue	Verbo en tercera persona singular del pretérito perfecto simple de modo indicativo.
16. Y	Conjunción coordinante copulativa.
17. Bomberos	Sustantivo masculino plural.
18. Casi	Adverbio.
19. Posible	Adjetivo.
20. Está	Verbo en tercera persona singular del presente de subjuntivo.
21. Encargaron	Verbo en tercera persona plural del pretérito perfecto simple de modo indicativo.
22. De	Preposición.
23. Éstos	Pronombre demostrativo masculino plural, cercano a la primera persona.
24. Olegario	Nombre propio.
25. Que	Conjunción.
26. Quemando	Verbo en gerundio.
27. Respetuoso	Adjetivo masculino singular.
28. Lo	Pronombre personal en caso acusativo, masculino, tercera persona singular.
29. Por	Preposición.
30. Llegó	Verbo en tercera persona singular del pretérito perfecto simple de modo indicativo.
31. Doblaron	Verbo en tercera persona plural del pretérito perfecto simple de modo indicativo.
32. Que	Pronombre relativo.
33. Se	Pronombre personal tercera persona.
34. Por	Preposición.
35. La	Artículo femenino singular.
36. El	Artículo masculino singular.
37. Detuvo	Verbo en tercera persona singular del pretérito perfecto simple de modo indicativo.
38. Rápida	Adjetivo femenino singular.
39. De	Preposición.
40. Cuando	Adverbio relativo de tiempo.
41. La	Artículo femenino singular.
42. Volaba	Verbo en tercera persona singular del pretérito imperfecto de modo indicativo.
43. Parsimonia	Sustantivo femenino singular.

Fuente: Elaboración propia.

En el cuento *Los bomberos*, las palabras suprimidas fueron: once verbos, tres sustantivos, siete pronombres, siete preposiciones, una locución preposicional, una conjunción, cuatro artículos,

tres adverbios, cuatro adjetivos, un nombre propio y un número. Sin embargo, según la prueba *Cloze* no debe suprimirse ningún nombre propio, ni números.

2.7.3 Tercer instrumento: prueba de identificación de la idea principal

La tercera fue una prueba de comprensión lectora que consistió en la lectura de un párrafo de un texto científico de zoología, seleccionado de Cunningham y Moore (1990, p. 17), en el que el alumno debía identificar la idea principal. Sólo se dio una instrucción general al alumno encuestado: identificar la idea principal, y posteriormente, redactar una síntesis de esa idea principal (véase Anexo IV).

Se pretendió que el alumno realizara los siguientes pasos:

Figura 7.
Actividades que debe realizar el informante antes de redactar una síntesis de la idea principal del texto seleccionado (Anexo IV).



Fuente: Elaboración propia.

Durante la identificación de la idea principal, el informante no es un ente pasivo; puesto que debe construir significados para redactar posteriormente la idea principal. En el texto para evaluar la comprensión lectora, la palabra 'tragacanto' fue la que más influyó en su comprensión. Si bien Cunningham y Moore (1990, p.18) identifican nueve elementos que pueden responder los informantes, reconocen que no es posible inferir cuál es la respuesta correcta, porque la idea principal depende siempre del objetivo que el lector se proponga con la lectura de un texto.

2.8 Procedimiento

2.8.1 Prueba piloto

Después del diseño de los instrumentos, se aplicó una prueba piloto con alumnos del segundo semestre de la licenciatura en Humanidades en el año 2011. El objetivo de este pilotaje era verificar la validez y fiabilidad de la prueba, además de observar la factibilidad con la que los alumnos resolvieron la misma. A partir de lo anterior, se hicieron modificaciones a los instrumentos para la recolección de los datos.

2.8.2 Aplicación de la prueba

Para la obtención de los datos, se aplicó la prueba en la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Quintana Roo, a los alumnos de las licenciaturas en Medicina, Farmacia y en Enfermería. Se eligieron las clases de idiomas, en las que se pidió la colaboración de los maestros, para aplicar estos instrumentos con una duración aproximada de una hora. Después, se procedió a recopilar datos en el campus Boulevard de la Universidad de Quintana Roo, también en clases de idiomas. La recolección de datos duró una hora. Se seleccionó un muestreo por conglomerados, mediante una selección de grupos de los que se escogió una muestra aleatoria simple. Los cuestionarios se aplicaron en los semestres de Verano 2011 y Otoño 2011.

2.8.3 Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de los datos de la prueba de hábitos de lectura, se creó una base en el programa Microsoft Excel 2010. Se realizó un análisis estadístico descriptivo, y se presentaron los

datos en forma de gráficas de barras. Para evaluar los resultados de la prueba *Cloze*, se seleccionó el Modo *Verbatim*. Se asignó el valor de uno por cada respuesta correcta, y el de cero, por cada respuesta incorrecta, sin haberse tenido en cuenta la ortografía. En la figura 8, se presenta la fórmula empleada para la obtención de los resultados.

Figura 8.

Fórmula para obtención del puntaje *Cloze*

$$\text{Puntaje } Cloze = \frac{\text{N}^\circ \text{ de respuestas correctas}}{\text{Total de omisiones}} \times 100$$

Fuente: Elaboración propia.

Para asignar los niveles de lectura de los resultados, se partió de la clasificación propuesta por Condemarín (1981), la cual se presenta en la tabla 8 en donde se pueden observar tres niveles: nivel independiente, nivel instruccional y nivel de frustración.

Tabla 8.
Clasificación de los niveles funcionales de lectura según la técnica *Cloze*

Niveles funcionales de la lectura	Descripción	Porcentaje asignado
Nivel independiente	El alumno lee con fluidez, precisión y comprende la mayor parte del texto.	75% o más
Nivel instruccional	La lectura es medianamente fluida, pues aparecen dificultades en el reconocimiento de palabras y, aunque el lector capta el contenido y la estructura del texto, evidencia algunas fallas de comprensión. Si bien el material no le resulta sencillo, el alumno sí lo comprende.	74- 44%
Nivel de frustración	Son numerosos los errores de reconocimiento de palabras, y la comprensión es deficiente.	43% o menos

Fuente: Condemarín, 1981, p. 3.

La tabla 9 muestra las subcategorías de estos niveles funcionales de lectura. El nivel independiente, conformado por aquellos alumnos con un puntaje superior al 75%, se subcategoriza en “excelente”, al cual pertenecen aquellos informantes que obtuvieron un puntaje entre 100% y

90%; y “bueno”, donde se incluye a los alumnos con puntaje entre 89% y 75%. El nivel dependiente o instruccional comprende a los alumnos que lograron un puntaje entre 74% y 44%, y se subcategoriza en dos: “instruccional”, al que pertenecen los alumnos con un puntaje entre 74% y 58%; y “de dificultad”, integrado por los alumnos con un puntaje entre 57% y 44%. Finalmente, en el nivel de “frustración”, se ubican los alumnos que obtuvieron un puntaje entre 43% y 0%. Este nivel se subcategoriza en “malo”, en el cual se ubican los alumnos con un puntaje entre 43% y 30%; y en “pésimo”, los alumnos con puntajes entre 29% y 0% (González, 1998, p. 52).

Tabla 9.

Subcategorización propuesta por González Moreyra (1998)

Niveles funcionales de lectura	Subcategorización	Porcentaje
Independiente	Excelente	100-90%
	Bueno	89-75%
Dependiente	Instruccional	74-58%
	De dificultad	57-44%
Deficitario	Malo	43-30%
	Pésimo	29-0%

Fuente: Elaboración propia (González, 1998, p. 52).

En lo que concierne a la tercera prueba, identificación de la idea principal, se presentó una instrucción general a los informantes en la que se analizaron las posibles respuestas, las cuales se clasifican en algunas de las nueve categorías propuestas por Cunningham y Moore: esencia, interpretación, palabra clave, resumen, tópico, título, tema, asunto, frase temática y otros (véase tabla 10).

Tabla 10.

Clasificación de las respuestas sobre la idea principal

Tarea	Definición y ejemplo
Esencia	Un resumen de los contenidos específicos del pasaje, logrado al crear enunciados generalizados que resumen información específica, y al eliminar posteriormente esa información específica (ahora redundante).
Interpretación	Un resumen de los contenidos posibles implícitos en el pasaje. «Los caballos no siempre saben lo que les conviene».
Palabra clave	Una palabra o término que etiquete aquel concepto más importante del pasaje «Caballos».
Resumen selectivo/ Diagrama selectivo	Un resumen o diagrama de los contenidos de un pasaje, logrado mediante la selección y la combinación de las palabras y las frases más importantes y superordinarias (o sinónimas) del pasaje. «Los caballos enloquecen, enferman y mueren después de haber comido tragacanto».

Tópico	Una generalización sobre la vida, el mundo o el universo que el pasaje en conjunto desarrolle, implique o ilustre; pero que no es el tema o la palabra clave específica. «Los dueños de los animales tienen mucha responsabilidad».
Título	El nombre dado al pasaje (no aplicable a este pasaje).
Tema	Una frase que etiquete el contenido de un pasaje, sin especificar nada sobre el mismo. «¿Qué ocurre cuando los caballos comen tragacanto?»
Asunto	Una única palabra, término o frase que designe un contexto conceptual para el pasaje. «Plantas peligrosas».
Frase temática/Tesis	La única frase del párrafo o del pasaje que dice del modo más completo lo que el párrafo o el pasaje enuncia o trata. «Se dice que algunos caballos se vuelven locos si comen tragacanto».
Otros	Cualquier respuesta que no encaje en los apartados anteriores. Aquí se incluirán todas las respuestas literales y críticas.

Fuente: Elaboración propia (Cunningham y Moore, 1990, p. 18).

Después de haber redactado la idea principal, se pidió a los informantes que contestaran a la pregunta: “¿Qué es el tragacanto?”, con el objetivo de observar si el alumno conocía el significado de la palabra “tragacanto”, si creía conocerlo, o no lo conocía. Este análisis se clasificó con base en tres niveles: 1) conoce el significado, 2) cree que conoce el significado, y 3) no conoce el significado (véase tabla 11).

Tabla 11.
Clasificación de las respuestas de los informantes y valor asignado en la prueba de la idea principal

Descripción	
Conoce el significado	El alumno escribe cualquiera de estos significados: Una planta, un arbusto, hierba o goma. Ejemplo: El tragacanto es una planta venenosa.
Cree que conoce el significado	Incluye una respuesta acertada (planta, arbusto, hierba, goma) y una errónea, con expresiones de duda. Ejemplo: Creo que el tragacanto es una planta y algo que produce el hombre.
No conoce el significado	Usa adverbios negativos, no escribe ninguna respuesta o escribe significados erróneos, y parafrasea lo que está escrito en el párrafo. Ejemplo: El tragacanto es algo que mata a los caballos.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo III. Hábitos de lectura en alumnos de la Universidad De Quintana Roo¹⁸

El objetivo de este tercer capítulo fue analizar de forma cualitativa las respuestas de cuarentaiocho alumnos de los dos campus de la actual Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo en Chetumal, Boulevard Bahía y Ciencias de la Salud, a los cuestionarios diseñados para conocer sus hábitos de lectura. Los hábitos de lectura tienen un papel importante en el desarrollo de las habilidades y competencias lectoras, en especial, en aquellas que se inculcan desde la infancia. La información obtenida se presenta mediante gráficos, para poder comprender la muestra estudiada y sus características.

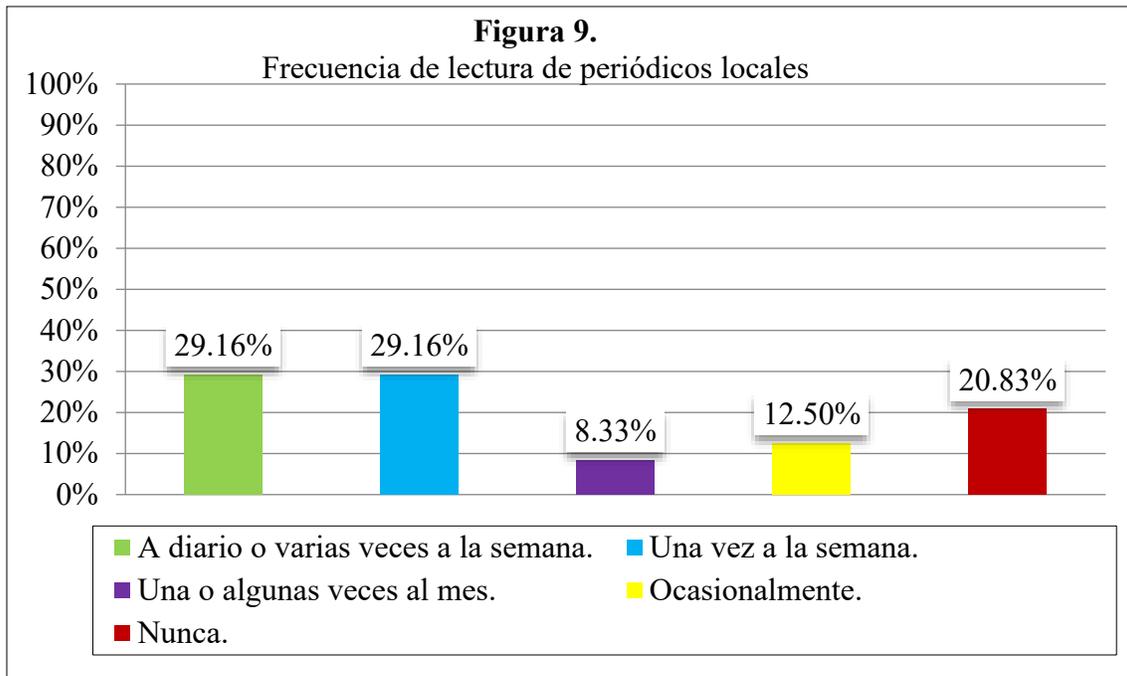
3.1. Preferencia de lectura de publicaciones periódicas

A continuación, presentaré las preferencias de lectura de carácter periódico en los estudiantes de la universidad.

3.1.1. Periódicos locales

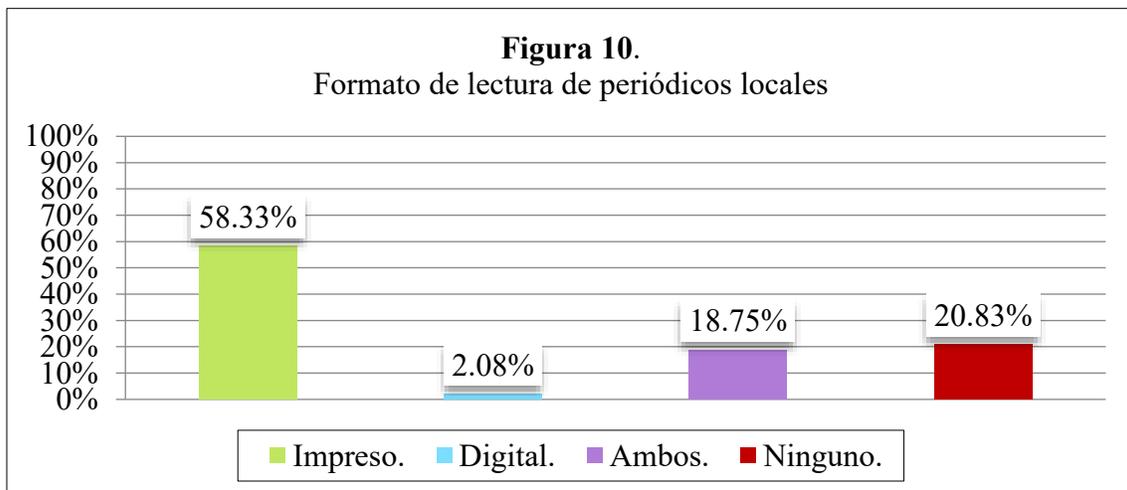
El 79.16% de los informantes encuestados respondió que lee periódicos locales, y el 20.83% contestó que no lee este tipo de publicaciones. El 29.16% afirmó que los lee diariamente o varias veces a la semana, otro 29.16% los lee una vez a la semana, un 8.33% los lee una o algunas veces al mes, y un 12.50% los lee ocasionalmente (véase figura 9).

¹⁸ En el 2022, la Universidad de Quintana Roo se convierte en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Durante la recopilación de datos la universidad no era autónoma.



Fuente: Elaboración propia.

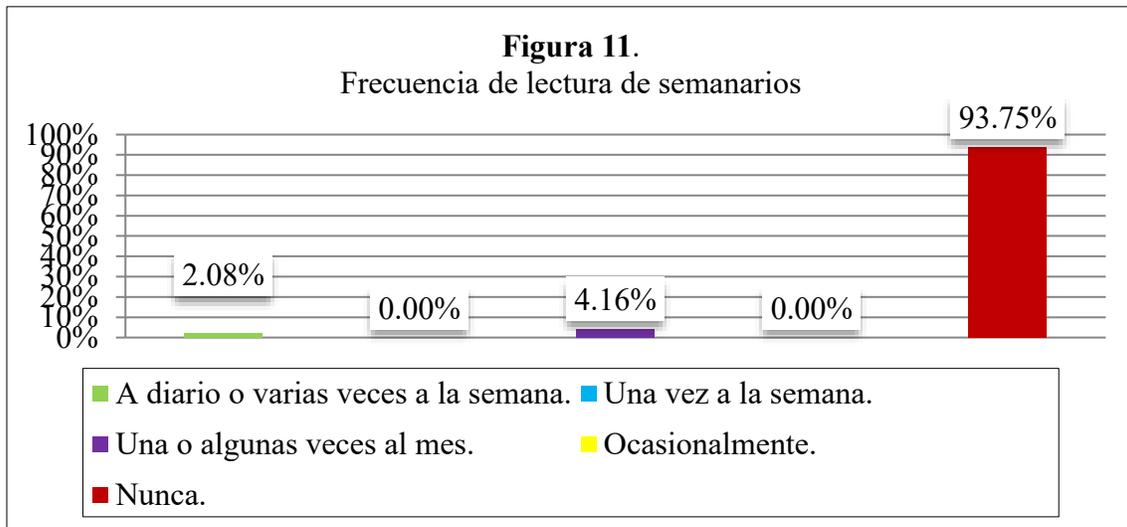
Al preguntarles a los alumnos qué formato de lectura prefieren con respecto a los periódicos locales, el 58.33% contestó que prefiere leerlos en formato impreso; pero el 18.75% mencionó que los lee tanto en formato digital como en formato impreso, y sólo un 2.08% afirmó que los lee en formato digital (véase figura 10).



Fuente: Elaboración propia.

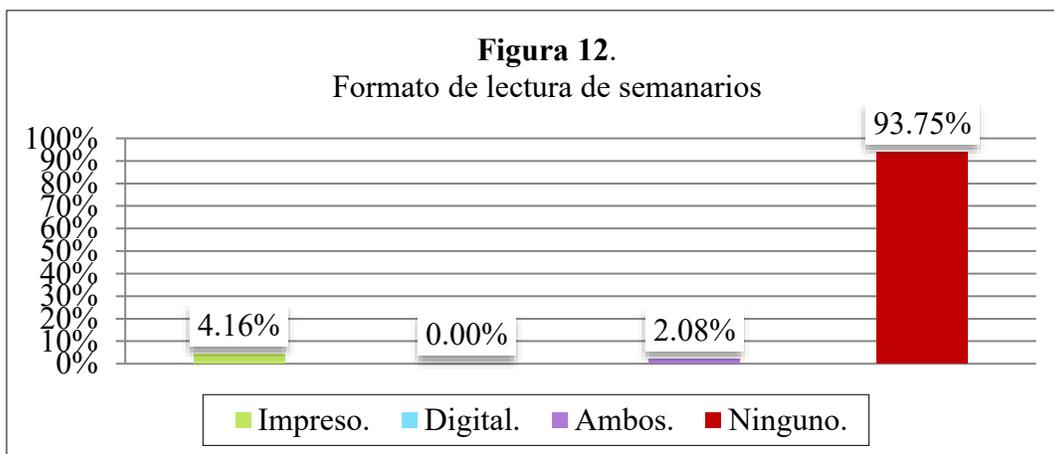
3.1.2. Semanarios

El 6.25% de los informantes encuestados respondió que lee semanarios, pero el 93.75% respondió que no lo hace. El 2.08% indicó que lee diariamente o varias veces a la semana estas publicaciones; y un 4.16%, que una o algunas veces al mes (véase figura 11).



Fuente: Elaboración propia.

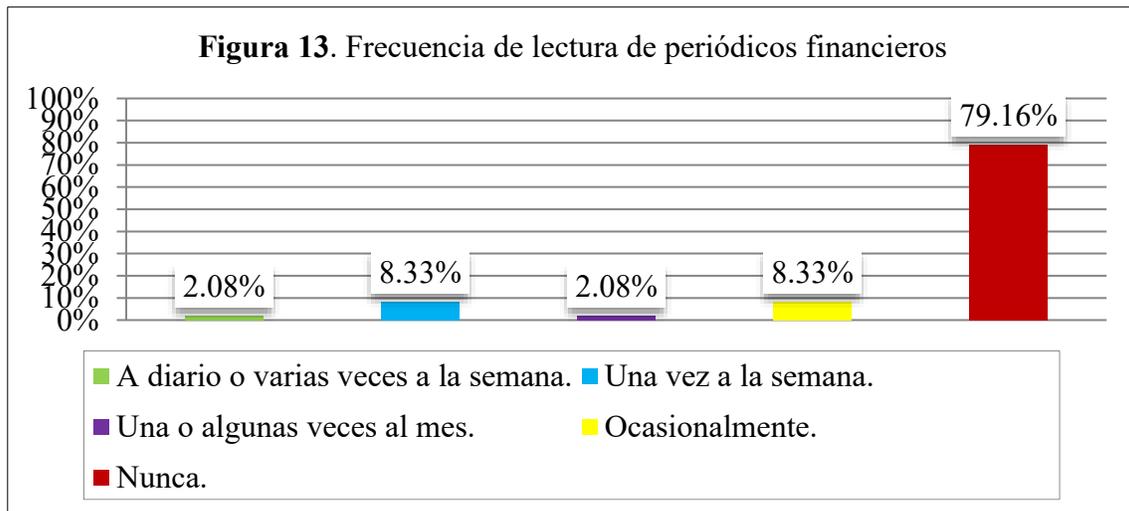
Con respecto a la preferencia del medio de lectura, sólo el 4.16% señaló que lee semanarios en formato impreso, y un 2.08 % contestó que los lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 12).



Fuente: Elaboración propia.

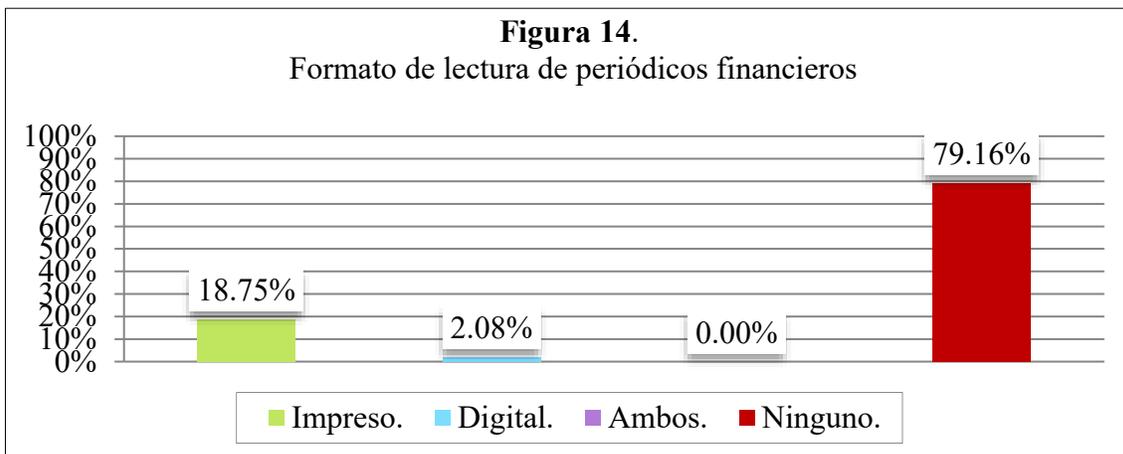
3.1.3. Periódicos financieros

De los encuestados, sólo el 20.83% contestó que lee periódicos financieros; y el 79.16 % indicó que no lee este tipo de publicaciones. En cuanto a la frecuencia de lectura, el 2.08% de los informantes los lee diariamente o varias veces a la semana, un 8.33% prefiere leerlos una vez a la semana, otro 2.08% los lee una o algunas veces al mes, y otro 8.33% los lee ocasionalmente (véase figura 13).



Fuente: Elaboración propia.

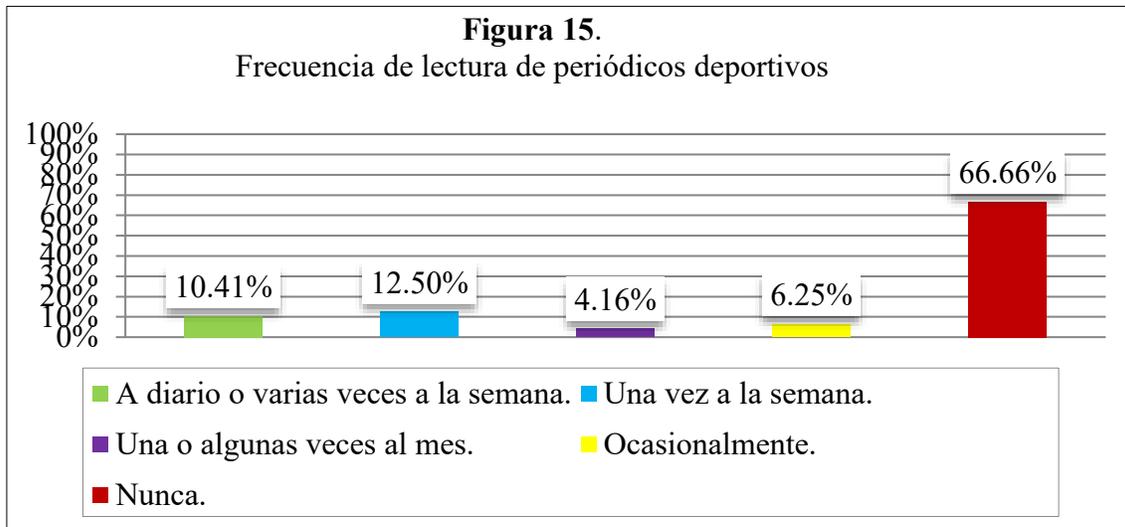
De los alumnos encuestados, el 18.75% prefiere leer periódicos financieros en formato impreso, y sólo un 2.08%, en formato digital (véase figura 14).



Fuente: Elaboración propia.

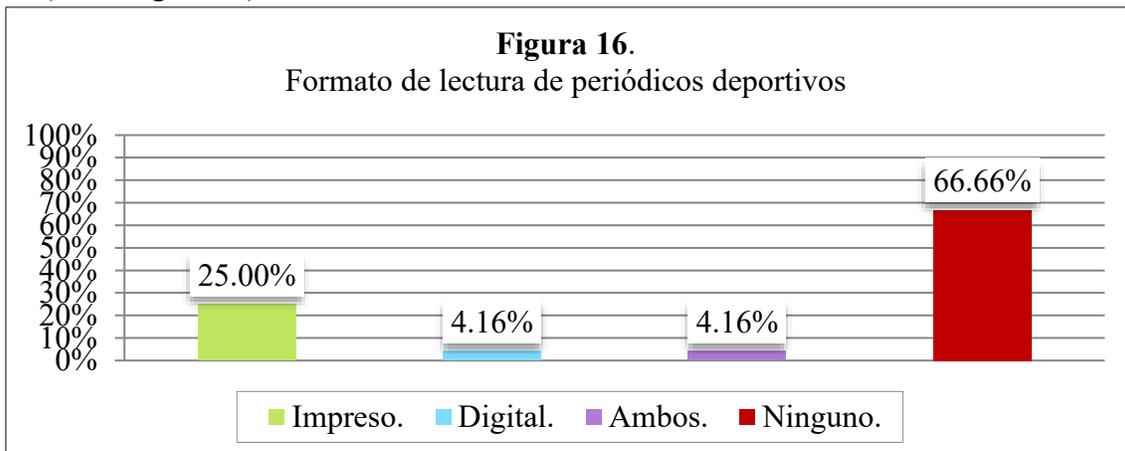
3.1.4. Periódicos deportivos

El 33.33% de los informantes lee periódicos deportivos, pero el 66.66% no lee este tipo de periódicos. De los encuestados, sólo el 10.41% los lee diariamente; el 12.50%, una vez a la semana; un 4.16%, una o algunas veces al mes; y un 6.25%, ocasionalmente (véase figura 15).



Fuente: Elaboración propia.

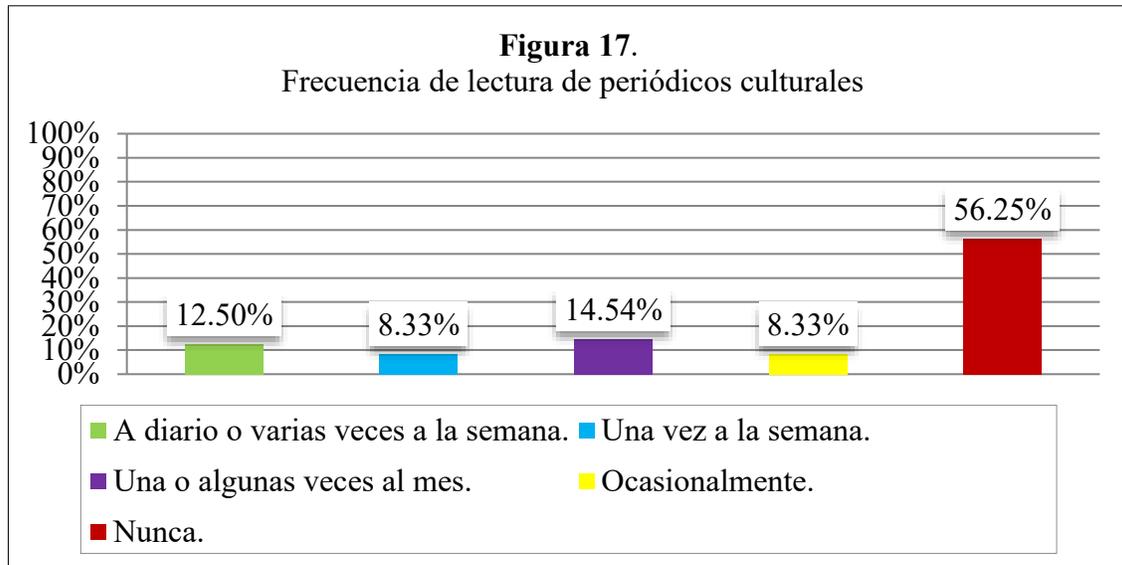
El 25% de los alumnos respondió que lee periódicos deportivos en formato impreso, un 4.16% los lee tanto en formato digital como en formato impreso, y otro 4.16% los lee en formato digital (véase figura 16).



Fuente: Elaboración propia.

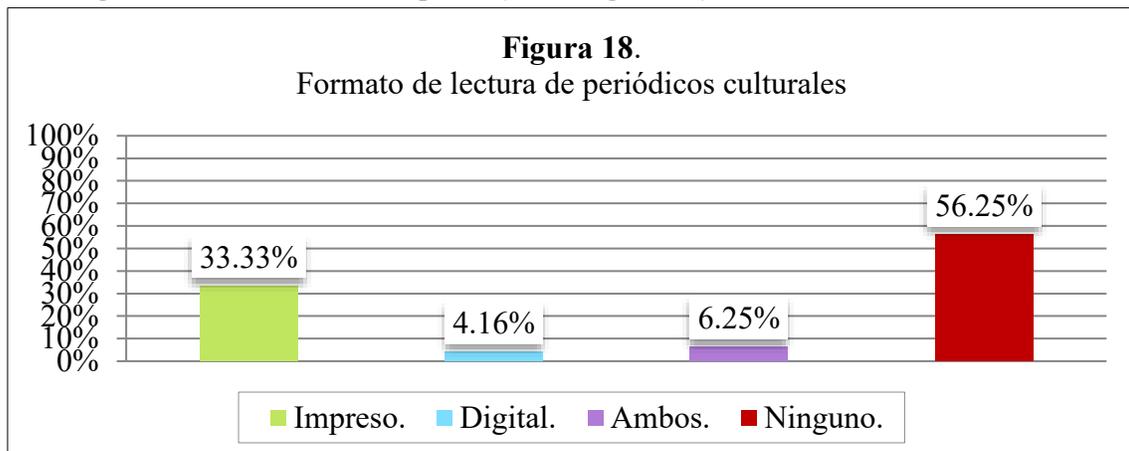
3.1.5. Periódicos culturales

El 43.75% de los informantes indicó que lee periódicos culturales, en contraste con el 56.25% que no lee este tipo de publicaciones. De ese 43.75%, sólo el 12.50% los lee diariamente, el 8.33% los lee alguna vez a la semana; el 14.54%, una o algunas veces al mes; y el 8.33%, ocasionalmente (véase figura 17).



Fuente: Elaboración propia.

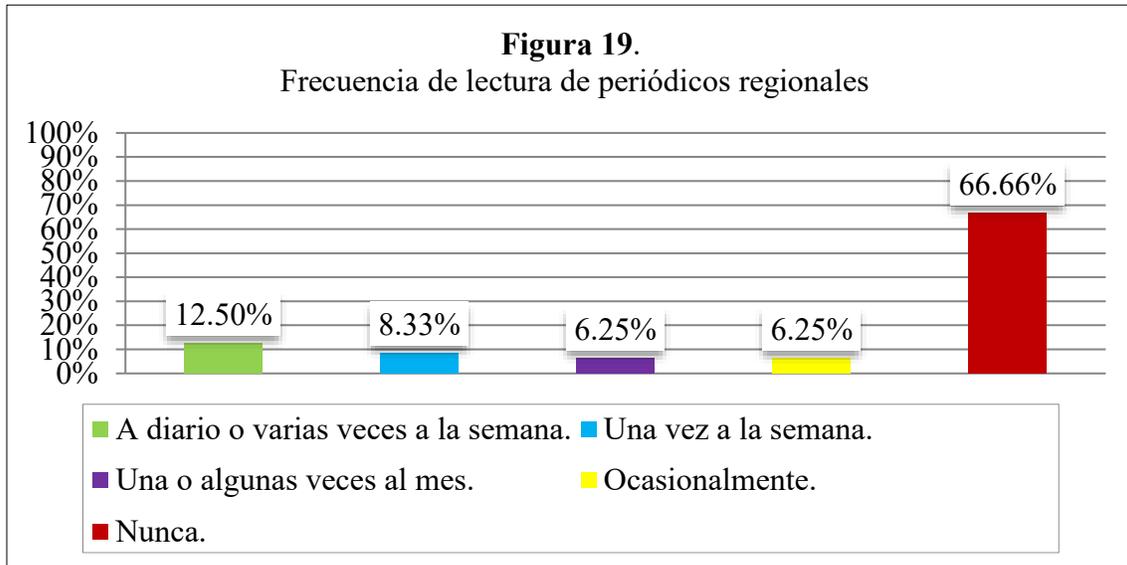
El 33.33% de los alumnos respondió que prefiere leer periódicos culturales en formato impreso, en contraste con el 4.16% que sólo los lee en formato digital; pero un 6.25% los lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 18).



Fuente: Elaboración propia.

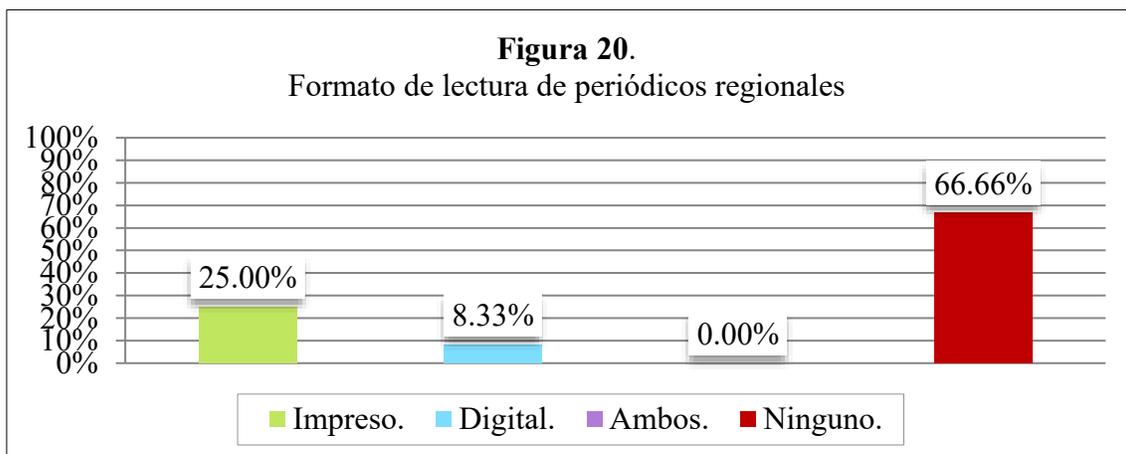
3.1.6. Periódicos regionales

Sólo el 33.33% de los informantes respondió que lee periódicos regionales, y el 66.66%, que no lee este tipo de periódicos. El 12.50% los lee diariamente; el 8.33%, una vez a la semana; el 6.25%, una o algunas veces al mes; y otro 6.25%, ocasionalmente (véase figura 19).



Fuente: Elaboración propia.

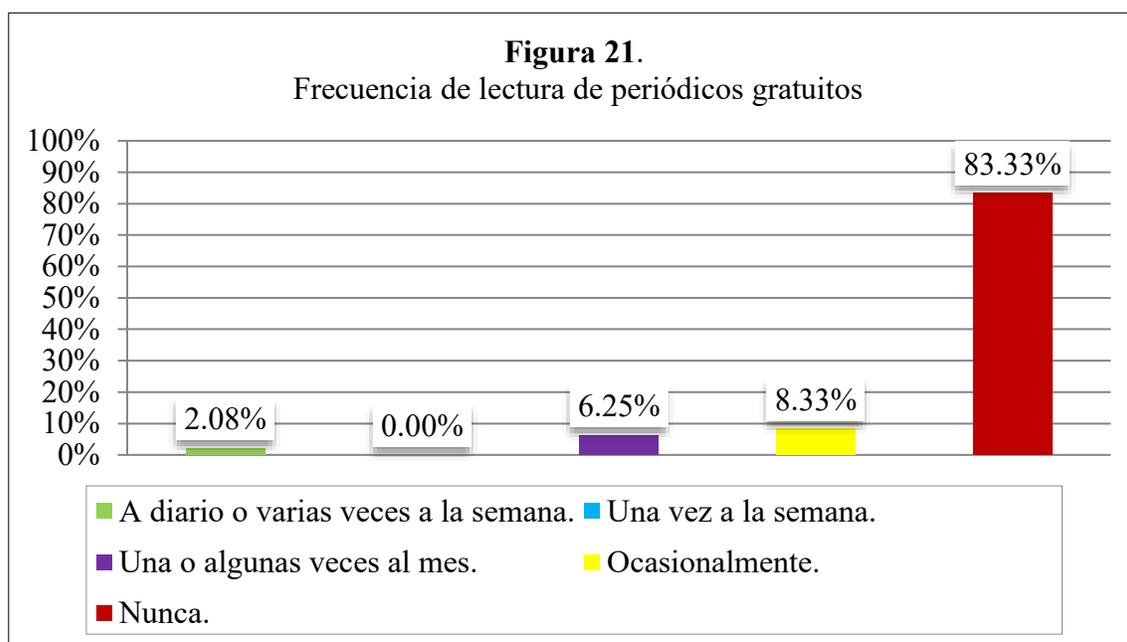
El 25% de los informantes prefiere leer periódicos culturales en formato impreso, y el 8.33%, en formato digital (véase figura 20).



Fuente: Elaboración propia.

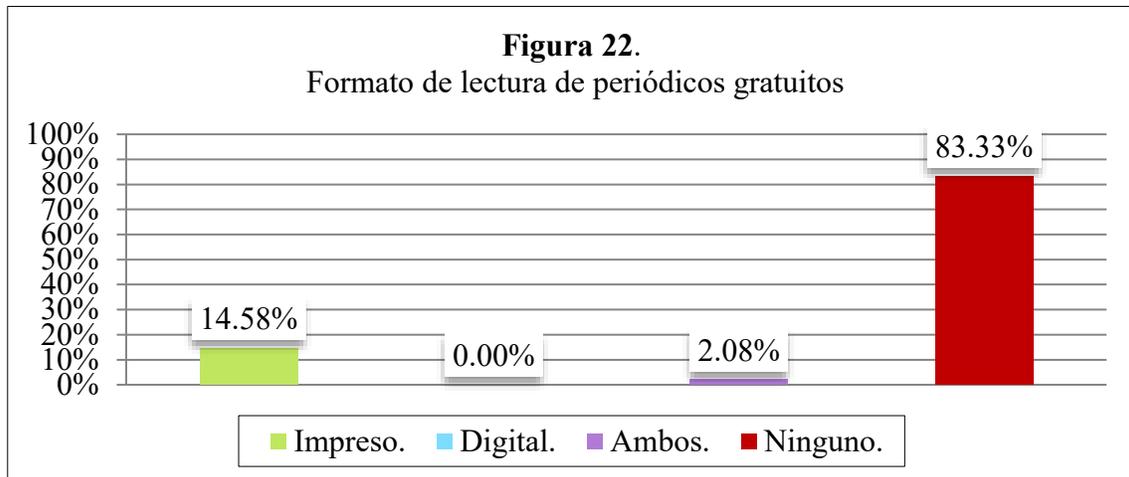
3.1.7. Periódicos gratuitos

Sólo el 16.66% afirmó leer periódicos gratuitos; el 83.33%, que no los lee. En cuanto a la frecuencia de lectura, el 8.33% de los informantes respondió que lee ocasionalmente periódicos gratuitos; el 6.25%, que una o algunas veces al mes, y por último, un 2.08%, que diariamente o varias veces a la semana (véase figura 21).



Fuente: Elaboración propia.

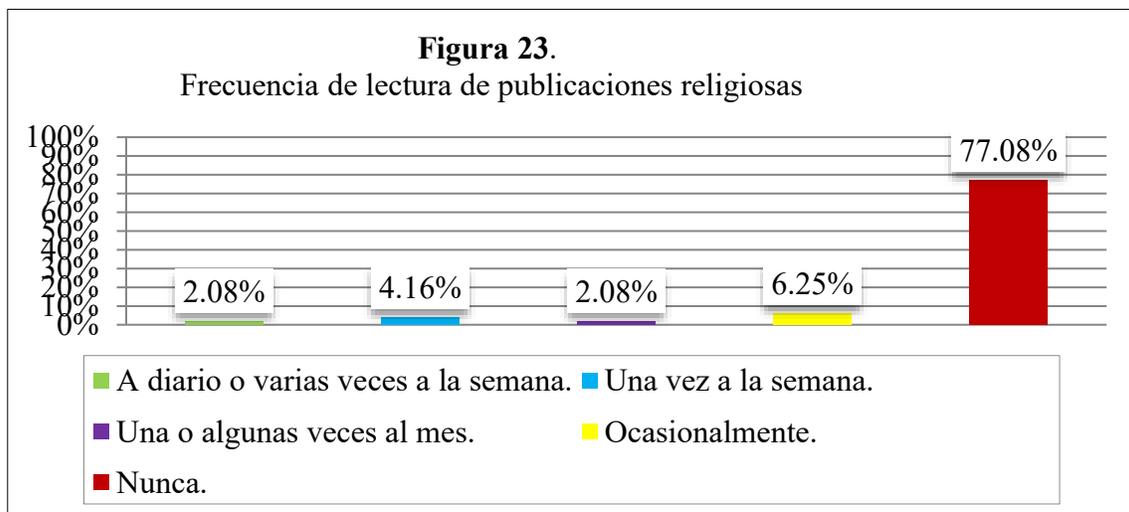
El 14.58% de los informantes respondió que prefiere leer periódicos gratuitos en formato impreso, y sólo un 2.08% los lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 22).



Fuente: Elaboración propia.

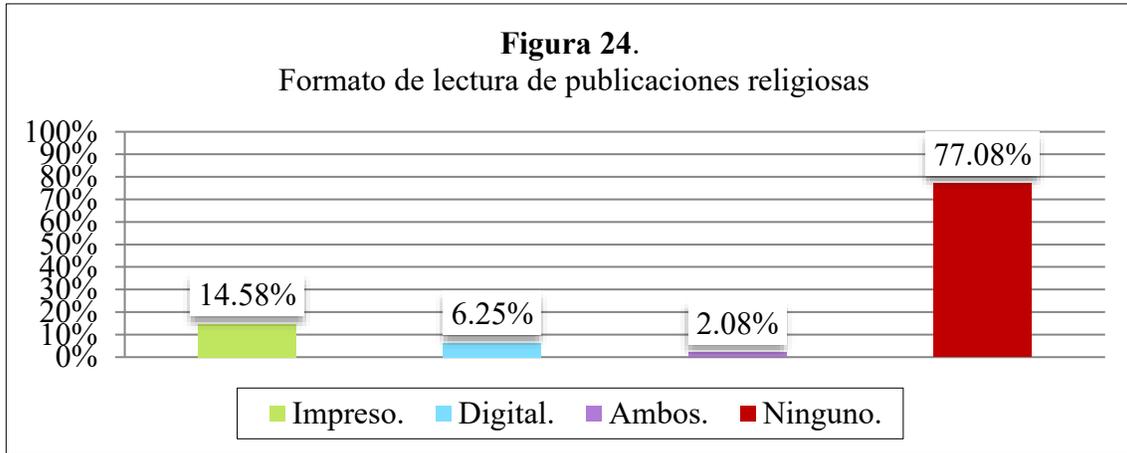
3.1.8. Publicaciones religiosas

Con respecto a la lectura de publicaciones religiosas, sólo el 22.91% de los informantes encuestados respondió que lee este tipo de publicaciones; pero el 77.08% respondió que no lo hace. En cuanto a la frecuencia de lectura, un 2.08% lee publicaciones religiosas diariamente; un 4.16%, una vez a la semana; otro 2.08%, una vez al mes, y finalmente, un 6.25% lee ocasionalmente este tipo de publicaciones (véase figura 23).



