



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Humanidades
Maestría en Investigación Educativa Aplicada

**“Comprensión lectora y experiencias de vida: percepciones de
estudiantes de secundaria en contextos escolares y
socioculturales”**

Tesis para obtener el grado de
Maestra en Investigación Educativa Aplicada

Martha Patricia Alvarado Ortega

“Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”

Bajo la dirección del
Dr. Jorge Balderas Domínguez

Ciudad Juárez, Chih., noviembre de 2022

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1 Justificación.....	9
1.2 Estado del arte	11
1.3 La estadística en la Educación Secundaria.....	21
1.4 La educación secundaria en la política educativa	24
1.5 El problema de investigación	28
1.6 Objetivos	30
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTO TEÓRICO.....	31
2.1 Capacidades cognitivas que contribuyen en el aprendizaje en los procesos educativos	31
2.2 Factores asociados al rezago educativo de los estudiantes de educación secundaria.....	36
2.3 Teoría de la Desesperanza Aprendida.....	42
CAPÍTULO 3. MÉTODO	43
3.1 Paradigma.....	43
3.2 Enfoque	44
3.3 Método Fenomenológico.....	46
3.4 Participantes	49
3.5 Técnicas para la recolección de datos	53
3.6 Contextualización.....	55
3.7 Plan de trabajo.....	63
3.8 Análisis de la información.....	64
3.9 Consideraciones éticas	67
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	68
4.1 Comprensión lectora	68
4.2 Concepción escolar	73

4.3 Experiencias escolares.....	77
4.4 Familia.....	87
4.5 Violencia	90
4.6 Perspectivas de vida.....	97
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	100
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	108
ÍNDICE DE GRÁFICAS, ILUSTRACIONES Y TABLAS.....	109
REFERENCIAS.....	110
ANEXOS.....	118
Anexo 1. Matriz de consistencia	118
Anexo 2. Formato de entrevista para estudiantes.....	119
Anexo 3. Carta de Consentimiento Informado.....	121
Anexo 4. Folleto con información general de la investigación para padres, madres de familia y tutores.....	122
Anexo 5. Guía de preguntas sobre el contexto.....	123

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mis amados hijos Enrique y André. Quienes en estos dos años me brindaron su apoyo tomando gustosamente las tareas propias del hogar y me guiaron en momentos de dificultad tecnológica. Enrique y André le agradezco a Dios por ser parte de mi vida. Ustedes son mi motivación para realizar actividades que les sean de ejemplo y de utilidad para sus vidas.

También con mucho cariño dedico esta tesis a las y los 56 estudiantes participantes de esta investigación. Jovencitas y jóvenes que confiaron en mí y abrieron su corazón narrando sus más íntimas vivencias. Ellos fueron parte esencial para complementar y finalizar de manera óptima mi investigación.

AGRADECIMIENTOS

Durante las dificultades mundiales causadas por la pandemia por Covid-19 la vida me daba la oportunidad de ingresar a la universidad a estudiar esta maestría becada en su totalidad. Esto fue posible gracias a las acciones oportunas de la doctora Beatriz Anguiano Escobar. A quien le agradezco enormemente darme la oportunidad de ser parte de la generación 2020-2022, por lograr que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), me otorgara una beca para solventar los gastos tanto de colegiaturas como de materiales escolares y por sus aportaciones como lectora para mejorar la construcción de este trabajo.

Inmensamente agradecida con la doctora Evangelina Cervantes Holguín por su acompañamiento en estos dos años. Por guiarme en los momentos de total obscuridad, por brindarme su apoyo y sus sugerencias tan puntuales cuando las tormentas estremecían el cielo y parecía que el abismo estaba al final del camino. Le agradezco siempre tener una sonrisa, su disponibilidad, su paciencia y sus silencios. Gracias por sus contribuciones para el desarrollo y enriquecimiento de esta tesis.

Osadamente a mitad del camino y a pesar de las circunstancias el doctor Jorge Balderas Domínguez tomó las riendas y la responsabilidad de ser director de mi trabajo de tesis, por lo cual estoy infinitamente agradecida. Además, le agradezco su tiempo, su dedicación, disponibilidad y sus contribuciones para la elaboración y enriquecimiento de este trabajo.

Siempre estaré agradecida con el Profesor Jorge Reyes Álvarez y con el Maestro José Castañeda Ochoa por lo que las palabras de agradecimiento hacía el Profesor Reyes y al Maestro Castañeda nunca serán suficientes. Les estoy profundamente agradecida por su apoyo, sus atenciones y por darme la oportunidad y la apertura en las seis instituciones de la zona escolar donde son Supervisor de Zona y Jefe de Enseñanza respectivamente para realizar mi trabajo de campo. De igual manera agradezco especialmente a los seis subdirectores de cada una de las instituciones que me brindaron todas las facilidades de espacio y tiempo para reunirme con las y los alumnos participantes de esta investigación.

El acompañamiento de personas clave en ciertos procesos de vida o académicos son fundamentales para obtener resultados óptimos. Razones por las cuales brindo mi más profundo agradecimiento a Marina Meza, quien sin condiciones me ha acompañado y escuchado en situaciones adversas. Gracias por guiarme a tierra firme cuando eh estado en medio del océano sin saber a dónde dirigirme.

Mi mayor agradecimiento a la doctora Brenda Irán Ordoñez Quezada por sus acertados comentarios y sus observaciones para afinar e incrementar los apartados de este trabajo y por aceptar ser parte del grupo de lectores. Gracias por su amabilidad y comprensión.

Mi más profundo agradecimiento a Fátima Portillo por su amistad y su acompañamiento a lo largo de este periodo. Gracias amiguita por tus palabras y por estar ahí en todo momento.

Agradezco al CONACYT por otorgarme una beca para escalar un grado más en mi vida académica.

Mi entera gratitud a mi compañero y a mis compañeras de generación por su ayuda en momentos de dificultad y por aclarar mis dudas en situaciones de confusión.

Un inmenso agradecimiento a cada una de las jovencitas y a cada uno de los jovencitos que aceptaron participar en la investigación. Me faltan palabras para brindarles mi gratitud por su confianza, por permitirme adentrarme en los momentos más íntimos y de sufrimiento de sus vidas. Les agradezco su entusiasmo, su sinceridad y la naturaleza de su comportamiento en cada uno de los encuentros grupales y personales que se llevaron a cabo durante el trabajo de campo. Desearía escribir cada uno de sus nombres en esta hoja como los llevo grabados en mi mente y en mi corazón. Siempre recordaré a cada uno de ustedes con mucho cariño.