Fuente: Elaboración propia.

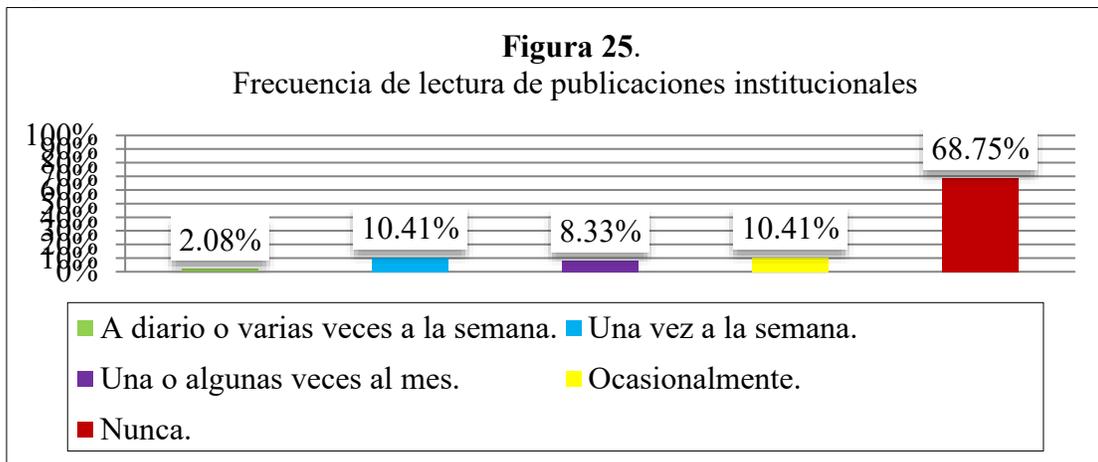
De estos informantes encuestados, el 14.25% prefiere leer publicaciones religiosas en formato impreso; el 6.25%, en formato digital; y el 2.08% afirmó que las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 24).



Fuente: Elaboración propia.

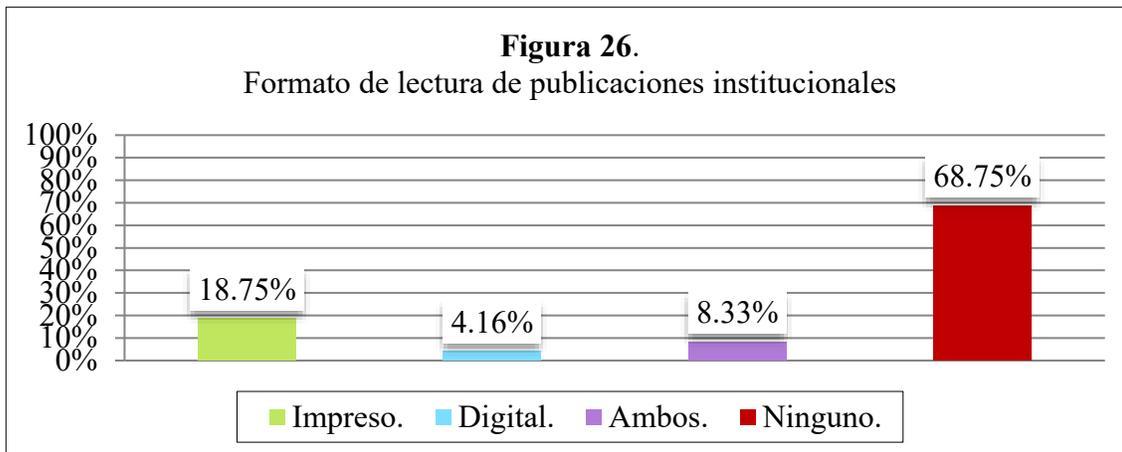
3.1.9. Publicaciones institucionales

El 31.25% de los informantes contestó que lee periódicos institucionales; en tanto que el 68.75%, que no los lee. Sólo un 2.08% lee diariamente periódicos institucionales; un 10.41%, una o algunas veces a la semana; el 8.33%, una o algunas veces al mes, y otro 10.41% los lee ocasionalmente (véase figura 25).



Fuente: Elaboración propia.

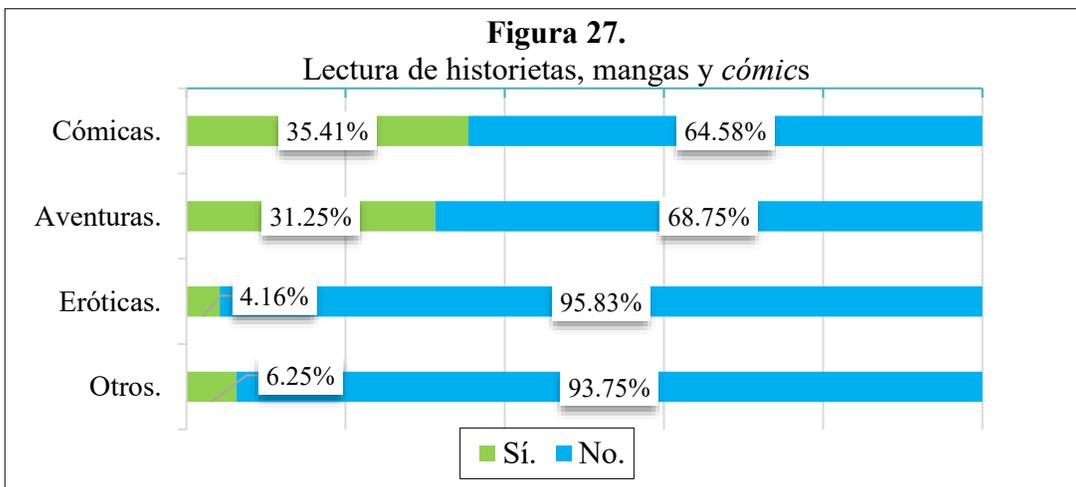
Con respecto al formato preferido para leer publicaciones institucionales, el 18.75% las lee en formato impreso; el 4.16%, en formato digital; y el 8.33% afirmó que las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 26).



Fuente: Elaboración propia.

3.2. Preferencias de lectura de historietas, mangas o cómics

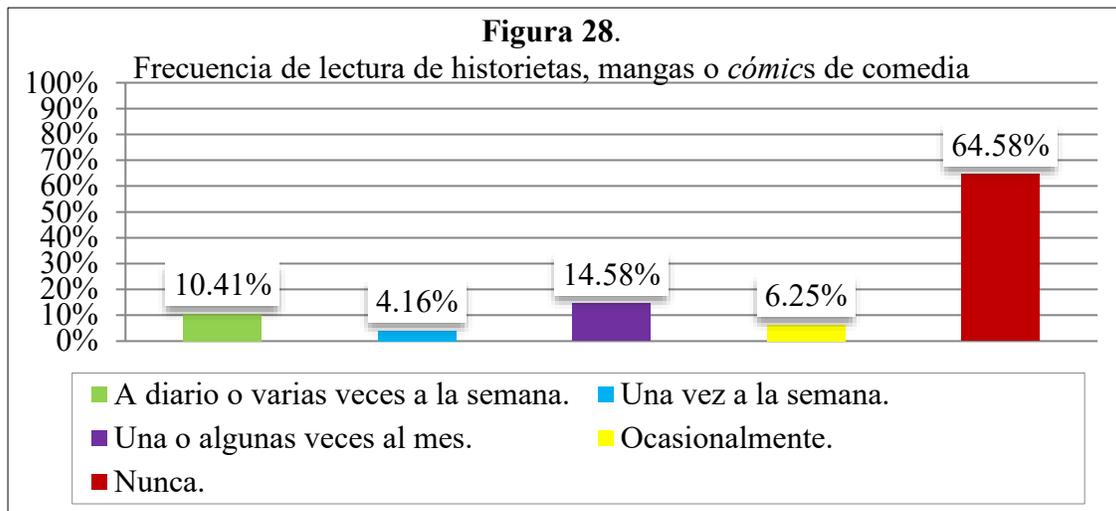
El siguiente apartado trata sobre la preferencia de lectura de los alumnos encuestados en lo que se refiere a lectura de historietas, mangas o *cómics*. El promedio de lectura de este tipo de material sólo es de 19.26%. El 35.41% respondió que lee historietas, mangas y *cómics* del género de comedia; el 31.25% lee las de género de aventura; el 6.25% lee otros géneros (de terror, juveniles, románticas, etc.); y un 4.16%, las del género erótico (véase figura 27).



Fuente: Elaboración propia.

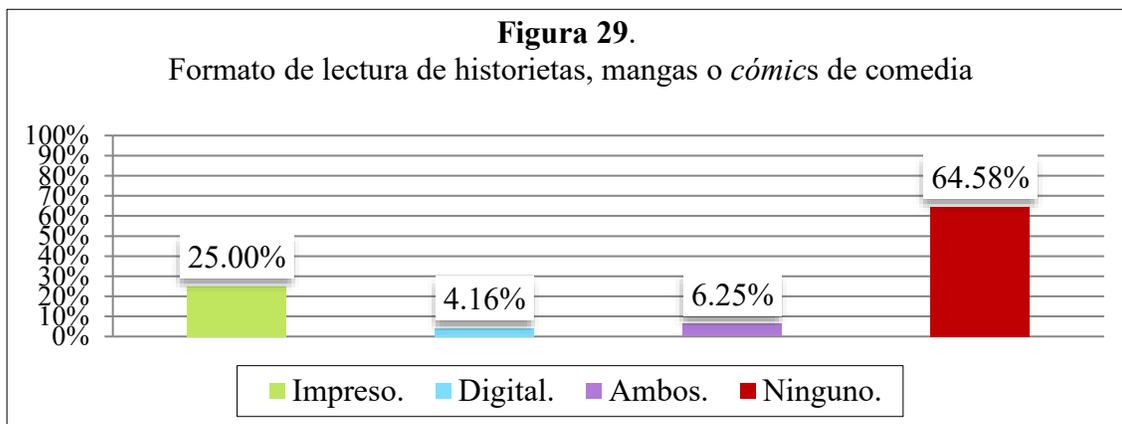
3.2.1. Historietas, mangas o cómics de comedia

Sólo un 14.58% de los informantes afirmó leer historietas de comedia una o algunas veces a la semana, pero el 64.58% respondió que no lee este tipo de género. El 10.41% lo lee diariamente; el 4.16%, una vez a la semana; el 14.58%, una o algunas veces a la semana y el 6.25%, ocasionalmente (véase figura 28).



Fuente: Elaboración propia.

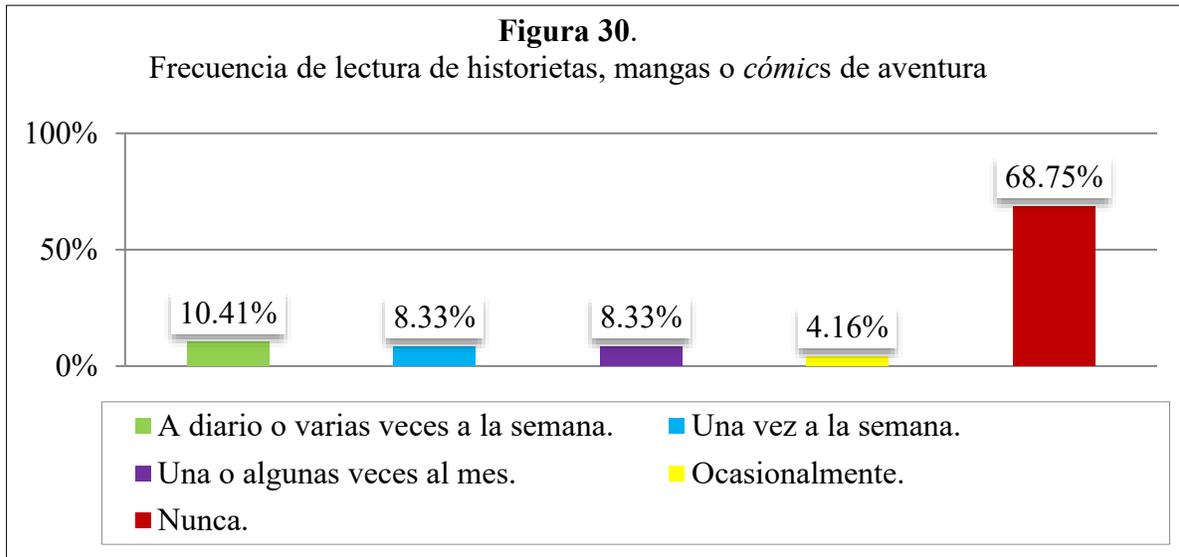
Un 25% de los informantes respondió que prefiere leer este género de comedia en formato impreso, el 6.25% indicó que lo hace tanto en formato digital como en formato impreso; y un 4.16%, en formato digital (véase figura 29).



Fuente: Elaboración propia.

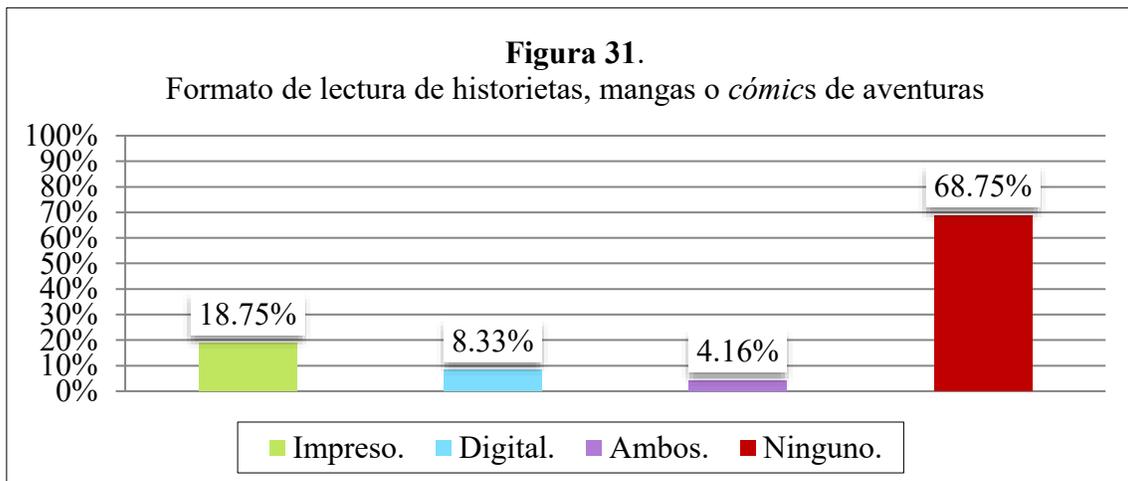
3.2.2. Historietas, mangas o cómics de aventuras

De los informantes encuestados, el 31.25% lee historietas de aventura, pero el 68.75% no lo hace. El 10.41% lee este género diariamente, el 8.33% lo lee una vez a la semana, otro 8.33% lo lee una o algunas veces al mes, y un 4.16% lo hace ocasionalmente (véase figura 30).



Fuente: Elaboración propia.

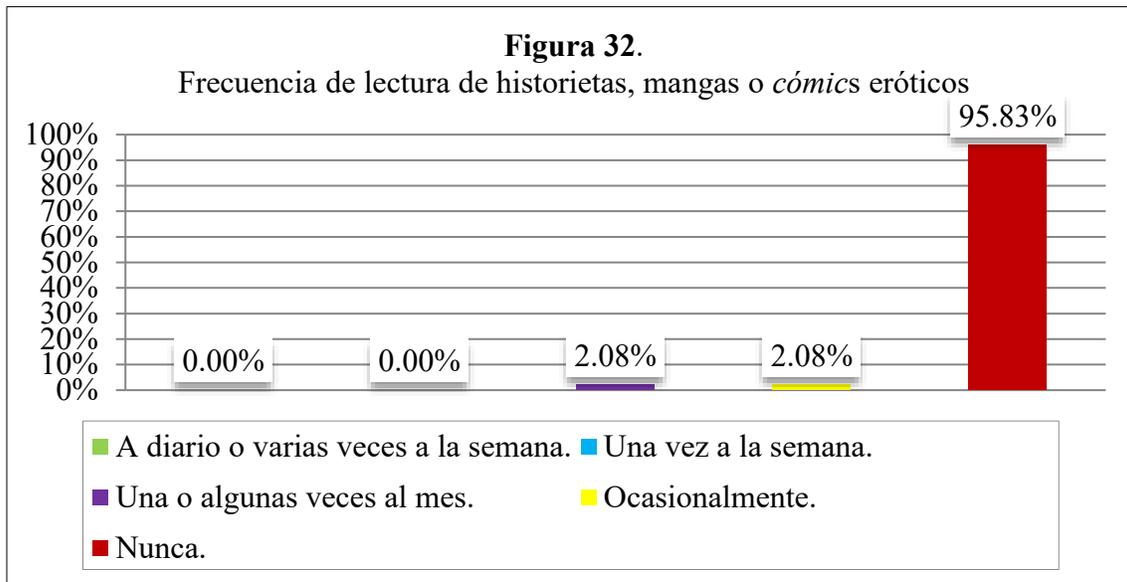
En lo que concierne al formato de lectura, el 18.75% indicó que prefiere leer este género en el formato impreso; el 8.33%, en formato digital y sólo un 4.16% lo lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 31).



Fuente: Elaboración propia.

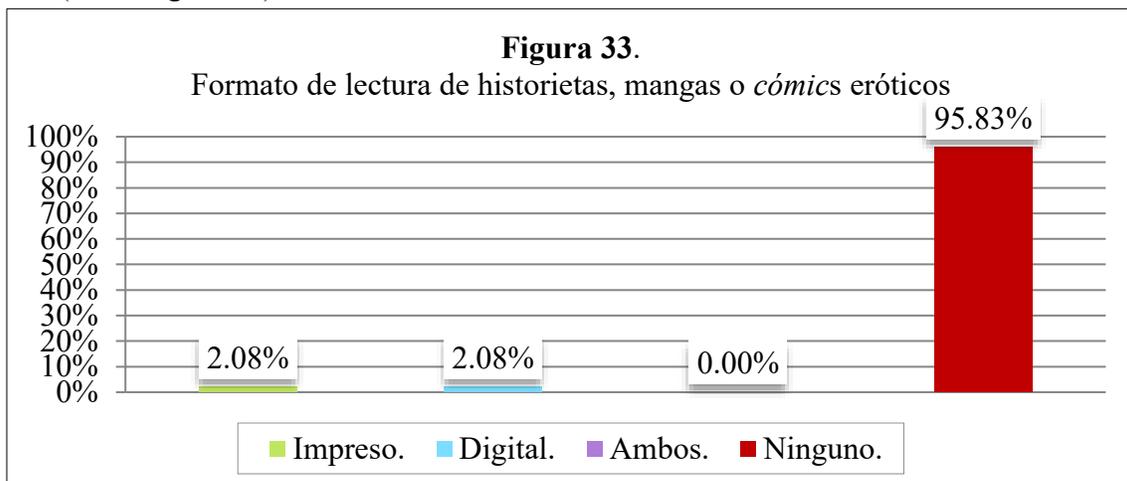
3.2.3. Historietas, mangas o cómics eróticos

De los informantes encuestados, el 4.16% lee historietas eróticas; pero el 95.83% no lo hace. Un 2.08 % de los informantes respondió que lee este género una o alguna vez al mes, y otro 2.08%, ocasionalmente (véase figura 32).



Fuente: Elaboración propia.

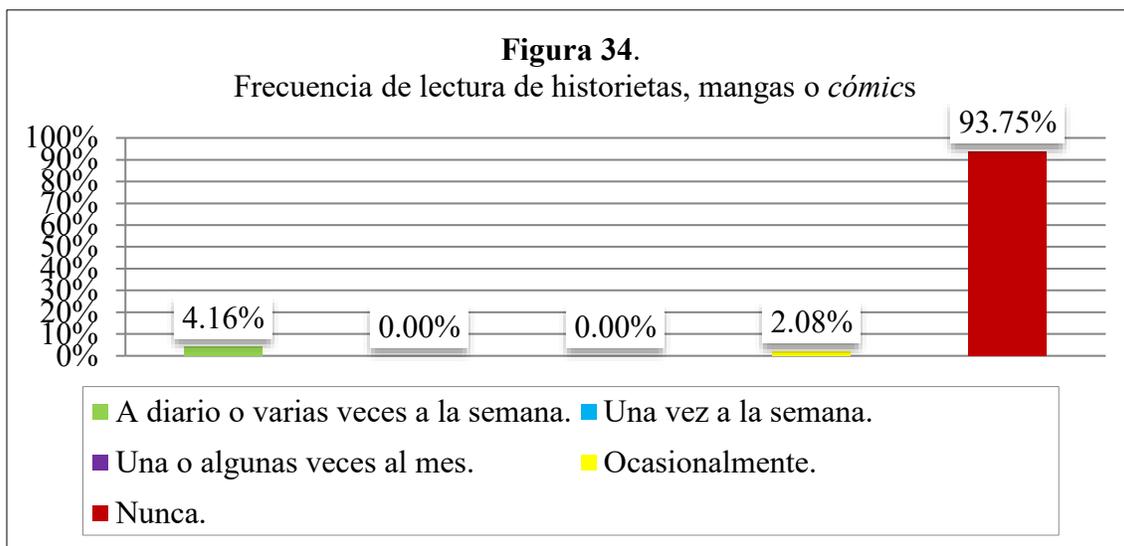
En lo que concierne al formato de lectura, un 2.08% indicó que prefiere leer este tipo de historietas en formato impreso, y otro 2.08% lo lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 33).



Fuente: Elaboración propia.

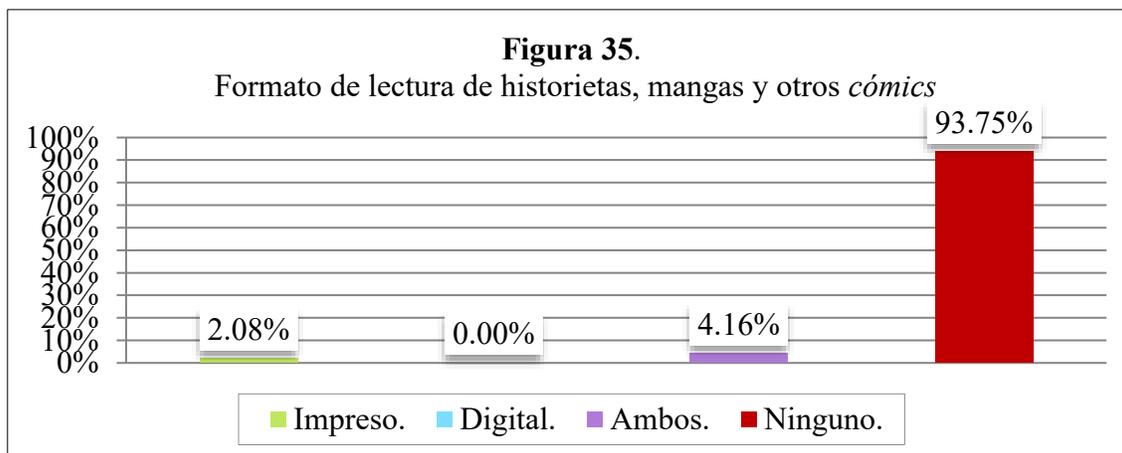
3.2.4. Historietas, mangas o cómics de otros géneros

Sólo el 6.25% de los encuestados lee historietas, mangas o *cómics* de otros géneros, en contraste con el 93.75%, que no los lee. El 4.16% los lee diariamente, en tanto que un 2.08% lo hace ocasionalmente (véase figura 34).



Fuente: Elaboración propia.

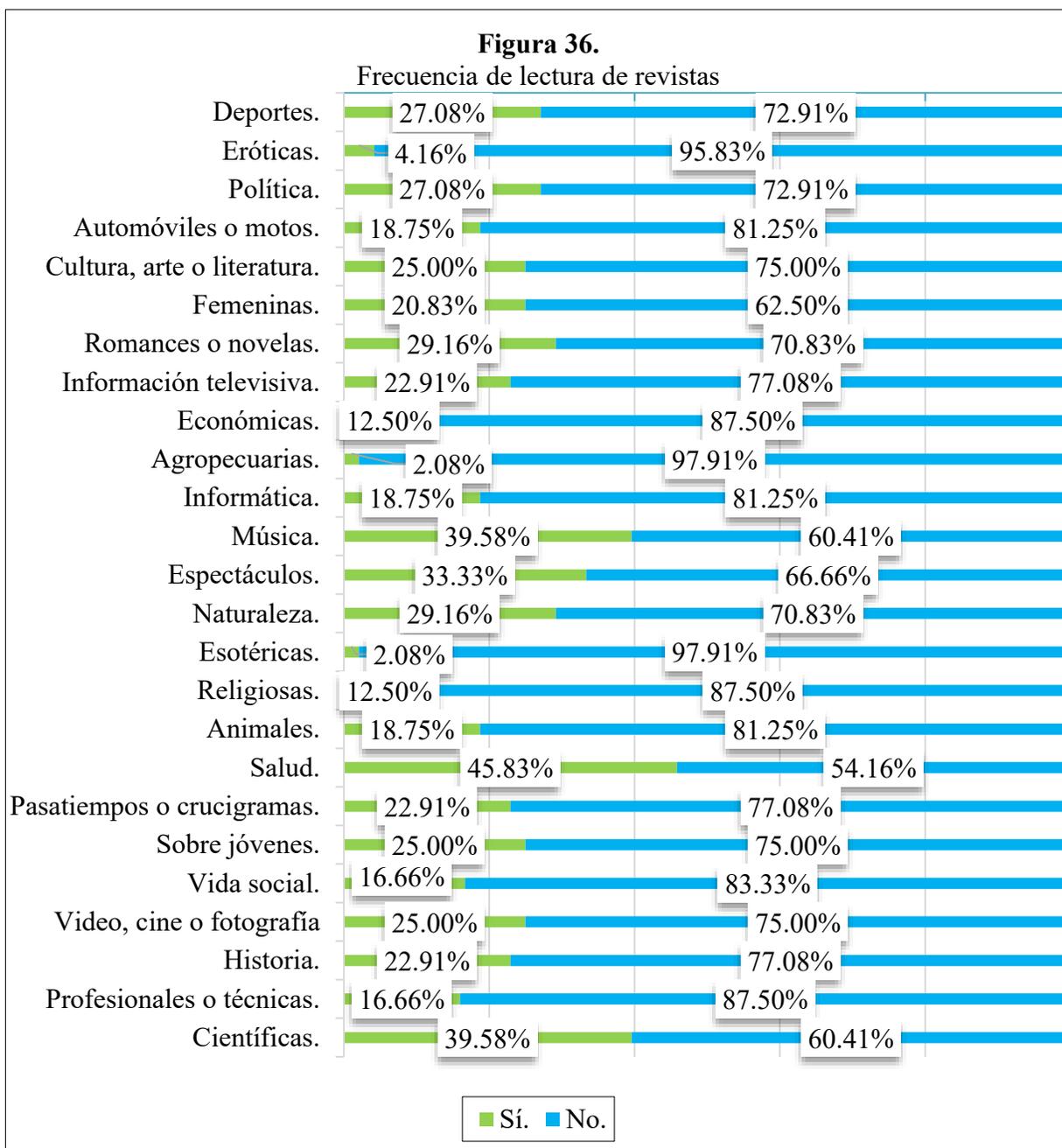
El 2.08% lee estas historietas, mangas o *cómics* de otros géneros en formato impreso, y el 4.16% los lee tanto en formato impreso como en formato digital (véase figura 35).



Fuente: Elaboración propia.

3.3. Revistas

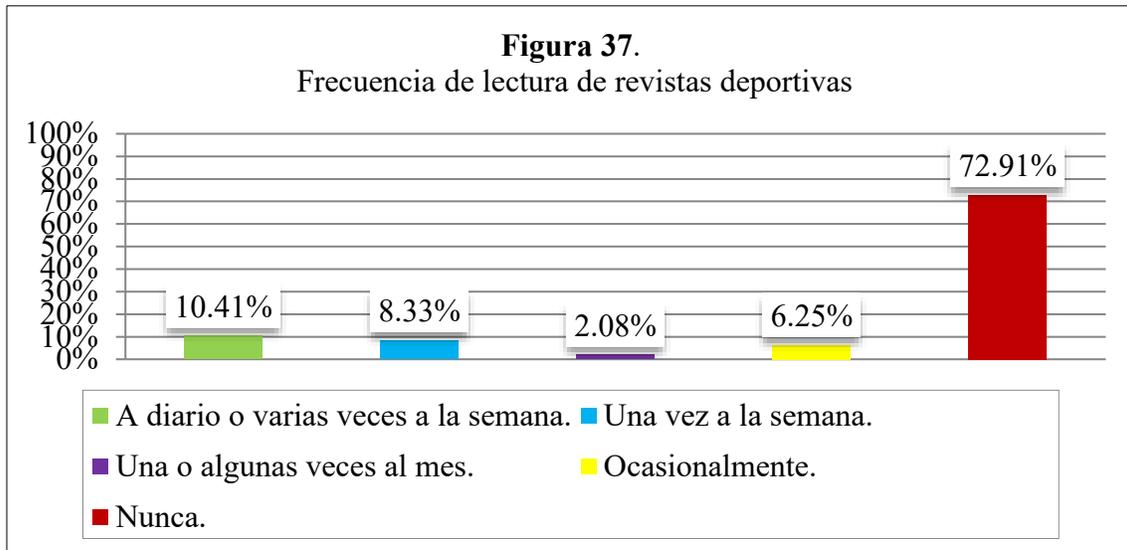
En relación con la lectura de revistas, los informantes prefieren leer las que tratan sobre temas de salud (45.83%), de música (39.58%), de ciencia (39.58%), y de espectáculos (33.33%). Las revistas que presentaron menor porcentaje de lectores fueron las eróticas (4.16%), las agropecuarias (2.08%) y las esotéricas (2.08%) (véase figura 36).



Fuente: Elaboración propia.

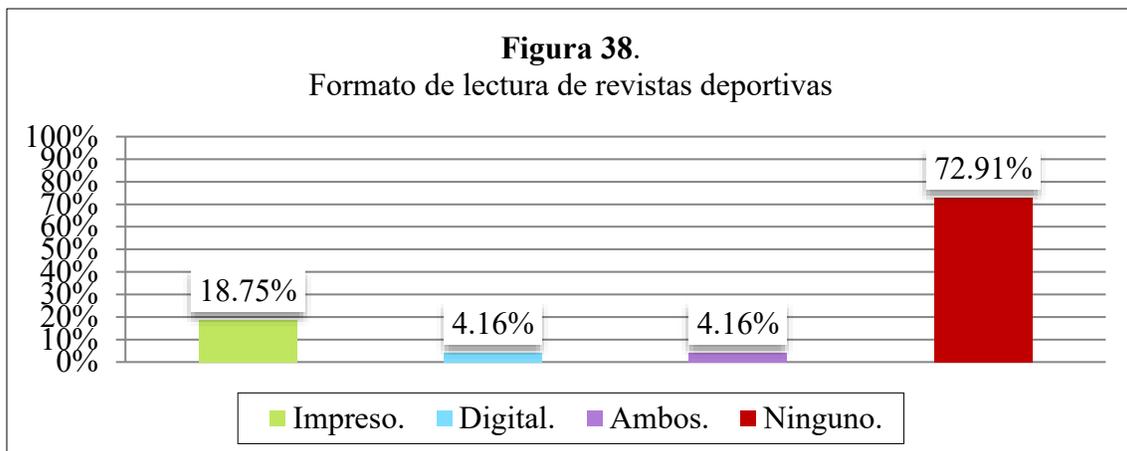
3.3.1. Revistas deportivas

El 27.08% de los informantes afirmó que lee revistas deportivas, pero el 72.91% no lo hace. El 10.41% lee revistas deportivas diariamente, el 8.33% las lee una vez a la semana, el 2.08% las lee una o algunas veces al mes, y el 6.25% las lee ocasionalmente (véase figura 37).



Fuente: Elaboración propia.

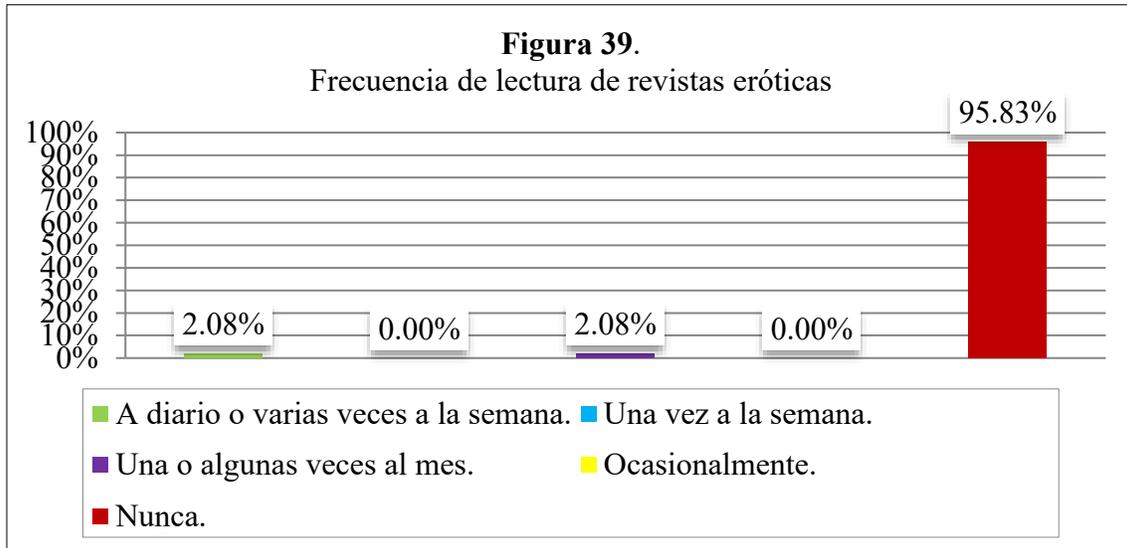
Con respecto al formato de lectura, el 18.75% de los alumnos prefiere leer revistas deportivas en formato impreso, el 4.16% las lee en formato digital y el otro 4.16% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 38).



Fuente: Elaboración propia.

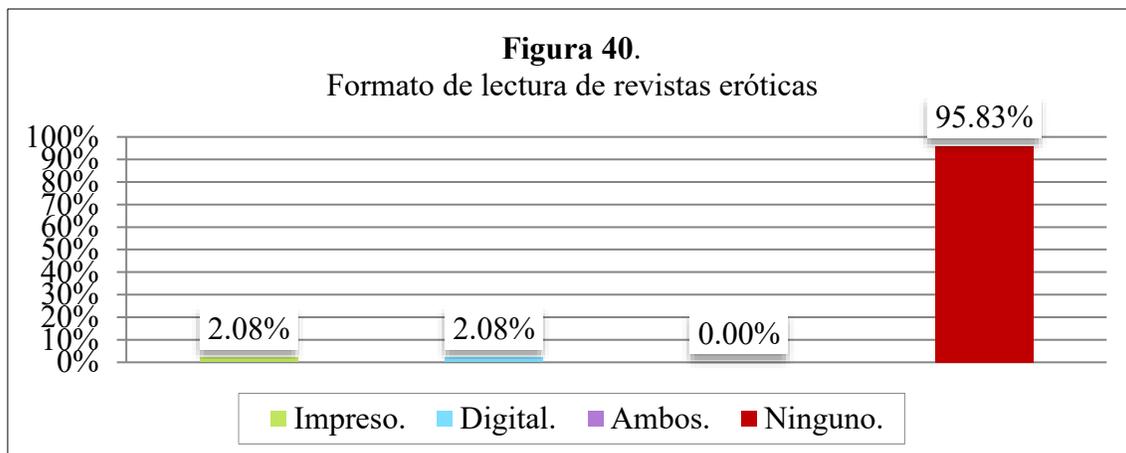
3.3.2. Revistas eróticas

En relación con la preferencia de lectura de revistas eróticas, sólo el 4.16% de los informantes lee este tipo de revistas; de los cuales, un 2.08% contestó que las lee diariamente, y el otro 2.08%, una o algunas veces al mes. El 95.83% de los encuestados no lee este tipo de revistas (véase figura 39).



Fuente: Elaboración propia.

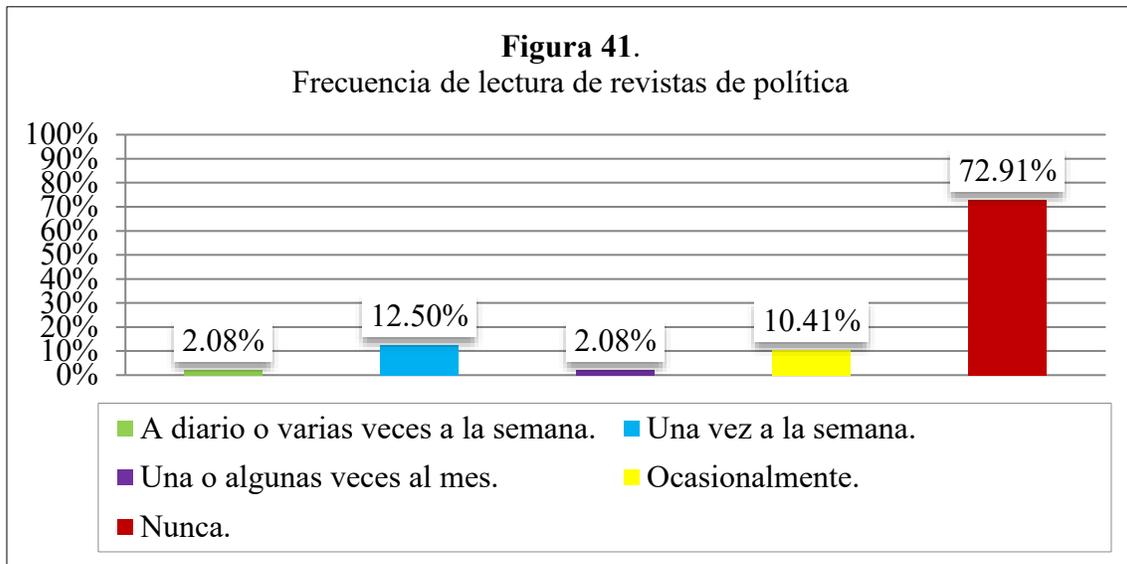
Un 2.08% de los alumnos encuestados prefiere leerlas en formato impreso, y otro 2.08%, en formato digital (véase figura 40).



Fuente: Elaboración propia.

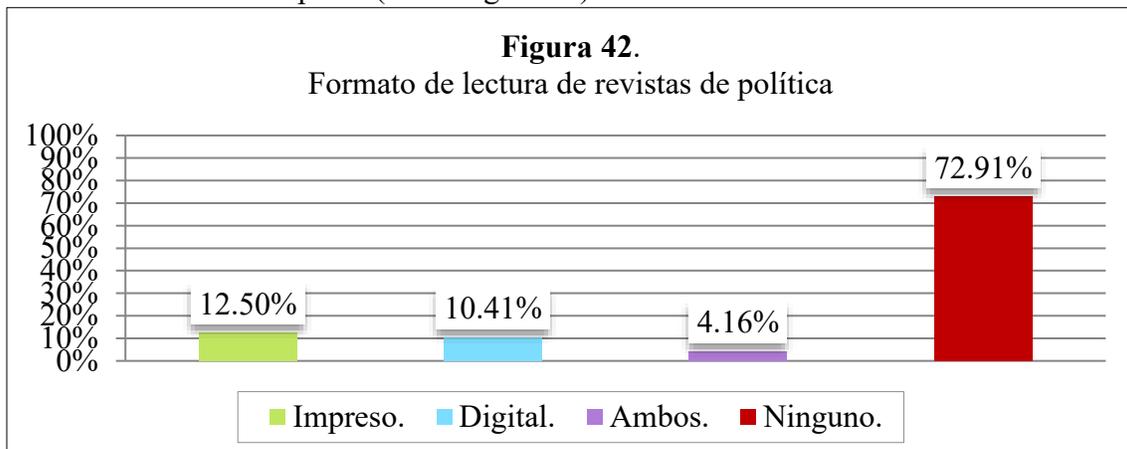
3.3.3. Revistas de política

El 2.08% de los informantes encuestados contestó que lee diariamente revistas de política, en contraste con un 12.50%, que respondió leerlas una vez a la semana; un 2.08%, una o algunas veces al mes, y un 10.41%, ocasionalmente. El 72.91% de los encuestados no lee este tipo de revistas (véase figura 41).



Fuente: Elaboración propia.

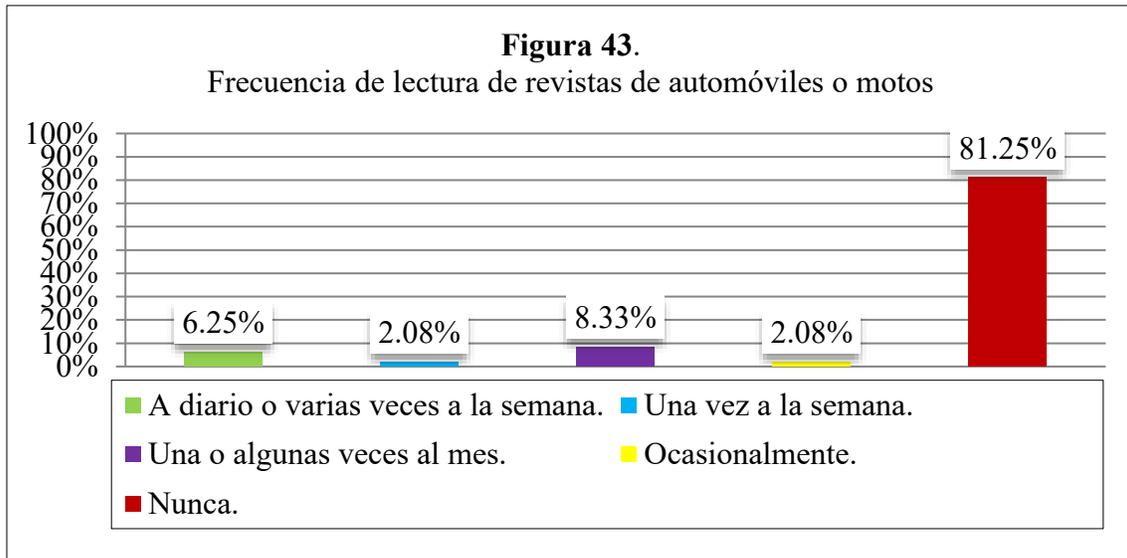
Con respecto al formato de lectura, el 12.50% de los alumnos prefiere leer revistas de política en formato impreso, el 10.41% las lee en formato digital y el 4.16% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 42).



Fuente: Elaboración propia.

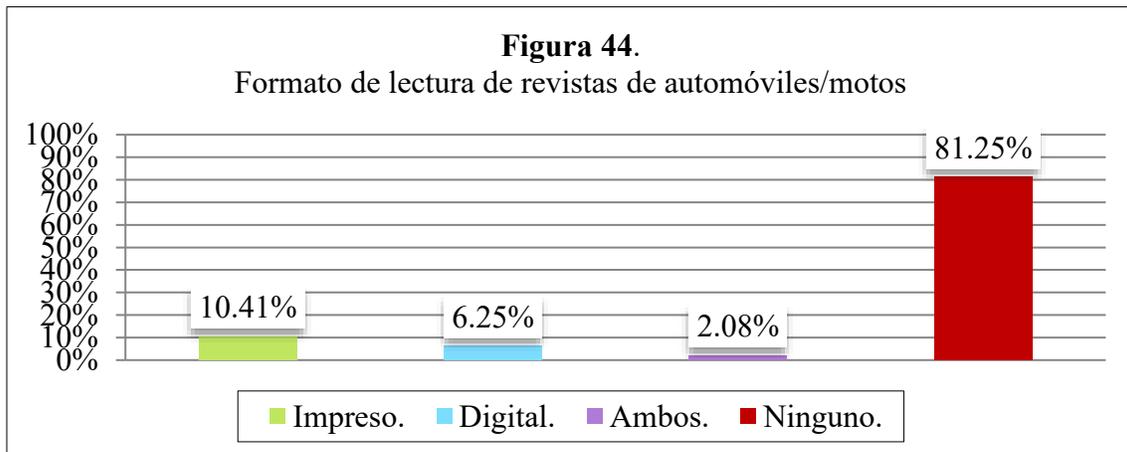
3.3.4. Revistas de automóviles o motos

Con respecto a la frecuencia de lectura de revistas de automóviles y motos, el 18.75% de los informantes lee este tipo de revistas, pero el 81.25% no lo hace. El 6.25% las lee diariamente o varias veces a la semana, el 2.08% las lee una vez a la semana, el 8.33% las lee una o algunas veces al mes, y el 2.08% las lee ocasionalmente (véase figura 43).



Fuente: Elaboración propia.

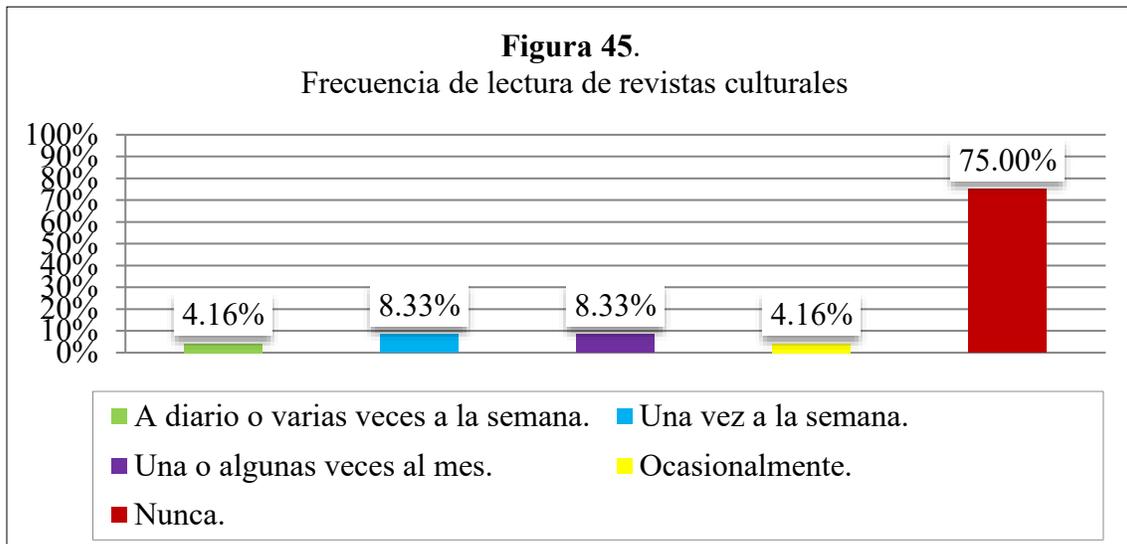
El 10.41% de los alumnos prefiere leerlas en formato impreso; un 6.25%, en formato digital; un 2.08%, tanto en formato impreso como en formato digital (véase figura 44).



Fuente: Elaboración propia.

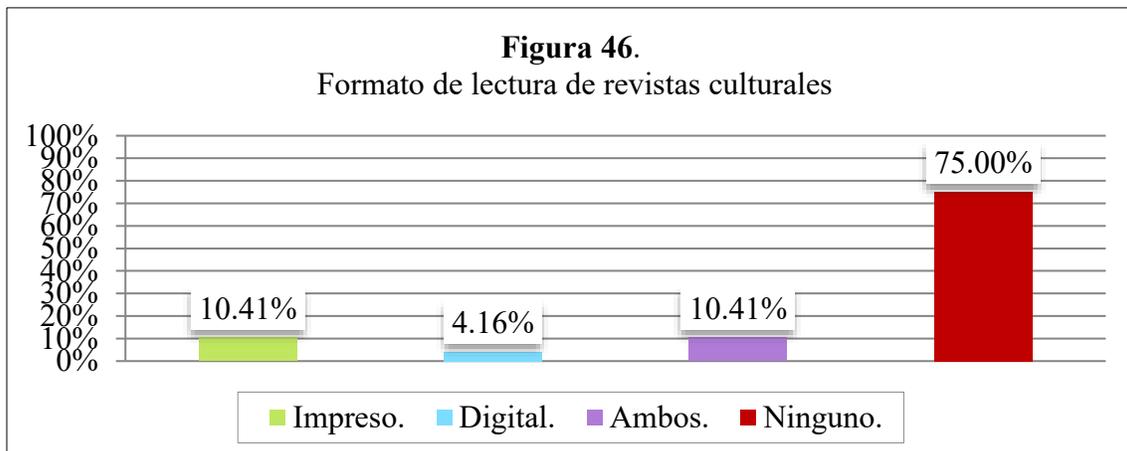
3.3.5. Revistas culturales

Respecto a revistas culturales, el 24.98% de los informantes encuestados lee este tipo de publicaciones. El 75% no lo hace. El 4.16% las lee a diario o varias veces a la semana, el 8.33% las lee una vez a la semana, otro 8.33% las lee una o algunas veces al mes, y otro 4.16% las lee ocasionalmente (véase figura 45).



Fuente: Elaboración propia.

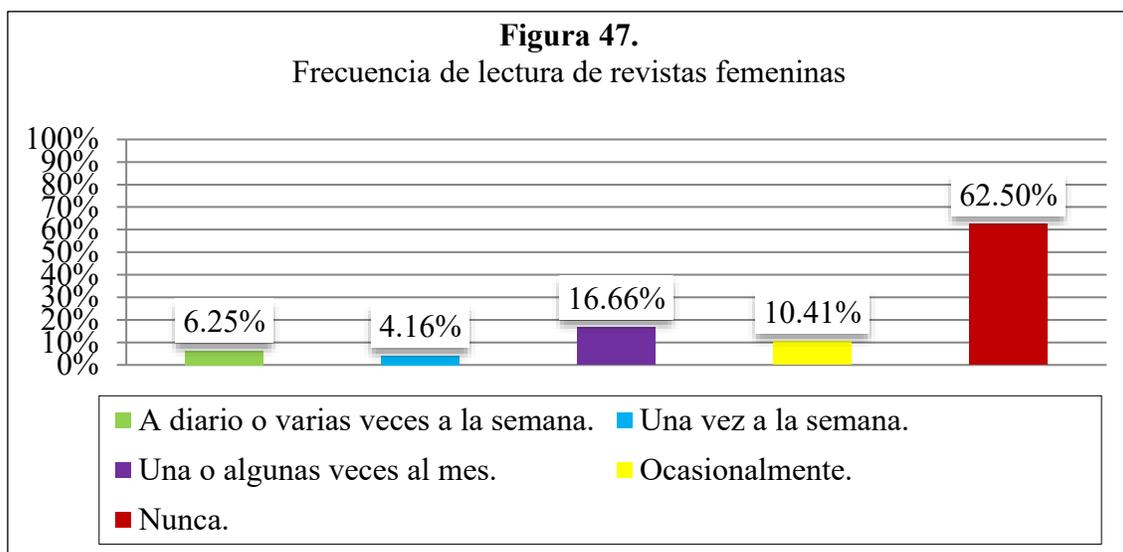
En cuanto al formato de lectura, el 10.41% de los alumnos prefiere leer revistas culturales en formato impreso, el 4.16% las lee en formato digital y el 2.08% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 46).



Fuente: Elaboración propia.

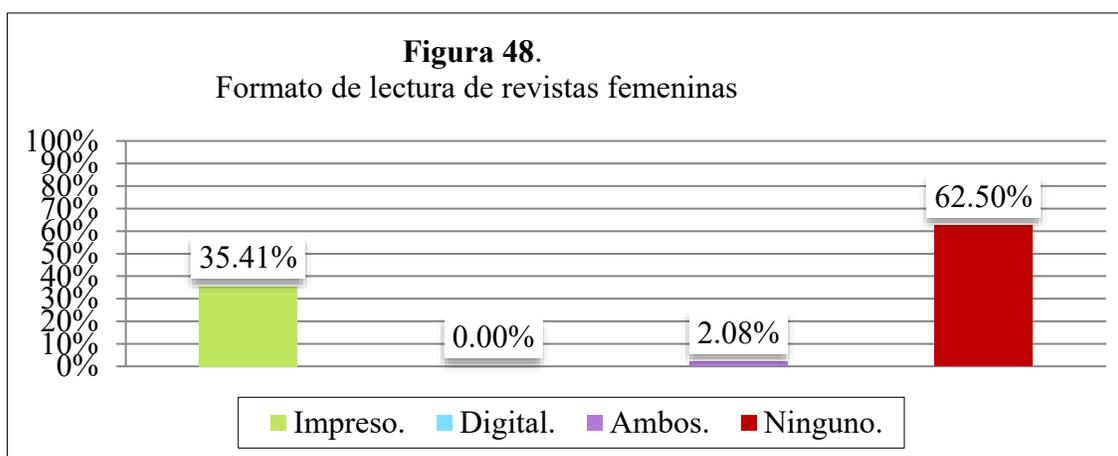
3.3.6. Revistas femeninas

Respecto a la lectura de revistas femeninas, el 37.48% de los informantes encuestados lee este tipo de publicaciones. El 62.50% no lo hace. El 6.25% lee revistas femeninas a diario o varias veces a la semana, el 4.16% las lee una vez a la semana, el 16.66% las lee una o algunas veces al mes, y el 10.41% las lee ocasionalmente (véase figura 47).



Fuente: Elaboración propia.

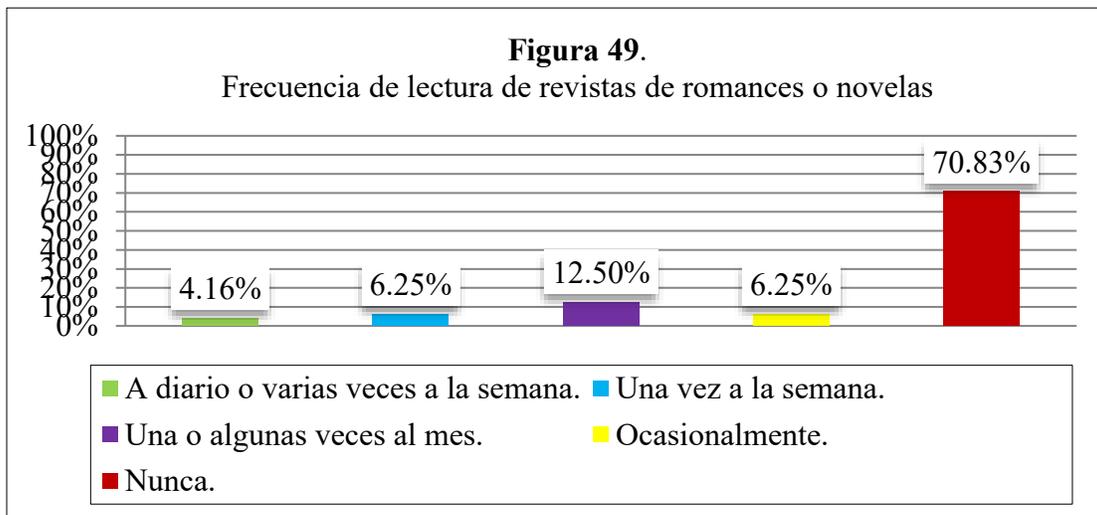
En cuanto al formato de lectura, el 35.41% de los alumnos prefiere leer revistas femeninas en formato impreso, y el 2.08% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 48).



Fuente: Elaboración propia.

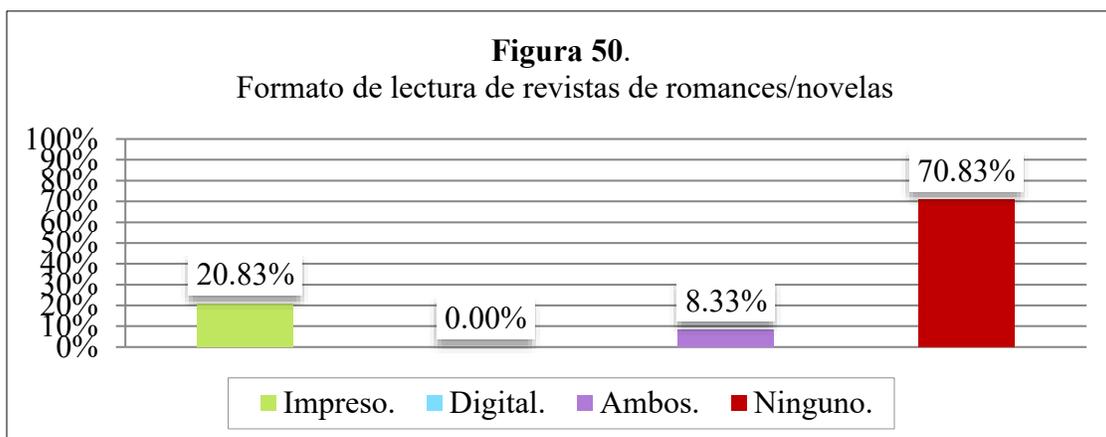
3.3.7. Revistas de romances o novelas

En cuanto a si los informantes leen revistas de romances, el 29.16% contestó que sí; pero el 70.83% respondió que no lo hace. El 4.16% las lee a diario o varias veces a la semana, el 6.25% las lee una vez a la semana, el 12.50% las lee una o algunas veces al mes, y el 6.25% las lee ocasionalmente (véase figura 49).



Fuente: Elaboración propia.

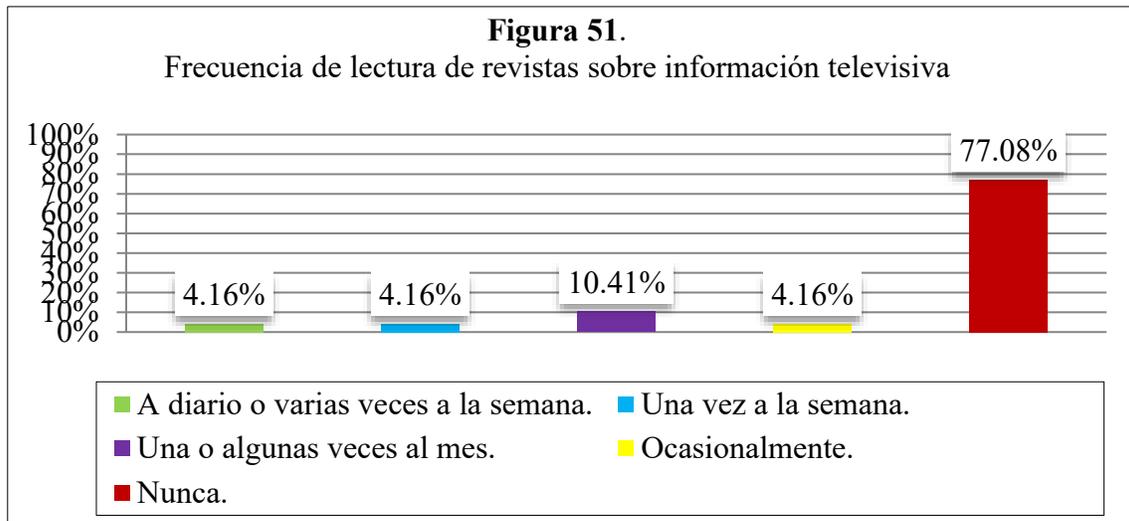
En cuanto al formato de lectura, el 20.83% de los alumnos prefiere leer revistas de romances o novelas en formato impreso, y un 8.33% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 50).



Fuente: Elaboración propia.

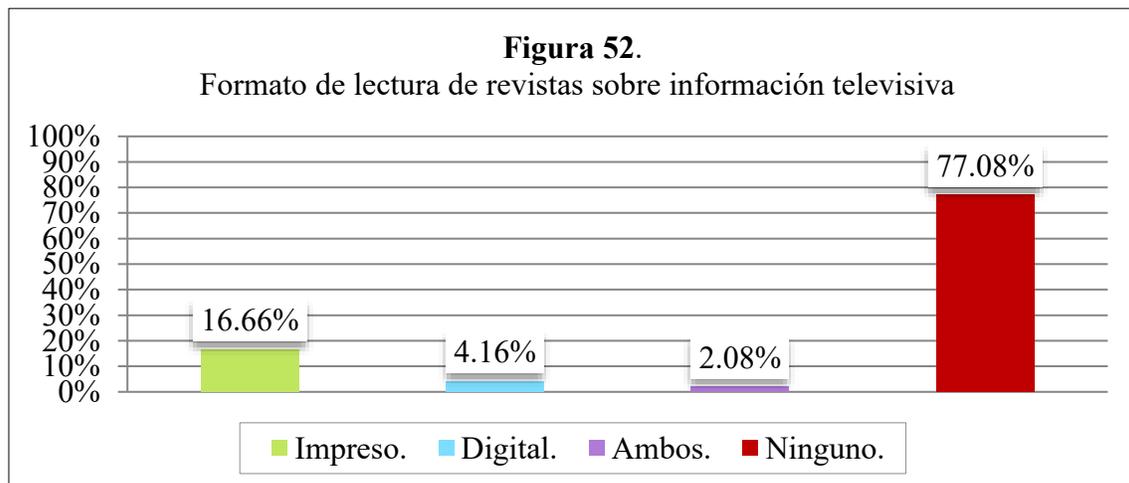
3.3.8. Revistas sobre información televisiva

Con respecto a las revistas sobre información televisiva, el 22.89% de los informantes lee este tipo de publicaciones, en contraste con un 77.08%, que no lo hace. Un 4.16% las lee a diario o varias veces a la semana, otro 4.16% las lee una vez a la semana, un 10.41% las lee una o algunas veces al mes, y un 4.16%, ocasionalmente (véase figura 51).



Fuente: Elaboración propia.

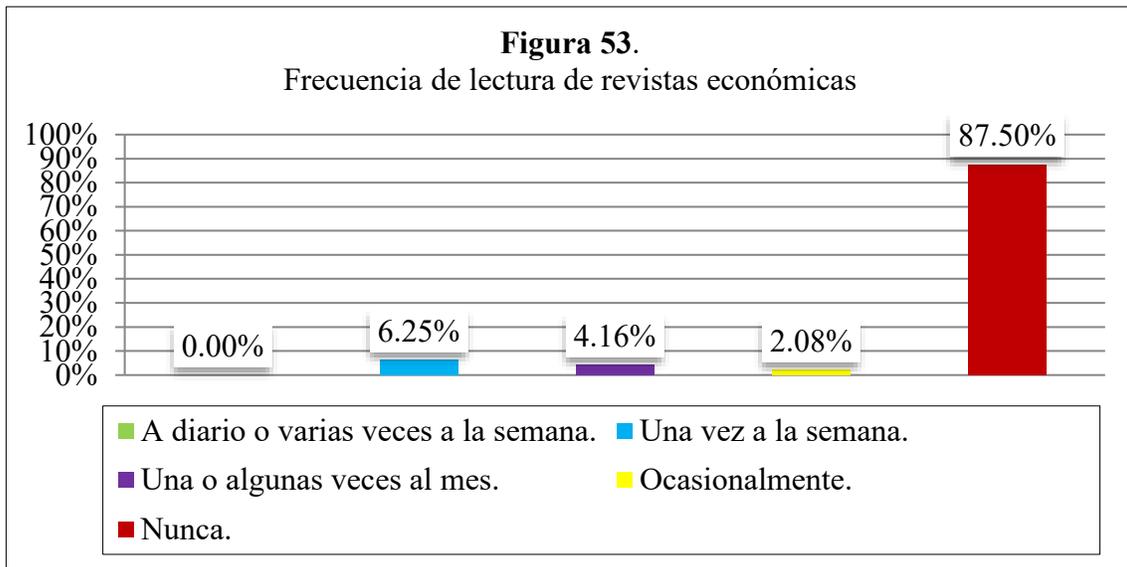
En cuanto al formato de lectura, el 16.66% de los alumnos prefiere leer revistas sobre información televisiva en formato impreso, el 4.16% las lee en formato digital y un 2.08% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 52).



Fuente: Elaboración propia.

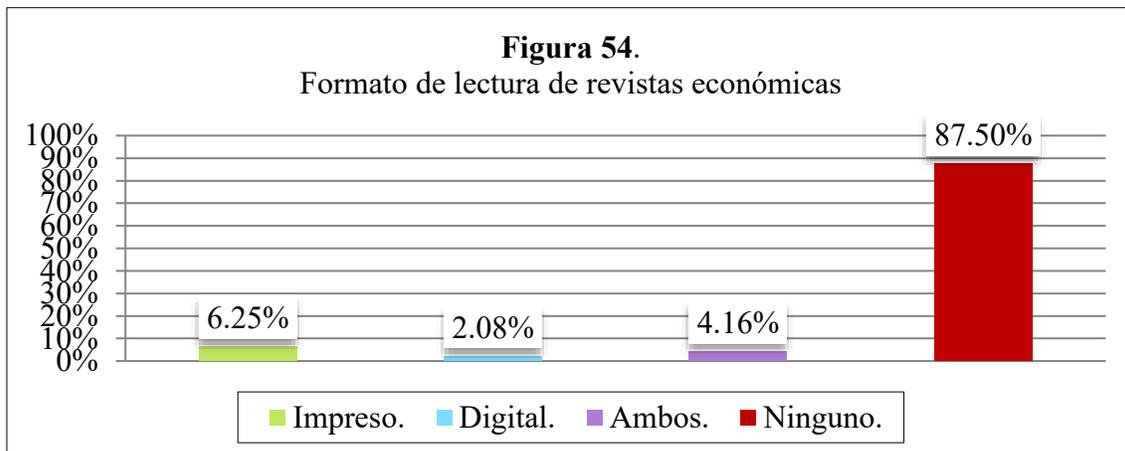
3.3.9. Revistas económicas

En lo que a revistas económicas se refiere, el 12.49% de los informantes lee este tipo de publicaciones, pero el 87.50% no lo hace. Ningún alumno encuestado contestó leer este tipo de revistas diariamente, el 6.25% de los informantes contestó que las lee una vez a la semana, el 4.16% afirmó leerlas una o algunas veces al mes, a diferencia de un 2.08%, que respondió leerlas ocasionalmente (véase figura 53).



Fuente: Elaboración propia.

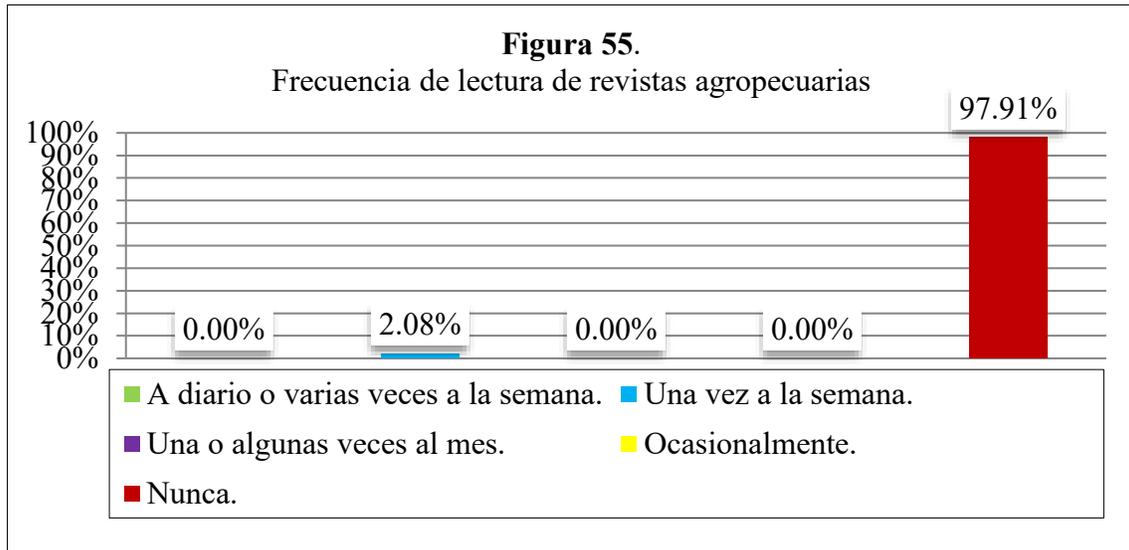
De los encuestados, el 6.25% las lee en formato impreso, el 2.08% las lee en formato digital, y el 4.16 % indicó que las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 54).



Fuente: Elaboración propia.

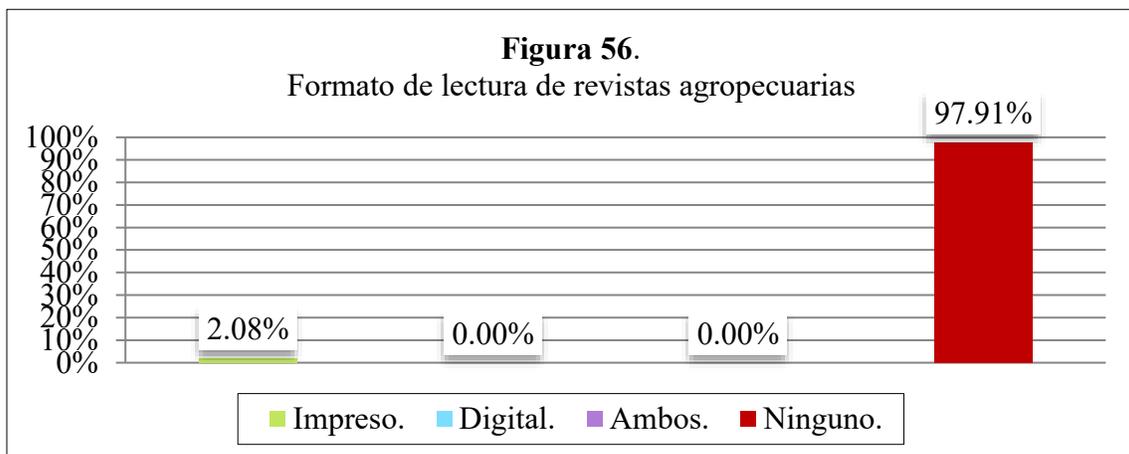
3.3.10. Revistas agropecuarias

En cuanto a las revistas agropecuarias, sólo un 2.08% de los informantes respondió leerlas una vez a la semana; pero el 97.91%, que no lee este tipo de revistas (véase figura 55).



Fuente: Elaboración propia.

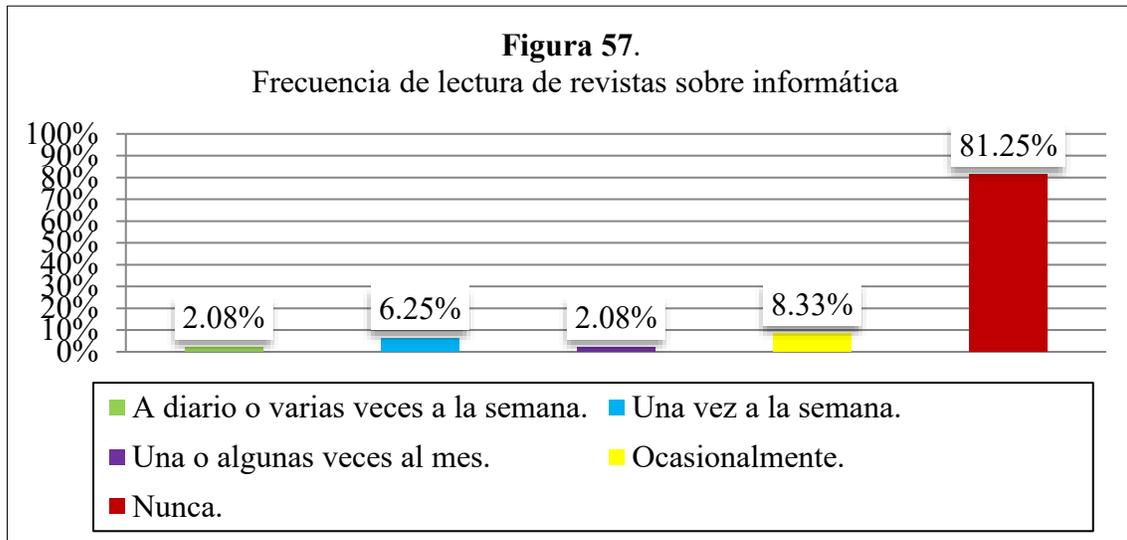
En cuanto al formato de lectura, el 2.08% de los alumnos prefiere leer las revistas agropecuarias en formato impreso (véase figura 56).



Fuente: Elaboración propia.

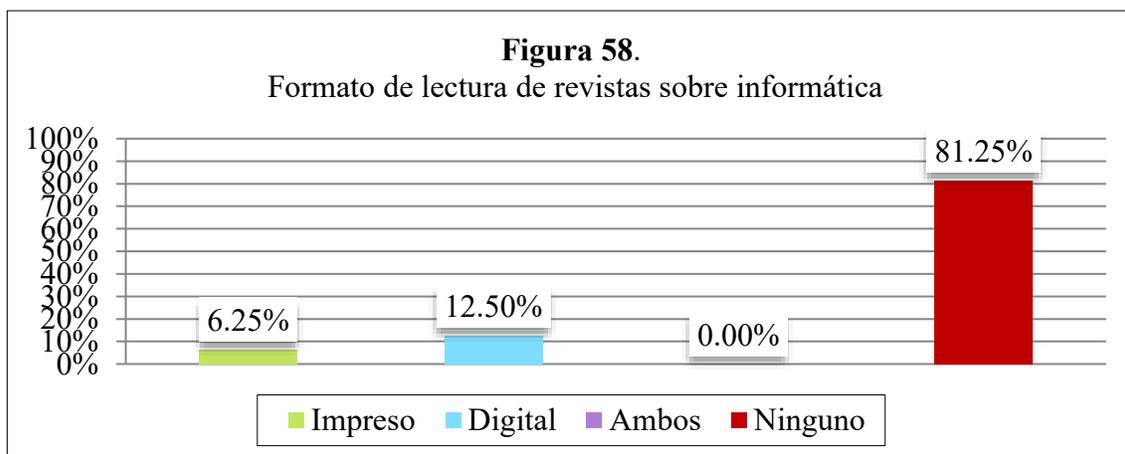
3.3.11. Revistas de informática

Respecto a la lectura de revistas sobre informática, el 18.74% de los informantes lee este tipo de publicaciones, y el 81.25% no lo hace. El 2.08% de los informantes contestó que las lee diario o varias veces a la semana, el 6.25% las lee una vez a la semana, el 2.08% afirmó leerlas una o algunas veces al mes, y un 8.33% respondió que las lee ocasionalmente (véase figura 57).



Fuente: Elaboración propia.

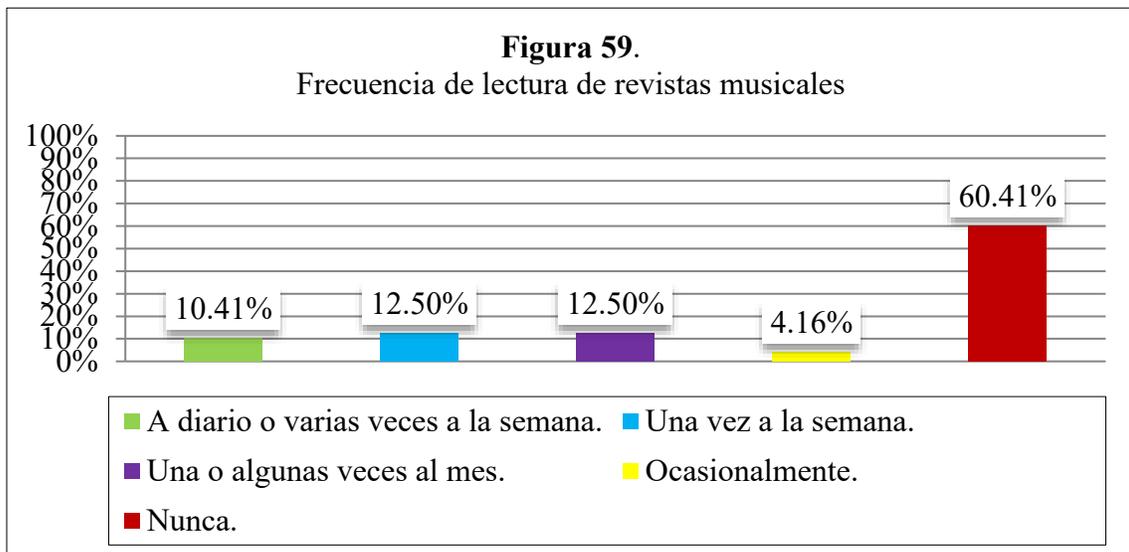
En cuanto al formato de lectura, el 6.25% de los alumnos prefiere leer revistas sobre informática en formato impreso, y el 12.50% las lee en formato digital (véase figura 58).



Fuente: Elaboración propia.

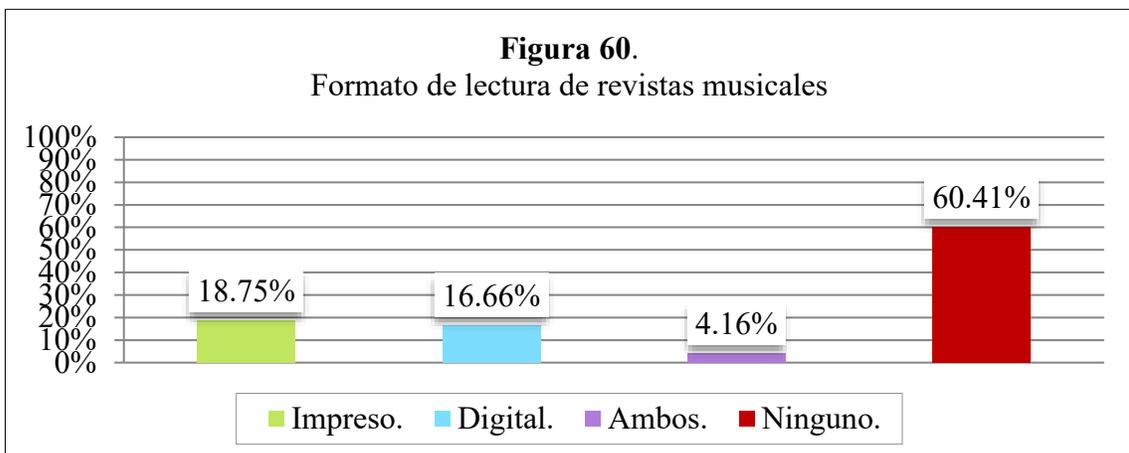
3.3.12. Revistas de música

Con referencia a la lectura de revistas musicales, el 39.57% de los informantes lee este tipo de publicaciones, en contraste con un 60.41%, que no lo hace. El 10.41% de los informantes contestó que las lee a diario o varias veces a la semana, el 12.50% las lee una vez a la semana, otro 12.50% afirmó leerlas una o algunas veces al mes, y un 4.16% respondió que las lee ocasionalmente (véase figura 59).



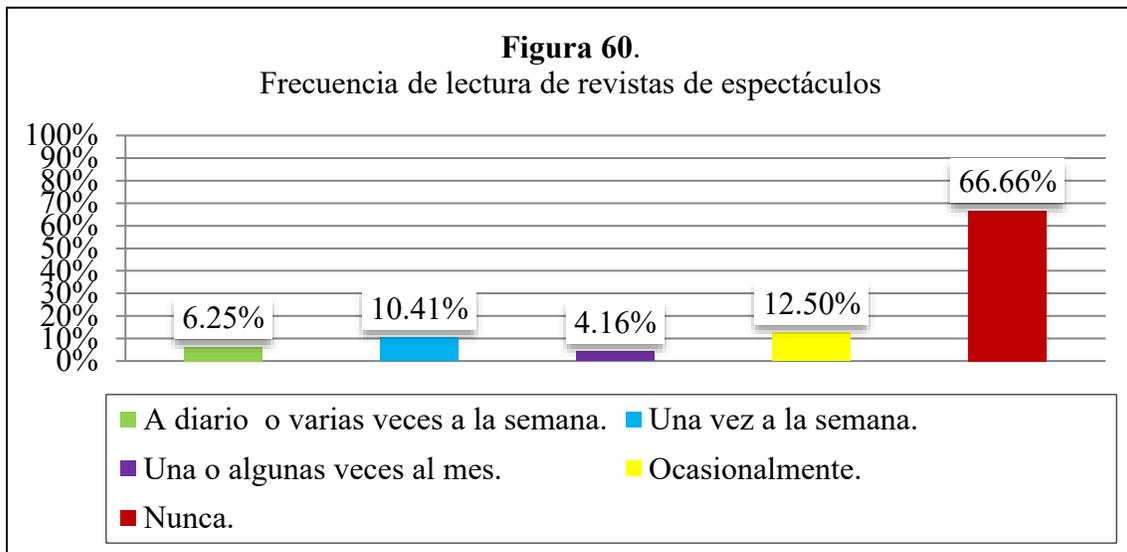
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al formato de lectura, el 18.75% de los alumnos prefiere leer revistas musicales en formato impreso, el 16.66% las lee en formato digital, y el 4.16% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 60).



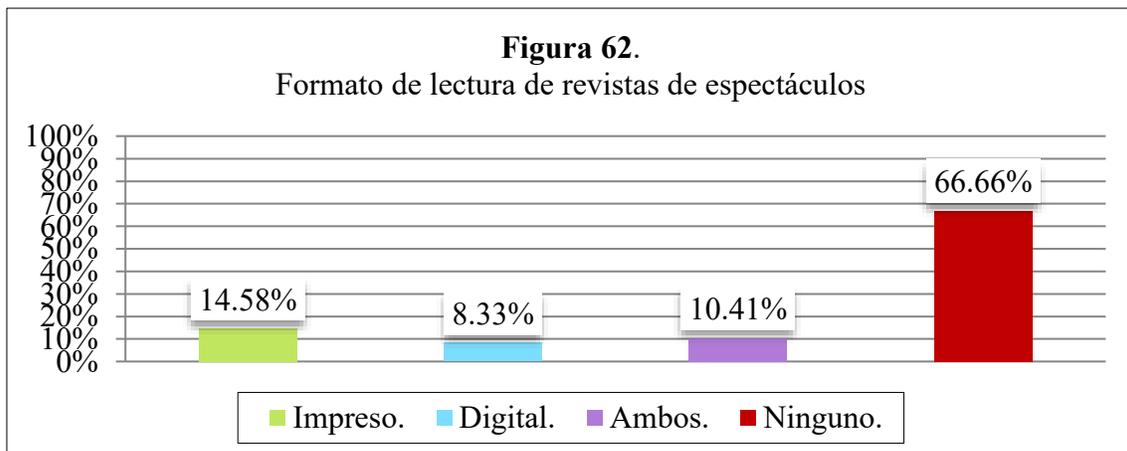
3.3.13. Revistas de espectáculos

Respecto a la lectura de revistas de espectáculos, el 39.57% de los informantes lee este tipo de publicaciones, pero el 66.66% no lo hace. El 6.25% contestó que las lee a diario o varias veces a la semana, el 10.41% las lee una vez a la semana, el 4.16% afirmó leerlas una o algunas veces al mes, y el 12.50% respondió que las lee ocasionalmente (véase figura 61).



Fuente: Elaboración propia.

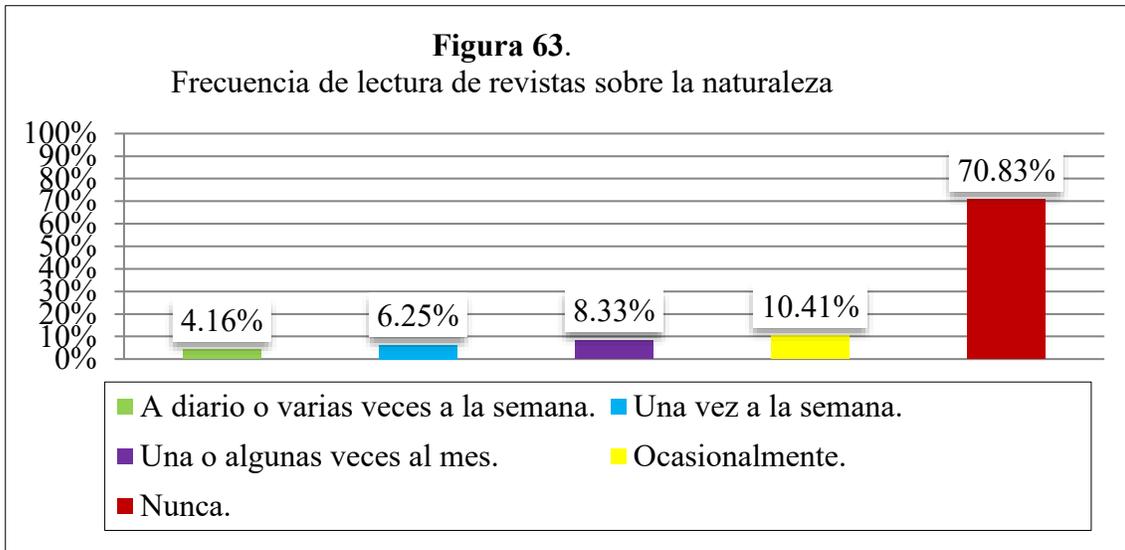
En cuanto al formato de lectura, el 14.58% de los alumnos prefiere leer revistas sobre espectáculos en formato impreso, el 8.33% las lee en formato digital, y el 10.41% lo hace tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 62).



Fuente: Elaboración propia.

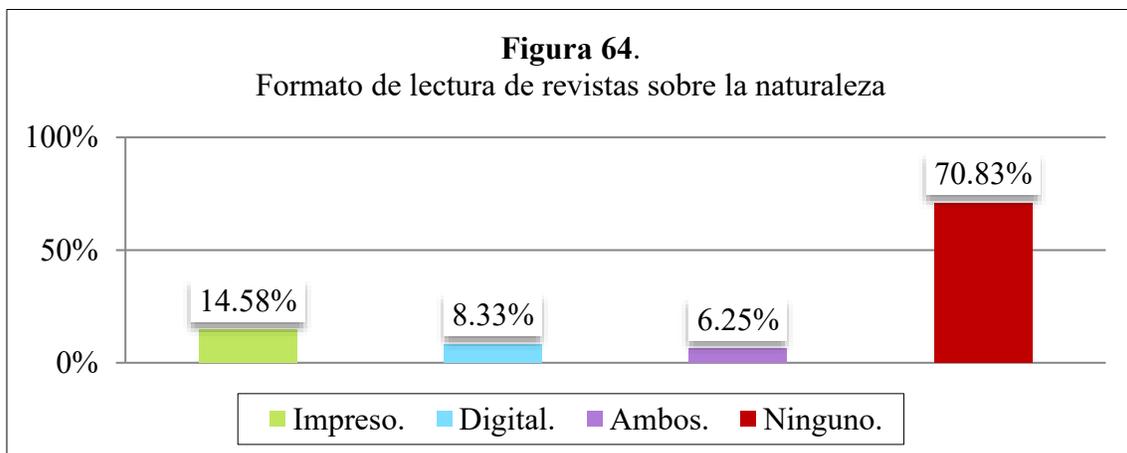
3.3.14. Revistas sobre la naturaleza

Respecto a la lectura de revistas sobre la naturaleza, el 29.15% de los informantes lee este tipo de publicaciones, pero el 70.83% no lo hace. El 4.16% contestó que las lee a diario o varias veces a la semana, el 6.25% las lee una vez a la semana, el 8.33% afirmó leerlas una o algunas veces al mes, y el 10.41% respondió que las lee ocasionalmente (véase figura 63).



Fuente: Elaboración propia.

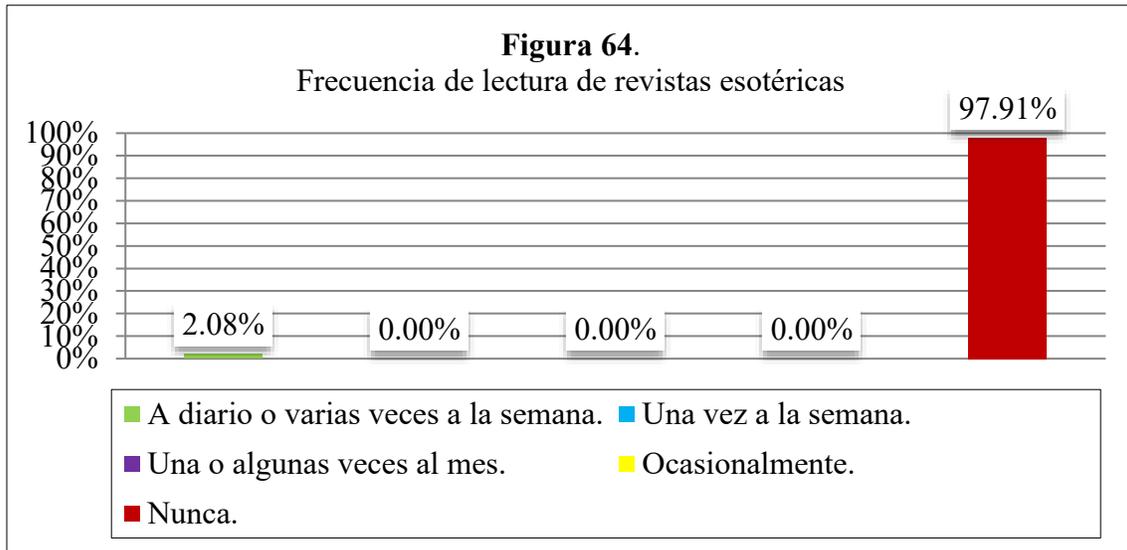
En cuanto al formato de lectura, el 14.58% de los alumnos prefiere leer revistas sobre la naturaleza en formato impreso, un 8.33% las lee en formato digital, y un 6.25% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 64).



Fuente: Elaboración propia.