Agradezco profundamente a cada una de las Doctoras y a cada uno de los Doctores por todas sus enseñanzas en cada una de las clases impartidas en los cuatro semestres. Gracias por compartir sus conocimientos y sus experiencias. A algunos de ellas y ellos les agradezco enseñarme como es y otras y otros les agradezco por enseñarme como no es.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como propósito analizar las percepciones de estudiantes de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora, esto a partir de sus experiencias académicas y personales, en los contextos escolares, familiares y socioculturales. Este estudio se adscribe a la línea de investigación Procesos de enseñanza-aprendizaje y trayectorias académicas en el programa de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada debido a que el trabajo se basa en la comprensión lectora desde la perspectiva de alumnos de la educación secundaria. El documento está organizado en cinco capítulos que se describen a continuación: en el primero, se describe el planteamiento del problema; en el segundo, el fundamento teórico; en el tercero, el método; en el cuarto, los resultados y en el quinto las conclusiones. Continúo al quinto capítulo se muestran los índices, las referencias y los anexos.

En el primer capítulo se argumentan los hechos que justifican la elaboración de este trabajo. En seguida se fundamenta la construcción del estado del arte, el cual está comprendido con temas que abordan la comprensión lectora y las percepciones estudiantiles, las perspectivas teóricas y los hallazgos de 35 artículos localizados en diferentes bases de datos. Además, se expone una revisión de las políticas educativas internacionales, nacionales y estatales vigentes de la educación secundaria y de la asignatura Lengua Materna, Español en secundaria. También, se retoman datos estadísticos de los resultados que han obtenido los estudiantes mexicanos de educación secundaria en las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (*Programme for International Student Assessment*, PISA, por sus siglas en inglés) y del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Estos exámenes de evaluación son aplicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Instituto Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), antes Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), de las asignaturas de Lectura y Lenguaje y Comunicación, respectivamente. También se presenta el resultado del examen Planea de los alumnos de quince años del Estado de Chihuahua, por último, se hace un planteamiento sobre el problema de investigación y la presentación de los objetivos general y específicos.

En el segundo capítulo se presenta el fundamento teórico que sustentan esta investigación. Por lo que, para los fines y desarrollo de este trabajo se presentan las dimensiones de análisis: la primera, refiere a las capacidades cognitivas que contribuyen al desarrollo de una óptima comprensión lectora en contextos formales y de vida y en la segunda, se detallan los factores asociados al rezago

educativo como lo son los escolares y los extraescolares. Así como la teoría de la Desesperanza Aprendida.

En el tercer capítulo se describe la metodología propuesta para la construcción de esta investigación. Este estudio es de corte cualitativo y se adscribe al paradigma constructivista con un enfoque fenomenológico. Además, se describen las características de las y los participantes, las tres técnicas implementadas para la recolección de la información y la forma en que fueron implementadas, la contextualización, el plan de trabajo, el análisis de la información y las consideraciones éticas.

En el cuarto capítulo se detallan los datos que fueron producto del trabajo de campo. Por lo tanto, se describen los resultados conforme están organizadas las categorías y subcategorías en las tablas 15, 16 y 17 de las páginas 15 y 16 incluidas en el capítulo metodológico. Las categorías determinadas son la comprensión lectora, la concepción escolar y las experiencias escolares y las categorías que emergieron durante la recolección de los datos en el trabajo de campo fueron temas acerca de la familia, tipos de violencia dentro del entorno familiar y sociocultural y las perspectivas de vida. También se describen en cada categoría las subcategorías determinadas en los objetivos y las emergentes del trabajo de campo.

En el quinto capítulo se muestran las conclusiones derivadas de los resultados y se describen las aportaciones teóricas, metodológicas y sociales. También se explican las fortalezas que permitieron el desarrollo completo de la investigación y las limitaciones que obstruyeron o rezagaron el trabajo de campo.

Finalmente, se exponen el índice de abreviaturas y de gráficas, ilustraciones y tablas; se enlistan las referencias por orden alfabético de cada autor citado en este trabajo; se adjuntan los anexos donde se muestran: la matriz de consistencia, el formato de entrevista para las y los estudiantes empleado en el trabajo de campo para recabar la información sobre la comprensión lectora; la carta de consentimiento informado dirigida a las madres y padres de familia y tutores para adquirir el permiso que dio el acceso a las y los adolescentes de segundo de secundaria a participar en este trabajo de investigación; el resumen del proyecto de investigación detallado en un folleto impreso dirigido a las madres y padres de familia y tutores. Por último, la guía de preguntas orientadas a las y los subdirectores académicos de cada una de las escuelas de la zona donde se llevó a cabo el estudio con la finalidad de obtener información general interna y datos sobre el contexto circundante a cada institución.

CAPÍTULO 1.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se plantean cinco aspectos que se consideran pertinentes para justificar la elaboración de este trabajo de investigación. Además, se presenta el estado del arte, las estadísticas sobre los resultados de las evaluaciones de la comprensión lectora en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Lectura, la política educativa vigente de la educación secundaria y de la lectura, se plantea el problema de la investigación y se puntualizan el objetivo general y los objetivos específicos.

1.1 Justificación

La deficiente capacidad de comprensión textual por parte de las y los adolescentes de educación secundaria es una preocupación para el sistema educativo mexicano, ya que en los resultados que han obtenido en las evaluaciones locales, nacionales e internacionales durante las dos últimas décadas se ha visto reflejado su bajo rendimiento académico en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Lectura. Debido a que carecen de las competencias necesarias para comprender lecturas extensas y de corte académico y científico con un nivel alto de complejidad. Las y los estudiantes pueden leer diferentes tipos de textos, pero tienen dificultad “para identificar la macroestructura y construir un significado global del texto; para seleccionar y organizar la información” (Barba *et al.*, 2010, p. 3). Además de ello, durante el ejercicio lector tienen dificultad para inferir información no explícita en el texto, vincular la lectura con su entorno cultural y utilizarla “como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas” (INEE, 2017, p. 75). En vista de que la comprensión lectora es una habilidad fundamental en el tercer nivel educativo de la educación básica a continuación se argumentan cinco hechos que se consideran relevantes para justificar este trabajo.

Primero, la lectura es un medio comunicativo societal y una puerta de acceso al conocimiento, es una actividad que inicia desde edades tempranas y continúa durante toda la vida de los seres humanos. Uno de los principales objetivos de la lectura es la comprensión, la cual es el producto de una clara y fluida lectura y del empleo de mecanismos para comprender y reconstruir lo leído con los aprendizajes previos y con el contexto de vida (Plaza-Plaza 2019). Además de ello, “es una de las competencias que se deben desarrollar dentro del lenguaje y es una herramienta lingüística del pensamiento la cual determina el desarrollo cognitivo de los estudiantes para el logro de un aprendizaje significativo” (Cruzata & Rojas, 2016, p. 337). Por todo ello, es necesario que las y los estudiantes de la educación secundaria desarrollen una lectura cabal y eficiente, ya que leer y comprender son un compuesto inherente (SEP, 2017). De lo contrario están destinados al rezago

educativo, del cual se deriva la exclusión y el rechazo por parte de las y los docentes, la escuela y hasta la sociedad.