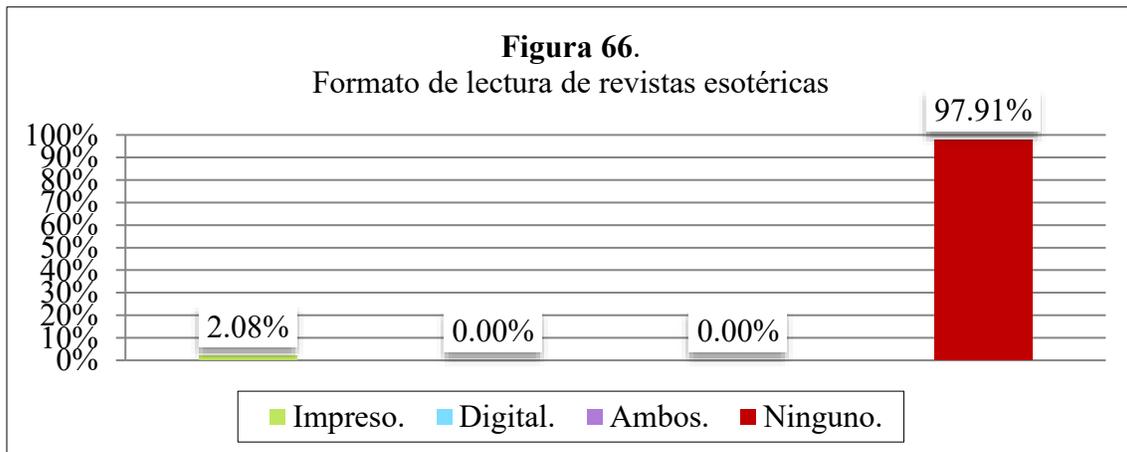
3.3.15. Revistas esotéricas

Sólo el 2.08% de los informantes lee revistas esotéricas a diario o varias veces a la semana, pero el 97.91% no lo hace (véase figura 65).



Fuente: Elaboración propia.

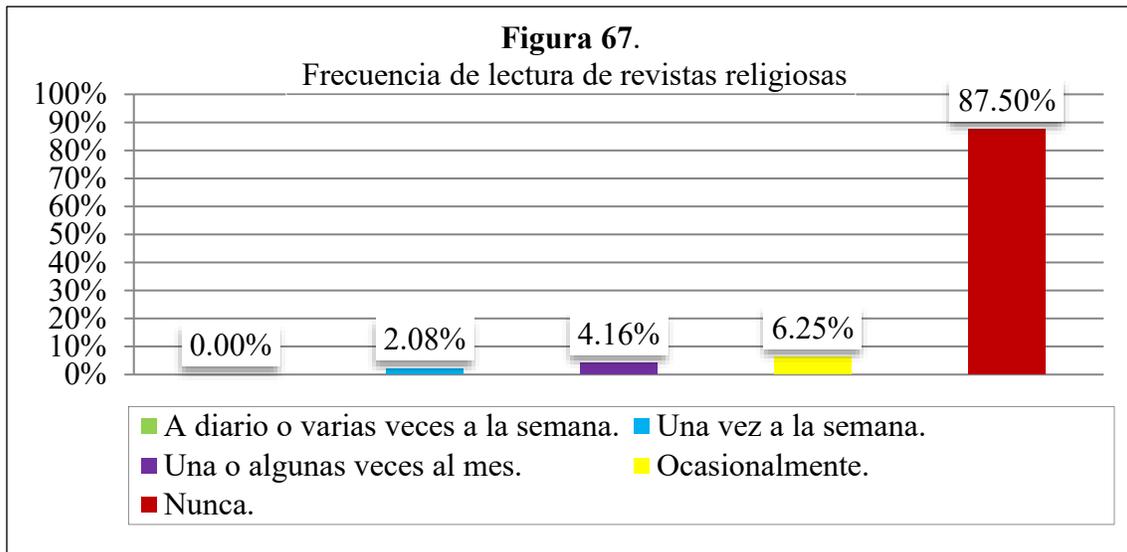
En cuanto al formato de lectura, el 2.08% de los alumnos prefiere leer revistas esotéricas en formato impreso (véase figura 66).



Fuente: Elaboración propia.

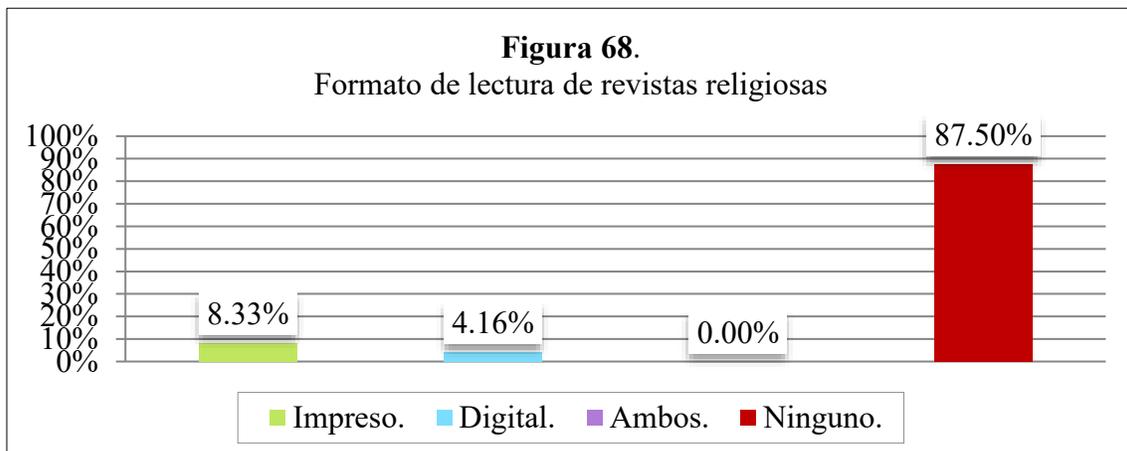
3.3.16. Revistas religiosas

Respecto a la lectura de revistas religiosas, el 12.49% de los informantes lee este tipo de publicaciones, a diferencia del 87.50%, que no lo hace. El 2.08% de los informantes contestó que las lee una vez a la semana, el 4.16% las lee una o algunas veces al mes, y el 6.25% las lee ocasionalmente (véase figura 67).



Fuente: Elaboración propia.

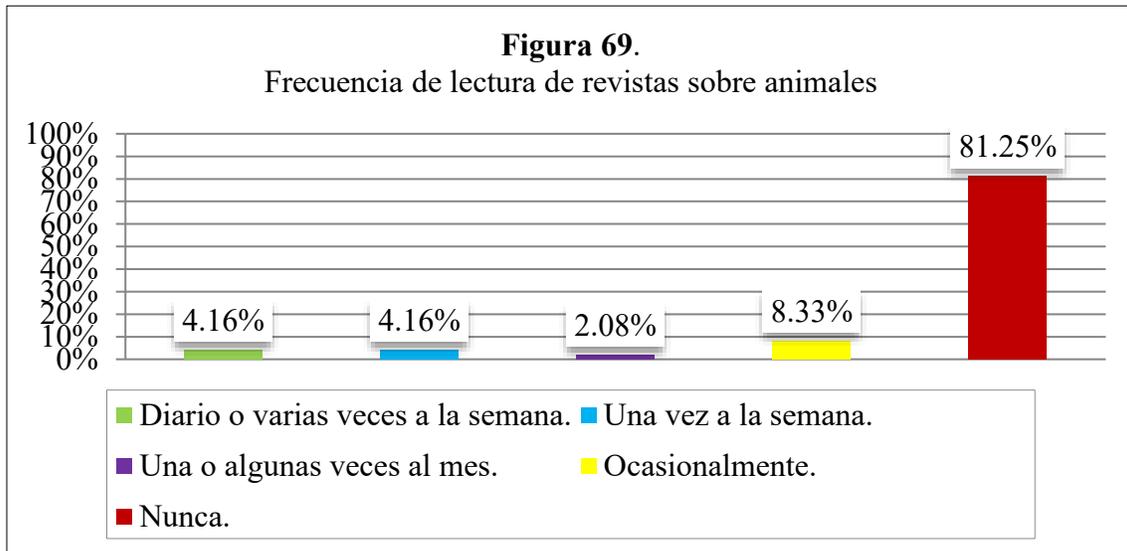
En cuanto al formato de lectura, el 8.33% de los alumnos prefiere leer revistas religiosas en formato impreso, y un 4.16% prefiere leerlas en formato digital (véase figura 68).



Fuente: Elaboración propia.

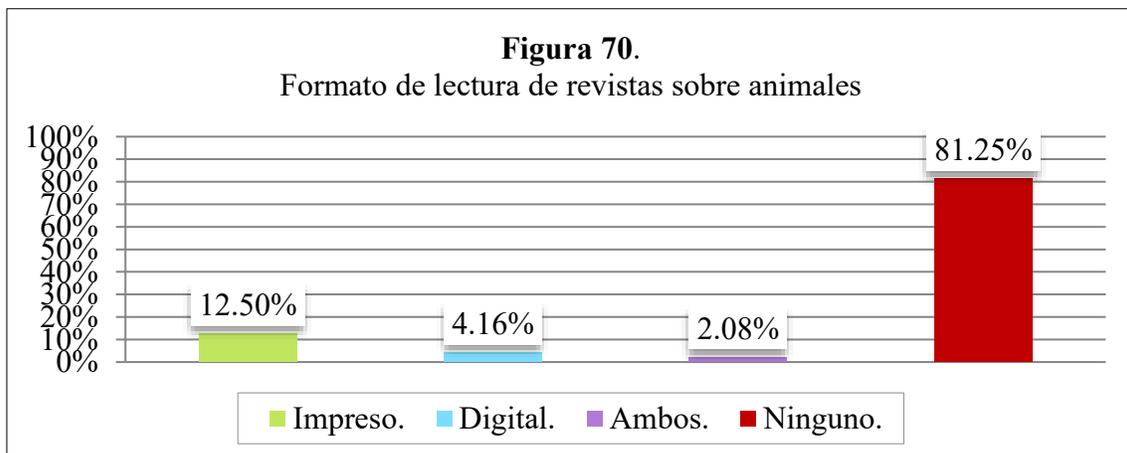
3.3.17. Revistas sobre animales

Respecto a la lectura de revistas sobre animales, el 18.73% de los informantes lee este tipo de publicaciones, pero el 81.25% no lo hace. El 4.16% de los informantes las lee a diario o varias veces a la semana, otro 4.16% las lee una vez a la semana, el 2.08% las lee una o algunas veces al mes, y el 8.33% las lee ocasionalmente (véase figura 69).



Fuente: Elaboración propia.

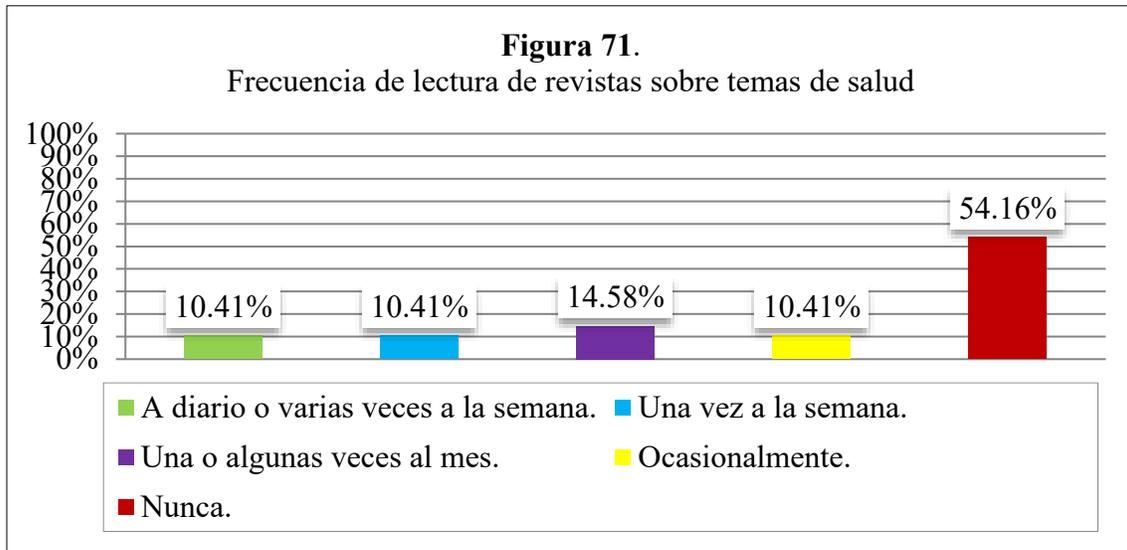
En cuanto al formato de lectura, el 12.50% de los alumnos prefiere leer revistas sobre animales en formato impreso, el 4.16% lee este tipo de revistas en formato digital, y el 2.08% lo hace tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 70).



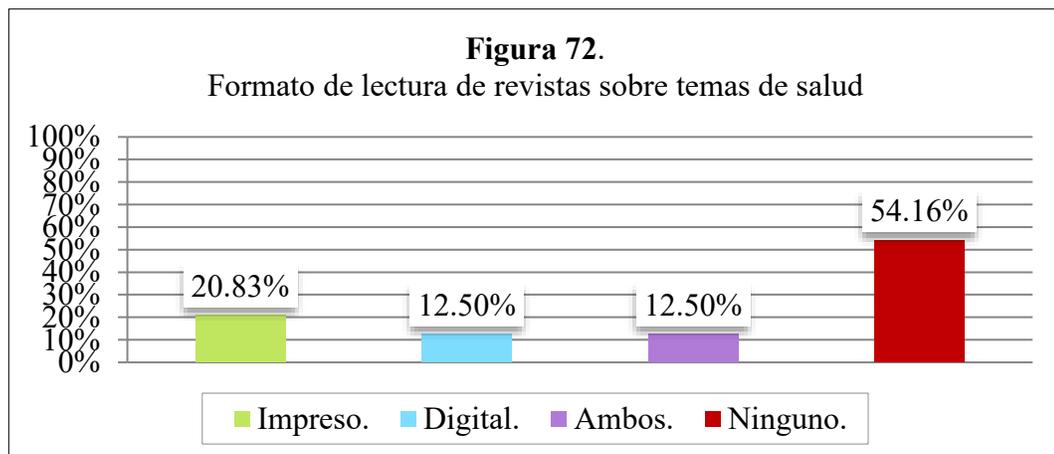
Fuente: Elaboración propia.

3.3.18. Revistas sobre temas de salud

Respecto a la lectura de revistas sobre temas de salud, el 45.81% de los informantes lee este tipo de publicaciones; pero el 54.16% no lo hace. Un 10.41% de los informantes lee estas revistas a diario o varias veces a la semana, otro 10.41% las lee una vez a la semana, un 14.58% las lee una o algunas veces al mes, y un 10.41% las lee ocasionalmente (véase figura 71).



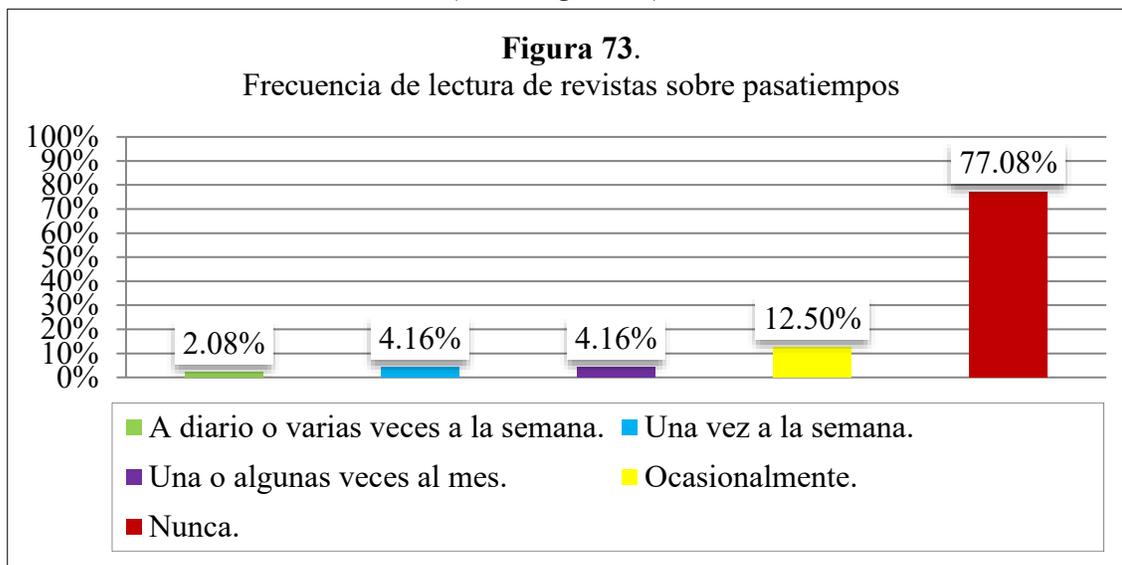
En cuanto al formato de lectura, el 20.83% de los alumnos prefiere leer revistas sobre salud en formato impreso, el 12.50% las lee en formato digital, y otro 12.50% lo hace tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 72).



Fuente: Elaboración propia.

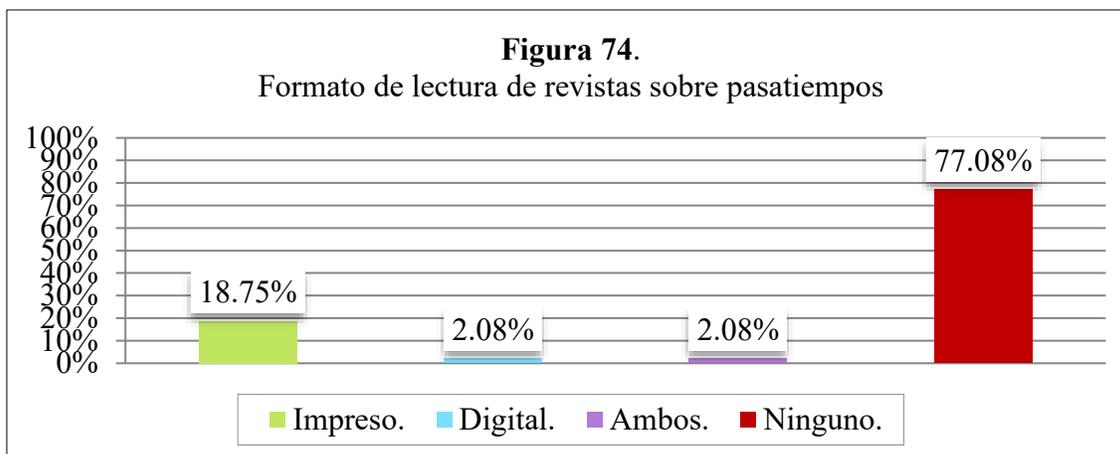
3.3.19. Revistas sobre pasatiempos

Respecto a la lectura de revistas sobre pasatiempos, el 22.9% de los informantes lee este tipo de publicaciones, pero el 77.08% no lo hace. El 2.08% de los informantes lee estas revistas a diario o varias veces a la semana, el 4.16% las lee una vez a la semana; otro 4.16%, una o algunas veces al mes, y el 12.50% las lee ocasionalmente (véase figura 73).



Fuente: Elaboración propia.

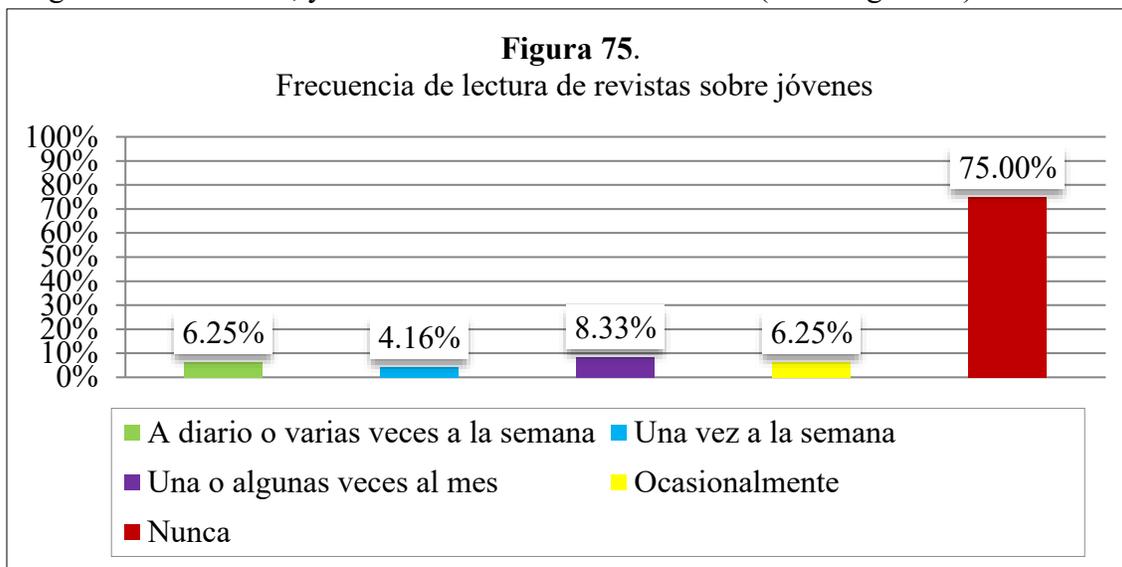
En cuanto al formato de lectura, el 18.75% de los alumnos prefiere leer revistas sobre pasatiempos en formato impreso, el 2.08% las lee en formato digital, y otro 2.08% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 74).



Fuente: Elaboración propia.

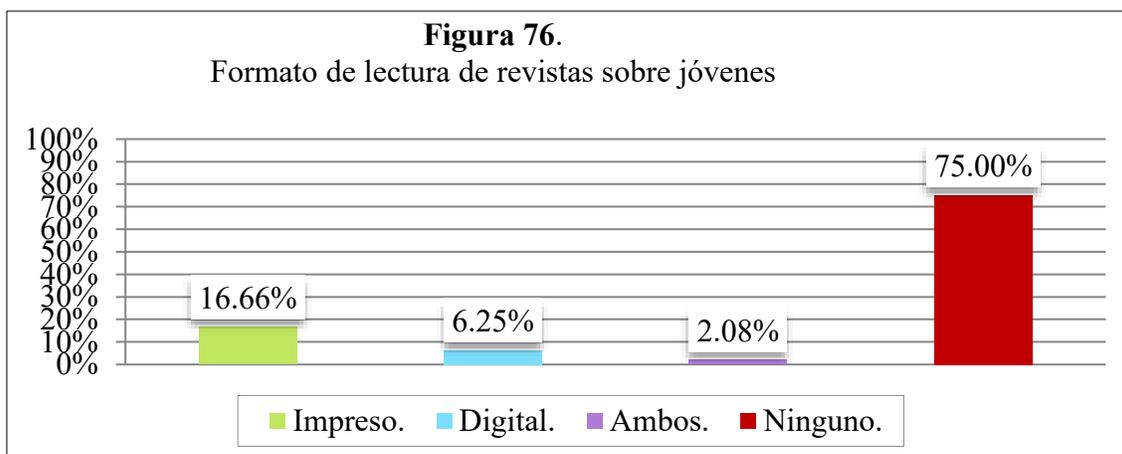
3.3.20. Revistas sobre jóvenes

Con respecto a la lectura de revistas sobre jóvenes, el 24.99% de los informantes lee este tipo de publicaciones, en contraste con el 75%, que no lo hace. El 6.25% de los informantes lee estas revistas a diario o varias veces a la semana, el 4.16% las lee una vez a la semana, el 8.33% las lee una o algunas veces al mes, y el 6.25% lo hace ocasionalmente (véase figura 75).



Fuente: Elaboración propia.

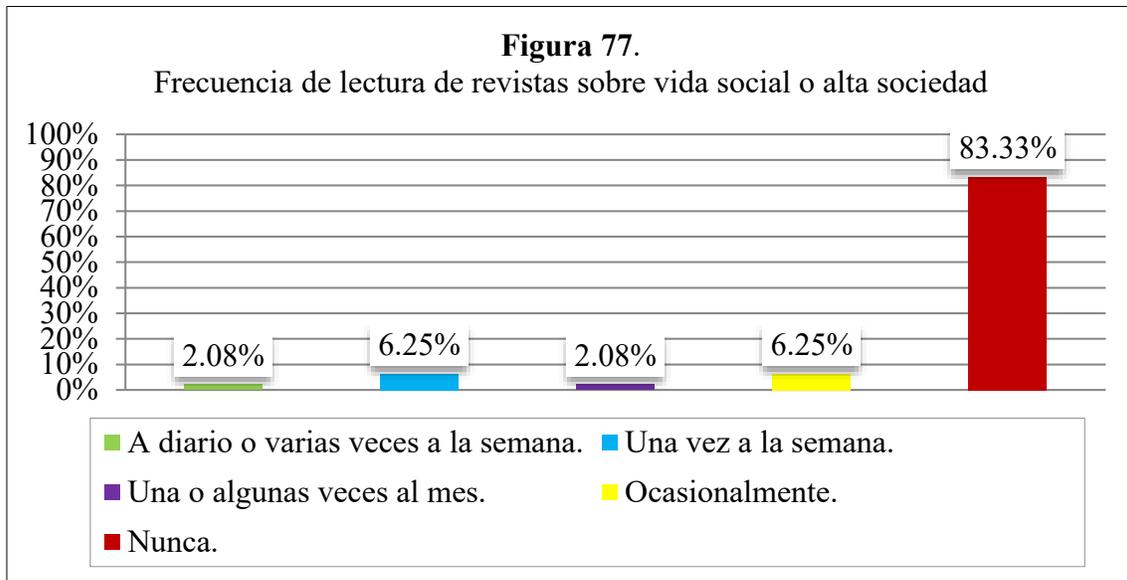
En cuanto al formato de lectura, el 16.66% de los alumnos prefiere leer revistas sobre jóvenes en formato impreso, el 6.25% las lee en formato digital, y el 2.08% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 76).



Fuente: Elaboración propia.

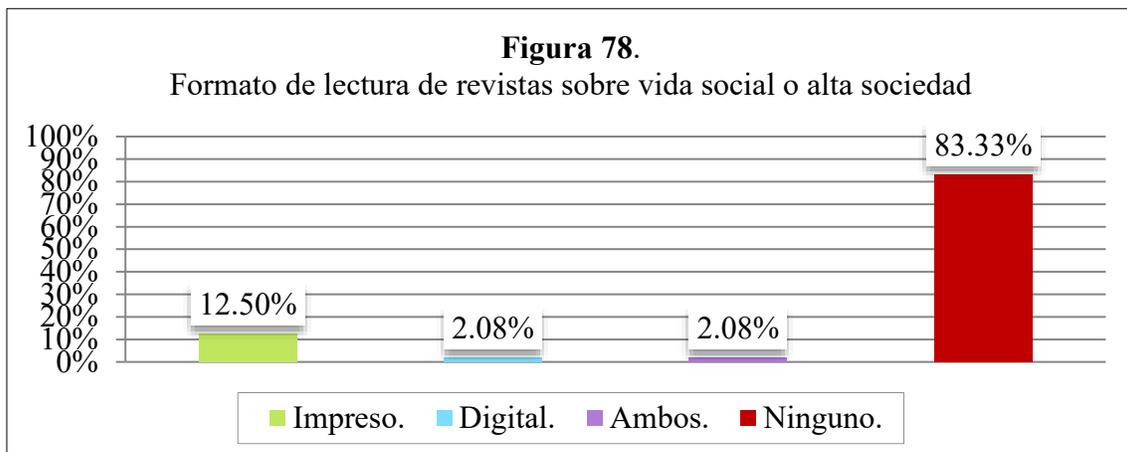
3.3.21. Revistas sobre vida social

Con respecto a la lectura de revistas sobre vida social o alta sociedad, el 16.66% de los encuestados lee este tipo de publicaciones, mientras que el 83.33% no lo hace. El 2.08% las lee a diario o varias veces a la semana, el 6.25% las lee una vez a la semana, el 2.08% las lee una o algunas veces al mes, y el 6.25% las lee ocasionalmente (véase figura 77).



Fuente: Elaboración propia.

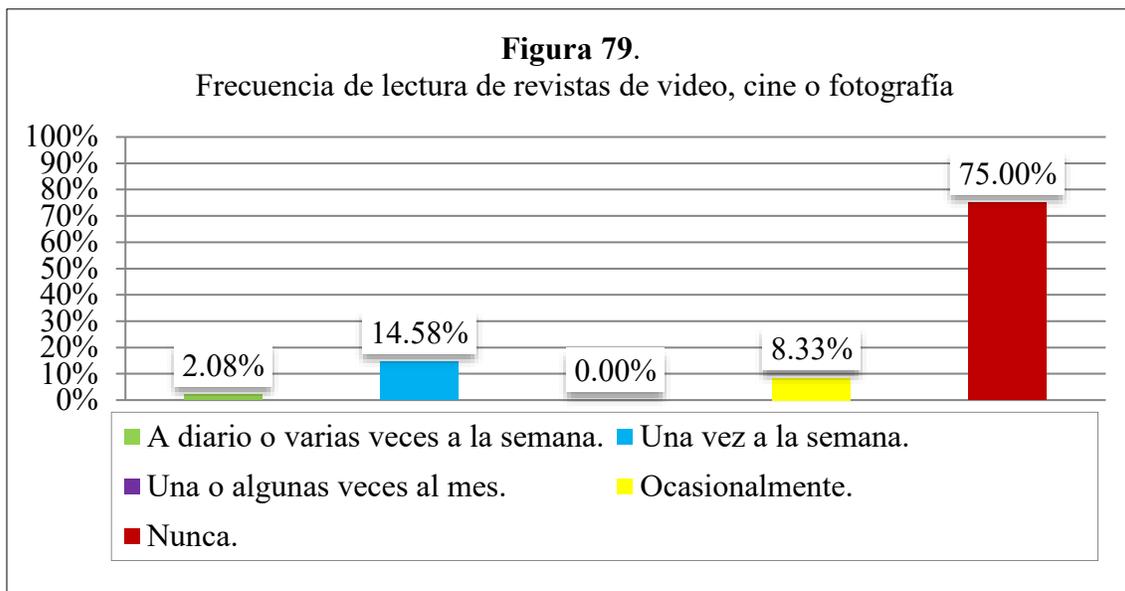
En cuanto al formato de lectura, el 12.50% de los alumnos prefiere leer revistas sobre vida social o alta sociedad en formato impreso, el 2.08% las lee en formato digital, y otro 2.08% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 78).



Fuente: Elaboración propia.

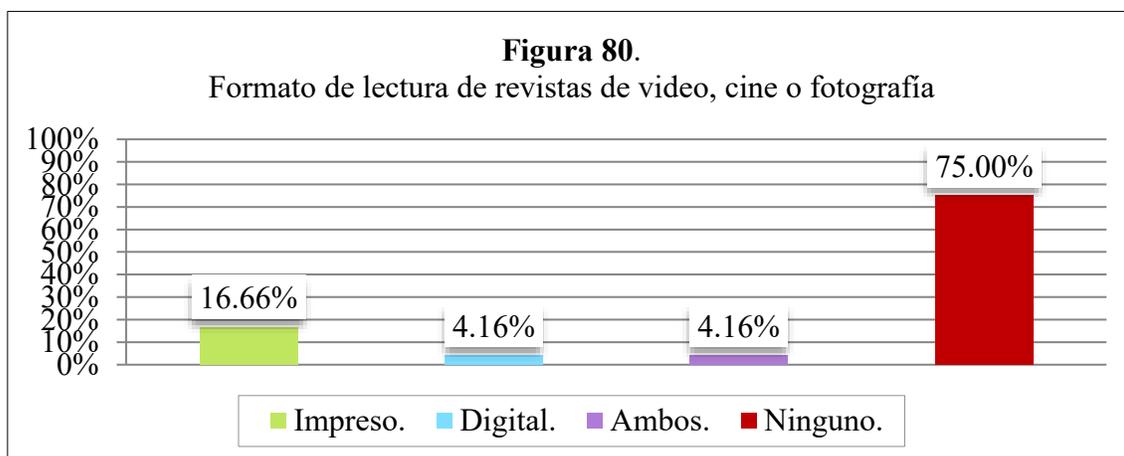
3.3.22. *Revistas de video, cine o fotografía*

Con respecto a la lectura de revistas de video, cine o fotografía, el 24.99% de los informantes lee este tipo de revistas, pero el 75% no lo hace. El 2.08% las lee a diario o varias veces a la semana, el 14.58% las lee una vez a la semana, y el 8.33% las lee ocasionalmente (véase figura 79).



Fuente: Elaboración propia.

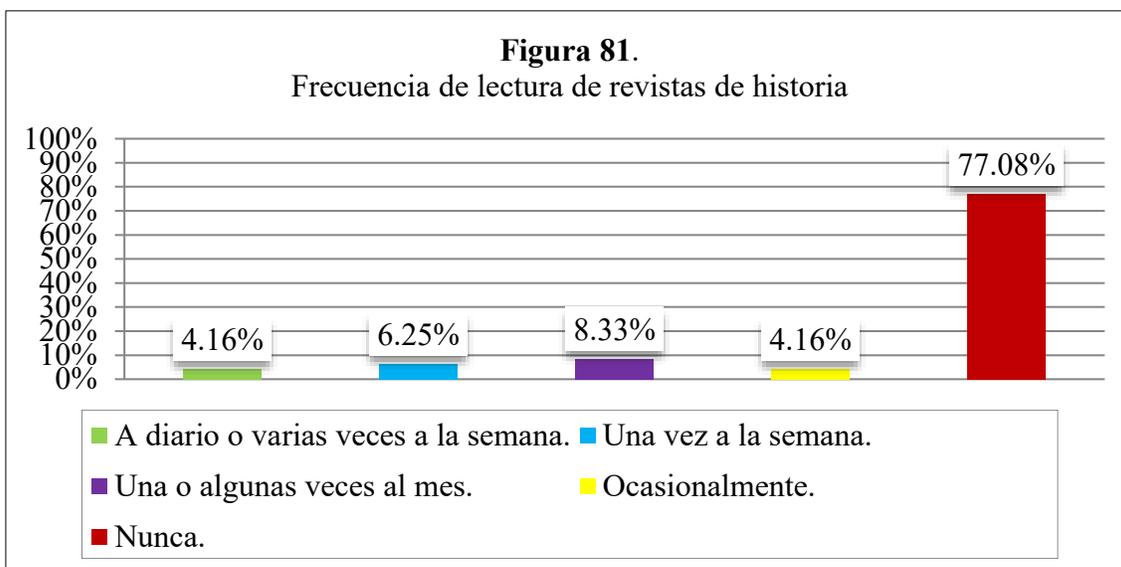
En cuanto al formato de lectura, el 16.66% de los alumnos prefiere leer revistas de video, cine o fotografía en formato impreso, el 4.16% las lee en formato digital, y otro 4.16% lo hace tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 80).



Fuente: Elaboración propia.

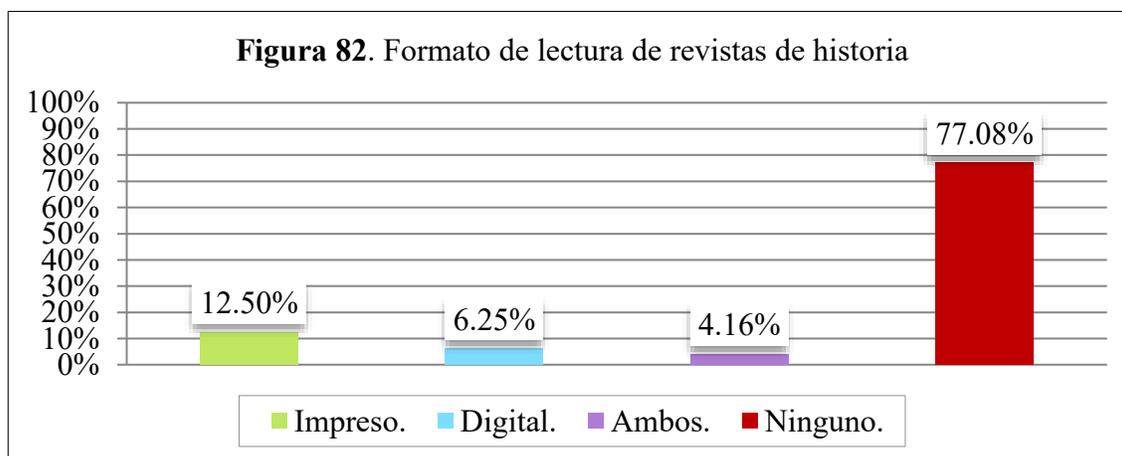
3.3.23. *Revistas de historia*

Con respecto a la lectura de revistas de historia, el 22.9% de los informantes lee este tipo de revistas, pero el 77.08% no lo hace. El 4.16% las lee a diario o varias veces a la semana, el 6.25% las lee una vez a la semana, el 8.33% las lee una o algunas veces al mes; y el 4.16%, ocasionalmente (véase figura 81).



Fuente: Elaboración propia.

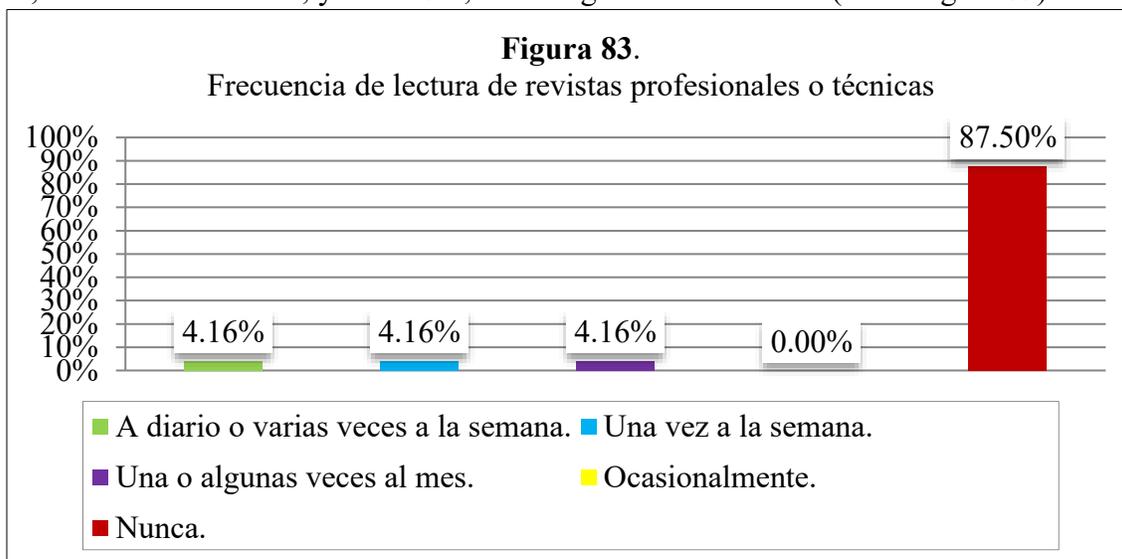
En cuanto al formato de lectura, el 12.50% de los alumnos prefiere leer revistas de historia en formato impreso, el 6.25% las lee en formato digital, y el 4.16% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 82).



Fuente: Elaboración propia.

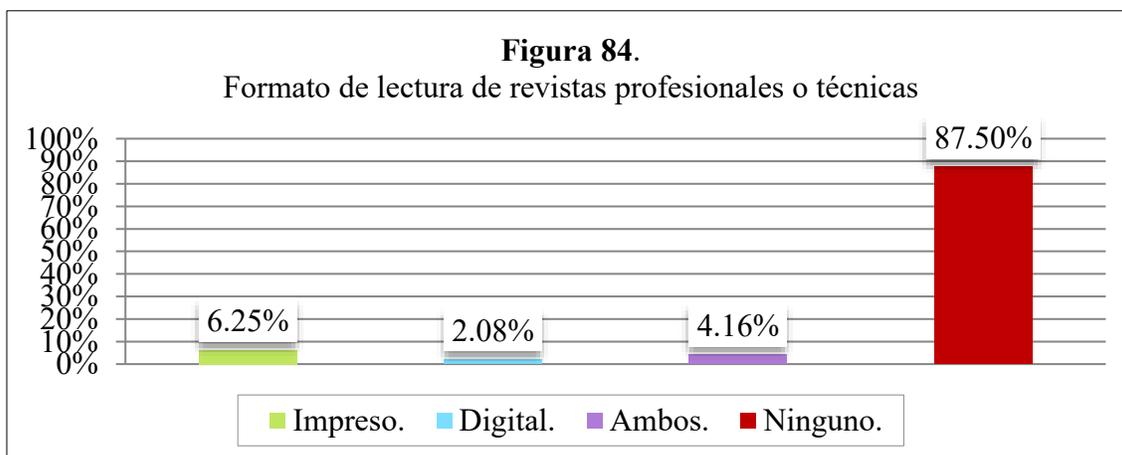
3.3.24. *Revistas profesionales o técnicas*

Sobre la lectura de revistas profesionales o técnicas, el 12.48% de los encuestados afirmó leer este tipo de revistas, en contraste con el 87.50% que no lo hace. El 4.16% las lee diariamente; otro 4.16%, una vez a la semana; y un 4.16%, una o algunas veces al mes (véase figura 83).



Fuente: Elaboración propia.

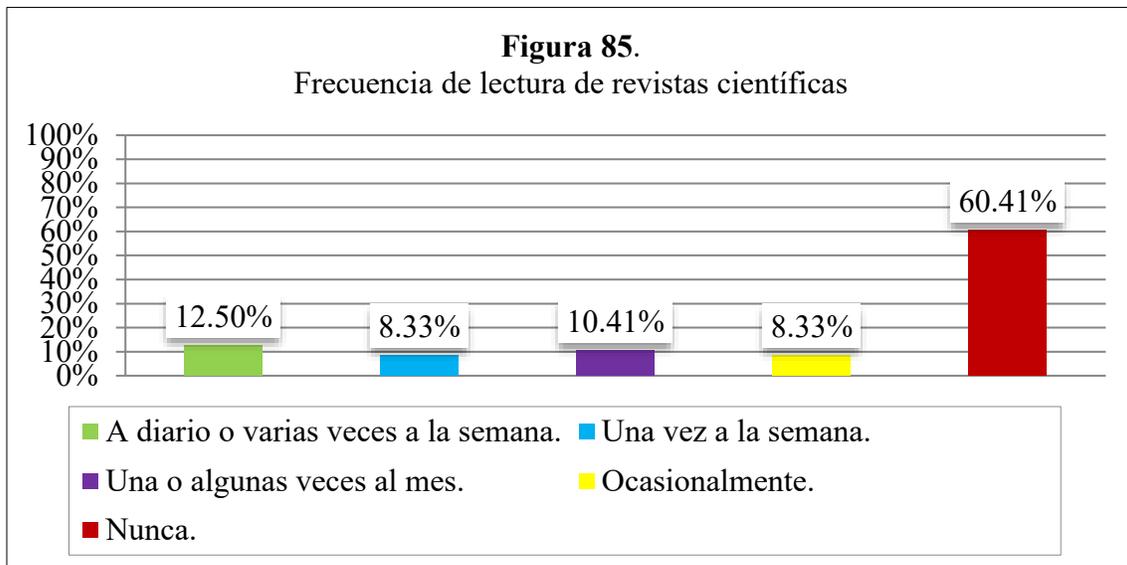
En cuanto al formato de lectura, el 6.25% de los alumnos prefiere leer revistas profesionales o técnicas en formato impreso; el 2.08%, en formato digital, y el 4.16% lo hace tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 84).



Fuente: Elaboración propia.

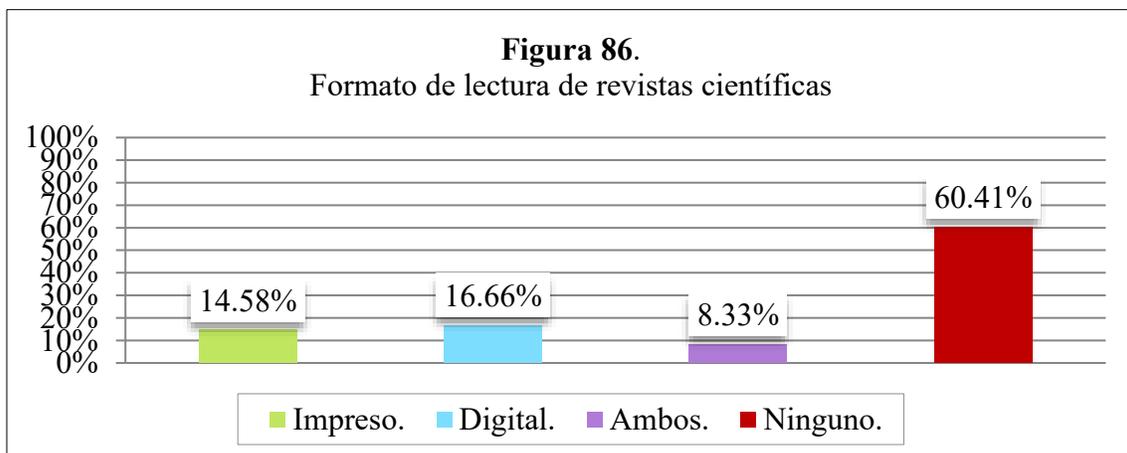
3.3.25. *Revistas científicas*

Con respecto a la lectura de revistas científicas, el 39.57% de los informantes lee este tipo de revistas, pero el 60.41% no lo hace. El 12.50% lee estas revistas a diario o varias veces a la semana, el 8.33% las lee una vez a la semana, el 10.41% las lee una o algunas veces al mes, y el 8.33% las lee ocasionalmente (véase figura 85).