Segundo, en el plan educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral elaborado y gestionado por la SEP para la educación básica se hace énfasis en el campo de formación académico Lenguaje y Comunicación de segundo grado de la educación secundaria, el cual tiene como objetivo “fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes a través del uso pleno del lenguaje oral y escrito” (SEP, 2017, p. 152). Dentro de este campo formativo se encuentra la asignatura Lengua Materna. Español para la secundaria, misma que busca que las y los estudiantes “desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos” (SEP, 2017, p. 163). El periodo lectivo de esta asignatura es de 200 horas al año, es decir su enseñanza en los procesos educativos comprende el 14.2% del tiempo anual. Esta asignatura se practica durante toda la formación educativa y es herramienta primordial para la toma de decisiones a lo largo de la vida de los seres humanos (SEP, 2017). Por consiguiente, la asignatura Lengua Materna. Español es clave en las enseñanzas de la educación secundaria, ya que abarca las habilidades lingüísticas que dan la pauta para la comunicación y la integración social.

Tercero, parte fundamental en la etapa de la educación secundaria es que las y los adolescentes sean portadores de una óptima comprensión lectora debido a que este nivel educativo es la transición entre la conclusión de la educación básica y la apertura de la educación media superior. En este nivel educativo las y los alumnos fortalecen sus conocimientos de la educación primaria y edifican las bases de nuevos conocimientos y las competencias necesarias para comprender y resolver las áreas comprendidas el currículo del bachillerato o las carreras técnicas (INEE, 2018). En ese sentido, la educación secundaria es un campo formativo fundamental tanto para continuar en el ámbito educativo como en el laboral y el social. Ejemplo de ello, en una estadística presentada por la SEP (2019), donde menciona que de cada 100 estudiantes que terminan la primaria, sólo 88 ingresan a la educación secundaria y de esta cantidad, solamente 70 ingresan al nivel medio superior. Por esta razón, el tercer nivel de la educación básica es considerado el parteaguas para continuar estudiando los niveles educativos superiores o la deserción escolar (Carrillo-García & Uribe-Enciso, 2014).

Cuarto, bajo la premisa de que la etapa de la educación secundaria coincide con la etapa del desarrollo donde las y los adolescentes experimentan cambios socioculturales y “profundos grandes cambios físicos, psicológicos, emocionales, sexuales e intelectuales” (Ríos, 2021), es necesario conocer su contenido, su biografía y su contexto, puesto que cada estudiante trae consigo aparte de una historia desde su concepción hasta el momento actual de su vida (Blanco, 2011), un bagaje de

experiencias. También es fundamental considerar que “cada sujeto educable es una experiencia singular, única e irrepetible, que busca ocupar un lugar en un lugar determinado” (Echavarría, 2003, p. 5). Bajo estas perspectivas, la escuela como espacio educativo y formativo debe considerar durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuatro aspectos fundamentales parte de la vida de un estudiante, el entorno familiar, el contexto social y cultural, los conocimientos previos y la biografía. Ya que son aspectos que repercuten e influyen tanto en el aprovechamiento como en el fracaso escolar. Cabe destacar que dadas las características propias del periodo de la adolescencia, la escuela secundaria es un punto de transición fundamental en el desarrollo de la persona, en donde se ensayan socialmente los pasos definitivos hacia la autonomía personal (Castañeda *et al*, 2018).

Quinto, las producciones científicas donde se toma en cuenta la participación de las y los estudiantes con dificultades en comprensión lectora y donde se abordan las percepciones de las y los adolescentes de secundaria con rezago educativo sobre el contexto escolar son escasas. Por esos motivos es necesario realizar investigaciones que den la oportunidad a las y los estudiantes de secundaria expresar lo que piensan, sienten y perciben de su escuela, de sus docentes y de sus asignaturas y brindarles un espacio donde puedan expresar sus experiencias y retos personales y escolares que diariamente viven dentro de su entorno. Por estas razones se busca aportar información relevante para la comunidad científica y educativa, los supervisores de zona y los directivos de cada institución participante.

Por todo lo anterior descrito, la presente investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de las y los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora a partir de sus experiencias académicas y personales en el contexto escolar, familiar y sociocultural.

1.2 Estado del arte

La elaboración del estado del arte se llevó a cabo a través de una revisión de artículos científicos, en los cuales se abordara el tema de la comprensión lectora focalizada principalmente en el nivel educativo de la educación secundaria. También se revisaron investigaciones donde se abordaran las percepciones educativas del estudiantado de secundaria. La búsqueda se realizó en diferentes bases de datos bajo los términos: lectura, comprensión lectora, percepciones de estudiantes, percepciones educativas y educación secundaria (*Reading, Reading Comprehension, Students Perceptions, Educational perceptions and Middle School*). El periodo de publicación de los artículos abarca del año 2011 al 2022. Corresponden dos del 2011; tres del 2012; uno del 2013; dos del 2014; tres del 2015; seis del 2016; tres del 2017; cuatro del 2018; cuatro del 2019; seis del 2020 y uno del 2022.

Los textos analizados fueron 35 artículos científicos y se localizaron en las bases de datos: *Elton B. Stephens Co.* (EBSCO); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc); Google académico y en la Difusión de Alertas en la Red (Dialnet). Estas producciones fueron realizadas por investigadores de diferentes países. Del continente americano se encuentran Argentina (4), Brasil (2), Chile (5), Colombia (3), Costa Rica (1), México (8) y Perú (2); y del continente europeo, España (10). De los 35 textos considerados para la elaboración de esta investigación, se tomaron en cuenta cinco en el idioma inglés y treinta en español.

1.2.1 Temas abordados

En la revisión de los 35 documentos se encontró que la dificultad de la comprensión lectora es un problemática presente en México y en otros países Latinoamericanos y en algunos países Europeos como España. También se pudo ver las diferentes rutas tomadas por los autores para abordar el tema de la comprensión lectora en la educación básica, media superior y superior. Debido a ello, los objetivos y los campos de estudio fueron diversos. De entre estos estudios, ocho enfocaron sus objetivos en estudiar la relación de la comprensión lectora en el desempeño escolar, mismo que está determinado por las y los docentes, ya que dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizan diversos métodos de evaluación (Arévalo *et al.*, 2018). En el primero, se enfocaron en estudiar la concomitancia entre los niveles de comprensión de la lectura y el desempeño académico. Para evaluar la comprensión lectora se basaron en los niveles textual, inferencial y contextual y el rendimiento por medio de la prueba de competencia lectora para la educación secundaria CompLec (Arévalo *et al.*, 2018).

En el segundo, se centraron en buscar si la competencia de la lectura y la escritura, el rendimiento académico de la asignatura Lengua Castellana y la deserción estudiantil están determinados por el nivel de comprensión de las y los estudiantes. Para recabar los datos aplicaron cuestionarios, revisaron bases de datos institucionales y llevaron a cabo entrevistas tanto a docentes como estudiantes del segundo semestre en una universidad, y para conocer el rendimiento escolar revisaron únicamente los puntajes relacionados con la prueba nacional SABER 11 específicamente lo relacionado con el tema de lenguaje (Carrillo-García & Uribe-Enciso, 2014). En el tercero, estudiaron si la dificultad de la comprensión lectora y la dificultad ortográfica se entrecruzan, pero también si estas problemáticas influyen en el resultado de los aprendizajes al finalizar el segundo nivel de la educación básica. Para dar respuesta a sus objetivos recurrieron a las calificaciones finales del curso de sexto grado, diseñaron una prueba para evaluar la ortografía, para la comprensión lectora emplearon la Prueba de Comprensión Lectora de Lázaro, la cual arroja un valor al finalizar una lectura

y aplicaron el Test de Goodenough-Harris para conocer los niveles de inteligencia de las niñas y de los niños participantes (Carril-Martínez & Pascual-Gómez, 2017).