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al formato de lectura de revistas científicas, el 14.58% de los informantes contestó que las lee en formato impreso. El 16.66% las lee en formato digital, y el 8.33% las lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 86).

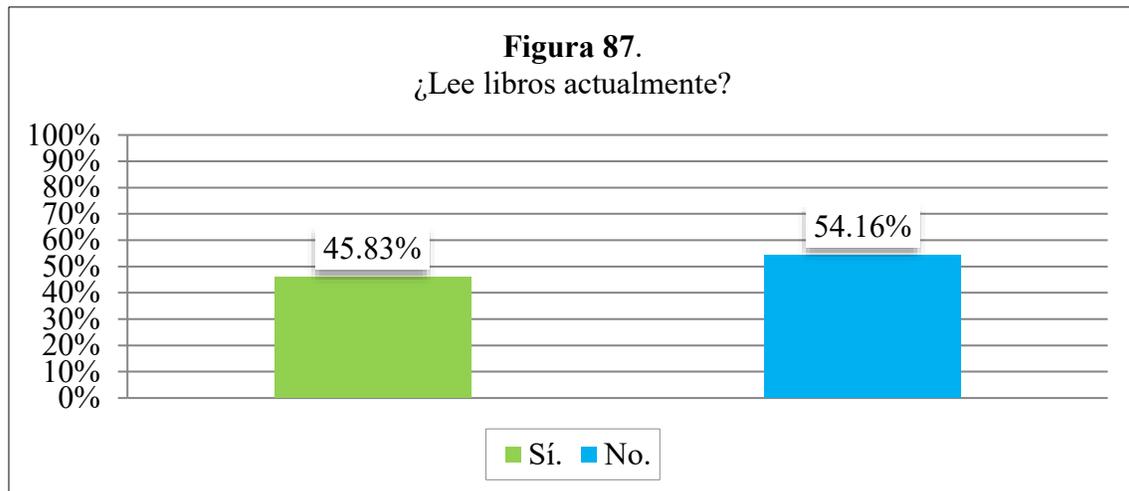


Fuente: Elaboración propia.

3.4. Libros

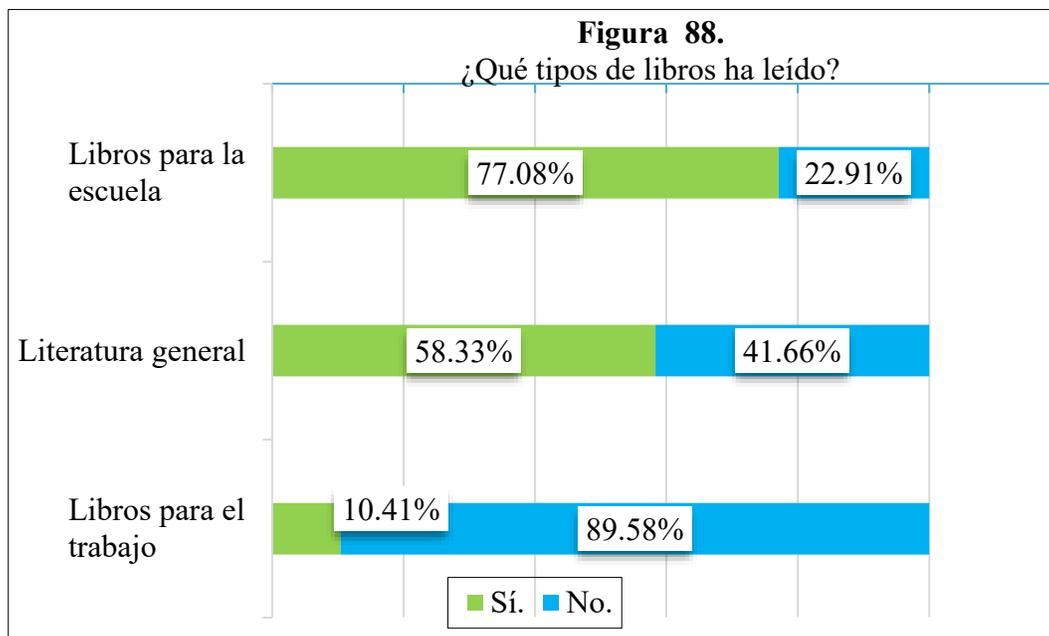
3.4.1. Lectura actual de libros

En cuanto a si los informantes leen actualmente libros, el 45.83% de ellos respondió que sí los leen, pero el 54.16% respondió que no lo hace (véase figura 87).



Fuente: Elaboración propia.

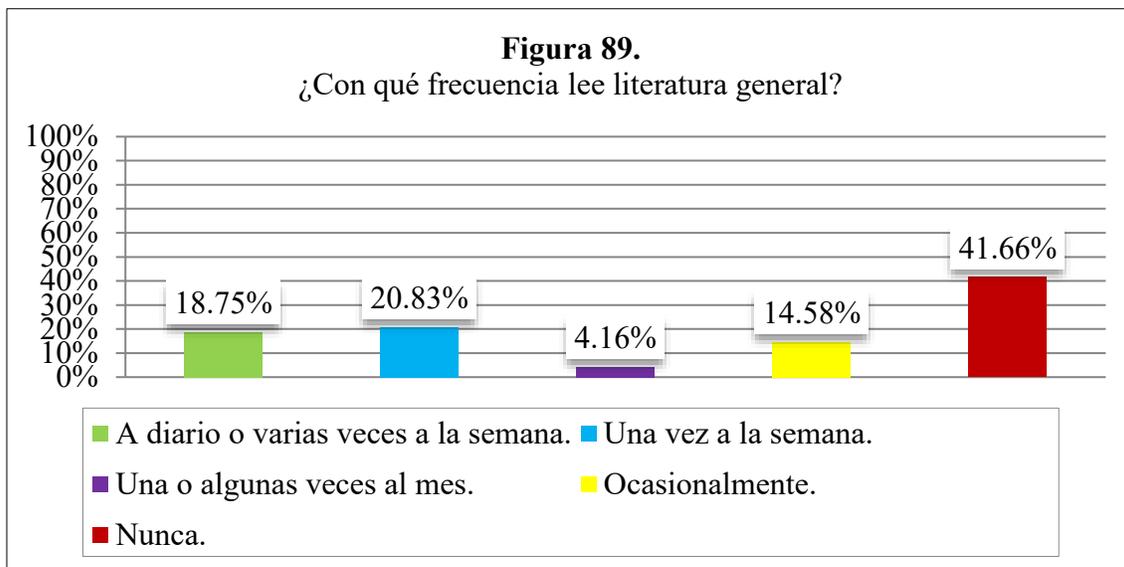
Otra pregunta fue qué tipo de libros han leído, el 77.08% respondió que lee libros para la escuela, el 58.33% lee literatura general, y el 10.41% lee libros para el trabajo (véase figura 88).



Fuente: Elaboración propia.

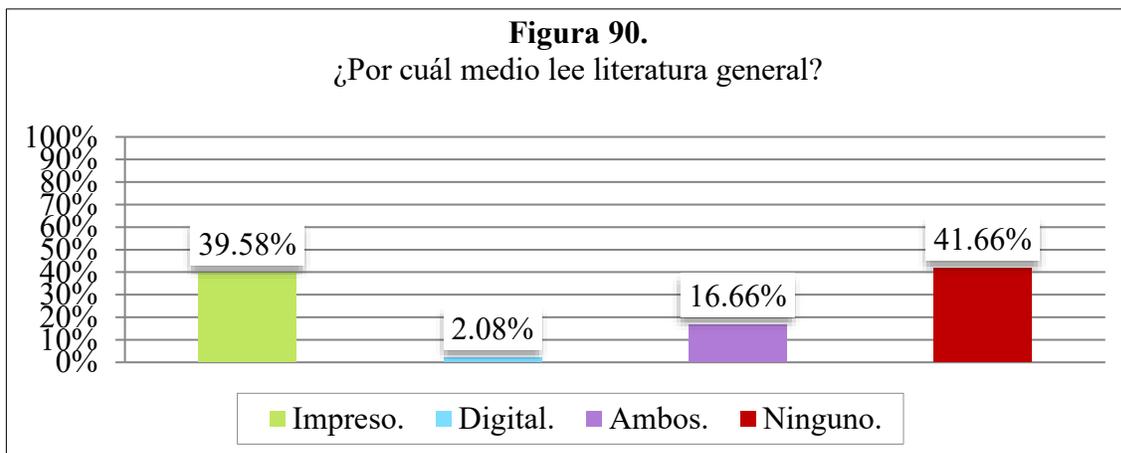
3.4.2. Literatura general

En cuanto a la frecuencia de lectura de libros de literatura general, el 18.75% de los informantes contestó que los lee a diario o varias veces a la semana; el 20.83%, que los lee una vez a la semana; el 4.16%, que una o algunas veces al mes; el 14.58%, que lo hace ocasionalmente, y el 41.66% respondió que no lee libros de literatura general (véase figura 89).



Fuente: Elaboración propia.

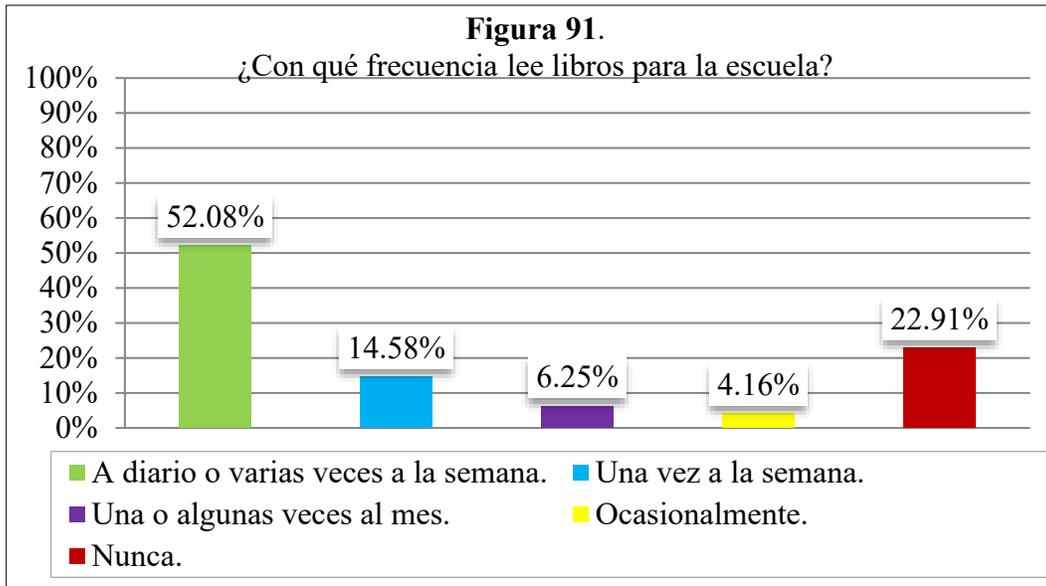
Asimismo, se observa que el 39.58% de los alumnos encuestados prefiere leer en formato impreso libros de literatura general, el 2.08% prefiere leerlos en formato digital, y el 16.66% prefiere leerlos tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 90).



Fuente: Elaboración propia.

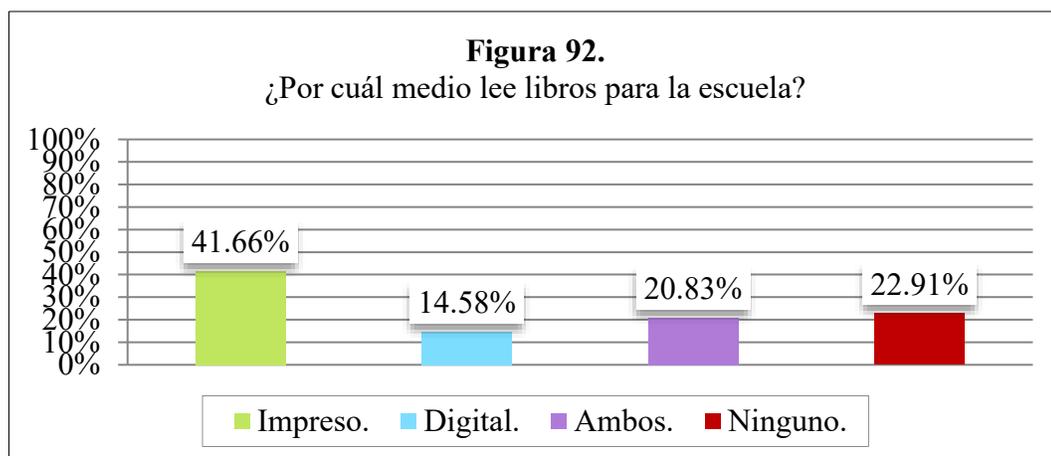
3.4.3. Libros escolares

El 52.08% de los informantes indicó que lee diariamente libros escolares, un 14.58% los lee una vez a la semana, el 6.25% los lee una o algunas veces al mes, un 4.16% los lee ocasionalmente, y el 22.91% no lee libros escolares (véase figura 91).



Fuente: Elaboración propia.

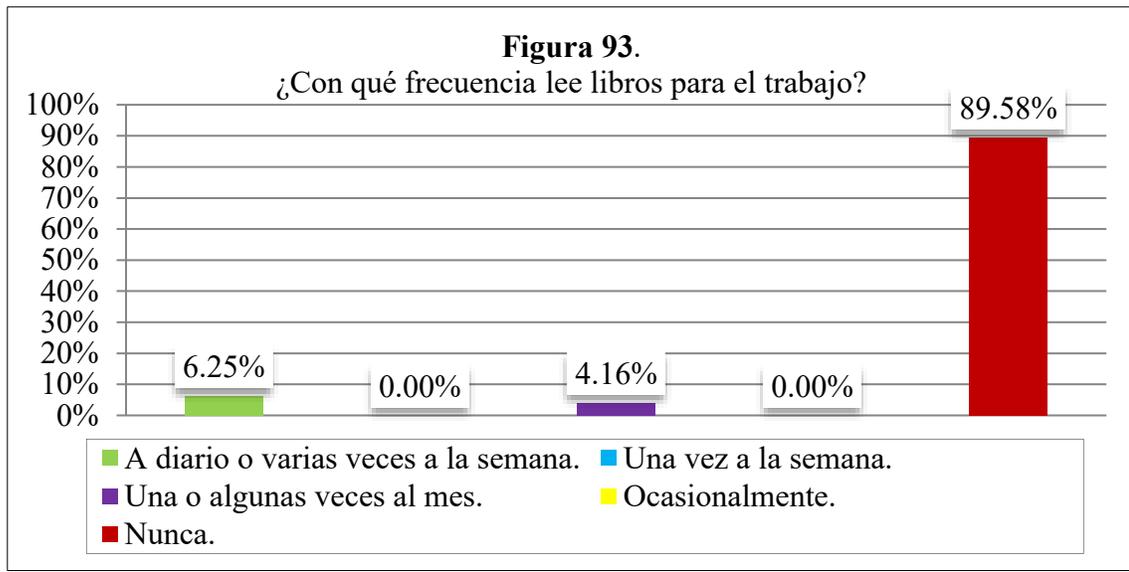
En cuanto al formato de lectura, el 41.66% prefiere leer libros escolares en formato impreso, el 14.58% los lee en formato digital, y el 20.83% lo lee tanto en formato impreso como en formato digital (véase figura 92).



Fuente: Elaboración propia.

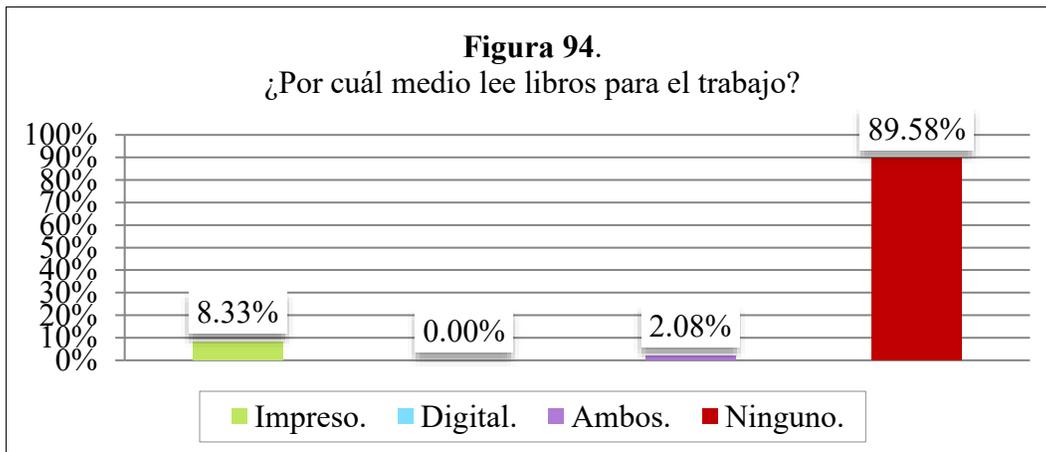
3.4.4. Libros para el trabajo

En lo que concierne a la frecuencia de lectura de libros para el trabajo, el 6.25% de los informantes encuestados respondió que los lee a diario o varias veces a la semana; el 4.16%, que los lee una o algunas veces al mes; y el 89.58%, que no los lee (véase figura 93).



Fuente: Elaboración propia.

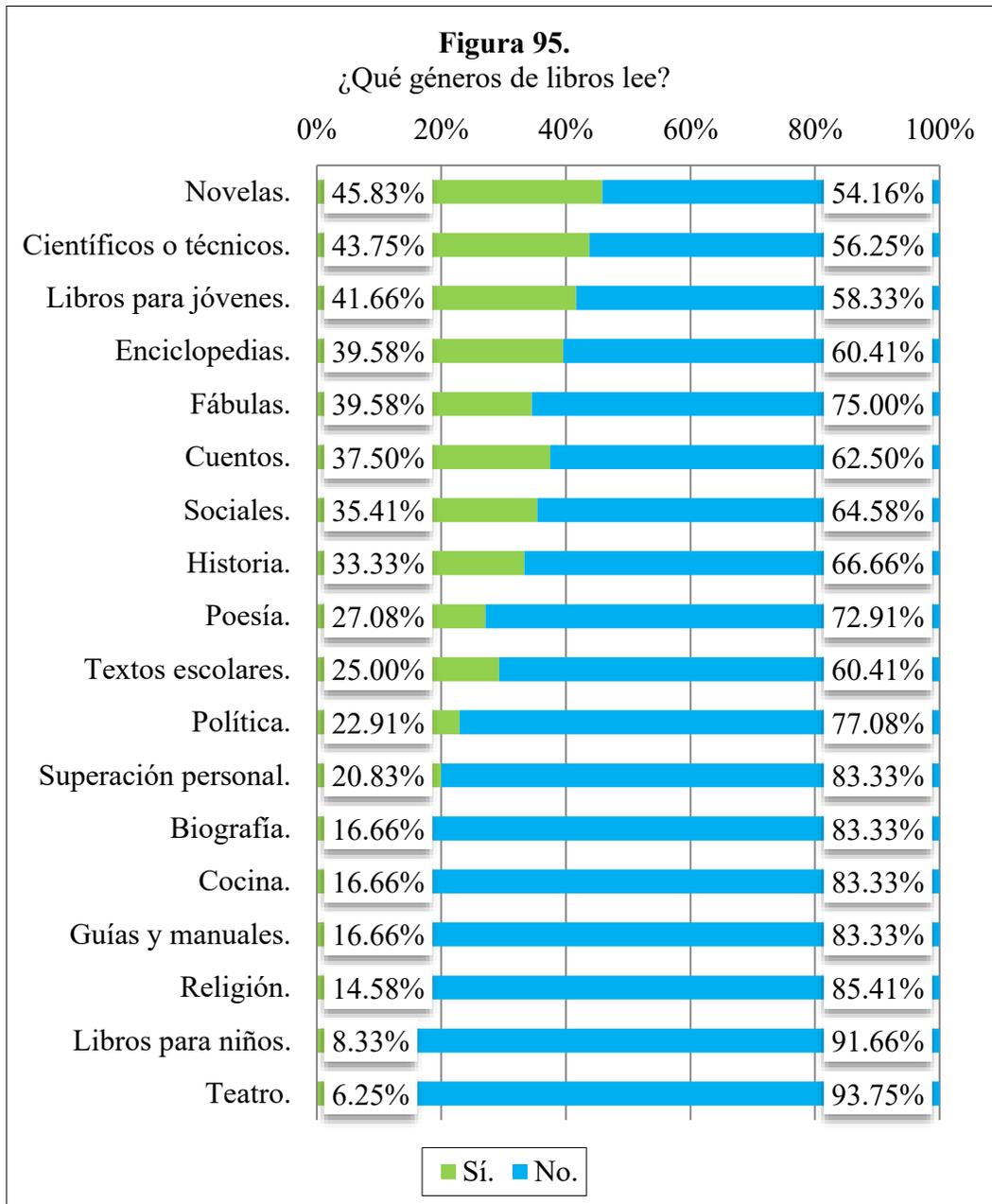
En cuanto al material de lectura, el 8.33% de los informantes contestó que los lee en formato impreso, y el 2.08%, que los lee tanto en formato digital como en formato impreso (véase figura 94).



Fuente: Elaboración propia.

3.4.5. Géneros de lectura

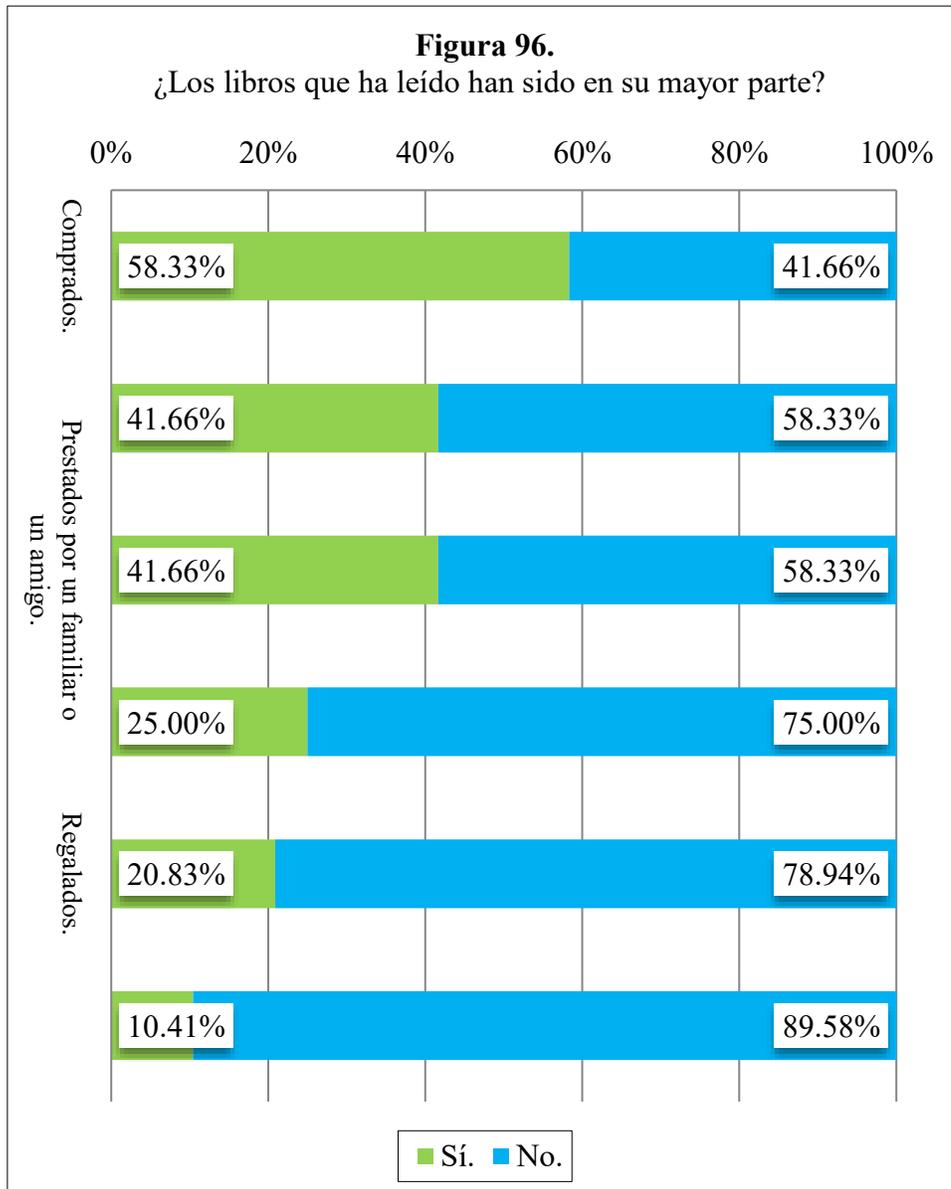
Los libros que leen mayormente los informantes son novelas, con un 45.83%; libros científicos, con un 43.75%; libros con temas para jóvenes, con un 41.66%. Los libros que presentan menor porcentaje de lectores son los del género de teatro, con un 6.25%; seguido por los libros con temas de niños, con un 8.33%; y finalmente, los libros religiosos, con un 14.58% (véase la figura 95).



Fuente: Elaboración propia.

3.4.6. Preferencias de lectura

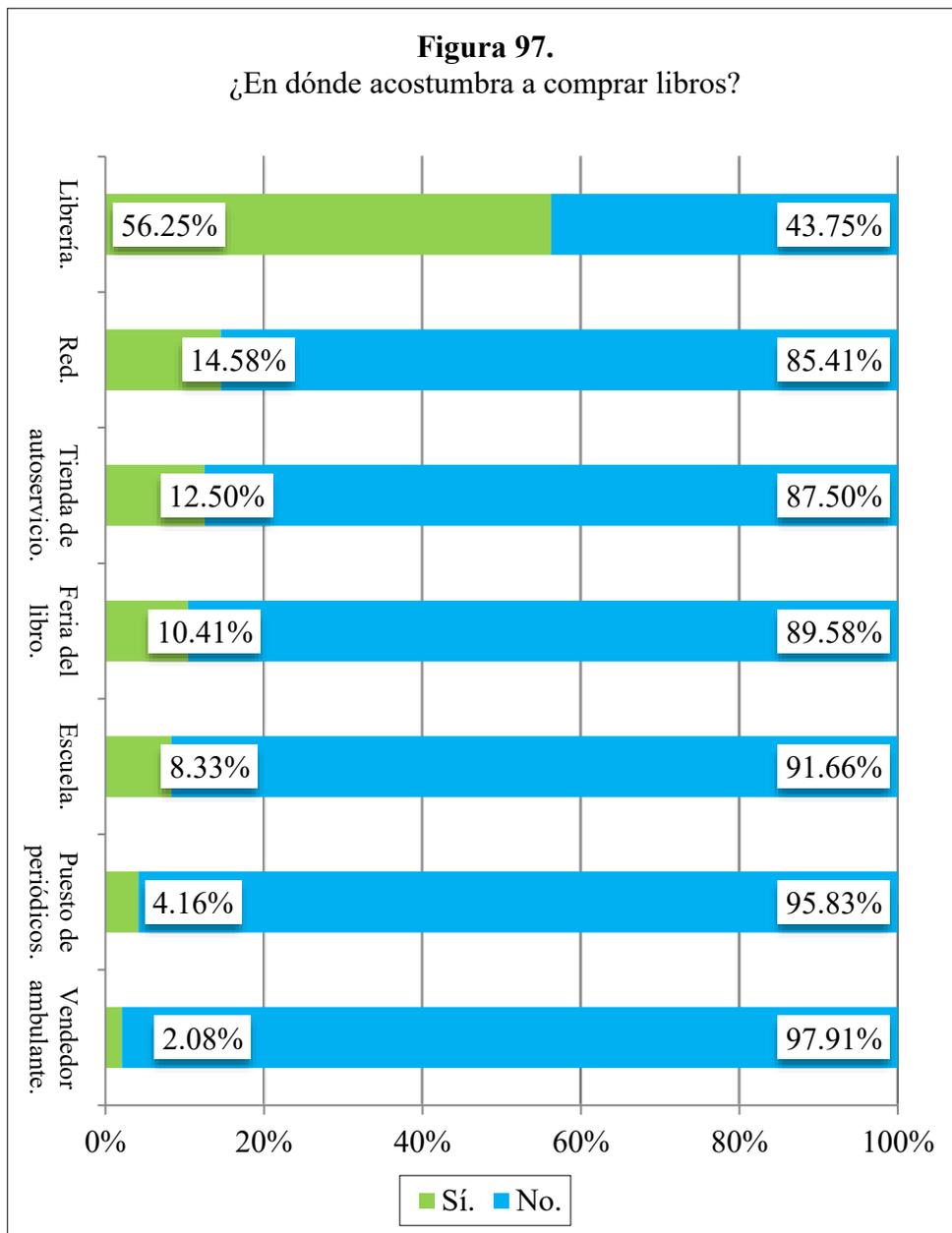
En cuanto a la pregunta sobre los libros que han leído, los alumnos encuestados prefieren comprar libros y leerlos, en un 58.33%; pedir prestados los libros en las bibliotecas o en una sala de lectura, o a algún familiar, en un 41.66%; leer libros digitalizados, en un 25%; leer libros regalados, en un 20.83%, y finalmente, leer libros fotocopiados, en un 10.41% (véase figura 96).



Fuente: Elaboración propia.

3.4.7. Preferencias de compra de libros

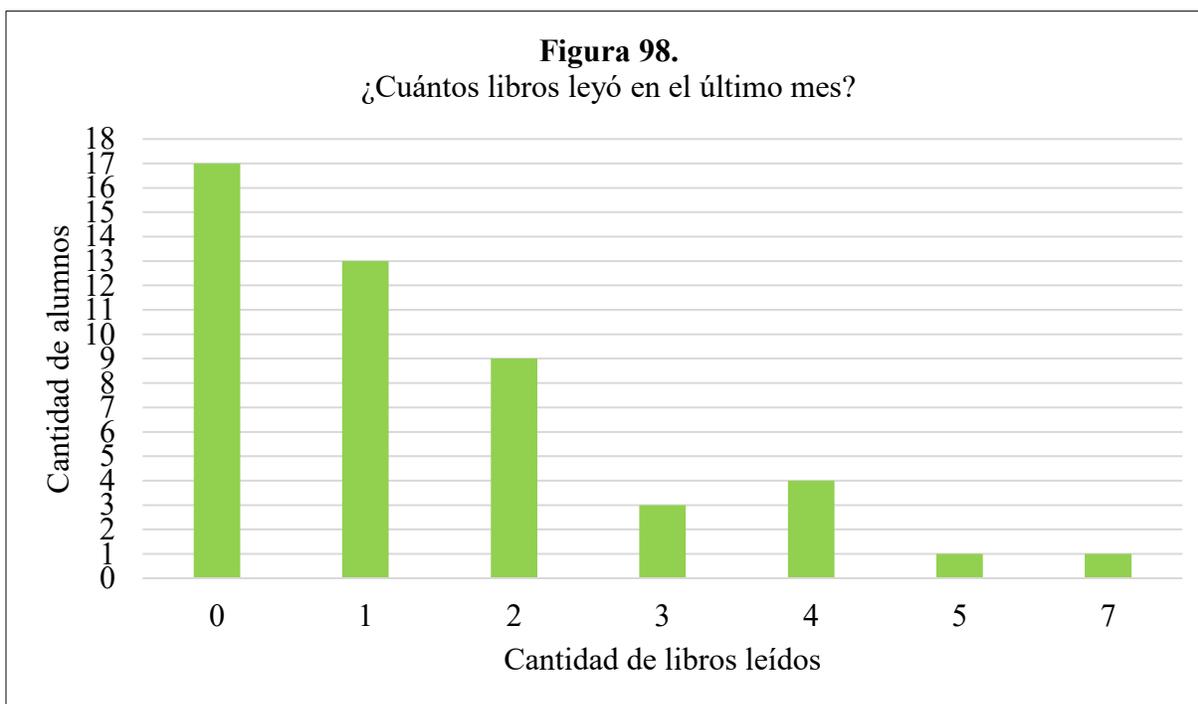
En cuanto al lugar donde los informantes compran libros, los alumnos encuestados respondieron que prefieren hacerlo en librerías, con un 56.25%; un 14.58% respondió que los compra por la red; el 12.50%, que los compra en tiendas de autoservicio; el 10.41%, que los compra en ferias de libros; el 8.33%, que los compra en la escuela; el 4.16%, que los compra en puestos de periódicos, y un 2.08%, que los compra a algún vendedor ambulante (véase la figura 97).



Fuente: Elaboración propia.

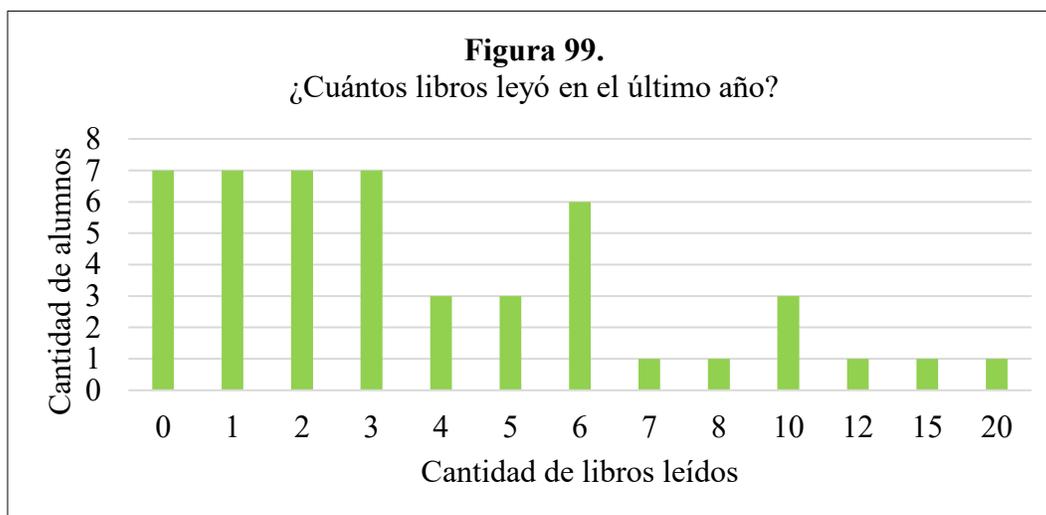
3.4.8. Lectura de libros

Se les preguntó a los informantes cuántos libros habían leído en el último mes, diecisiete alumnos respondieron que no habían leído ningún libro; trece contestaron haber leído un libro; nueve, haber leído dos libros; tres, haber leído tres libros; cuatro, haber leído cuatro libros; uno, haber leído cinco libros y otro, haber leído siete libros. El promedio de lectura de los informantes encuestados es de 1.41 libros al mes (véase figura 98).



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a lectura de libros por año por parte de los informantes encuestados, siete respondieron no haber leído ningún libro; siete, haber leído un libro; siete, haber leído dos libros; siete, haber leído tres libros; tres, haber leído cuatro libros; tres, haber leído cinco libros; seis, haber leído seis libros; uno, haber leído siete libros; uno, haber leído ocho libros; tres, haber leído diez libros; uno, haber leído doce libros; uno, haber leído quince libros, y finalmente, sólo un alumno respondió haber leído veinte libros. El promedio de lectura de libros por año para los informantes encuestados es de 4.10 (véase figura 99).

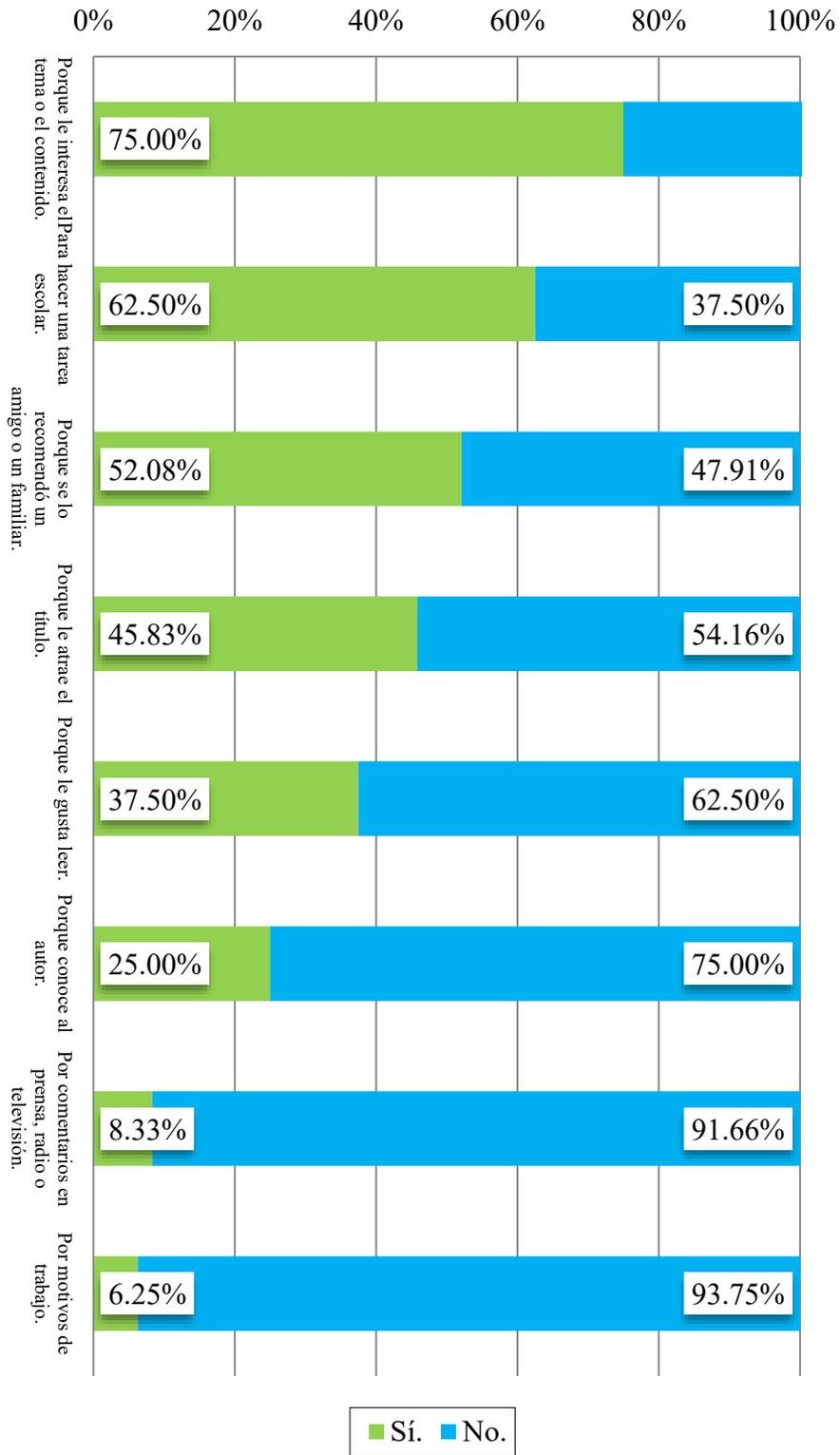


Fuente: Elaboración propia.

3.4.9. Razones para leer y no leer

Se les solicitó a los informantes que indicaran las razones por las cuales leen o no, el 75% de ellos respondió que la principal razón por la que leen es porque les interesa el tema o el contenido, un 62.50% respondió que para hacer una tarea escolar; un 52.08%, porque se lo recomendó un amigo o familiar; un 45.83%, porque le interesó el título del libro; un 37.50%, porque le gusta leer; un 25%, porque conoce sobre el autor; un 8.33%, por recomendación de los medios de comunicación; y un 6.25%, por motivos laborales (véase figura 100).

Figura 100.
¿Cuál es la razón por la que lee un libro?

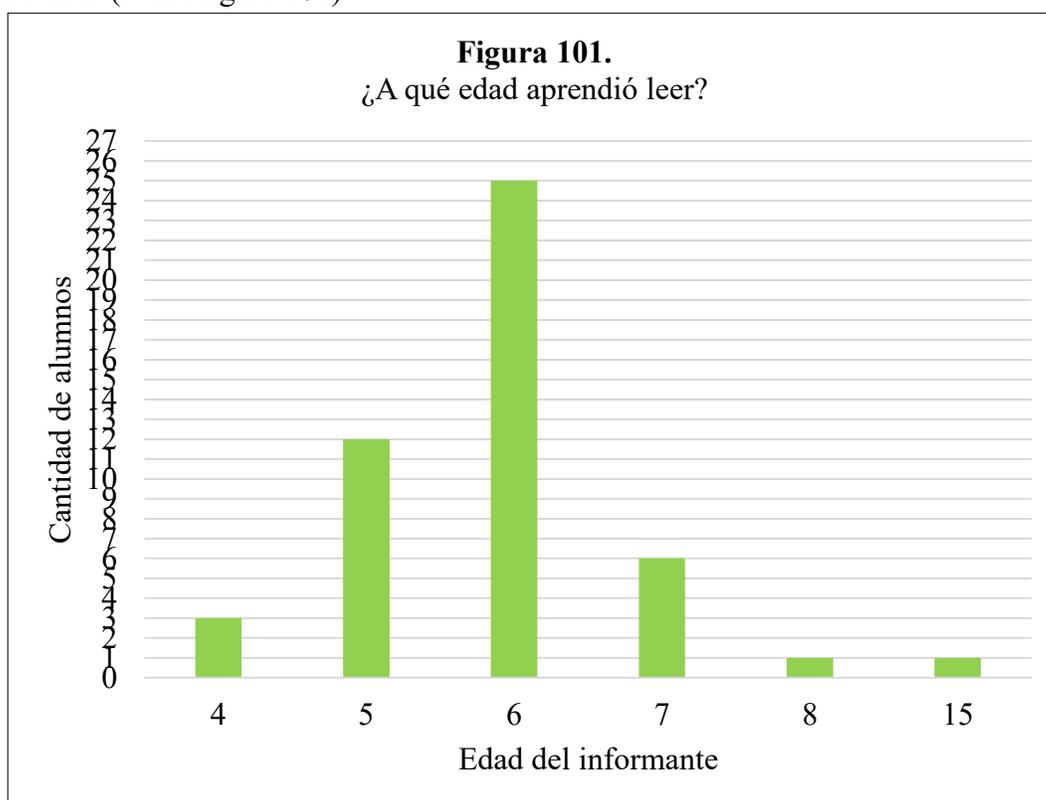


Fuente: Elaboración propia.

3.5. Hábitos de lectura

3.5.1. Edad de alfabetización

Se les preguntó a los informantes a qué edad aprendieron a leer, tres alumnos respondieron haber aprendido a leer a los cuatro años; doce, haber aprendido a leer a los cinco años; veinticinco, a los seis años; seis, a los siete años; uno, a los ocho años, y un alumno respondió haber aprendido a leer a los quince años. La edad promedio de los informantes para el aprendizaje de la lectura fue de 5.97 años. Puede observarse que el aprendizaje se produce durante los primeros años de educación preescolar y educación básica, excepto en el caso de un alumno que respondió haber aprendido a los quince años (véase figura 101).

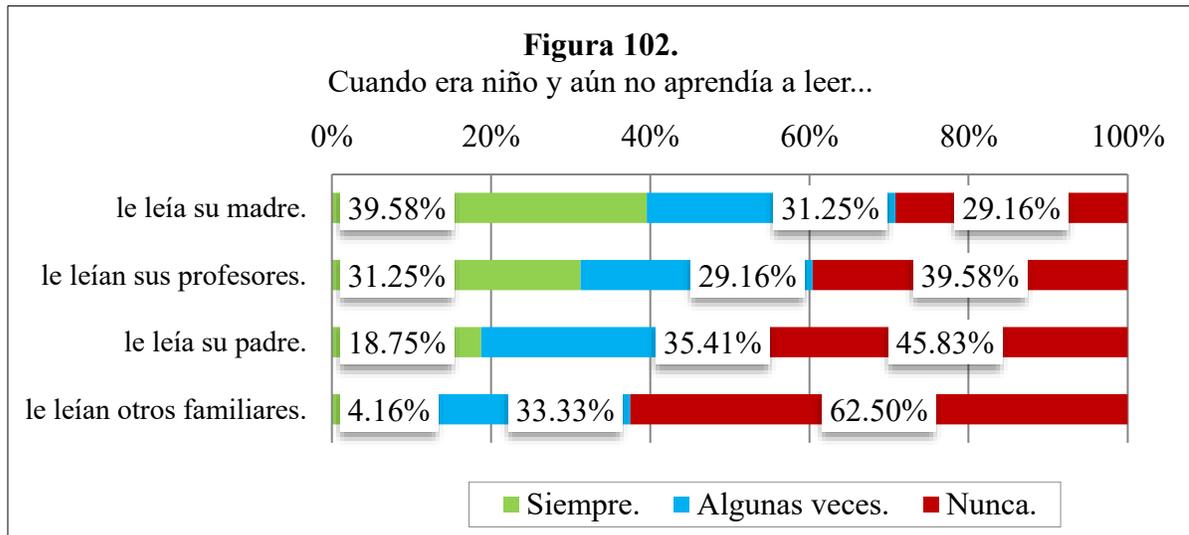


Fuente: Elaboración propia.