El cuarto estudio busco conocer la manera en que las y los estudiantes de primaria y secundaria se perciben así mismos dentro de sus labores escolares y si su desempeño está relacionado con los niveles de comprensión lectora personales y si ésta incrementa conforme ascienden grados escolares. Para la adquisición de datos proporcionaron a los adolescentes de secundaria un texto de 236 palabras llamado Cosas de la Naturaleza con 40 vacíos, mismos que los estudiantes debían llenar según su criterio para dar sentido al texto. El texto se elaboró conforme a “la técnica Cloze en su versión tradicional, omitiendo cada quinta palabra. En su lugar había un guion de tamaño proporcional a la palabra eliminada” (Carvalho *et al.*, 2018, p. 600). En el quinto trabajo estudiaron el rendimiento académico de estudiantes de secundaria y su vínculo con la comprensión lectora. Para evaluar el rendimiento se promediaron las calificaciones de los escolares de la materia Lengua Española de fin de año (Ferradás *et al.*, 2016). En el sexto estudio Gómez (2011), abordó la comprensión lectora y su influencia en el rendimiento académico, además determinó en cuál de los cinco campos del currículo de cuarto grado de la educación básica tenía mayor o menor influencia y analizó si una cabal y fluente lectura influyen en el rendimiento escolar de niñas y niños de cuarto grado de la educación primaria. Para evaluar la comprensión lectora empleó “el Test de Lectura Oral de Gray-Gort-3, que evaluó: Precisión de los leído, comprensión del texto y velocidad de lectura” (p. 31), y la tarea de evaluar el rendimiento académico la llevó a cabo el profesorado por medio de la observación directa, dinámicas educativas y pruebas escritas y orales (Gómez, 2011).

En la séptima investigación, aparte de indagar sobre la relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de las materias Lengua castellana y matemáticas, examinaron acerca de las estrategias de aprendizaje que utilizan en el contexto escolar las y los alumnos de primer año de la educación secundaria en sus hábitos de lectura. Para ello, utilizaron las calificaciones, el cuestionario CEA elaborado por Beltrán y Cols y un instrumento construido *ad hoc* que mide el Control de Comprensión Lectora (Jiménez-Taracido *et al.*, 2016). Y por último, el octavo, tuvieron como objetivos conocer los niveles de comprensión lectora de alumnos de primaria y de los cuatro niveles de educación secundaria española, también buscaron si existe una relación entre la comprensión lectora y el aprovechamiento escolar y si ésta habilidad incrementa o mejora conforme se avanza en los niveles educativos. Con las calificaciones midieron el rendimiento y para la comprensión lectora se utilizó la prueba de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-SE), la cual consiste en que el alumnado lea un texto y al terminar se le retira y se le entregan diez preguntas,

cinco son preguntas literales y cinco inferenciales, al terminar se repite la dinámica ya que el total de preguntas son veinte y los textos son dos (Jover *et al.*, 2020).

De las 35 producciones revisadas seis estuvieron centradas en investigar sobre las percepciones de los estudiantes en diversas áreas. El propósito de una investigación en España fue conocer las percepciones de estudiantes de los cuatro niveles de educación secundaria sobre la participación parental en los deberes académicos. Para ello, utilizaron cuestionarios con escalas de calificación donde indagaron la forma en que las y los estudiantes perciben el apoyo emocional y académico de sus madres y padres. También investigaron acerca de la percepción que los adolescentes tienen sobre el interés que muestran hacia sus tareas escolares, sobre su crecimiento académico y sobre las expectativas tienen sobre sus capacidades intelectuales y personales (Ferradás *et al.*, 2016). En un segundo artículo se investigó respecto a la percepción que tienen las y los estudiantes de tercero de secundaria sobre lo que consideran una escuela justa y una escuela injusta. Dentro de estas concepciones se indago sobre la praxis docente, las maneras de sancionar los comportamientos negativos de las y los alumnos y la actitud docente hacia la diversidad estudiantil. Los datos se recolectaron de manera anónima por medio de un cuestionario con preguntas abiertas y con grupos de discusión donde también participaron docentes, esto con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la institución (Echeita *et al.*, 2015).

En una tercera investigación se buscó conocer las percepciones de las y los estudiantes de educación secundaria sobre las practicas docentes en la enseñanza de la materia de Historia y los métodos de evaluación que emplean para calificar los aprendizajes de dicha asignatura. Aunado a ello, se investigó si las y los docentes utilizan métodos alternativos al momento de impartir sus clases como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y si las y los estudiantes se sienten satisfechos y motivados con las metodologías utilizadas en la clase de Historia. Para la recolección de datos emplearon un cuestionario con una escala tipo Likert a 5 valores (Escribano-Miralles *et al.*, 2020). En el siguiente estudio abordaron las percepciones de las y los estudiantes de los tres grados del nivel educativo secundario acerca de la atención a la diversidad por parte de los docentes. En esta investigación se le preguntó a las y los adolescentes si se sienten tomados en cuenta por sus docentes al momento elaborar las planeaciones y al desarrollar las clases, si siente gusto por sus clases, sus docentes y por asistir a su escuela y si perciben complicidad entre el cuerpo docente y sus familias. Los instrumentos para recolectar la información fueron encuestas y un cuestionario de escalamiento tipo Likert de 3 respuestas (Castañeda *et al.*, 2018).

En un quinto estudio se abordaron las percepciones de las y los estudiantes respecto a las materias de su predilección y a las de su desagrado; el interés y uso de aparatos electrónicos, redes

sociales y páginas de Internet y las aspiraciones académicas y los centros educativos que tienen como proyectos de vida educativos al finalizar la educación básica. Los datos fueron recabados por medio de un cuestionario, en el cual participaron estudiantes de los tres niveles de educación secundaria (López, 2019). En un sexto trabajo el tema abordado fue sobre la manera en que las conductas docentes influyen en el compromiso académico de las y los estudiantes. Además, centraron su estudio en conocer las percepciones de las y los adolescentes de secundaria sobre las metodologías utilizadas por sus docentes y sobre las actitudes y comportamientos que adoptan durante el desarrollo de la clase. Para obtener los datos realizaron entrevistas a profundidad y entrevistas semiestructuradas (González *et al.*, 2022).

Por otra parte, en dos de los 35 artículos explorados se investigaron temas relativos a los niveles de comprensión lectora. En su investigación Cárdenas *et al.* (2015), tuvieron como objetivo conocer los niveles de comprensión lectora de las y los alumnos de nuevo ingreso en primero de secundaria. Por su parte Cárdenas *et al.* (2017), estudiaron tanto los niveles de comprensión lectora como los niveles de ansiedad de estudiantes de secundaria de una escuela pública y una escuela privada. Cabe señalar que en estas dos producciones para obtener los datos utilizaron como instrumentos dos pruebas, una de ellas consistía en que los participantes dieran lectura a un cuento literario y a una lectura del libro de biología. Por último, se menciona un trabajo en el cual se estudiaron los niveles de lectura, la comprensión textual y oral de alumnos de quinto grado de la educación básica y que se desenvuelven en entornos de pobreza. Esta investigación estuvo enmarcada por “*The Simple View of Reading* (En español *Visión Simple de la Lectura*) plantea que el proceso de comprensión lectora se basa en dos habilidades independientes: la comprensión del lenguaje oral y la fluidez lectora” (Ferroni & Jaichenco, 2020).

En suma, la evidencia muestra que la lectura es el acceso al conocimiento (Amboage & Vieiro, 2016; Arévalo *et al.*, 2018, González, 2019 y Plaza-Plaza, 2019) y un medio de comunicación de los seres humanos, por lo que su praxis requiere de estrategias, habilidades cognitivas y un proceso secuencial para la construcción de significados. La lectura se considera una herramienta primordial para la adquisición de aprendizajes de las diferentes áreas educativas y durante todo el trayecto de vida de los seres humanos. Asimismo, es la llave de acceso al campo educativo; la permanencia y el egreso del mismo (Arévalo *et al.*, 2018; Gómez, 2011). Al realizar el ejercicio de la lectura se crea un vínculo entre el lector y el autor del texto y una relación comunicativa, en donde el autor transmite información, conocimientos, creencias y sentimientos a través de las palabras escritas. Por su parte, el lector, descifra e interpreta los símbolos escritos. Esta habilidad lingüística, va más allá de un escaneo de palabras con la mirada y de la pronunciación en voz alta o su lectura en silencio; es una

competencia que precisa de factores endógenos y exógenos, concentración, enfoque, tiempo, procesos semánticos, de decodificación e inferenciales, para construir nuevos conocimientos con la información reciente y los conocimientos previos (Carvalho *et al.*, 2018; Gómez, 2011; Gómez & Madero, 2013 y Montes-Salas *et al.*, 2014). Por las razones antes mencionadas, es primordial una cabal y fluida lectura para desarrollar una óptima comprensión de la lectura.

Respecto a la comprensión lectora, Carrillo-García & Uribe-Enciso (2014), expresan que la habilidad en la comprensión lectora y el desarrollo óptimo de escritura, contribuyen al éxito en el ámbito escolar porque facilita la adquisición de nuevos conocimientos en los diferentes campos formativos y Abello-Cruz & Montaña-Calines (2013), señalan y ponen énfasis en la importancia de la comprensión. Amboage & Vieiro. (2016), Arévalo *et al.* (2018), Cárdenas *et al.* (2015), Cárdenas *et al.* (2017) y Cruzata y Rojas (2016), aducen que, para desarrollo de la comprensión lectora los estudiantes deben transitar por diferentes niveles. Los 3 niveles son: literal, inferencial, crítico, contextual, semántico. Aunado a ello, Carril-Martínez & Pascual-Gómez (2017), proponen tres modelos teóricos que explican el proceso de comprensión del lenguaje oral y escrito: los modelos de abajo-arriba o ascendentes; los modelos de arriba-abajo y los modelos interactivos.

1.2.2 Perspectivas metodológicas

Se considera necesario mencionar los diferentes enfoques de las 35 producciones encontradas con la finalidad de hacer evidente que durante la construcción del estado del arte sobresalieron los estudios cuantitativos, en los cuales se evalúa los niveles de comprensión, el ritmo de la lectura y el rendimiento académico de las y los estudiantes y que son pocas las producciones donde se conoce más a profundidad lo que piensan, sienten y perciben de sus docentes, de sus materias y de su entorno educativo. De inicio se enlistan los siete artículos con un enfoque cualitativo (Cruzata & Rojas, 2016; Gallardo & López, 2019; González *et al.*, 2022; Montes-Salas *et al.*, 2014; Padilla, 2016; Padilla & Villalonga, 2020 y Roldán & Zabaleta, 2017). Estos autores utilizaron entrevistas, observación, pruebas de lectura, entrevistas a profundidad, grupos de discusión y cuestionarios abiertos para la recolección de datos, ya que al igual que en esta investigación su propósito era profundizar en las problemáticas escolares y darle voz a los estudiantes con dos objetivos: conseguir sus percepciones para realizar cambios tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en las instituciones y hacer aportes científicos a los directivos, investigadores e instituciones gubernamentales sobre la manera que viven los procesos educativos.

Asimismo, se encontraron 24 artículos con un enfoque cuantitativo (Álvarez-Cañizo *et al.*, 2020; Amboage & Vieiro, 2016; Amiama-Espailat & Mayor-Ruiz, 2018; Arévalo *et al.*, 2018; Arias-Gundín *et al.*, 2011; Baretta *et al.*, 2012; Cárdenas *et al.*, 2015; Cárdenas *et al.*, 2017; Carril-Martínez

& Pascual-Gómez, 2017; Carvalho *et al.*, 2018; Coloma *et al.*, 2015; Echeita *et al.*, 2016; Escribano-Miralles *et al.*, 2020; Ferradás *et al.*, 2016; Ferroni & Jaichenco, 2020; Figueroa *et al.*, 2019; Flores-Macías *et al.*, 2015; Gómez & Silas, 2012; Gómez, 2011; Irrazabala & Scandar, 2020; Jiménez-Taracido *et al.*, 2016; Jover *et al.*, 2020; López, 2019 y Pérez & Reyes, 2019). En estos artículos los investigadores para obtener la información del trabajo de campo emplearon lecturas de textos narrativos de libros de secundaria, pruebas de Segmentación Lingüística, pruebas de Conciencia Fonológica, pruebas de Evaluación del Retraso Lector, prueba de Competencia Lectora CoLeP, prueba de Competencia Lectora para la Evaluación Secundaria CompLec, la Batería PROLEC_SE la cual se ocupa para evaluar los procesos lectores de estudiantes de secundaria y las calificaciones de las y los estudiantes para medir su rendimiento académico.

Por último, se tomaron en cuenta cuatro estudios de corte mixto (Carrillo-García & Uribe-Enciso, 2014; Castañeda *et al.*, 2018; Echavarría-Castro *et al.*, 2012 y Gómez & Madero, 2013), en los cuales para recabar los datos cualitativos se aplicaron grupos focales, entrevistas, observación y para los cuantitativos encuestas y cuestionarios con escalas de tipo Likert, textos literarios y académicos incompletos para que los participantes escribieran las palabras faltantes que le darían sentido a los textos, cuestionarios de Factores Asociados al Rezago y Escalas de Motivación de Logro y consultas de bases de datos institucionales

Un dato a destacar refiere a las y a los estudiantes que participaron en estas investigaciones. Por ello, se hace una distinción de los investigadores que basaron sus estudios en el contexto de la educación secundaria con la finalidad de hacer evidente que los estudiantes de segundo grado son pocas veces tomados en cuenta para la recolección de información. En las investigaciones cualitativas los estudios se realizaron con estudiantes de primero y tercer grado (Montes-Salas *et al.*, 2014); de noveno (Padilla, 2016); y de primero (Roldán & Zabaleta, 2017).