3.5.2. Contacto preescolar con la lectura

Con respecto a qué personas les leían a los informantes encuestados, cuando ellos eran niños y aún no aprendían a leer, un 39.58% respondió que la figura materna les leía siempre; el 31.25%, que les leía algunas veces; pero el 29.16%, que nunca. El 18.75% respondió que la figura paterna les

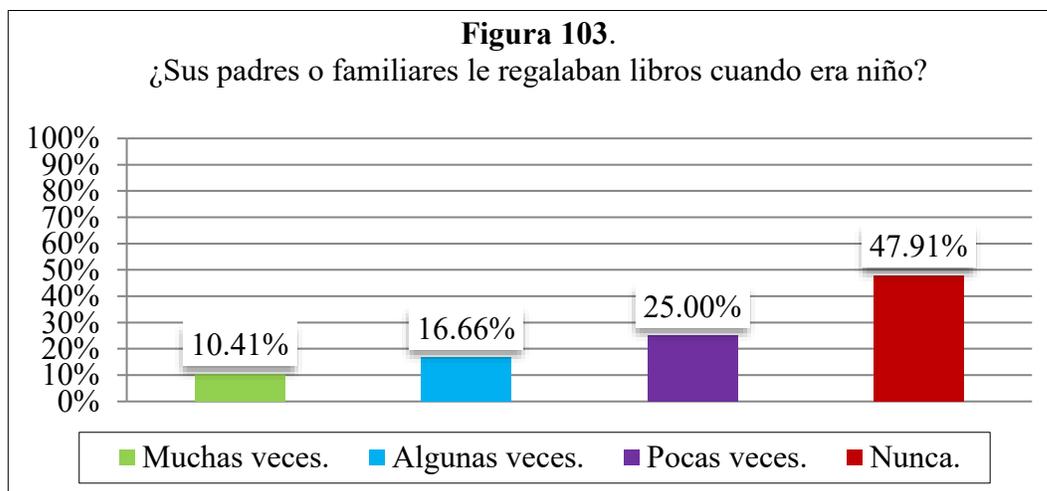
leía siempre; el 35.41%, que les leía algunas veces, y el 45.83%, que nunca les leyó. El 31.25% de los informantes respondió que los profesores les leían siempre; el 29.16%, que les leían los profesores algunas veces, y el 39.58%, que nunca les leían. El 4.16% de los informantes respondió que otros familiares les leían siempre; el 29.16%, que les leían algunas veces; y el 39.58%, que nunca les leían (véase figura 102).



Fuente: Elaboración propia.

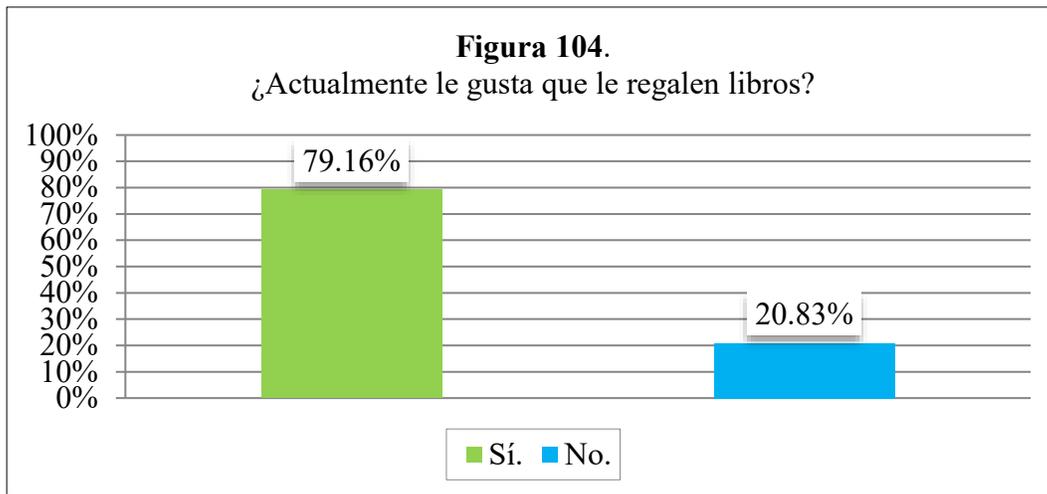
3.5.3. Libros de regalos

Se les preguntó a los informantes si sus padres o familiares les regalaban libros cuando eran niños, a lo que el 10.41% respondió que muchas veces les regalaban libros; el 16.66%, que algunas veces; el 25%, que pocas veces, y el 47.91%, que nunca (véase figura 103).



Fuente: Elaboración propia.

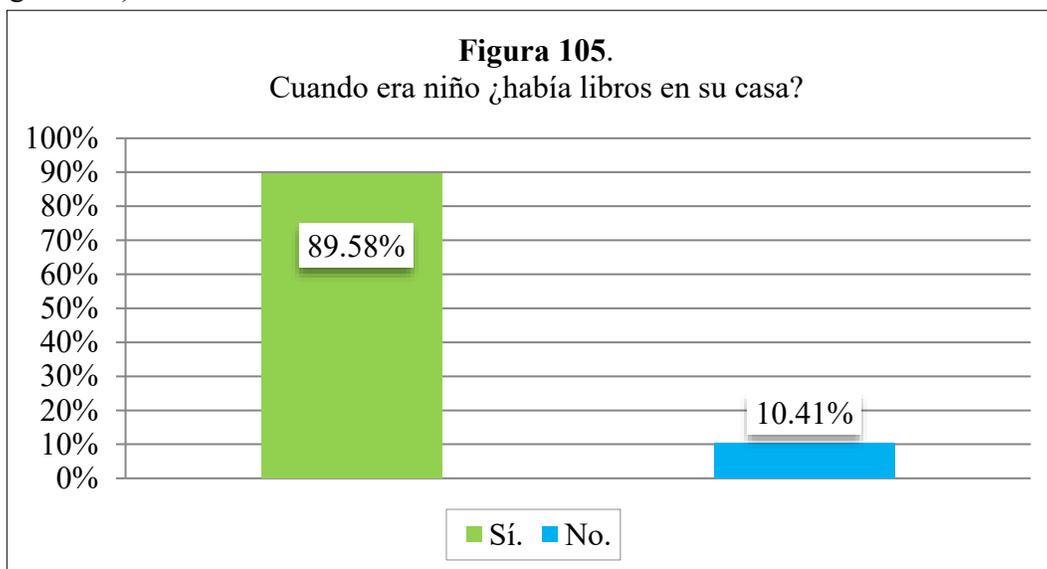
El 79.16% de los informantes encuestados respondió que les gusta que les regalen libros, a diferencia del 20.83%, que respondió que no les gusta recibir libros como regalo (véase figura 104).



Fuente: Elaboración propia.

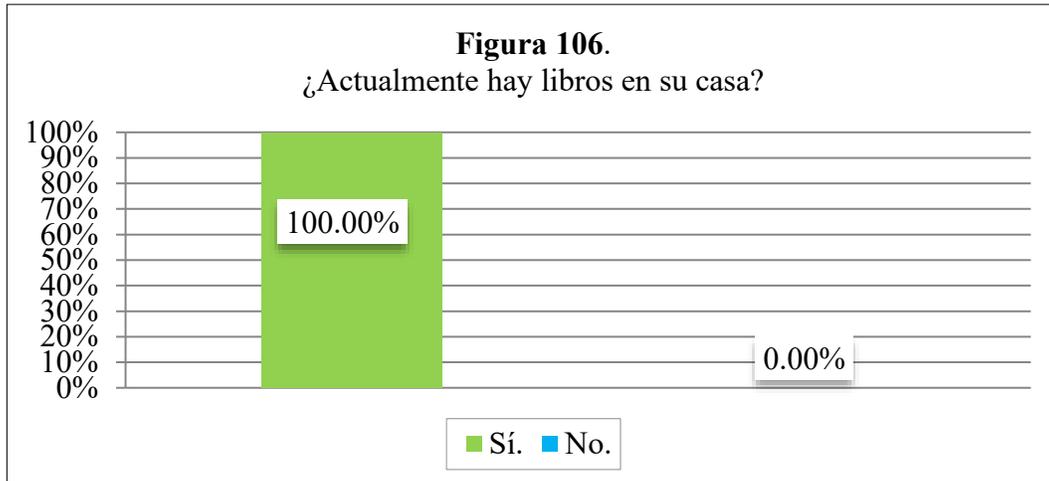
3.5.4. Libros en casa

En cuanto a la existencia de libros en casa durante su infancia, el 89.58% de los informantes respondió que sí había libros en su casa; pero el 10.41% contestó que en su casa no había libros (véase figura 105).



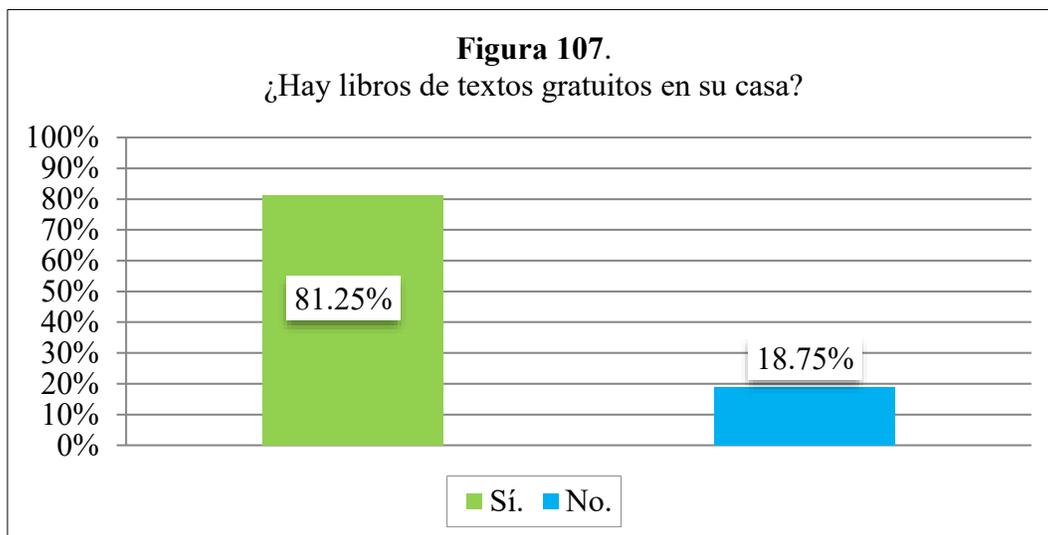
Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta sobre la existencia actual de libros en sus casas, el 100% respondió que sí (véase figura 106).



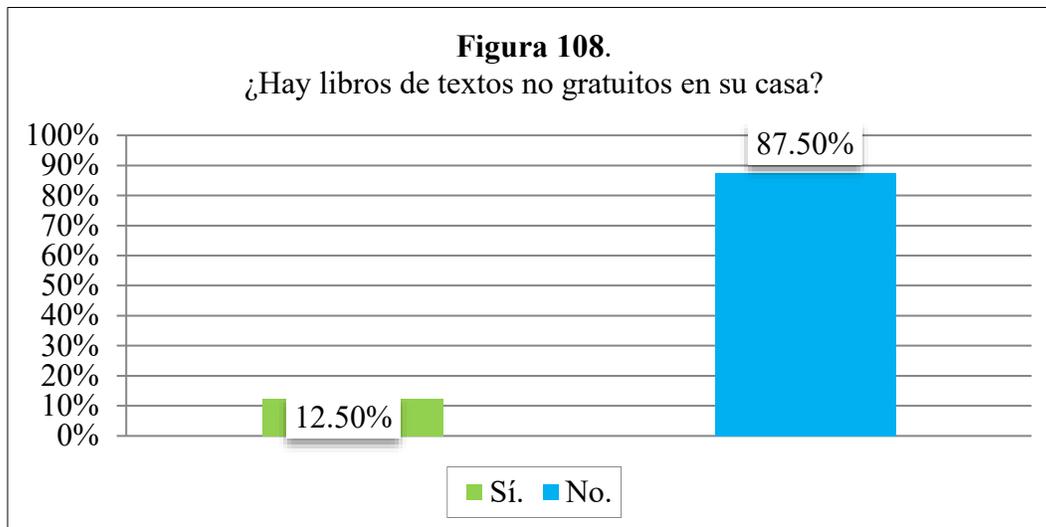
Fuente: Elaboración propia.

Se les preguntó a los alumnos si en su casa había libros de texto gratuitos, y el 81.25% respondió que sí, en contraste con el 18.75%, que lo negó (véase figura 107).



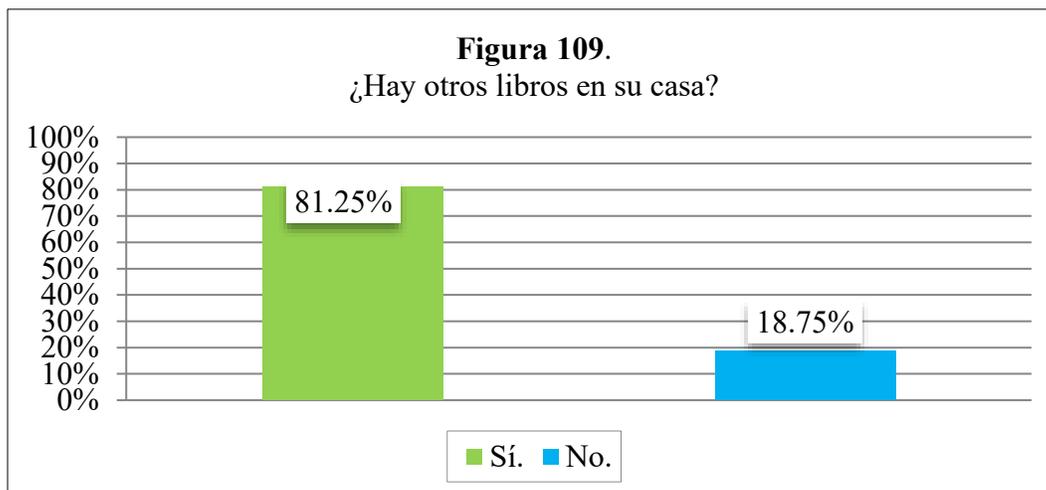
Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne a los libros de textos no gratuitos, el 12.50% de los informantes respondió que en su casa sí hay este tipo de libros, mientras que el 87.50% contestó que no (véase figura 108).



Fuente: Elaboración propia.

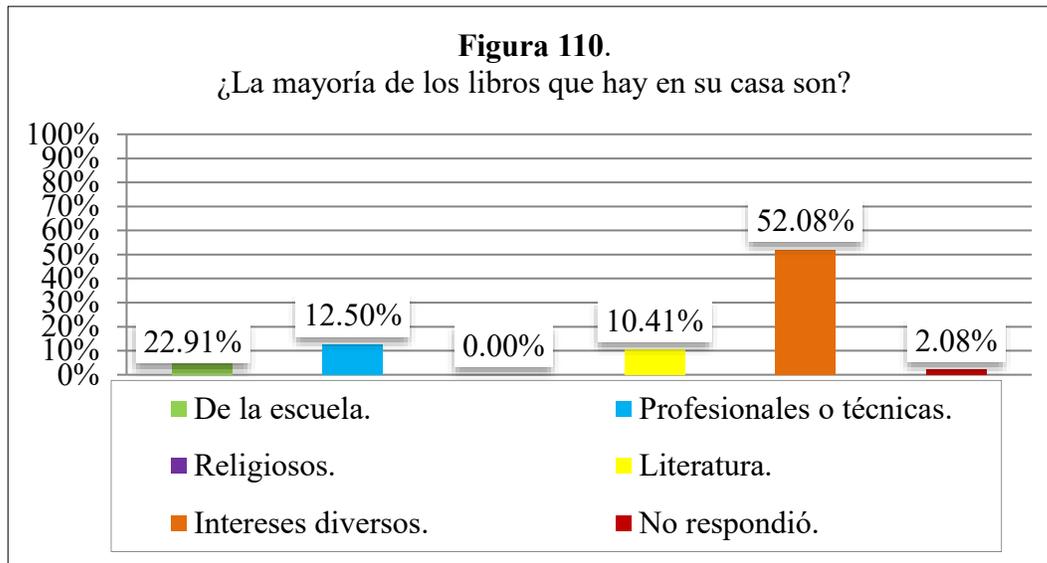
Ante la pregunta sobre la existencia de libros de otro tipo en su casa, el 12.50% respondió que en su casa sí había libros no gratuitos en su casa; pero el 18.75% contestó que no (véase figura 109).



Fuente: Elaboración propia.

Entre los libros que se pueden encontrar en las casas, el 52.08% de los informantes encuestados respondió que cuentan con libros de intereses diversos; el 22.91%, que con libros escolares; un 12.50%, que tienen libros profesionales o técnicos; un 10.41%, que libros de

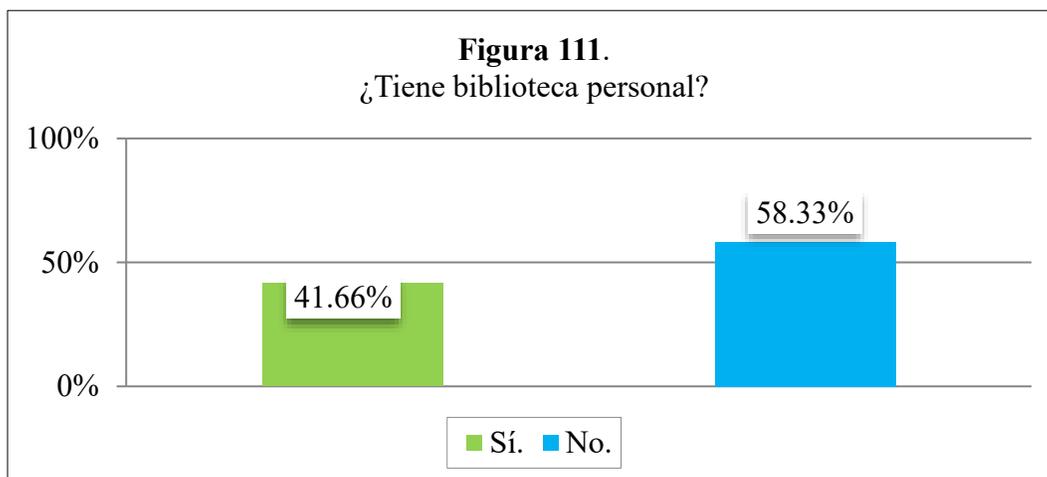
literatura; un 2.08% no respondió, y finalmente, nadie respondió contar con libros religiosos en su casa (véase figura 110).



Fuente: Elaboración propia.

3.5.5. Biblioteca personal

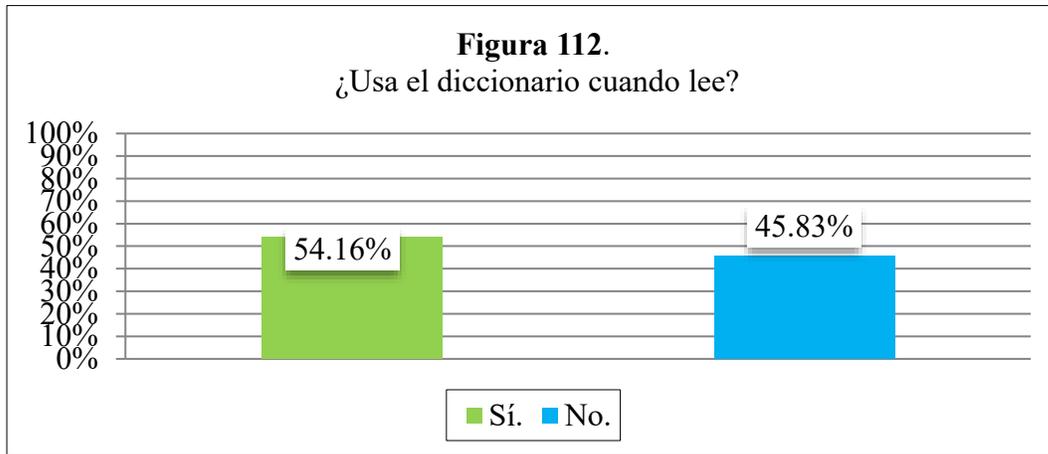
Con respecto a si los informantes cuentan con biblioteca personal, sólo el 41.66% de los encuestados respondió que sí cuenta con una; pero el 58.33% respondió que no (véase figura 111).



Fuente: Elaboración propia.

3.5.6. Uso del diccionario

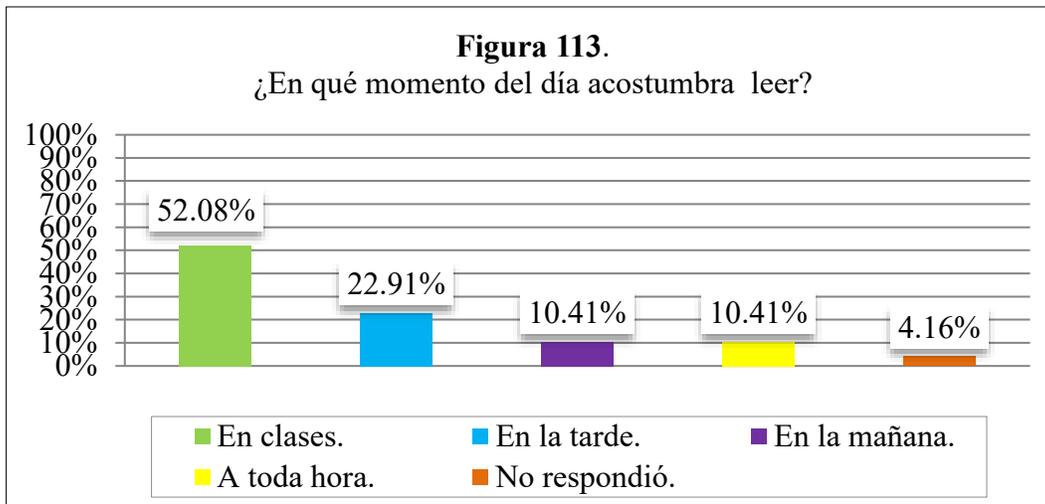
Se les preguntó a los alumnos encuestados si ellos usan el diccionario a la hora de leer, y el 54.16% respondió que sí, pero el 45.83% contestó que no (véase figura 112).



Fuente: Elaboración propia.

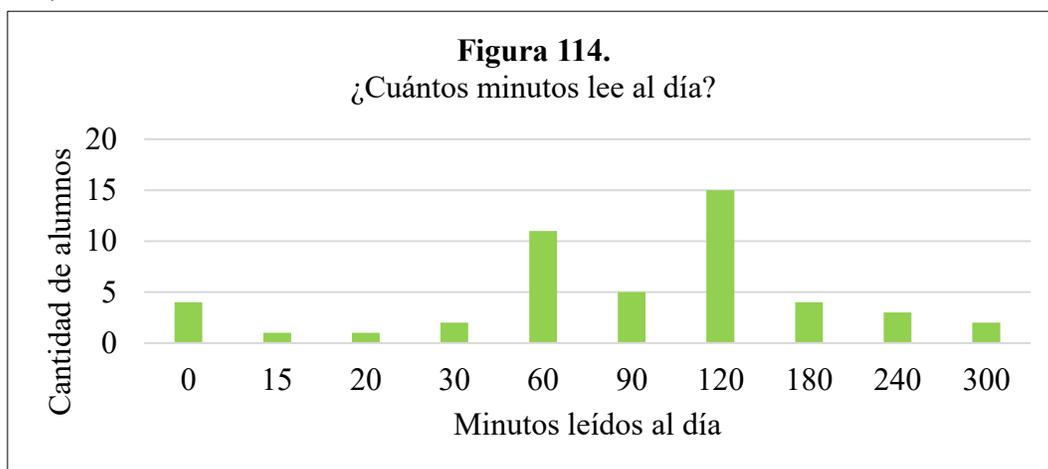
3.5.7. Cantidad, modo y lugares de lectura

Se les preguntó a los informantes a qué hora del día acostumbran leer, el 52.08% respondió que lee más durante las clases; el 22.91%, que en la tarde, y el 10.41% respondió que lee durante las mañanas, otro 10.41% respondió que lee en las clases, por la mañana y por la tarde (véase figura 113).



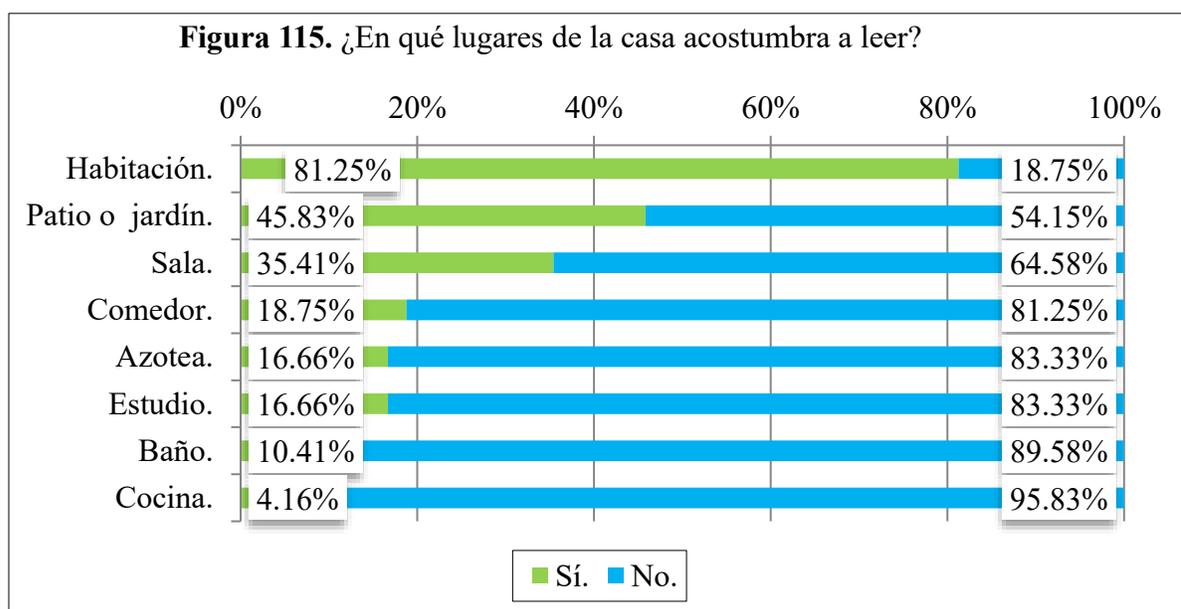
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los minutos que los alumnos dedican a la lectura, cuatro respondieron que leen cero minutos al día; uno, que lee quince minutos al día; uno, veinte minutos al día; dos, treinta minutos al día; once, sesenta minutos al día; cinco, noventa minutos al día; quince, ciento veinte minutos al día; cuatro, ciento ochenta minutos; tres, doscientos cuarenta minutos; y dos, trecientos minutos. El promedio de lectura de los alumnos encuestados es de 89.47 minutos al día (véase figura 114).



Fuente: Elaboración propia.

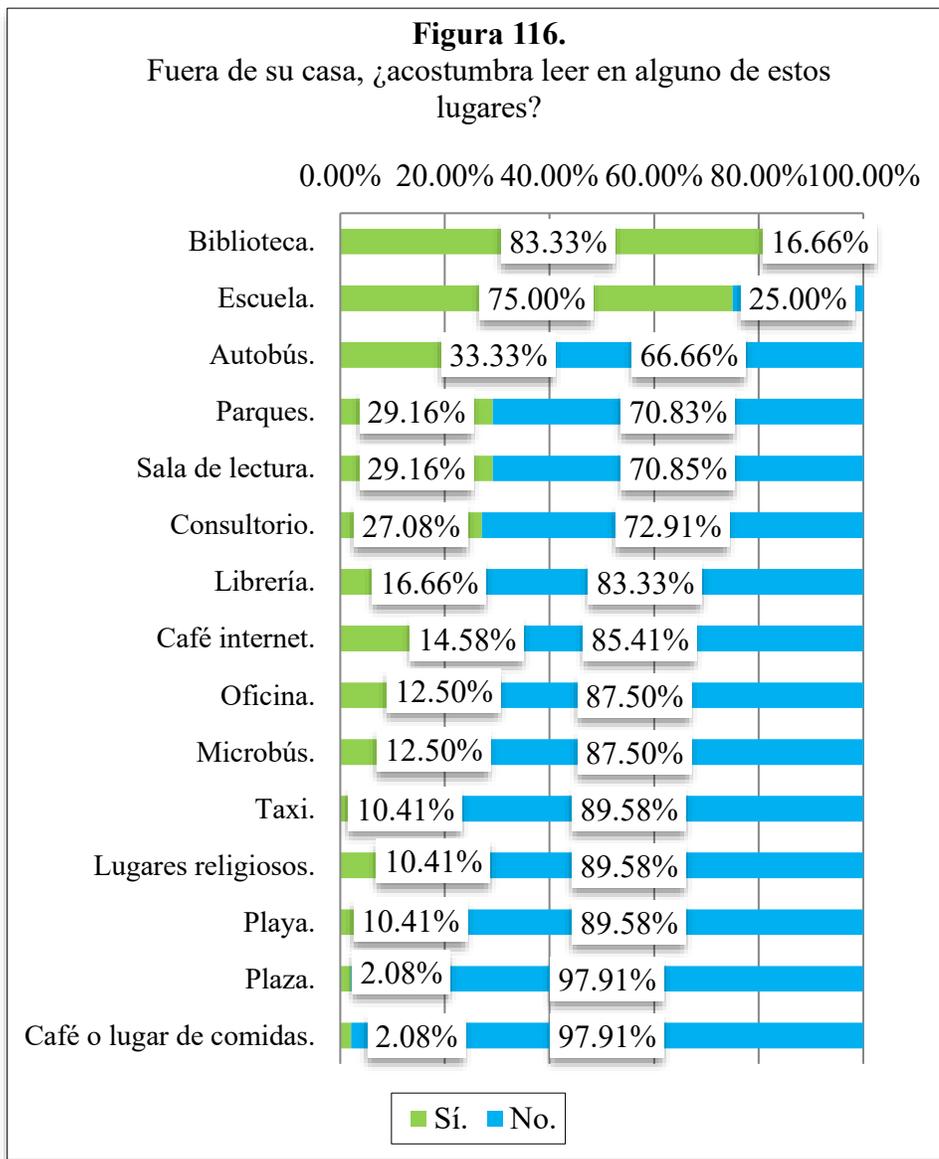
Como puede observarse en la figura 115, los lugares en los que los alumnos prefieren leer son la habitación de su casa (81.25%), el patio o el jardín (45.83%), la sala (35.41%), el comedor



Fuente: Elaboración propia.

(18.75%), la azotea (16.66%), el estudio (16.66%), el baño (10.41%), y finalmente, la cocina (4.16%)

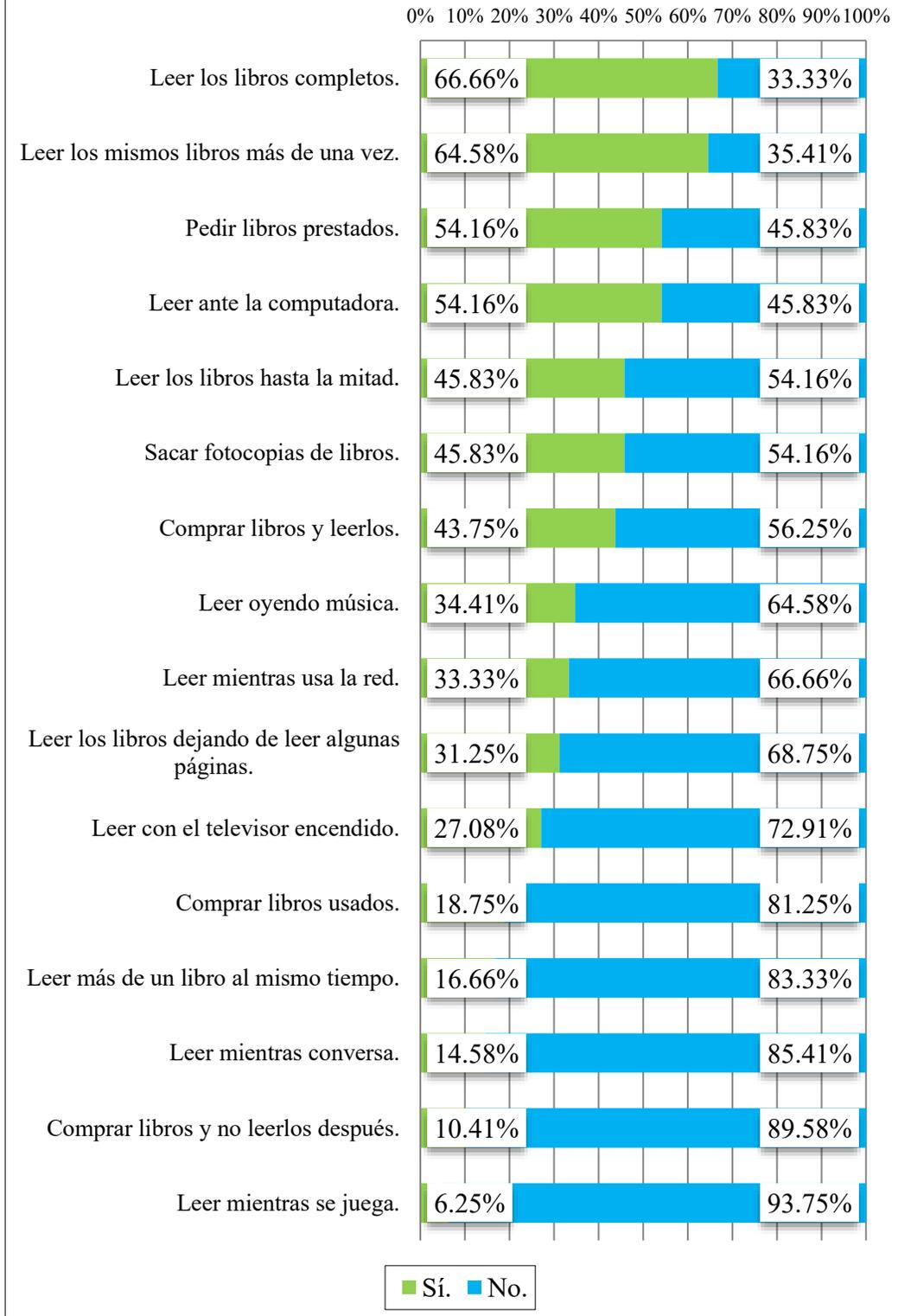
En cuanto a los lugares fuera de casa donde los alumnos acostumbran a leer, el 83.33% de los informantes encuestados respondió que lee en la biblioteca; el 75% respondió que lo hace en la escuela; el 33.33%, que en el autobús; el 29.16%, que en el parque; el 29.16%, que en alguna sala de lectura; el 27.08%, que en algún consultorio; el 16.66%, que en la librería; el 14.58%, que en el café internet; el 12.50%, que en el microbús; el 12.50%, que en la oficina; el 10.41%, que en el taxi; el 10.41%, que en la playa; el 10.41%, que en algún lugar religioso; el 2.08%, que en la plaza; y el 2.08%, que en un café o en un lugar en el que se venda comida (véase figura 116).



Fuente: Elaboración propia.

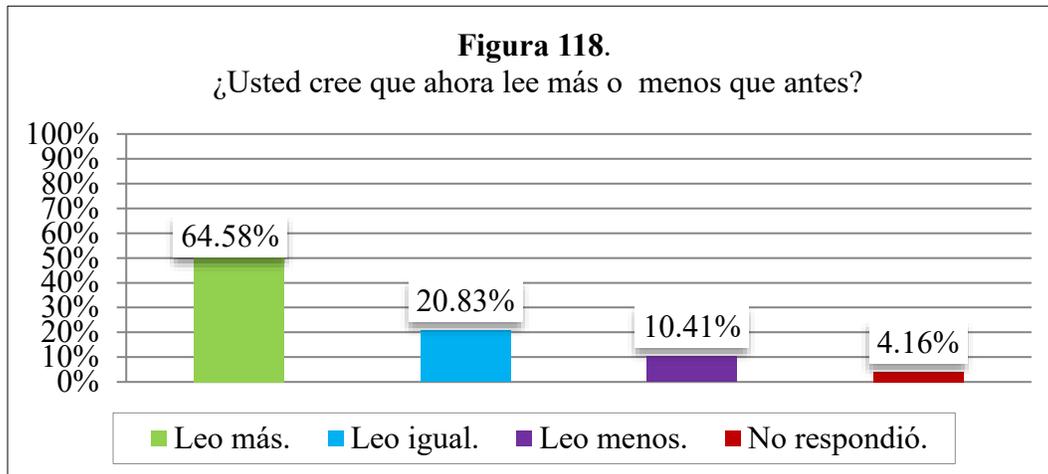
Con respecto al comportamiento de los informantes a la hora de leer, el 66.66% lee libros completos, aunque el 33.33% no lo hace; el 64.58% lee el mismo libro más de una vez, pero el 35.41%, no hace eso; el 54.16% pide libros en préstamo, no así el 45.83%; el 54.16% lee ante la computadora, aunque el 45.83% no lo hace; el 45.83% lee libros hasta la mitad, pero el 54.16% no hace eso; el 45.83% saca fotocopias a los libros a diferencia del 54.16%, que no lo hace; el 43.75% compra libros y los lee, pero el 56.25%, no; el 34.41% lee oyendo música, pero un 64.58% no oye música mientras lee; el 33.33% lee mientras usa la red, en contraste con el 66.66% que no usa la red cuando lee; el 31.25% lee libros dejando de leer algunas páginas, pero el 68.75% no evita leer algunas páginas; el 27.08% lee con el televisor encendido, en contraste con un 72.91% que no hace eso; el 18.75% compra libros usados, pero un 81.25%, no lo hace; el 16.66% lee más de un libro al mes, no así el 83.33%; el 14.58% lee mientras conversa, a diferencia de un 84.41% que no hace eso; un 10.41% compra libros y no los lee, en contraste con un 89.58% que no lo hace; y finalmente, un 6.25% lee mientras juega, pero un 93.75%, no (véase figura 117).

Figura 117.
¿Normalmente acostumbra?



Fuente: Elaboración propia.

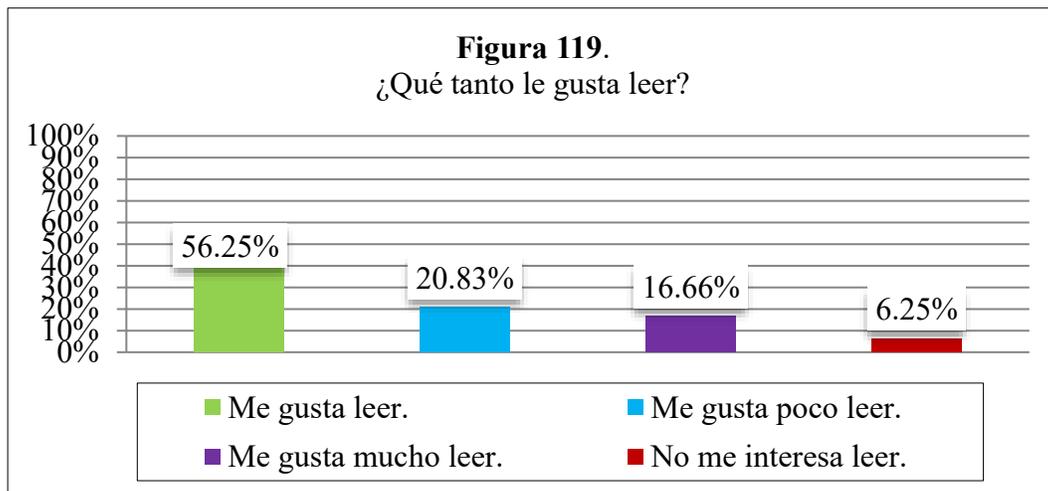
Como respuesta a la pregunta sobre si los informantes creen que leen más o menos que antes, el 64.58% de los alumnos entrevistados respondió que lee más, el 20.83% mencionó que lee igual, el 10.41% respondió que lee menos, y un 4.16% no respondió esta pregunta (véase figura 118).



Fuente: Elaboración propia.

3.5.8. Gusto por la lectura

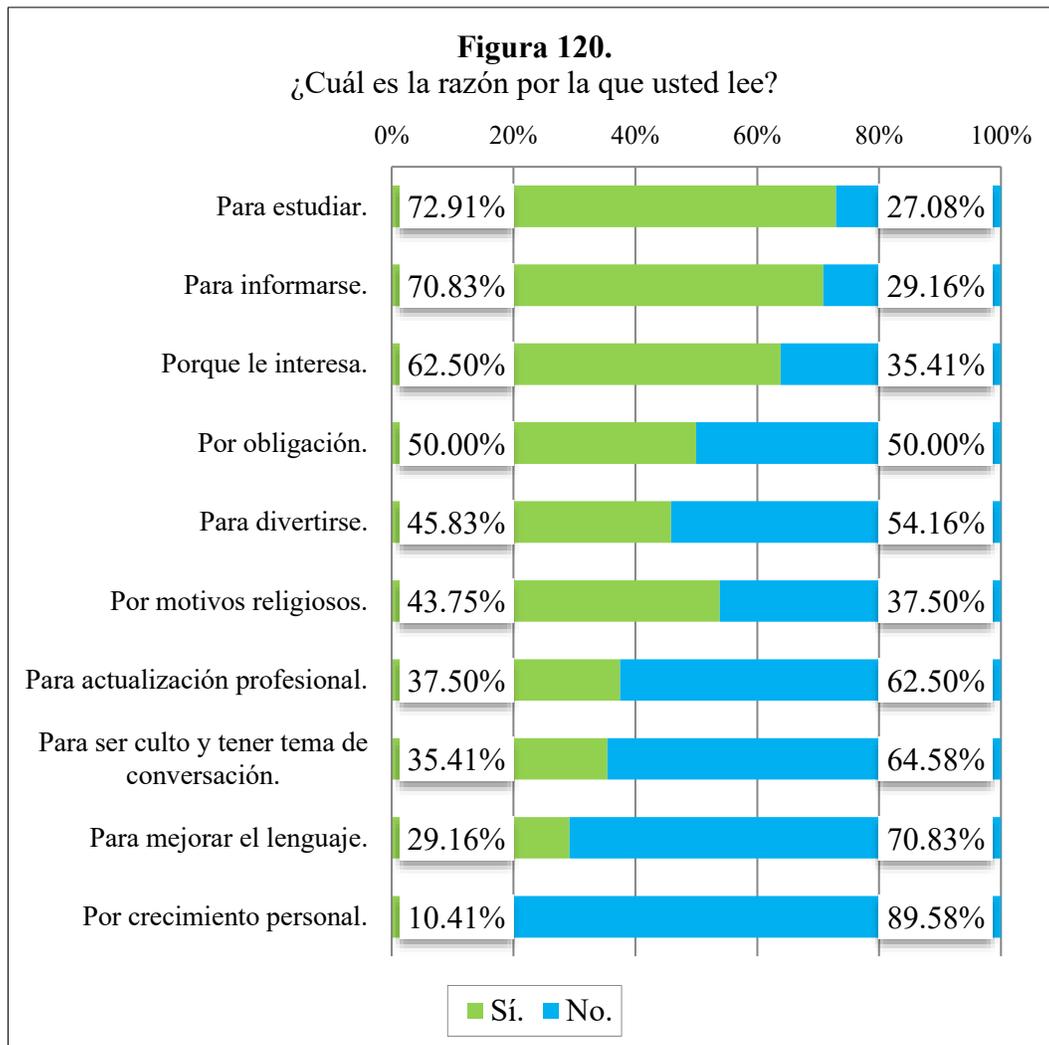
En cuanto al gusto por la lectura, se les preguntó a los alumnos encuestados qué tanto les gusta leer, y el 56.25% respondió que le gusta leer; el 20.83%, que le gusta poco leer; el 16.66%, que le gusta mucho leer; y un 6.25%, que no le interesa leer (véase figura 119).