Referente a las investigaciones cuantitativas los informantes fueron estudiantes de primer grado (Cárdenas *et al.*, 2015; Cárdenas *et al.*, 2017; Carvalho *et al.*, 2018; Figueroa *et al.*, 2019; Flores-Macías *et al.*, 2015 y Gómez & Silas, 2012); de primero y segundo (Álvarez-Cañizo *et al.*, 2020 y Jiménez-Taracido *et al.*, 2016); de segundo (Arias-Gundín *et al.*, 2011); de tercero (Irrazabala & Scandar, 2020 y Echeita *et al.*, 2016); de cuarto (Amiama-Espaillet & Mayor-Ruiz, 2018 y Pérez & Reyes, 2019); de noveno (Arévalo *et al.*, 2018) y en un estudio seleccionaron alumnos de primer hasta cuarto grado de secundaria (Ferradás *et al.*, 2016), y por último, en un estudio mixto consideraron participantes de tercer grado (Gómez & Madero 2013). Cabe señalar que el cuarto y noveno grado, son el equivalente a tercero de secundaria en México.

1.2.3 Hallazgos

Dentro de la revisión de los 35 documentos se pudieron apreciar los resultados obtenidos de dichas investigaciones. Por ello, a continuación se muestran los hallazgos concomitantes a la comprensión lectora y a las percepciones de las y los adolescentes. Aunado a ellos, se incluyen hallazgos sobre factores asociados al rezago educativo. Estos factores se incorporaron debido a que durante la exploración de los documentos se detectaron investigaciones que pusieron al descubierto factores que permean los aprendizajes, el desarrollo educativo y la comprensión lectora. A continuación, en las siguientes tres tablas se citan los hallazgos antes mencionados. En la TABLA 1 se hacen evidentes los hallazgos sobre la comprensión lectora.

TABLA 1
HALLAZGOS SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Escribano-Miralles *et al.* (2020), encontraron que prevalecen los métodos de enseñanza tradicional y pese a que los mecanismos de evaluación son diversos, las y los docentes siguen utilizando principalmente las pruebas escritas para evaluar los aprendizajes, aunque estos exámenes promueven los aprendizajes memorísticos.

Se afirmó “que los escolares de sexto de primaria mostraron un desempeño bajo y/o mediocre en las tareas de ortografía y comprensión lectora” (Carril-Martínez & Pascual-Gómez, 2017, p. 13).

“Se evidencia una importante dificultad que muestra que aunque los estudiantes decodifican el texto, siguen aún sin entender a que se refieren muchas ideas leídas y les cuesta expresar las afirmaciones del texto en sus propias palabras” (Arévalo *et al.*, 2018, p. 169).

Se demostró “que en los niños con trastorno específico del lenguaje la comprensión lectora se correlacionó significativamente con el léxico y la decodificación” (Coloma *et al.*, 2015, p. 1).

Se señala “que mientras en lectores típicos la comprensión lectora estuvo fuertemente asociada al nivel de comprensión oral, en lectores que no llegaron al nivel de fluidez esperado, la escasa velocidad de reconocimiento de las palabras impacta negativamente en el proceso constituyendo una barrera para la comprensión lectora” (Ferroni & Jaichenco, 2020, p. 236).

“El control de la comprensión lectora estimado para cada individuo ha permitido clasificar al alumnado como lectores hábiles y lectores no hábiles” (Jiménez-Taracido *et al.*, 2016, p. 452).

Hicieron evidente “que un alto número de los estudiantes que inician la educación superior no tienen el grado de desarrollo de competencia lecto-escritura requerido” (Carrillo-García & Uribe-Enciso, 2014, p. 281-282).

“... revelaron que el nivel de comprensión lectora y, por tanto, su aprendizaje se empobrece a medida que los estudiantes avanzan de curso escolar...” (Figuroa *et al.*, 2019, p. 201).

Se destaca que las y los adolescentes de secundaria que tienen un alto nivel de comprensión lectora su rendimiento académico es mayor y los que tienen nivel bajo de comprensión lectora su rendimiento académico es carente (Jover *et al.*, 2020).

Fuente: Elaboración propia con datos de la revisión de 35 documentos para la construcción del estado del arte de diferentes autores.

En la TABLA 2 se enuncian los hallazgos de diversos trabajos de investigación donde se muestran las diferentes percepciones educativas de estudiantes de la educación secundaria. Por tanto, se enlistan a continuación:

TABLA 2
HALLAZGOS SOBRE LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES

Las y los estudiantes de educación secundaria perciben que un escuela justa es aquella donde las y los docentes no los comparan entre sí, donde además el trato y el respeto es homogéneo, sin favoritismos ni distinciones. Para el estudiantado una escuela justa sería donde sus opiniones fueran tomadas en cuenta, donde no hubiera favoritismo por los estudiantes con mayores promedios y donde los castigos fueran individuales y no colectivos. También encontraron que la percepción docente confirma que si tienen preferencia por los estudiantes con mejores promedios y que son responsables (Echeita *et al.*, 2016).

Ferradas *et al.* (2016) Encontraron que las y los participantes perciben que la implicación parental es constante y cercana en los primeros años escolares, es decir, durante el periodo de la educación básica las y los estudiantes reciben apoyo emocional y académico, pero este acompañamiento decrece conforme las y los escolares ascienden niveles educativos superiores (Ferradás *et al.* (2016).

“Los jóvenes perciben que sus maestros y compañeros se interesan en lo que hacen y se preocupan por ellos ante sus ausencias, cuestionando las razones de las mismas”. Además, “...perciben en forma positiva el gusto por su escuela, asistir y por el bienestar que les proporciona venir mostrando gusto por las clases en su mayoría” (Castañeda *et al.*, 2018 p. 91-92).

“La relación con los y las docentes es reconocida de forma positiva, de acuerdo con la percepción que los estudiantes tienen de ciertas características personales de los y las docentes, como la amabilidad, paciencia, confianza y buen humor. Inspirar confianza para compartir temas académicos y personales es identificado por los estudiantes como un elemento clave en la buena relación” (González *et al.*, 2022, p. 17).

Los adolescentes de octavo perciben la materia de Español como la más fácil (López, 2019).

Las y los adolescentes perciben que la praxis docente y los métodos de enseñanza implementados en clase contribuyen a tener una buena o mala relación con la docencia, debido a que cuando utilizan metodologías lúdicas, se promueve la interacción y los alumnos se motivan a participar, pero cuando exponen métodos tradicionales, las clases son tediosas y obstaculizan la comunicación. (González *et al.*, 2022)

“Los resultados muestran que las personas del grupo de lectores de valencia positiva obtuvieron mejor desempeño en la comprensión lectora de los textos tanto expositivos como argumentativos que los del grupo de valencia negativa” (Irrazabala & Scandar, 2020, p. 8).