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las razones por las cuales se lee, el 72.91% de los alumnos entrevistados respondió que lee para estudiar; el 70.83%, que para informarse; el 62.50%, porque les interesa

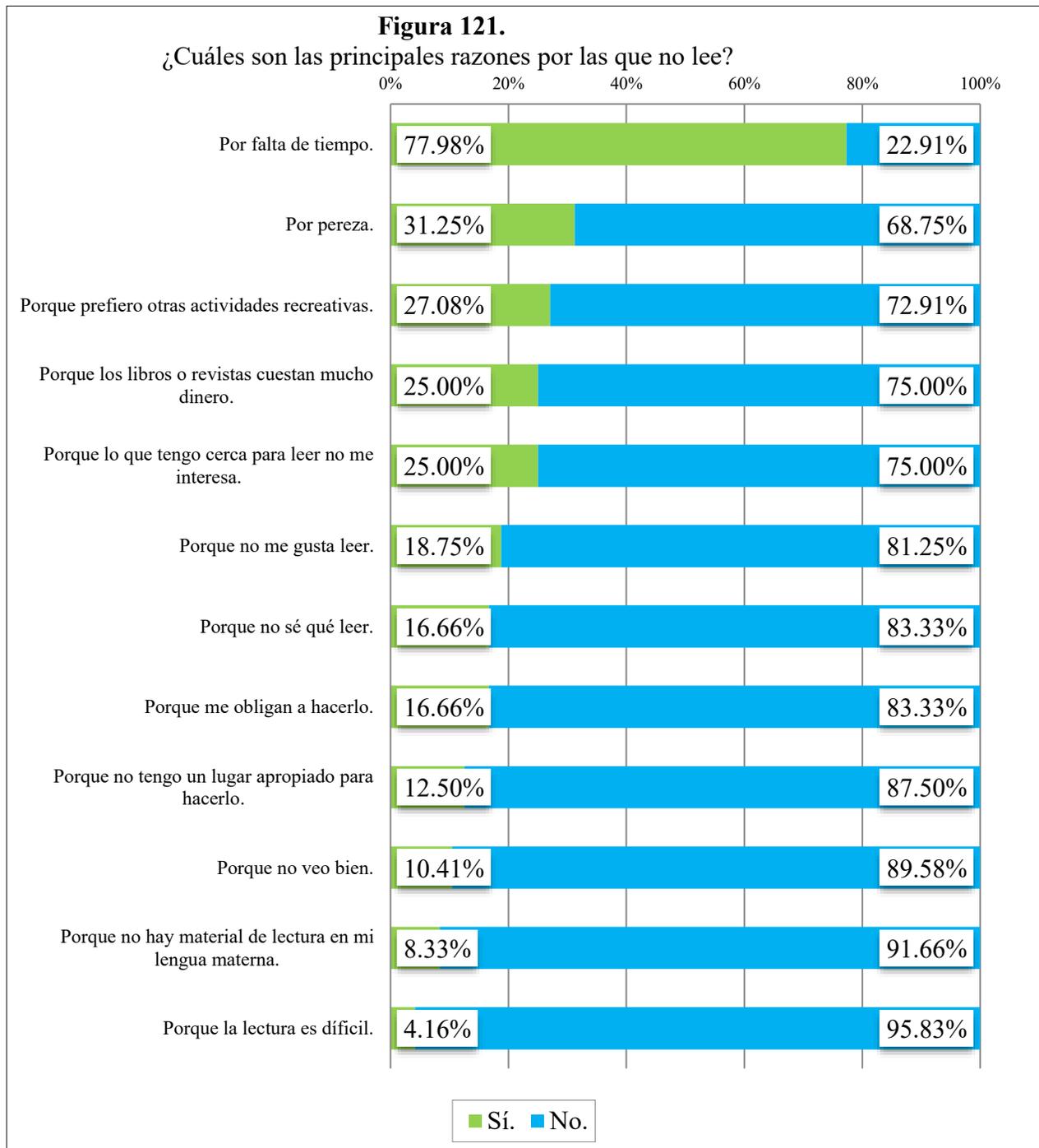
leer; un 50%, por obligación; un 45.83%, para divertirse; un 43.75%, por motivos religiosos; un 37.50%, para actualización profesional; un 35.41%, para ser culto y tener algún tema de conversación; un 29.16%, para mejorar su lenguaje; y un 10.41%, para su crecimiento personal (véase figura 120).



Fuente: Elaboración propia.

Entre las principales razones por las que los alumnos no leen, destacan la falta de tiempo, (77.98%), la pereza, (31.25%), y la preferencia por otra actividad recreativa (27.08%). Otras razones por las que no leen los informantes encuestados fueron: que el material que tienen cerca no les interesa (25%), los materiales de lectura cuestan mucho (25%), no les gusta leer (18.75%), no saben qué leer (16.66%), leen por obligación (16.66%), no tienen un lugar adecuado para leer

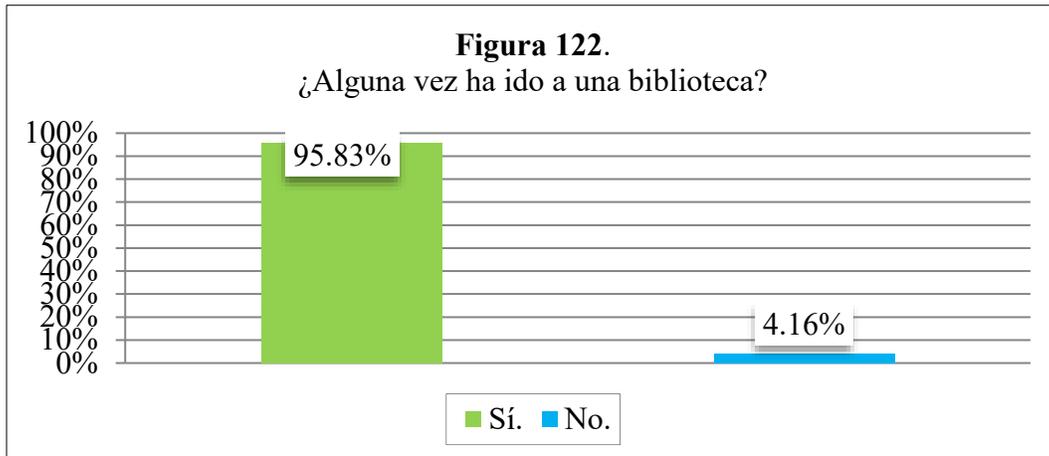
(12.50%), tienen problemas visuales (10.41%), no existe material de lectura en su lengua materna (8.33%), y la lectura les resulta difícil (4.16%) (véase figura 121).



Fuente: Elaboración propia.

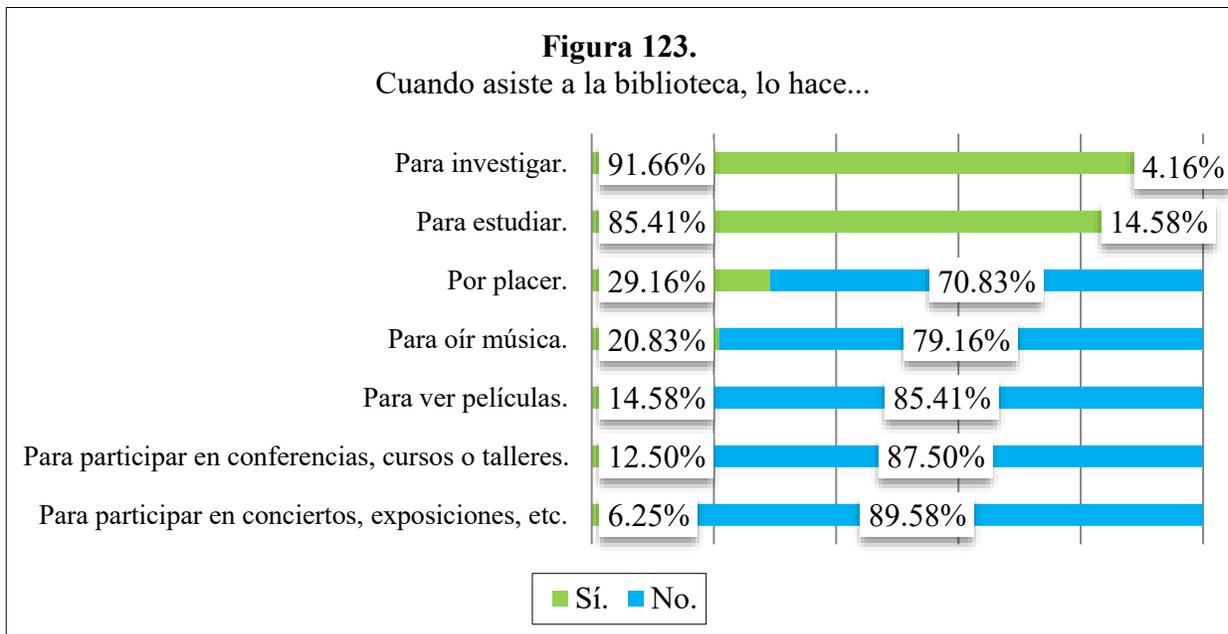
3.5.9. Asistencia a las bibliotecas

En cuanto a la asistencia a bibliotecas, el 95.83% de los informantes respondió que sí ha ido a alguna, mientras que el 4.16% contestó que no (véase figura 122).



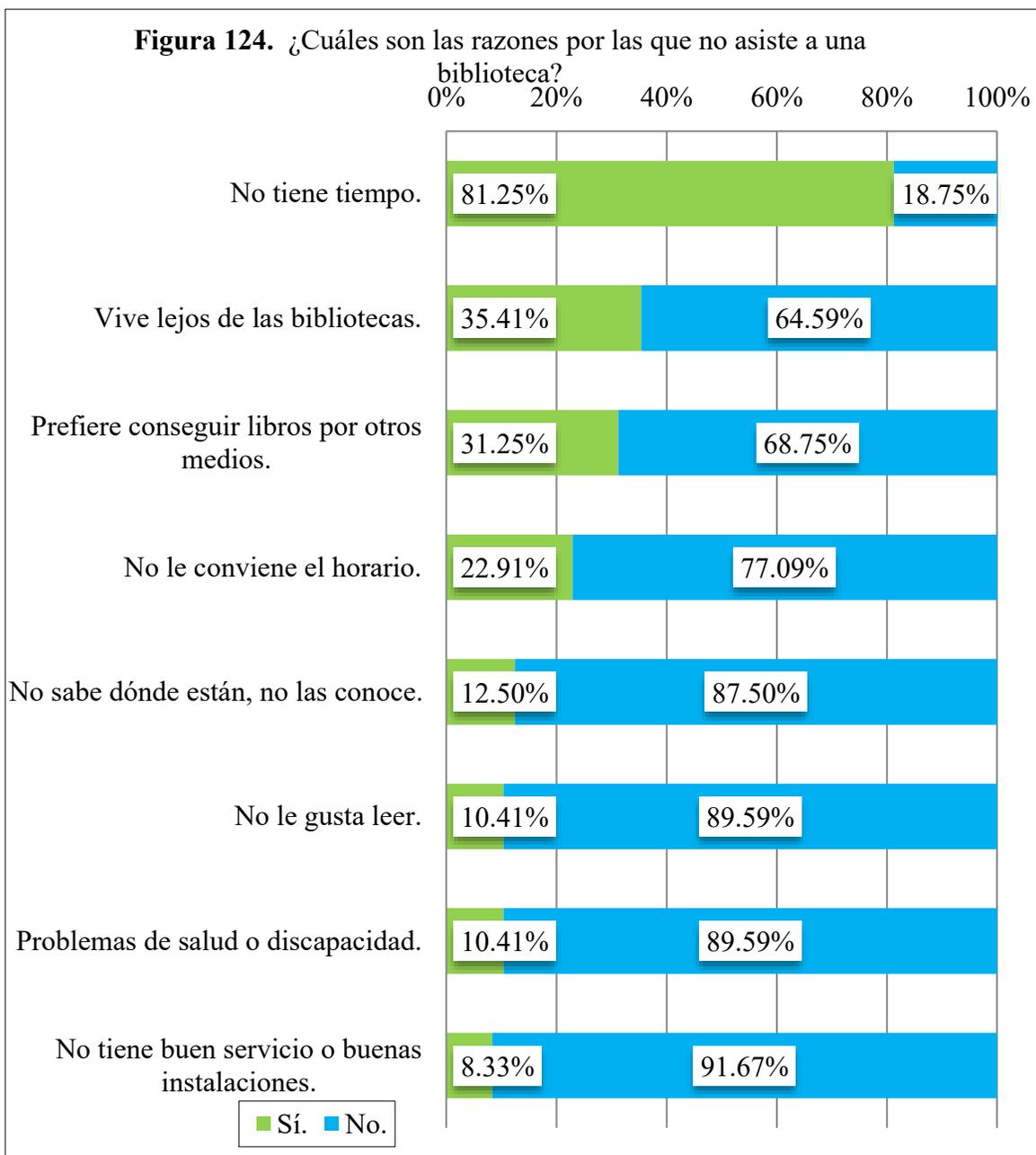
Fuente: Elaboración propia.

La finalidad que motiva a los alumnos a asistir a una biblioteca es: investigar (91.66%), estudiar (85.41%), placer (29.16%), oír música (20.83%), ver películas (14.58%), participar en conferencias, cursos o talleres (12.50%), y participar en conciertos, exposiciones u otras actividades (6.25%) (véase figura 123).



Fuente: Elaboración propia.

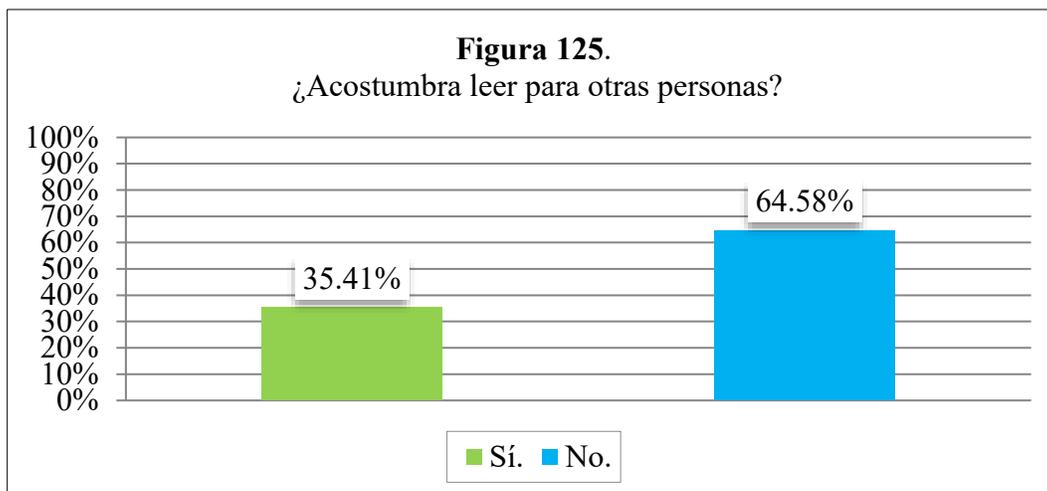
Por otra parte, las razones principales por las cuales, los informantes no asisten a una biblioteca son: la falta de tiempo (81.25%), la ubicación (35.41%), la preferencia por conseguir los libros o el material de lectura por otros medios (31.25%), el horario (22.91%), el desconocimiento de las bibliotecas (12.50%), la falta de gusto por la lectura (10.41%), y la falta de buen servicio (8.33%) (véase figura 124).



Fuente: Elaboración propia.

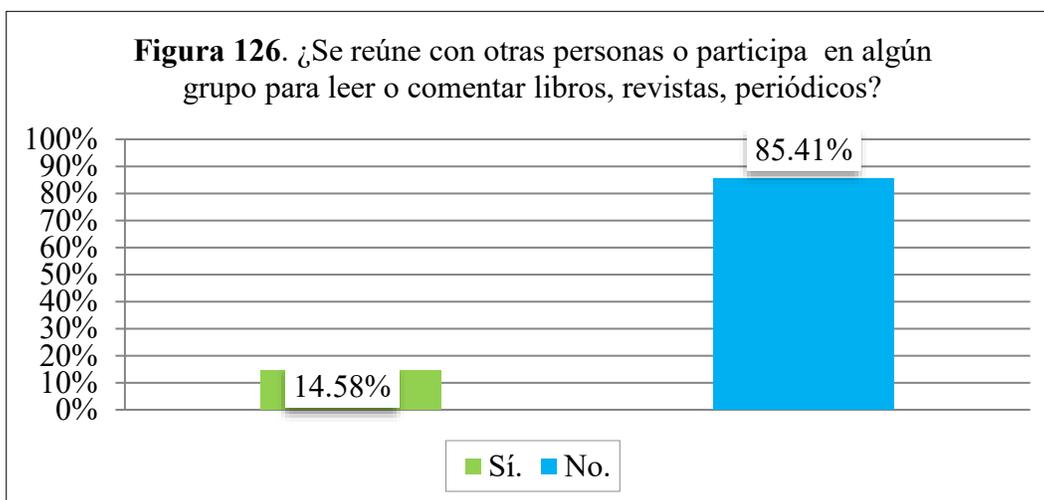
3.5.10. Círculos de lectura

Se les preguntó a los alumnos si ellos leen para otras personas, el 35.41% respondió que sí, y el 64.58% contestó que no (véase figura 125).



Fuente: Elaboración propia.

Por último, se les preguntó a los informantes si habían participado en algún círculo de lectura, y el 14.58% de ellos respondió que sí, pero el 85.41% respondió que no (véase figura 126).



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo IV. Comprensión Lectora

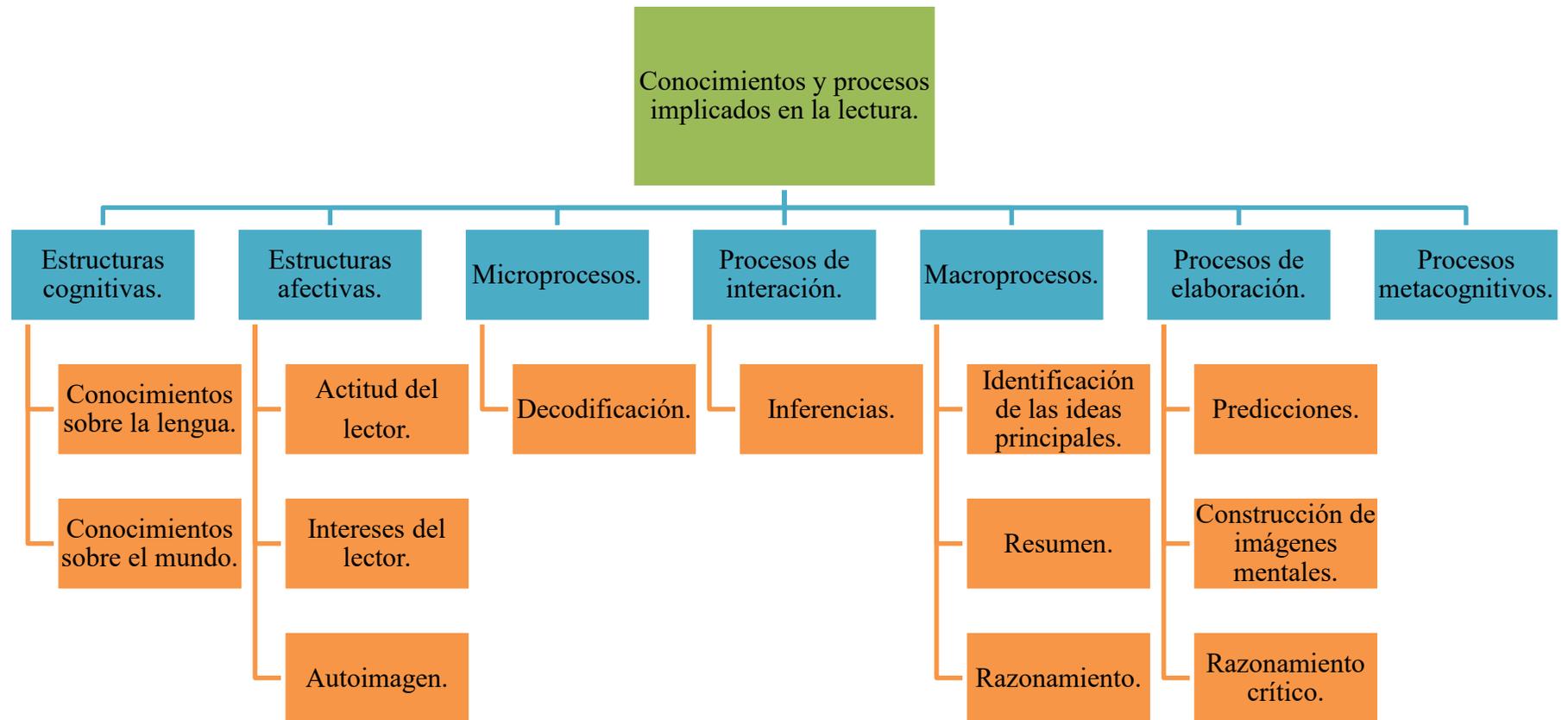
En este capítulo, se abordarán los resultados obtenidos correspondientes a las pruebas de comprensión lectora basadas en la técnica *Cloze* y en la identificación de la idea principal. Leer y escribir son las llaves para acceder a la cultura y al conocimiento (Colomer, 1997, p. 6), esto, debido a que el lector desarrolla ciertas habilidades del pensamiento, como inferencias, análisis, retroalimentación, comparaciones, imaginación, y comunicación. Por ello, la lectura es un tema tanto de interés social (Colomer, 1997, p. 6), como de interés científico (Ibáñez, 2012, p. 21). En el acto interpretativo de la lectura, es pertinente considerar tres factores: lector, texto y contexto. Sin estos tres factores, no se puede lograr una buena competencia lectora (Colomer, 1997, pp. 9-10). El lector es indispensable, puesto que él posee conocimiento previo. El texto es lo que el autor quiere transmitir. El contexto hace referencia a las preferencias de lectura del lector, y a la finalidad (recreativa o informativa) que posee el texto.

En la figura 127, puede observarse un mapa conceptual de los conocimientos y procesos implicados en el acto de la lectura: las estructuras cognitivas, las cuales se refieren a los conocimientos que tiene el lector sobre la lengua (fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos), y también, a sus conocimientos previos. Las estructuras afectivas incluyen la actitud del lector y sus intereses ante la lectura, así como también, su autoimagen, es decir, si se considera un agudo lector, o no. Los microprocesos abordan la decodificación, la identificación de las palabras. Los procesos de interacción se refieren a las inferencias, para las cuales, el lector debe utilizar los conocimientos previos, lo que le permitirá inferir algo del texto (Colomer, 1997, pp. 10-11).

Los macroprocesos se relacionan con la comprensión global del texto, por lo cual, el lector debe identificar las ideas principales de un texto, poder resumir la información que se le presenta en un texto y razonarla. Los procesos de elaboración abarcan más que realizar inferencias y lograr un razonamiento del texto; en estos procesos, el lector debe poder construir imágenes mentales, y realizar predicciones, con el objetivo de lograr un razonamiento crítico. Por último, los procesos metacognitivos permiten la comprensión del texto, e identificar los problemas de comprensión que posee el lector. Estos procesos y conocimientos son indispensables en los estudios acerca de las

diferencias entre los lectores, y sobre los problemas de comprensión lectora que presentan los alumnos (Colomer, 1997, pp. 10-11).

Figura 127. Esquema basado en los conocimientos y los procesos implicados en el acto de la lectura según Colomer (1997)



Fuente: Elaboración propia

Cisneros, Olave y Rojas (2013, pp. VII-6) sostienen que la etapa universitaria es fundamental para formar profesionales dispuestos a continuar su aprendizaje de forma autónoma, es decir, ciudadanos que desean aprender fuera de las aulas mediante la lectura y la escritura. Para ello, es indispensable lograr que los estudiantes logren comprender las lecturas recurriendo a procesos inferenciales. Sin embargo, el nivel inferencial que poseen los estudiantes es bajo, lo cual repercute en la calidad académica, y muchas veces, no se cumple con el objetivo de la alfabetización: lograr agentes de transformación.

El estudiante universitario debe elaborar nuevos conocimientos a partir de los ya existentes, después de generar nuevas proposiciones para organizar y jerarquizar la información obtenida, ese es el proceso inferencial. Sin embargo, la capacidad de inferir se relaciona estrechamente con la amplitud de los conocimientos que posee el lector, lo cual no garantiza que este comprenda el texto, puesto que inferir es “una operación del pensamiento y una capacidad mental firmemente asociada con los procesos de memoria y comprensión” (Cisneros et al., 2013, p. 21). Es importante recalcar que inferir es un proceso complejo, puesto que se requiere contar con una amplia red entre “palabras, sintagmas, párrafos, ideas y situaciones a nivel de pensamiento relacional” (Cisneros et al., 2013, p. 21).

4.1. La técnica *Cloze*

Ibañez (2012, p. 22) sostiene que es necesario utilizar procedimientos confiables para la evaluación de la comprensión lectora, ya que el propósito es que los instrumentos otorguen datos sobre las habilidades que se desean evaluar (inferencias). Una técnica usada para determinar la competencia lectora es la técnica *Cloze*, instrumento que presenta un texto con espacios en blanco, para que el lector los complete (Ibañez, 2012, p. 30). Esta técnica es muy útil para la comprensión inferencial, y en especial, para identificar el analfabetismo funcional en los alumnos universitarios (González, 1998, p. 44).

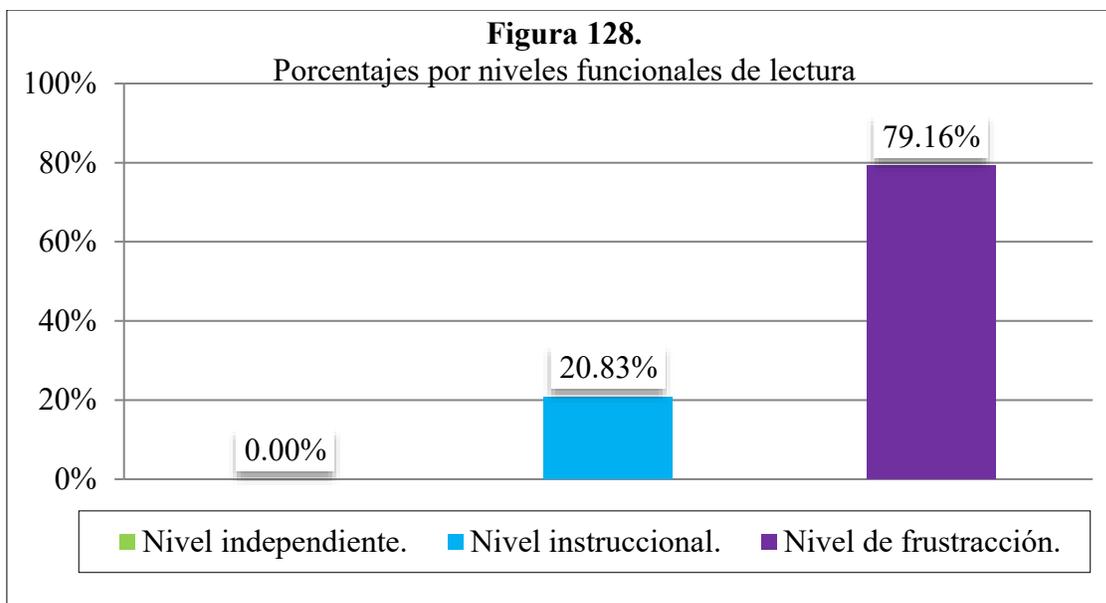
González (1998, p. 45) menciona que la comprensión inferencial es el nivel superior de la comprensión lectora. Una inferencia es una operación mental (razonamiento lógico) realizada por el lector con el propósito de obtener como conclusión una proposición a partir de otra (Parodi,

1989, p. 211). El lector debe leer la redundancia, e inferir la información suprimida, para lo cual, debe utilizar todos sus conocimientos lingüísticos (González, 1998, p. 48).

Para asignar los niveles funcionales de lectura de los resultados, me basé en la clasificación propuesta por Condemarín (1981), en la que se incluye en el nivel independiente (75% o más), al alumno que lee con fluidez y precisión, y comprende la mayor parte del texto. En el nivel instruccional (74%- 44%), la lectura es medianamente fluida, pues aparecen dificultades en el reconocimiento de palabras y, aunque el lector capta el contenido y la estructura del texto, evidencia algunas fallas de comprensión. En este nivel, a pesar de que el material no le resulta sencillo al lector, sí lo comprende. En el nivel de frustración (43% o menos), son numerosos los errores de reconocimiento de palabras, y la comprensión es deficiente (Condemarín, 1981, p. 3).

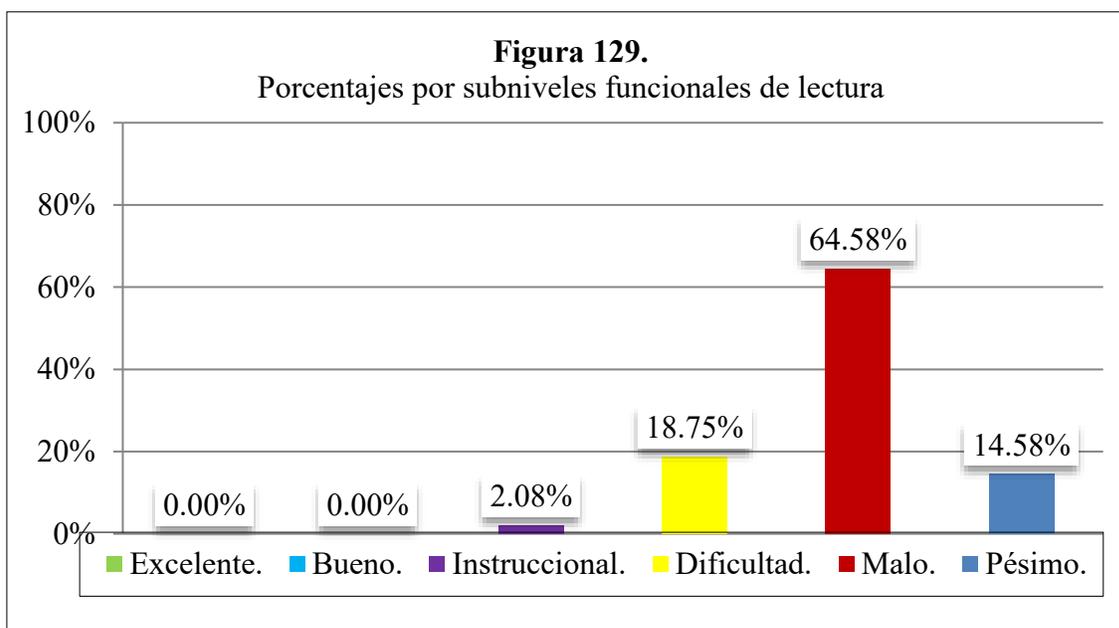
También se consideró la subcategorización propuesta por González: el nivel “independiente”, conformado por aquellos alumnos con un puntaje superior al 75%, se subcategoriza en “excelente”, al cual pertenecen aquellos informantes que obtuvieron un puntaje entre 100% y 90%; y “bueno”, donde se incluye a los alumnos con puntaje entre 89% y 75%. El nivel “dependiente” o “instruccional” comprende a los alumnos que lograron un puntaje entre 74% y 44% y se subcategoriza en: “instruccional”, al que pertenecen los alumnos con un puntaje entre 74% y 58%; y “de dificultad”, integrado por los alumnos con un puntaje entre 57% y 44%. Finalmente, en el nivel de “frustración”, se ubican los alumnos que obtuvieron un puntaje entre 43% y 0%. Este nivel se subcategoriza en: “malo”, en donde se ubican los alumnos con un puntaje entre 43% y 30%; y en “pésimo”, los alumnos con puntajes entre 29% y 0% (p. 52).

En primer lugar, se presenta la descripción de los resultados obtenidos por los alumnos encuestados. Se analizaron cuarentaiocho casos. El 20.83% pertenece al nivel “instruccional”, y el 79.16% al nivel de “frustración”, es decir, la mayoría de los alumnos de esta muestra poblacional de los estudiantes de la entonces Universidad de Quintana Roo tiene dificultades para la comprensión del texto (véase figura 128).



Fuente: Elaboración propia.

En el subnivel funcional de lectura “instruccional”, se ubica un 2.08% de los alumnos encuestados; el 18.75% se ubica en el subnivel de “dificultad”; el 64.58%, en el subnivel “malo”, y el 14.58%, en el “pésimo” (véase figura 129).



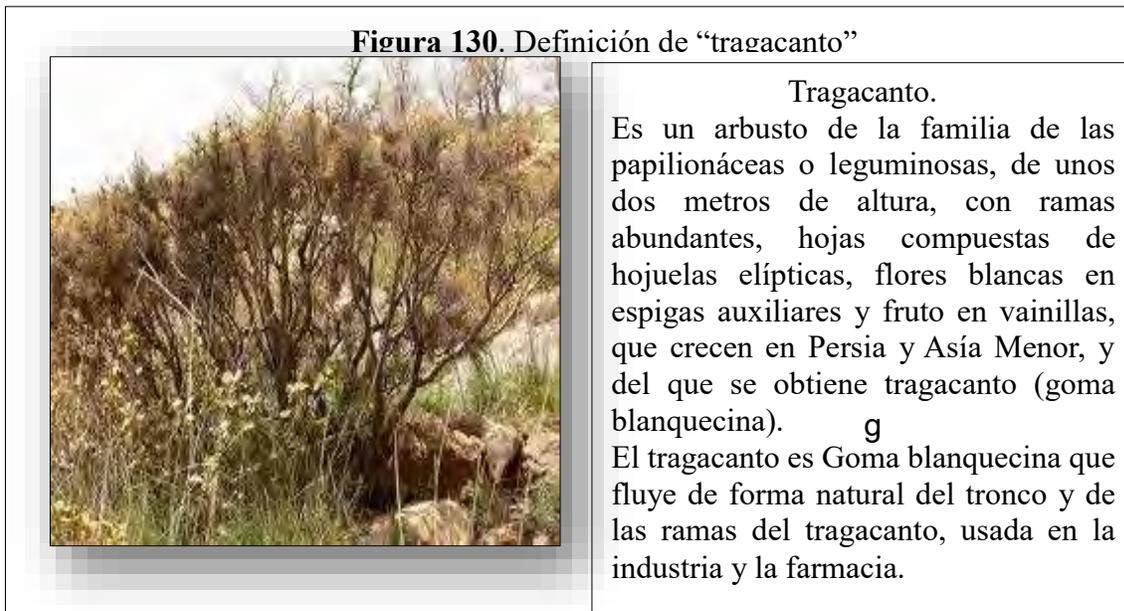
Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados obtenidos, la mayoría de los alumnos encuestados presenta dificultades de comprensión lectora, y en especial, para hacer inferencias. No pueden reconocer una relación sintáctico-semántica (González, 1998, p. 47).

4.2. Prueba de identificación de la idea principal

Los alumnos son conscientes de las dificultades que enfrentan, debido a la falta de conocimientos previos sobre el tema de la lectura en el momento de leer. Al desconocer el significado de una palabra, tienen problemas para comprender las lecturas que se les asignan en las diferentes asignaturas. Cunningham y Moore (1990, p. 20) sostienen que es importante en la enseñanza de la lectura trabajar en la identificación de la idea principal de un texto, ya que cada lector identifica la información de manera diferente.

Con la prueba de identificación de la idea principal, se obtuvieron los siguientes resultados basados en la identificación de los nueve elementos propuestos por Cunningham y Moore (1990), y en el conocimiento del significado de la palabra “tragacanto” (véase figura 130). Primero, se analizarán los cuarenta y ocho casos para identificar qué tipos de tareas realizaron los alumnos encuestados con respecto a la idea principal, y conocer cuál es la tarea que más repiten los informantes cuando se les pide que escriban la idea principal de un texto. A continuación, se presenta la transcripción literal de las repuestas proporcionadas por los alumnos.



Fuente: Elaboración propia (RAE, 2014).

4.2.1. Caso 1

“Existen caballo que al comer tragacanto, cambian su comportamiento, estos se tambalean, se entumescen sus articulaciones, el cabello se vuelve aspero y por último mueren”.

En este enunciado, el informante escribió un **resumen**, pues seleccionó del pasaje las frases y las oraciones más importantes del texto, y presentó como idea principal los efectos producidos por esa planta en los caballos.

4.2.2. Caso 2

“El texto refiere que algunos caballos al ingerir el tragacanto se intoxican y padecen ciertos trastornos en su organismo, lo manifiestan tambalenándose y entumiéndose, empiezan a rumiar o mascar cualquier cosa y al final mueren por causa desconocida”.

El alumno escribió una **interpretación** del texto, en la que explica que cuando los caballos comen tragacanto, estos se intoxican, lo que causa ciertos cambios en su organismo, a los cuales, el informante llama “trastornos”. También aquí se presentan como idea principal los efectos que causa la ingesta del tragacanto.

4.2.3. Caso 3

“El tragacanto provoca en algunos caballos algunos síntomas como el tambalearse y rumiar, se les entumescen las articulaciones, el pelo se le vuelve áspero y hasta puede llevarlos a la muerte”.

También este alumno escribió un **resumen** sobre los síntomas que experimentan los caballos después de ingerir tragacanto.

4.2.4. Caso 4

“Nos habla de la muerte y los caballo que al comer algun tipo de comida les ocasiona problemas dentro de su organismo, como el mal funcionamiento de las articulaciones e incluso la muerte”.

El alumno redactó una **interpretación**, la cual no es del todo correcta, ya que no se menciona qué es el tragacanto.

4.2.5. Caso 5

“Los caballos se vuelven locos comiendo tragacanto”.

El informante escribió la **frase temática** del pasaje, es decir, la oración más completa sobre el tema del texto, aunque elaboró una generalización con la frase nominal genérica “los caballos”.

4.2.6. Caso 6

“Se habla de alguna especie de veneno”.

El informante pensó que el tragacanto es un veneno, respuesta no aceptable, pues el tragacanto es una planta, y no, un veneno. De manera que **no se logró identificar la idea principal**.

4.2.7. Caso 7

“El tragacanto tiene efectos tóxicos en algunos caballos, la ingieren, que puede llegar a ser hasta letal para el caballo”.

En cuanto a la identificación de la idea principal, se mencionó la **esencia**. El informante sostuvo que es tóxico para algunos caballos ingerir el tragacanto, y describió la situación que enfrentan los caballos después de consumirlo.

4.2.8. Caso 8

“No se puede ser un enfoque hacia otra situación refiriéndose a la drogadicción podría ser, lo que las produce y la finalidad”.

El informante **no identificó la idea principal** del pasaje, y se limitó a mencionar su opinión acerca de la drogadicción.

4.2.9. Caso 9

“Lo mal que le hace a los caballos comer tragacanto”.

El informante identificó la idea principal, relacionada con los efectos provocados por el tragacanto a los caballos cuando estos lo comen; sin embargo, expresó esto de forma general y sin detalles, por lo que sólo redactó la **esencia** del texto.

4.2.10. Caso 10

“La idea principal es el tragacanto que es una droga para sacrificar a los caballos”.

Tampoco este informante **identificó** la idea principal del texto, pues sostuvo que el tragacanto es una droga para sacrificio.

4.2.11. Caso 11

“La idea principal en el pasaje nos dice que debemos de cuidar a nuestros animales, y cuidar lo que comen”.

El alumno escribió el **tópico**, y generalizó que los dueños de animales deben cuidarlos.

4.2.12. Caso 12

“La idea principal del texto es que cuando los animales algunas veces ingieren algún alimento al parecer bueno para ellos; simplemente lo que puede ser alimento se convierte en su muerte. lenta y aturdente”.

El informante no mencionó las palabras clave: “caballos” y “tragacanto”, por lo que este caso se clasifica como **tópico**.

4.2.13. Caso 13

“Los caballos no pueden ingerir el tragacanto ya que se vuelven agresivos y llegan hasta la muerte”.

El informante redactó una **interpretación** del pasaje presentado, porque se mencionó que al ingerir los caballos, el tragacanto les provoca agresividad, la cual los lleva a la muerte.

4.2.14. Caso 14

“Se refiere que existe una cierta planta que si los caballos la comen se mueren”.

El alumno identificó el **asunto** del pasaje, y mencionó que se habla sobre una planta peligrosa, que al ser comida por los caballos, provoca la muerte. Sin embargo, no se especificó qué planta es, ni qué síntomas presentaron los caballos al ingerirla.

4.2.15. Caso 15

“Cuando los caballos comen tragacanto empiezan a sentirse mal por que lo muerte pronto pondrá fin”.

Este caso se analizó como **tema**, porque se mencionó que cuando los caballos comen tragacanto, este provoca malestares. El texto es ambiguo, pues no se sabe si se quiso decir que los caballos se sienten mal porque la muerte llegará, o debido a la ingesta del tragacanto y a los malestares.

4.2.16. Caso 16

“Las ultimas sensaciones que los caballos tienen cuando comen tragacanto, por lo visto un misterio porque el tragacanto tiene esas consecuencias”.

Este informante también redactó un **tema**, pues mencionó las sensaciones que tuvieron los caballos después de ingerir el tragacanto, el cual ocasionó su muerte.

4.2.17. *Caso 17*

“Los caballos comen cualquier cosa para satisfacer el hambre!!”.

El estudiante escribió un **tópico**, no escribió la palabra “tragacanto”, ni el efecto que produjo su ingesta, y sólo llegó a la conclusión de que los caballos comen cualquier cosa, incluso esa planta.

4.2.18. *Caso 18*

“Que el sufrimiento puede tener muchas complicaciones es mejor, estar, feliz y pronto todo pasara”.

No se identificó la idea principal.

4.2.19. *Caso 19*

“En si muy particular, se refiere a aquellas personas que solo escuchan males sin darse cuenta que solo son chismes y nada que ver en su realidad, ya que muchos pos pasan esto, sin darse cuenta que no existe en realidad y se dejan engañar por sus persevidades de personas inucuas”.

No se identificó la idea principal.

4.2.20. *Caso 20*

“Habla de una planta llamada tragacanto, que hace poner locos a los caballos, ocasionando que se coman cualquiercosa y por ultimo provocarles la muerte”.

El informante realizó un **resumen**, pues identificó la frase temática.

4.2.21. *Caso 21*

“Se les entumecen las articulaciones y el pelo se vuelve áspero”.

No se identificó la idea principal.

4.2.22. Caso 22

“Los caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto casi cegados a tambalearse y rumiar latas huesos, y les daña el cuerpo se les entumecen las articulaciones, etc.”.

El informante identificó la **esencia** del texto, con un resumen confuso del pasaje; pero explicó casi todos los efectos que produce el tragacanto cuando es ingerido por los caballos. El único efecto que no mencionó fue la muerte.

4.2.23. Caso 23

“Se dice que algunos caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto”.

El alumno identificó la **frase temática**, en la que se engloba de qué trata el pasaje.

4.2.24. Caso 24

“Los caballos (algunos) enloquecen cuando ingieren tragacanto”.

También este informante identificó **la frase temática**, en la que se explica lo ocurrido.

4.2.25. Caso 25

“Consecuencias que trae el tragacanto a los caballo”.

El alumno escribió el **tema** del pasaje al mencionar la palabra “caballo” y lo perjudicial que fue el tragacanto para estos.

4.2.26. Caso 26

“Personas que se ciegan por la furia y el odio que cometen locuras una vez echas se dan cuentan pero no hay marcha atraz”.

No se identificó la idea principal.

4.2.27. *Caso 27*

“Los caballos se enferman al comer tragacanto lo cual les provoca una serie de reacciones que finalmente los llevan a la muerte”.

El informante reconoció el **tema**, mencionó la palabra clave “caballos”, y resumió los síntomas provocados por el tragacanto.

4.2.28. *Caso 28*

“Sobre el misterio de una planta que a los caballos vuelve locos y luego los mata”.

El alumno realizó una **interpretación** del pasaje, con la mención de la palabra clave “caballos”, e hizo una referencia a una planta que causó la muerte de esos animales.

4.2.29. *Caso 29*

“El caballo nunca debió comer el tragacanto por que fue eso que lo cambió”.

El alumno escribió una **interpretación** del texto, y se mencionó que el caballo debió haber evitado comer el tragacanto, porque eso fue lo que le provocó el cambio. No se mencionó qué tipo de cambio tuvo el caballo.

4.2.30. *Caso 30*

“El caballo tiene una muerte dolorosa”.

El informante redactó un **tópico**, se hizo referencia a la muerte dolorosa de los caballos, pero no se mencionó la causa de esa muerte.

4.2.31. *Caso 31*

“Que el animal luego de ingerir esto le espera una muerte segura”.

El informante escribió un **tópico**, pues no mencionó la palabra clave “caballos” o la causa específica de la muerte de los caballos.

4.2.32. *Caso 32*

“Los caballos se ponen locos cuando comen tragacanto”.

El informante identificó la **frase temática**, en la que se hizo referencia al efecto del tragacanto, cuando los caballos lo comieron.

4.2.33. *Caso 33*

“Los caballos son la semejanza de que el hombre cuando le dan su propio mal que le han hecho les llega la muerte ante su vida llena de triunfos y la muerte es como un parálisis”.

No se identificó la idea principal.

4.2.34. *Caso 34*

“Algunos caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto a tal grado que pronto la muerte pone fin a su misterio”.

El informante identificó la **frase temática**, pues escribió sobre los efectos del tragacanto, cuando los caballos lo comen, y también incluyó que los caballos mueren por esos efectos.

4.2.35. *Caso 35*

“La idea que pude entender es que los caballos se volvían locos cuando comían tragacanto”.

El informante redactó la **frase temática**, solo hizo referencia al efecto del tragacanto, sin mencionar la muerte de los caballos.

4.2.36. *Caso 36*

“Se dice que algunos caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto”.

El alumno identificó la **frase temática**, en la que mencionó la locura como efecto de la ingesta de tragacanto; sin embargo, no mencionó la muerte como efecto.

4.2.37. *Caso 37*

“El hombre que los lleva a la muerte”.

No se identificó la idea principal.

4.2.38. *Caso 38*

“La idea es que los caballos al comer tragacanto se vuelven locos y se mueren”.

El informante identificó la **frase temática**, e hizo referencia a los efectos del tragacanto en los caballos que lo comieron. Entre esos efectos, menciona la muerte.

4.2.39. *Caso 39*

“La idea principal es que la tragacanto le produce a los caballos diferentes acciones terminando con la muerte”.

El informante identificó la **frase temática**, e hizo referencia a los efectos provocados por el tragacanto.

4.2.40. *Caso 40*

“La idea principal es: lo que les sucede a los caballos cuando comen tragacanto”.

El informante identificó el **tema** del pasaje, pues mencionó el efecto del tragacanto en los caballos; aunque no explicó qué les sucedió a los caballos.

4.2.41. *Caso 41*

“A lo que entendí es que como que se hechican cuando comen algo como venenoso”.

No se identificó la idea principal.

4.2.42. *Caso 42*

No se identificó la idea principal, pues el alumno no respondió la pregunta.

4.2.43. *Caso 43*

“La idea principal es que te describe que es un caballo en sí como se comporta y que hace a su alrededor”.

No se identificó la idea principal.

4.2.44. *Caso 44*

“El tragacanto es la idea principal porque es lo que vuelve locos a los caballos y les pone fin a su misterio que guardaban”.

El alumno identificó dos **palabras claves**: “caballo” y “tragacanto”.

4.2.45. *Caso 45*

“Los caballos, sufren por mano del hombre al grado que es masoquista y no aguantan la forma y mueren”.

No se identificó la idea principal.

4.2.46. Caso 46

“El tragacanto que pueden tomar los caballos por descuido los hace imperceptibles al dolor después llega la muerte”.

No se identificó la idea principal.

4.2.47. Caso 47

“Los síntomas que les causa el virus”.

No se identificó la idea principal.

4.2.48. Caso 48

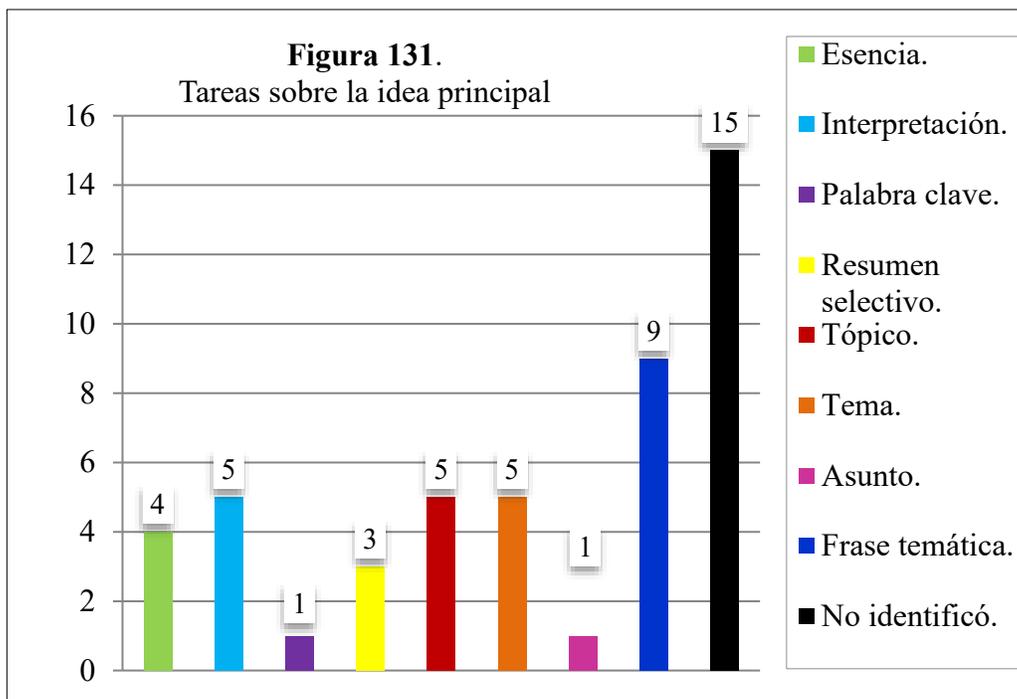
“Que la pronta muerte del caballo al consumidor tragacanto no permite saber con seguridad o más bien confirmar lo que se dice: algunos caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto”.

El informante identificó la frase temática del pasaje, y redactó una **esencia** del texto, en la que explicó cómo la muerte del caballo se debió al consumo del tragacanto; aunque no se supo con certeza por qué los caballos se volvieron locos.

4.3. Tipo de respuesta más frecuentemente emitida por los informantes cuando se les pide que enuncien la idea principal

Como se muestra en la figura 131, cuatro informantes identificaron la esencia del texto, cinco realizaron una interpretación del pasaje, uno mencionó la palabra clave, tres escribieron un resumen del párrafo, cinco identificaron el tópico del texto, cinco escribieron el tema, uno identificó el asunto, nueve escribieron la frase temática y quince no identificaron la idea principal. Según Cunningham y Moore (1990, p. 20), la finalidad de este ejercicio no es ver cuál respuesta es la más acertada, porque eso depende de la finalidad del informante para identificar la idea principal.

Lo cierto es que quince alumnos no pudieron identificar la idea principal, algunos alumnos escribieron como idea principal un tema que nunca se mencionó en el pasaje; lo cual sorprende y permite concluir que esos alumnos no lograron inferir lo que estaba en el texto.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la aplicación de las pruebas de comprensión lectora, se les preguntó a los alumnos si habían enfrentado alguna dificultad, y ellos respondieron que sí, como la falta de conocimientos previos sobre el tema y el desconocimiento de los significados de algunas palabras. Estos obstáculos no les permitieron alcanzar un nivel adecuado de comprensión lectora, lo cual se comprobó con la prueba de identificación de la idea principal. En esta prueba, se les solicitó a los informantes que identificaran la idea principal de un párrafo, en el que se encontraba una palabra poco conocida, que, sin embargo, no era la palabra clave, pues la palabra clave era “caballos”. El 68.75 % desconoció el significado de la palabra “tragacanto”, el 27.08% no identificó la idea principal, pues los informantes mencionaron que se trataba de una droga que mataba a los humanos, o una medicina para acabar con la vida de ciertas personas. También pensaron que esa palabra hacía referencia a un rumor, o a una persona que actúa mal, y en otros casos, no pudieron identificar

nada. También se observó que, en ciertos casos, a pesar de desconocer el significado, el alumno infería qué era “tragacanto” con base en el contenido del texto.

4.4. Hábitos de lectura y comprensión lectora

La tabla 12 presenta los resultados del análisis de la relación entre la respuesta afirmativa a la pregunta sobre si les leía su madre cuando eran niños y el nivel funcional de lectura de los cuarentaiocho casos. No se observa una relación significativa en esta muestra, pues aunque quince alumnos contestaron que su madre sí les leía cuando eran niños, se ubicaron en el nivel de frustración, a diferencia de los cuatro a quienes su madre también les leía, y se ubicaron en el nivel instruccional. Lo mismo ocurre con los alumnos a los que su madre les leía “algunas veces”: dos se ubicaron en el nivel instruccional y catorce, en el nivel de frustración. Nueve informantes a los que su madre nunca les leyó se ubicaron en el nivel de frustración y cuatro, en el nivel instruccional.

Moreno (2001) sostiene que el hogar es el lugar más importante para el desarrollo de la lectura, y que mediante la observación de las prácticas lectoras de los adultos, el infante imita. No obstante, a pesar de que durante la infancia, se promueva el hábito de lectura; la escuela también influye de forma fundamental.

Tabla 12.

Relación entre el nivel funcional de lectura y la pregunta sobre si su madre les leía cuando eran niños

Hábito lector. ¿Le leía su madre cuando era niño?	Nivel funcional de lectura.		
	Independiente.	Instruccional.	Frustración.
	Casos.	Casos.	Casos.
Siempre.	0	4	15
Algunas veces.	0	2	14
Nunca.	0	4	9

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 13 muestra la relación entre la pregunta sobre si su madre les leía cuando eran niños y la identificación de la idea principal. Los resultados no son significativos, ya que a pesar de que sus madres no les leían a algunos informantes, estos sí pudieron identificar la idea principal.

Tabla 13.

Relación entre si les leía su madre cuando eran niños y la identificación de la idea principal

Hábito lector. ¿Le leía su madre cuando era niño?	Identifico la idea principal.	
	Sí.	No.
	Casos.	Casos.
Siempre.	13	7
Algunas veces.	11	5
Nunca.	9	3

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La lectura es una herramienta fundamental para la formación de todo ser humano; por eso, con frecuencia, se espera que el alumno universitario cuente con hábitos de lectura y competencias lectoras que le permiten poder aprender y desarrollarse durante su vida universitaria. Sin embargo, la realidad es diferente, pues aunque muchas veces, el alumno universitario puede tener un nivel de comprensión lectora más alto que otro segmento de la población mexicana; aun así, se encuentra muy por debajo del nivel promedio de lectura de otras naciones del primer mundo.

Los alumnos encuestados cursaron los dos primeros años de licenciatura durante el año académico 2010-2011 en la Universidad de Quintana Roo. El 49% de la muestra cuenta con 19 años, y el promedio de los encuestados es de 19.875 años. El 87% nació en zona urbana, mientras que el 13% proviene de la zona rural. El 93.75% estudió la educación primaria en escuela pública, y sólo el 4.16% estudió en escuelas privadas. En cuanto a la educación secundaria, el 89.58% estudió en escuelas públicas y el 8.33%, en escuelas privadas. Asimismo, el 87.5% cursó su educación media superior en escuelas públicas, y sólo el 10.41%, en escuelas privadas. Por consiguiente, nos encontramos ante una muestra de alumnos, cuya educación ha sido pública en la mayor parte de los casos. Es importante conocer el origen social de estos alumnos al identificar sus hábitos de lectura y su comprensión lectora; puesto que el hogar y los primeros años de educación básica son primordiales para desarrollar el interés por la lectura, y mejorar el aprendizaje de la lengua materna.

A partir del análisis cuantitativo de los datos proporcionados por los alumnos encuestados, puedo concluir que los universitarios de esta muestra respondieron leer seis tipos de publicaciones: periódicos, revistas, historietas, libros de literatura, libros escolares y libros para el trabajo. Como en esta muestra se incluyen estudiantes, se entiende por qué el tipo de publicación con mayor porcentaje de promedio de lectura son libros para la escuela, con un 77.08%. Después, se ubican libros de literatura general, con un 58.33%; en tercer lugar, periódicos, con un 31.94%; en cuarto, revistas, con un 22.33%; en quinto, historietas, con un 19.26%; y finalmente, libros para el trabajo, con un 10.41%.

Sólo dos tipos de publicaciones alcanzaron más del 50% de preferencia de lectura, el resto cuenta con menos del 50% de preferencia. Es alarmante que un 22% de los estudiantes en la UQROO no lea libros escolares (campus Boulevard Bahía y División Ciencias de la Salud), por lo

que cabe preguntarse si es posible que con esta falta de hábito lector, realmente lleguen a adquirir los conocimientos y las competencias que les permitan el aprendizaje de las diversas asignaturas recibidas durante su formación académica universitaria.

Con respecto a la frecuencia de lectura, se observa que los informantes prefieren leer libros escolares a diario, o varias veces a la semana (52.08%). Los libros de literatura general son leídos a diario, o varias veces a la semana (39.58%). En lo que concierne a la frecuencia de lectura de periódicos, hay mayor preferencia por leerlos cada día, aunque en menor porcentaje, 9.02%. Las revistas cuentan con mayor promedio de lectores semanales con un 6.16%; las historietas, mayor frecuencia de lectura diaria, con un 6.24%, y finalmente, los libros para el trabajo tienen mayor frecuencia de lectura ocasional, con un 14.58%.

La muestra investigada indica una mayor preferencia de lectura por los medios impresos, no así por los digitales. Otro aspecto por considerar es el bajo promedio de libros leídos por los alumnos, de tan sólo 1.41 por mes y 4.10 libros por año. Este índice de lectura se relaciona con el tiempo que dedican los alumnos a leer por día, ya que, en promedio, sólo leen 89.47 minutos, es decir, hora y media. Estos índices de lectura son demasiado bajos para un estudiante de nivel superior, puesto que no se recibe una sola clase al día, sino alrededor de tres a cuatro clases por día, y para cada clase, se asignan lecturas obligatorias. De manera que una hora y media no es suficiente para comprender en su totalidad el material didáctico, o las lecturas obligatorias de varias de las asignaturas por semestre.

Cuando se les preguntó a los alumnos si piensan que leen más o menos que antes, el 64.58% respondió que lee más, por lo que si el índice de lectura en el nivel superior es bajo; en la educación media superior, ese índice era casi nulo. Un dato interesante es que al responder la pregunta sobre si les gusta leer, el 20.83% de los encuestados contestó que les gusta poco leer, y el 6.25%, que no les interesa. No se comprende qué hace un joven en una carrera universitaria, si piensa que podrá aprender sin leer, y tampoco queda claro qué clase de profesionistas se forman en las aulas de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo en los campus de Chetumal, si sus alumnos no leen lo suficiente.

Otro aspecto que se investigó en esta muestra fue la finalidad de la lectura, y se confirmó que los estudiantes de la Universidad de Quintana Roo leen para estudiar (72.91%), para informarse (70.83%), por interés (62.50%) y por obligación (50%). Por otra parte, en cuanto a por qué no leen

los informantes, las razones fueron cuestiones de tiempo (77.98%), pereza (31.25%), desinterés por el material de lectura que tienen cerca (25%), y el alto costo de libros y de las revistas (25%).

El tiempo es un factor importante para el desarrollo de las actividades académicas; si el alumno no planea sus actividades diarias, no puede cumplir con el horario estipulado y necesario para cada asignatura. Un factor que no se consideró es el asunto laboral, o las responsabilidades de ser padres de familia, sustento económico de sus familias, e incluso, el factor psicológico emocional. Estos factores importantes debieron considerarse, pues no todos los alumnos son estudiantes de tiempo completo, y deben trabajar para solventar sus gastos personales y familiares. Además, las becas proporcionadas por el gobierno presentan irregularidades, y a veces, la cantidad que se asigna a cada beca es menor que el salario mínimo, lo que se relaciona con el hecho de que los estudiantes no lean, por el alto costo de los materiales de lectura. En el año en el que se realizó la encuesta, no se contaba con círculos de lectura, ni con programas dedicados al fomento de la lectura en la ahora Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Actualmente, la UQRoo y diversas asociaciones se encuentran fomentando constantemente la lectura.

En cuanto a la aplicación de las pruebas de comprensión lectora, se les preguntó a los alumnos si habían enfrentado alguna dificultad de comprensión, a lo cual respondieron que la falta de conocimientos previos sobre el tema y el desconocimiento de los significados de algunas palabras, obstáculos para realizar una comprensión lectora, tal como se comprobó en la prueba de identificación de la idea principal. Se les pidió a los informantes que identificaran la idea principal de un párrafo, en el cual se encontraba una palabra poco conocida, “tragacanto”. Sin embargo, la palabra clave era “caballos”. El 68.75 % de los encuestados desconocía el significado de la palabra “tragacanto”, el 27.08% no identificó la idea principal, pues mencionaron que el tragacanto hacía referencia a una droga que mataba a los humanos, o a una medicina para acabar con la vida de ciertas personas. Algunos informantes pensaron que el tragacanto era un chisme, o una persona que actúa mal, y en otros casos, los informantes no pudieron inferir nada.

Pudo observarse que a pesar de desconocer el significado, algunos alumnos infirieron qué era “tragacanto” mediante el pasaje. En relación a los resultados de la técnica *Cloze verbatim*, se pudo identificar que el nivel de lectura funcional es de frustración. Con esta técnica, los alumnos obtuvieron mayor número de errores, y, por consiguiente, no pudieron comprender el texto dado.

Las dificultades que se enfrentan son de comprensión lectora y de hábitos de lectura, los cuales no son adecuados para la vida si se desea ser un profesional exitoso. Las prácticas lectoras

son importantes para el desarrollo profesional, personal y académico de los individuos, puesto que repercuten en los conocimientos que se adquieren a lo largo de la vida. Finalmente, puede observarse que si bien los alumnos leen mayormente para educarse, algunos no reconocen que es necesario adquirir el gusto por la lectura, para desarrollar mejor nivel de comprensión lectora. Es necesario crear espacios de lectura, para fomentar el hábito lector que permita a los universitarios crecer profesional y personalmente. Esta tarea empieza en el hogar y se fortalece en la escuela. Se debe instruir a los padres en la forma de inculcar el hábito lector y en las diversas formas para fomentar hábitos de lectura en sus hijos; sin embargo, en los hogares, muchas veces, las prioridades son otras, debido a diversos factores.

Si bien, el objetivo de esta tesis no es presentar una estrategia para fomentar los hábitos de lectura, ni buscar soluciones a la problemática de la comprensión lectora en los alumnos de la UQRoo, sí podemos concluir que la labor de la lectura es realmente un trabajo en conjunto de tres elementos: familia, maestros y alumnos. Este proceso se debe iniciar desde el seno del hogar, desarrollarse en el sistema educativo y finalizar con la iniciativa propia del alumno. Desarrollar las habilidades lectoras en la sociedad es una de las tareas más titánicas, que hasta ahora se sigue trabajando en buscar las estrategias más adecuadas para lograr niveles de competitividad en esta área. Sin embargo, debido a la pandemia, México ha obtenido más rezago educativo, el cual se ve vincula con su negativa a participar en las pruebas PISA del 2021 y años posteriores.

Una de mis líneas de investigación en el futuro será el fomento y desarrollo de hábitos de lectura en alumnos de educación básica (primaria y secundaria), para proponer una estrategia adecuada según los contextos. De igual forma, en el ámbito docente, se habla de la importancia de la educación emocional en el proceso de la lecto-escritura, tema para el cual también se deben plantear estrategias que contribuyan al desarrollo de los educandos en el área de comprensión lectora. Para continuar con mi investigación en estas líneas, es necesario tener en cuenta ciertos elementos y algunas estrategias que no se aplicaron adecuadamente en la realización de esta tesis, sobre todo, en la aplicación de las entrevistas:

1. La necesidad de bibliografía actualizada sobre comprensión lectora, no sólo consultando libros o artículos de revistas, sino buscando información en congresos o coloquios sobre el tema de la lectura y de la práctica docente en la asignatura de Español. Esto, debido a que la prueba de la técnica *Cloze*, por ejemplo, se considera arcaica en algunos ambientes académicos.

2. La participación en cursos o talleres sobre Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, particularmente sobre el procesamiento estadístico de los datos, y técnicas para el muestreo poblacional y la recolección de datos. Ambos temas son útiles y necesarios para la investigación en el área educativa y en mi ámbito laboral.

Para finalizar, la lectura y la escritura son temas universales y fundamentales para el desarrollo de una sociedad que aspire a elevar su nivel educativo y comprometerse con su identidad cultural. Se recomienda continuar con la labor de investigación sobre la lectura en el estado de Quintana Roo, para poder implementar estrategias adecuadas a nuestro contexto, ya que cada sociedad es distinta en todos los aspectos.

REFERENCIAS

- Alcaide, E. (1999). Las intervenciones parlamentarias: ¿lengua hablada o lengua escrita? *Anuario de estudios filológicos*, 22, 9-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=58946>
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona, España: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134347so.pdf>
- Barriga, R. (2010). Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En R. Barriga, y P. Butragueño (Eds.), *Historia Sociolingüística de México* (pp. 1095-1194), México, D.F.: El Colegio de México.
- Bazant, M. (1999). Lecturas del Porfiriato. En J. Zoraida Vázquez (Ed.), *Historia de la lectura en México* (1ª reimpresión) (pp. 205-242). México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Benedetti, M. (1979). *La muerte y otras sorpresas* (14ª edición). México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Bermúdez, M. (1999). Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876. En J. Zoraida Vázquez (Ed.), *Historia de la lectura en México* (1ª reimpresión) (pp. 127-152). México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Cantón, V. (2009). Historia de la lectura en México: hacia la formación de los lectores autónomos. *Correo del maestro*, 162, 40-53. Recuperado de http://explora.ajusco.upn.mx:8080/explora-pdf/Revista%20162_Historia%20de%20la%20lectura.pdf
- Carmona, D. (2017). *Efemérides. Los sucesos mes a mes*. Guanajuato, México: Memoria Política de México. Recuperado de <http://www.memoriapoliticademexico.org/efemerides.html>
- Cassany, D. (2002). *Describir el escribir* (11ª edición). Barcelona, España: Paidós.
- Cerrillo, P. (2010). *Sobre la lectura, literatura y educación*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Cisneros, M., Olave, G., y Rojas I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 20, 6-15. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=683

- Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 2(2), 1-15. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condemarin.pdf
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura 2006*. México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1850>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Cunningham, J. W., y Moore, D. W. (1990). El confuso mundo de la idea principal. En J. F. Bauman (comp.), *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor.
- Difabio, H. (2008). El test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 121-137. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v46n1/art07.pdf>
- Donnat, O. (2004). Encuesta sobre los comportamientos de la lectura. En B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura* (pp. 59-84). Barcelona, España: Gedisa.
- Gonzalbo, P. (1999). La lectura de evangelización en la Nueva España. En J. Zoraida Vázquez (Ed.), *Historia de la lectura en México* (1ª reimpression) (pp. 9-48). México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- González Moreyra, R. (1998). Comprensión lectora en universitarios iniciales. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 1, 43-65. Recuperado de [http://fresno.ultima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/OtrosWeb/PersonalComprension/\\$file/gonzales.pdf](http://fresno.ultima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/OtrosWeb/PersonalComprension/$file/gonzales.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª edición). México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Signos*. Valparaíso, 45(78), pp. 20-43. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342012000100002
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México) (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Quintana Roo 2017*. México: INEGI. Recuperado de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/QROO_ANUARIO_PDF.pdf
- Lahire, B. (2004). Introducción. En B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura* (pp. 9-13). Barcelona, España: Gedisa.

- Loyo, E. (1999). La lectura en México, 1920-1940. En J. Zoraida Vázquez (Ed.), *Historia de la lectura en México* (1ª reimpresión) (pp. 243-294). México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Maxwell, J. (2010) Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16 (6) 475-482. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800410364740>
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 117-196. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/492/456>
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (3ª ed). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*, México, D.F.: Santillana. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. México, D.F.: Santillana. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: Santillana. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Informe PISA 2009: Tendencias de aprendizaje. Cambios en el rendimiento de los estudiantes desde 2000 (Volume V)*. París: Santillana. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9810114e.pdf?expires=1514679992&id=id&accname=guest&checksum=AA166616F8B8A9DE8D8D50AF2544A019>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2012-Resultados. OCDE, 1-13*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2015-Resultados*. OCDE, 1-14. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Parkes, M. (1998). La Alta Edad Media. En G. Carvallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 134-156). Madrid: Santillana/Taurus.
- Parodi, G. (1989). Inferencias: concepto y clasificación. En: Informe Proyecto Fondecyt N° 7188.
- Poulain, G. (1989). Inferencias: concepto y clasificación. En B. Lahire (Ed.) *Sociología de la lectura* (pp. 17-58). Barcelona, España: Gedisa.
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol23-47/IBI002304707.pdf>
- Ramos, M. (1997). *La diáspora de los letrados*. Chetumal, México: Universidad de Quintana Roo, Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología.
- Ramos, M. (2019). Un lustro fundacional de la educación pública en la frontera México-Belice, 1975-1980. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7(13), 89 - 110.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de: <https://dle.rae.es>
- Romero, R. y J. Benítez (2014). El proceso histórico de conformación de la antigua Payo Obispo (Hoy Chetumal) como espacio urbano fronterizo durante la etapa de Quintana Roo como territorio federal. *Península*, 9(1), 125-140. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/45744/41061>
- Salazar, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, 66, 13-46. Recuperado de http://eprints.rclis.org/8551/1/habito_lector_salazar.pdf
- Samaniego, L. (2010). *Quintana Roo: historia de las instituciones jurídicas*. México, D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas: Senado de la República.
- Sánchez, M. E. (2001). Estrategias para desarrollar la comprensión lectora de un texto sobre Lingüística Generativa y Traducción. *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma*, 4, 93-10.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Consulta para Ordenamiento de Escuelas por Nivel de Dominio* [Base de datos ASP en línea]. Recuperado de <http://143.137.111.105/enlace/Resultados2009/MediaSuperior2009/r09msResultadosEscuelasPuntaje.asp>

- Staples, A. (1999). La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente. En J. Zoraida Vázquez (Ed.), *Historia de la lectura en México* (1ª reimpresión) (pp. 94-126). México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Svenbro, J. (1998). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En G. Carvallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 57-93). Madrid, España: Santillana/Taurus.
- Tanck, D. (1999). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España. En J. Zoraida Vázquez (Ed.), *Historia de la lectura en México* (1ª reimpresión) (pp. 49-93). México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Vargas, M. (27 de julio de 2015). La Guerra de Castas. *La Gaceta*, p. 12. Recuperado de: http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/844/G844_COT%2012.pdf

ANEXO I

Hábitos de lectura y comprensión lectora en alumnos de la Universidad de Quintana Roo
Toda la información que usted proporcione será confidencial y será utilizada con fines de investigación.

Fecha: _____

I. Datos personales

1. Sexo: F M 2. Edad: _____
3. Lugar de nacimiento.

Localidad: _____ Municipio: _____ Estado: _____

4. ¿Dónde radica actualmente? _____

II. Nivel de estudios

5. Mencione el lugar donde estudió.

Nivel.	Nombre.	Lugar.
a) Primaria.		
b) Secundaria.		
c) Preparatoria o bachillerato.		

6. ¿Ha estudiado en otra universidad? Sí es así, escriba el nombre de la institución y el número de años o meses que estudió ahí.

7. ¿Qué licenciatura o ingeniería, y qué semestre está cursando?

Licenciatura/Ingeniería.	Semestre.
Licenciatura en Gobierno y Gestión Pública.	
Licenciatura en Antropología Social.	
Licenciatura en Lengua Inglesa.	
Licenciatura en Relaciones Internacionales.	
Licenciatura en Economía y Finanzas.	
Licenciatura en Manejo de Recursos Naturales.	
Licenciatura en Sistemas Comerciales.	
Licenciatura en Humanidades.	
Licenciatura en Seguridad Pública.	
Ingeniería en Sistemas de Energía.	
Ingeniería Ambiental.	
Ingeniería en Redes.	
Licenciatura en Derecho.	
Licenciatura en Médico Cirujano.	
Licenciatura en Farmacia.	
Licenciatura en Enfermería.	

8. ¿Habla alguna lengua indígena?

a) Sí. ¿Cuál? _____

9. ¿Lee alguna lengua indígena?

a) Sí. ¿Cuál? _____

b) No.

b) No.

10. ¿Habla alguna lengua extranjera?

11. ¿Lee en alguna lengua extranjera?

a) Sí. ¿Cuál? _____

a) Sí. ¿Cuál? _____

b) No.

b) No.

III. Datos familiares

12. Escriba los siguientes datos acerca de la(s) personas con quienes viva. Ejemplo:

Parentesco.	Sexo.	Edad.	Escolaridad.
<i>Madre</i>	<i>F</i>	<i>44</i>	<i>Bachillerato</i>
Parentesco.	Sexo.	Edad.	Nivel de estudios.

IV. Lecturas

13. De las siguientes publicaciones, ¿cuáles acostumbra a leer?, ¿con qué frecuencia lee?, ¿y por cuál medio las lee?

	Sí.	No.	Frecuencia.					Medio.	
			Diario-varias veces a la semana.	Una vez a la Semana.	Una o algunas veces al mes.	Ocasional-mente.	Nunca.	Digital.	Impreso.
Periódicos.									
Semanarios.									
Periódicos financieros.									
Periódicos deportivos.									
Periódicos culturales.									
Periódicos regionales.									
Periódicos gratuitos.									
Publicaciones religiosas.									
Publicaciones institucionales.									
Otras. ¿Cuáles?									

14. De las publicaciones que lee, mencione el(los) nombre(s) de esta(s).

	Nombre (s)
Periódicos.	
Semanarios.	
Periódicos financieros.	
Periódicos deportivos.	
Periódicos culturales.	
Periódicos regionales/locales/ de barrio.	
Periódicos gratuitos.	
Publicaciones religiosas.	
Publicaciones institucionales.	
Otras.	

15. ¿Qué tipos de historietas o mangas acostumbra a leer?, ¿con qué frecuencia lo hace?, ¿y por cuál medio las lee?

	Sí.	No.	Diario o varias veces a la semana	Una vez a la semana	Una o algunas veces al mes	Ocasional-mente	Nunca.	Digital.	Impreso.
Cómicas.									
Aventuras.									
Eróticas.									
Otras (especificar).									

16. Mencione el nombre de las historietas o mangas que lee.

	Nombre(s).
Cómicas.	
Aventuras.	
Eróticas.	
Otras (especificar).	

17. De los siguientes tipos de revistas, ¿cuáles acostumbra a leer?, ¿con qué frecuencia lo hace?, ¿y por cuál medio las lee?

	Sí.	No.	Diario o varias veces a la semana.	Una vez a la semana.	Una o algunas veces.	Ocasional-mente.	Nunca.	Digital.	Impreso.
Deportes.									
Eróticas.									
Políticas.									
Automóviles/Motos.									
Cultura/Arte/Literatura.									
Femeninas (moda, decoración, culinarias).									
Romances/Novelas.									
Información televisiva.									
Económicas.									
Agropecuarias.									
Informática.									
Música									
Espectáculos									
Naturaleza.									
Esotéricas.									
Religiosas.									

Animales.													
Salud.													
Pasatiempos/Crucigramas.													
Sobre jóvenes.													
Vida social													
Video/Cine/Fotografía.													
Historia.													
Profesionales/Técnicas.													
Científicas.													
Otras. ¿Cuáles?													

18. Mencione el nombre de las revistas que lee.

Deportes.	
Eróticas.	
Políticas.	
Automóviles/motos.	
Cultura/Arte/Literatura.	
Femeninas (moda, decoración, culinarias).	
Romances/Novelas.	
Información televisiva.	
Económicas.	
Agropecuarias.	
Informática.	
Música	
Espectáculos	
Naturaleza.	
Esotéricas.	
Religiosas.	
Animales.	
Salud.	
Pasatiempos/Crucigramas.	
Sobre jóvenes.	
Vida social/ Alta sociedad.	
Video/Cine/Fotografía.	
Historia.	
Profesionales/Técnicas.	
Científicas.	
Otras. ¿Cuáles?	

19. ¿Lee libros actualmente? a) Sí. b) No.

20. De los siguientes tipos de libros, ¿cuáles acostumbra a leer?, ¿con qué frecuencia lo hace?, ¿y por cuál medio?

21. ¿Qué género de libros lee? _____

22. ¿Cuáles fueron los 3 últimos libros que leyó?

	Título.	Fecha
	<i>Eva Luna.</i>	<i>Hace 6 meses.</i>
1		
2		
3		

	Sí.	No.	Diario o varias veces a la semana.	Una vez a la semana.	Una o algunas veces al mes.	Ocasionalmente.	Nunca.	Digital.	Impreso.
Literatura en general.									
Para la escuela.									
Para el trabajo.									
Otras (especificar).									

	Sí.	No.
Biografía.		
Científico/técnicos.		
Cocina.		
Cuento.		
Enciclopedias.		
Guías y manuales.		
Historia.		
Libros para niños.		
Libros para jóvenes.		
Textos escolares.		

	Sí.	No.
Fábulas.		
Novela.		
Poesía.		
Política.		
Sociales.		
Religión.		
Superación personal/ Autoayuda.		
Teatro.		
Otros (especificar).		

23. ¿Cuál es su libro favorito? _____

24. ¿Cuál es su autor favorito? _____

25. ¿Los libros que ha leído han sido en su mayor parte?

a) Comprados. b) Regalados. c) Prestados por una biblioteca o sala de lectura.

d) Fotocopiados. e) Digitalizados f) Prestados por un familiar o amigo.

26. Si la mayoría de sus libros han sido comprados ¿en dónde acostumbra principalmente comprarlos?

a) Librería. b) Vendedor ambulante. c) Escuela. d) Tienda de autoservicio.

e) Puesto de periódicos. f) Feria del libro. g) Red. h) Otros

(especificar). _____

27. ¿Cuántos libros leyó en el último mes? _____

28. ¿Cuántos libros leyó en el último año? _____

29. Mencione los nombres de los libros que ha leído en el último año:

30. ¿Cuál es la razón por la que lee un libro?

	Sí.	No.
Porque le interesa el tema o el contenido.		
Porque le atrae el título.		
Porque conoce el autor.		
Porque se lo recomendó un amigo o un familiar.		
Para hacer una tarea escolar.		
Por motivos de trabajo.		
Por comentarios en prensa, radio o televisión.		
Por anuncios en los medios.		
Porque le gusta leer.		
Otra (especificar).		

V. Hábitos de lectura.

31. ¿A qué edad aprendió a leer?

5 años.	6 años.	7 años.	Otra (especificar).
---------	---------	---------	---------------------

32. Cuando era niño y aún no aprendía a leer:

	Siempre.	Algunas veces.	Nunca.
a) Le leía su padre.			
b) Le leía su madre.			
c) Le leían otros familiares.			
d) Le leían sus profesores.			

33. ¿En qué ocasiones sus padres o familiares leían para usted? ¿Qué le leían?

34. ¿Sus padres o familiares le regalaban libros cuando era niño?

a) Sí, muchas veces.	b) Sí, algunas veces.	c) Sí, pocas veces.	d) Nunca.	e) Sus padres no saben o no sabían leer.
----------------------	-----------------------	---------------------	-----------	--

35. ¿Actualmente le gusta que le regalen libros? a) Sí. b) No.

36. ¿Acostumbra leer para otras personas? a) Sí. b) No.

En las preguntas de opción múltiple, seleccione sólo 1 respuesta.

37. ¿Para quién lee principalmente?

a) Hijos. b) Amigos. c) Padres. d) Colegas. e) Familiares. f) Otros.

38. Cuando era niño y usted ya sabía leer, ¿quiénes lo animaban para que leyera?

a) Sus padres. b) Otros familiares. c) Sus maestros. d) Sus amigos.
 e) Mi propia iniciativa. f) Nadie. g) Otras personas. ¿Quiénes?

39. Cuando era púber (11-14), ¿quiénes lo animaban para que leyera?

a) Sus padres. b) Otros familiares. c) Sus maestros. d) Sus amigos.
 e) Mi propia iniciativa. f) Nadie. g) Otras personas. ¿Quiénes?

40. Cuando era adolescente (15-18), ¿quiénes lo animaban para que leyera?

a) Sus padres. b) Otros familiares. c) Sus maestros. d) Sus amigos.
 e) Mi propia iniciativa. f) Nadie. g) Otras personas. ¿Quiénes?

41. Actualmente, ¿quiénes lo animan para leer?

a) Sus padres. b) Otros familiares. c) Sus maestros. d) Sus amigos.
 e) Mi propia iniciativa. f) Nadie. g) Otras personas. ¿Quiénes?

42. Cuando era niño ¿Había libros en su casa? a) Sí. b) No.
43. Aproximadamente, ¿cuántos libros había? a) Uno ¿Cuál era? _____
 b) No recuerda. c) Mas de 1, menos de 10. d) Más de 10 menos de 50.
 e) Más de 50 menos de 100. f) Más de 100, menos de 500. g) Más de 500.
44. Actualmente, ¿hay libros en su casa? a) Sí. b) No.
45. ¿Hay libros de texto gratuito en su casa? a) Sí. ¿Cuántos? _____ b) No.
46. ¿Hay libros de texto no gratuitos en su casa? a) Sí. ¿Cuántos? _____ b) No.
47. Sin tomar en cuenta los libros de textos escolares (sean gratuitos o no), ¿hay otros libros en su casa? a) Sí. ¿Cuántos? _____ b) No.
48. ¿Tiene usted biblioteca personal? ¿Cuántos libros son? _____
49. ¿La mayoría de los libros que hay en su casa son?
 a) De la escuela. b) Profesionales o técnicos. c) Religiosos. d) Literatura.
 e) Intereses diversos. f) Otros (especificar.) _____
50. ¿Usa el diccionario cuando lee? a) Sí. b) No.
51. ¿Por qué? _____
52. ¿Cuál o cuáles diccionario(s) utiliza y por cuál medio, impreso o digital?

53. ¿En qué momento del día acostumbra a leer más?
 a) En la mañana. b) En la tarde. c) En la noche. d) En la madrugada. e) En todos.
54. ¿Cuántas horas lee al día? _____
55. Durante el año ¿Cuál es la temporada en la que lee más? _____
56. ¿Acostumbra a leer en su casa? a) Sí. b) No.
57. ¿En qué lugares de su casa acostumbra leer?

	Sí.	No.
En mi habitación		
En la sala.		
En la cocina.		
En el comedor.		
En el baño.		
En el patio, jardín, fondo, y/o balcón.		
En la azotea.		
En el estudio.		

58. Fuera de su casa, ¿acostumbra a leer en algunos de los siguientes lugares?

	Sí.	No.
En la escuela.		
En una biblioteca.		
En el lugar de trabajo u oficina.		
En el camión		
En el microbús.		
En el taxi.		
En parques.		
En la plaza.		
En un café internet.		
En un café o lugar de comidas.		
En una librería.		
En iglesias o lugares religiosos.		
En la espera de un consultorio o de un trámite.		
En una sala de lectura.		
En la playa.		
Otras (especificar).		

59. ¿Participarías en un “círculo de lectura”? ¿Por qué?

60. ¿Cuál es tu opinión acerca de la lectura y los jóvenes que estudian en la Universidad de Quintana Roo?

61. ¿Normalmente acostumbra?

	Sí.	No.
a) Leer los libros a la mitad.		
b) Leer los libros completos.		
c) Leer los libros saltando páginas.		
d) Leer más de un libro al mismo tiempo.		
e) Leer los mismos libros más de una vez.		
f) Comprar libros y leerlos.		
g) Comprar libros y no leerlos después.		
h) Sacar fotocopias de libros.		
i) Pedir libros prestados.		
j) Comprar libros usados.		
k) Leer con la TV prendida.		
l) Leer oyendo música.		
m) Leer mientras usa el internet.		
n) Leer mientras juega.		
ñ) Leer mientras platica.		
o) Leer en la computadora.		

62. ¿Usted cree que ahora lee más o lee menos que antes?

a) Leo más. b) Leo igual. c) Leo menos.

63. ¿Qué tanto le gusta leer?

a) Me gusta mucho leer.	b) Me gusta leer.	c) Me gusta poco leer.	d) No me interesa leer.	e) Otra
-------------------------	-------------------	------------------------	-------------------------	---------

64. ¿Por qué?

65. ¿Cuál es la razón por la que usted lee?

a) Para estudiar, para la escuela.	
b) Para informarse.	
c) Para actualización o perfeccionamiento profesional.	
d) Para divertirse.	
e) Porque le interesa.	
f) Por motivos religiosos.	
g) Por crecimiento personal.	
h) Para ser culto y tener tema de conversación interesante.	
j) Para mejorar el lenguaje.	
k) Por obligación.	
l) Otra (especificar).	

66. ¿Cuáles son las principales razones por las que usted no lee o no leería?

Porque no me gusta leer.	
Por falta de tiempo.	
Porque prefiero otras actividades recreativas.	
Porque es difícil.	
Porque los libros o las revistas cuestan mucho dinero.	
Porque no sé qué leer.	
Porque lo que tengo cerca para leer no me interesa.	
Porque no tengo un lugar apropiado para hacerlo.	
Porque me obligan a hacerlo.	
Porque no hay material de lectura en mi lengua materna.	
Por pereza.	
Porque no veo bien.	
Otra (especificar).	

67. ¿Alguna vez ha ido a una biblioteca? a) Sí. b) No.

68. ¿Cuándo fue la última vez que asistió a una biblioteca pública? _____

69. ¿Cuáles son las razones principales por las que no asiste? Hasta 3 respuestas.

	Sí.	No.
a) No tiene tiempo.		
b) No le gusta leer.		
c) No sabe dónde están, no las conoce.		
d) Están muy lejos.		
e) Prefiere conseguir libros por otros medios.		
f) No tiene buen servicio o instalaciones.		
g) El horario no le conviene.		
h) Problemas de salud o discapacidad.		
i) Otras (especificar.)		

70. ¿A qué tipo de biblioteca asiste? a) Escolar. b) Pública. d) Universitaria.

71. Mencione el nombre de las bibliotecas que ha visitado en la ciudad de Chetumal.

72. ¿Ha visitado bibliotecas fuera de la ciudad de Chetumal? a) Sí. b) No.

¿Cuáles? _____

73. Cuando asiste a la biblioteca, lo hace para...

	Sí.	No.
Leer para investigar.		
Leer para estudiar.		
Leer por placer.		
Participar en conferencias, cursos, talleres.		
Participar en conciertos, exposiciones, etc.		
Ver películas.		
Oír música.		
Otras (especificar.)		

74. ¿Ha visitado una librería? a) Sí. b) No.
75. En general, ¿cuántas veces al mes va usted a alguna librería? _____
76. Aproximadamente, ¿cuánto ha gastado en libros en el último año? _____
77. ¿Se reúne con otras personas de manera periódica o participa en algún grupo para leer o comentar libros, periódicos o revistas? a) Sí. b) No.
78. ¿Acostumbra a regalar libros? Sí. ¿Cuál fue el último que regalo? _____
b) No.
79. ¿Te has enfrentado con dificultades para comprender las lecturas académicas de tu licenciatura? ¿Cuál crees que ha sido el principal obstáculo?

80. ¿Te consideras un agudo lector?

¡Muchas gracias por dedicar un tiempo a contestar esta encuesta!

ANEXO II

“Los bomberos”

Mario Benedetti

Olegario no sólo fue un as del presentimiento, sino que además siempre estuvo muy orgulloso de su poder. A veces se quedaba absorto por un instante, y luego decía: “Mañana va a llover”. Y llovía. Otras veces se rascaba la nuca y anunciaba: “El martes saldrá el 57 a la cabeza”. Y el martes salía el 57 a la cabeza. Entre sus amigos gozaba de una admiración sin límites.

Algunos de ellos recuerdan el más famoso de sus aciertos. Caminaba con él frente a la Universidad, cuando de pronto el aire matutino fue atravesado por el sonido y la furia de los bomberos. Olegario sonrió de modo casi imperceptible, y dijo: “Es posible que mi casa se esté quemando”.

Llamaron a un taxi y encargaron al chofer que siguiera de cerca a los bomberos. Éstos tomaron por Rivera, y Olegario dijo: “Es casi seguro que mi casa se esté quemando”. Los amigos guardaron un respetuoso y afable silencio; tanto lo admiraban.

Los bomberos siguieron por Pereyra y la nerviosidad llegó a su colmo. Cuando doblaron por la calle en que vivía Olegario, los amigos se pusieron tiesos de expectativa. Por fin, frente mismo a la llameante casa de Olegario, el carro de bomberos se detuvo y los hombres comenzaron rápida y serenamente los preparativos de rigor. De vez en cuando, desde las ventanas de la planta alta, alguna astilla volaba por los aires.

Con toda parsimonia, Olegario bajó del taxi. Se acomodó el nudo de la corbata, y luego, con un aire de humilde vencedor, se aprestó a recibir las felicitaciones y los abrazos de sus buenos amigos.

ANEXO III

PRUEBA CLOZE del cuento “Los bomberos”

Mario Benedetti.

Olegario no sólo fue un as del presentimiento, sino que además siempre estuvo muy orgulloso de su poder. A veces se quedaba _____ por un instante, y _____ decía: “Mañana va a _____”. Y llovía. Otras veces _____ rascaba la nuca y _____: “El martes saldrá el _____ a la cabeza”. Y _____ martes salía el 57 _____ la cabeza. Entre sus _____ gozaba de una admiración _____ límites.

Algunos de ellos _____ el más famoso de _____ aciertos. Caminaba con él _____ a la Universidad, cuando _____ pronto el aire matutino _____ atravesado por el sonido _____ la furia de los _____. Olegario sonrió de modo _____ imperceptible, y dijo: “Es _____ que mi casa se _____ quemando”.

Llamaron a un taxi y _____ al chofer que siguiera _____ cerca a los bomberos. _____ tomaron por Rivera, y _____ dijo: “Es casi seguro _____ mi casa se esté _____”. Los amigos guardaron un _____ y afable silencio; tanto _____ admiraban.

Los bomberos siguieron _____ Pereyra y la nerviosidad _____ a su colmo. Cuando _____ por la calle en _____ vivía Olegario, los amigos _____ pusieron tiesos de expectativa. _____ fin, frente mismo a _____ llameante casa de Olegario, _____ carro de bomberos se _____ y los hombres comenzaron _____ y serenamente los preparativos _____ rigor. De vez en _____, desde las ventanas de _____ planta alta, alguna astilla volaba por los aires.

Con toda _____, Olegario bajó del taxi. Se acomodó el nudo de la corbata, y luego, con un aire de humilde vencedor, se aprestó a recibir las felicitaciones y los abrazos de sus buenos amigos.

ANEXO IV

Universidad de Quintana Roo

“Hábitos de lectura y comprensión lectora en los alumnos de la Universidad de Quintana Roo”.

1. Identifica la idea principal del siguiente pasaje y redáctala.

Se dice que algunos caballos se vuelven locos cuando comen tragacanto. Casi cegados, comienzan a tambalearse y rumiar latas, huesos, cualquier cosa incluso alambre de púas. Se les entumecen las articulaciones, el pelo se vuelve áspero. Pronto la muerte pone fin a su misterio (Cunningham y Moore, 1990, p. 17).

2. ¿Qué es el tragacanto?

¡Gracias!

La información recabada será utilizada con fines científicos.