Fuente: Elaboración propia con datos de la revisión de 35 documentos para la construcción del estado del arte de diferentes autores.

En la TABLA 3 se incorporan los hallazgos de diversas investigaciones donde se exponen factores asociados al rezago educativo en diferentes niveles educativos. Los cuales se mencionan a continuación:

TABLA 3
HALLAZGOS SOBRE FACTORES ASOCIADOS AL REZAGO EDUCATIVO

Se evidencia que “el nivel socioeconómico, influye en los niveles deficientes de comprensión lectora, ya que los estudiantes inscritos en escuela pública mostraron en su mayoría niveles deficientes en comprensión lectora. Y en el caso de los alumnos de escuela privada se observó un mejor panorama, aunque no excelente” (Cárdenas *et al.*, 2017, p. 1071 y 1072).

Las y los estudiantes con “ánimo negativo no eran capaces de utilizar la información adicional para realizar más eficientemente la tarea y tenían menor capacidad para autopredicir su desempeño (Irrazabala & Scandar, 2020, p. 4).

Las y los adolescentes participantes de este estudio “cuentan con teléfono celular (95% con internet en el dispositivo), el 98% de ellos indicó utilizar internet para tareas del colegio, el 80% tienen computadora en la casa y 73% utilizan correo electrónico. El 81% de los estudiantes ya saben qué elegirán como carrera universitaria...” (López, 2019, p. 162-163).

Encontraron que la falta de una cabal comprensión lectora si influye en el rendimiento escolar (Carrillo-García & Uribe-Enciso, 2014; Carril-Martínez & Pascual Gómez, 2017).

En estudiantes de educación superior los factores asociados al rezago educativo fueron de corte personal entre los que se encuentran género, el hecho de tener un compromiso laboral y el promedio obtenido en el nivel medio superior (Echavarría-Castro *et al.*, 2012).

Fuente: Elaboración propia con datos de la revisión de 35 documentos para la construcción del estado del arte de diferentes autores.

En suma, los hallazgos hicieron evidente que en el proceso lector se desarrollan diversas habilidades cognitivas y pasar por varios niveles de comprensión para alcanzar una óptima comprensión lectora. Este proceso implica poner en función estrategias cognitivas, ya que el lector para procesar los nuevos conocimientos y comprender lo leído debe inferir el significado de cada palabra escrita en un texto, reconocer el mensaje oculto en cada oración, conectar sus conocimientos previos con la nueva información que emerge de cada enunciado y evidenciar su capacidad para formular un análisis, una crítica o una evaluación del texto leído. También evidenciaron que las y los

estudiantes perciben que la docencia da preferencia y atención a los estudiantes con mayores capacidades de aprendizaje y con promedios altos y que algunos docentes toman en cuenta sus preferencias sobre ciertos temas y su contexto al momento de planear y desarrollar la clase. De igual manera, perciben que las metodologías y el desarrollo de las clases en la práctica educativa están relacionadas con las actitudes y los comportamientos de las y los docentes. Por último, revelaron que de entre los factores que influyen en el desarrollo académico se encuentran el nivel socioeconómico donde se desenvuelven las y los adolescentes, el estado de ánimo y la actitud que toman durante los procesos de aprendizaje, el tener otras responsabilidades como el compromiso laboral y las bajas, altas o nulas posibilidades económicas para obtener medios de comunicación electrónicos que faciliten y favorezcan las labores académicas.

1.3 La estadística en la Educación Secundaria

En el siguiente apartado se presentan de forma general las estadísticas relacionadas con las evaluaciones de los exámenes PISA aplicado por la OCDE y el Planea aplicado por SEP, en los cuales se ve reflejado el desempeño académico que las y los estudiantes mexicanos han demostrado en las áreas de Lectura a nivel internacional y Lenguaje y Comunicación a nivel nacional y estatal. Asimismo, se describen políticas educativas referentes a la educación secundaria y a la lectura estipuladas en la UNESCO, la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley General de Educación, La Ley estatal de Chihuahua y en el Plan Municipal de Desarrollo Juárez 2021-2024. Cabe señalar que se incorporan las leyes de la educación secundaria, debido a que es el nivel educativo donde se realizó esta investigación. Por último se hace una conclusión de los datos encontrados.

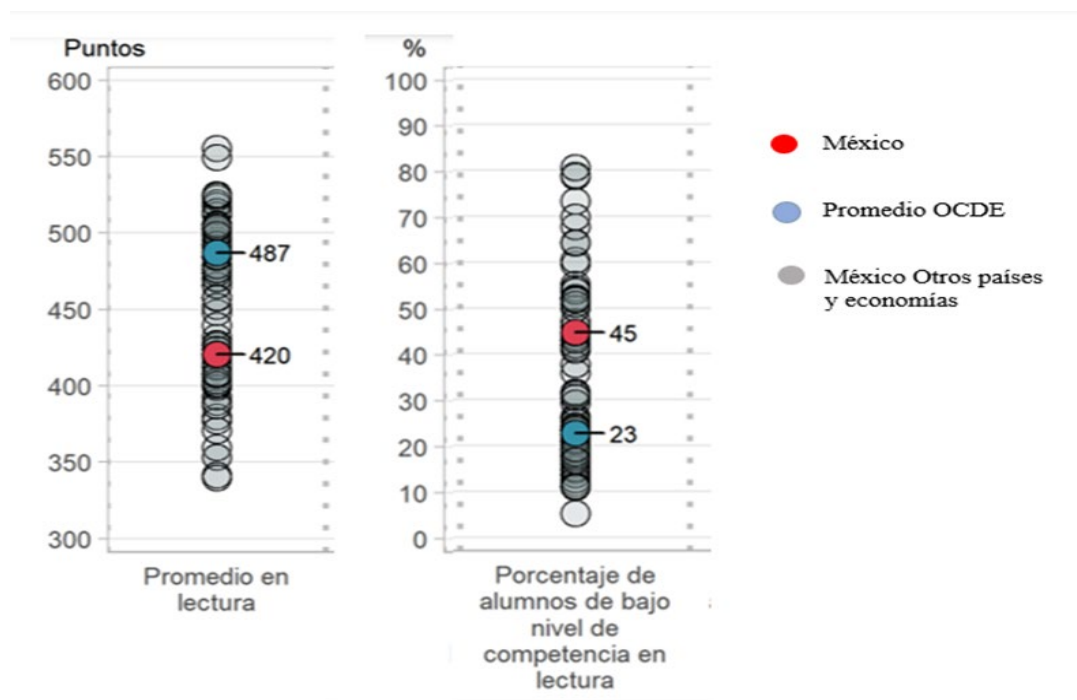
Dos de las evaluaciones que han dividido a los estudiantes de educación secundaria entre lectores con capacidad de comprensión lectora y lectores incapacitados para comprender textos académicos y científicos son los exámenes PISA y el Planea. El examen PISA evalúa la competencia lectora y el rendimiento académico al finalizar la educación básica, se aplica cada tres años a los estudiantes de quince años (OCDE, 2022) y en el examen Planea se evalúa si las y los estudiantes de tercero de secundaria alcanzaron los aprendizajes esperados, por lo que se aplica cada dos años (SEP, 2019). Por lo anterior, a continuación se describen las últimas evaluaciones dadas a conocer por estos organismos:

En el informe de la OCDE del año 2019 presentaron los resultados de las evaluaciones del examen PISA. En esta evaluación se pudo apreciar que el 55% de las y los estudiantes mexicanos de 15 años de tercer grado de la educación secundaria alcanzaron al menos el NIVEL 2 en las competencias de lectura y el 1% alcanzaron el nivel 5 o 6. Esto quiere decir, que más de la mitad de

las y los participantes se ubican en uno de los niveles más bajos, tomando en cuenta que los niveles más bajos en competencia son el 1 y el 2 y los más altos son el 5 y el 6. Por lo tanto, el 55% de las y los participantes solo tienen la capacidad de reconocer la idea principal y el propósito de un texto cuando se les indica que hacer y el 1% mostraron un elevado rendimiento en lectura, lo cual significa que comprenden textos extensos (OCDE, 2019).

En las siguientes gráficas se puede visualizar el nivel de desempeño que han obtenido los estudiantes mexicanos en comparación con otros países y con el promedio implementado por la OCDE. En la GRÁFICA 1 se puede percibir a México en los niveles más bajos. En el área de Lectura según el promedio de la OCDE y 67 puntos por debajo del promedio en lectura. En la gráfica dos se presenta el porcentaje de alumnos de bajo nivel de competencia en lectura, mismos que se ubican por debajo del promedio de la OCDE (2019).

GRÁFICA 1
Resultado del desempeño en lectura en el examen PISA del 2018



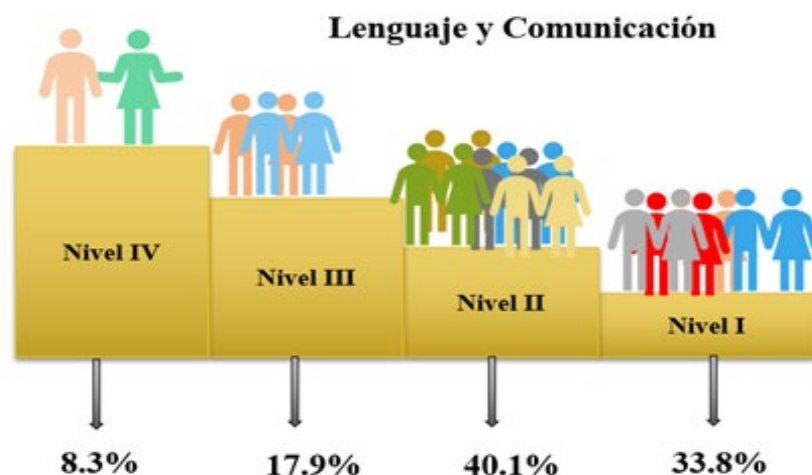
Fuente: La gráfica son datos originales tomados de la OCDE (2019, p. 3)

Por su parte, el World Bank (2020), declara que, a pesar de los altos porcentajes de estudiantes de entre 10 y 14 años matriculados y que asisten a las aulas escolares, los aprendizajes son deficientes. Con ello “se refiere a los niños al final de la escuela primaria (de 10 a 14 años) que leen por debajo del nivel mínimo de competencia y a los niños fuera de la escuela que se supone que

no leen en competencia” (p. 7). En lo que respecta a México, los aprendizajes de los alumnos se ubican en el 42% de competencia dentro de los niveles mínimos. Sin embargo, se esperaba que de un 53% de aprendizajes deficientes mejorara para el año 2030 y descendiera el porcentaje al 43%. Pero, debido al cierre de las escuelas la pobreza de los aprendizajes podría aumentar hasta a un 63.2% en varios países del mundo, entre ellos los de América Latina.

Con respecto a las evaluaciones a nivel nacional la SEP con el propósito de conocer y evaluar el aprendizaje y de mejorar la calidad educativa en los centros escolares puso en marcha el examen de evaluación Planea en el año 2015. Éste se aplica a estudiantes de tercero de secundaria con el objetivo de evaluar los resultados del aprendizaje de la lectoescritura y dar a conocer los porcentajes de las competencias esenciales en los estudiantes que finalizan la educación secundaria en el campo formativo Lenguaje y Comunicación (INEE, 2018). A continuación, se presentan los resultados del desempeño de los estudiantes de tercero de secundaria en el examen Planea del año 2017 a nivel nacional y estatal.

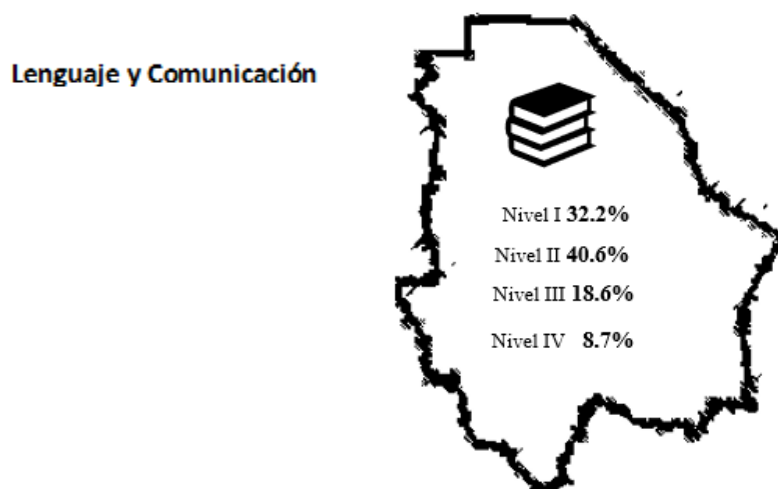
GRÁFICA 2
Porcentaje de estudiantes por nivel de logro educativo a nivel nacional del 2017



Fuente: Elaboración propia con datos del INEE (SEP, 2018, p. 12-13). Las figuras y los colores son de elección propia tomados de la barra de herramientas del programa Word.

GRÁFICA 3

Porcentaje de estudiantes por nivel de logro educativo del estado de Chihuahua



Fuente: Elaboración propia con datos del INEE (SEP, 2018, p. 20-21).

La información presentada en las gráficas permite ver que, más de la mitad de los estudiantes de educación secundaria tanto en el estado de Chihuahua como en los demás estados de la República Mexicana carecen de los conocimientos básicos en el área de Lenguaje y Comunicación, ya que el 32.2% y el 40.6% de los estudiantes presentan deficiencias en los conocimientos básicos de comprensión lectora y comprensión de textos.

En resumen, después de la búsqueda de las estadísticas a nivel internacional, nacional y estatal los resultados dejan al descubierto las deficiencias en las competencias, aprendizajes y habilidades que tienen las y los alumnos de educación secundaria en el área de Lenguaje y Comunicación. Además, se evidencia que más del 70% de las y los estudiantes además de situarse en los niveles más bajos solo pueden comprender textos sencillos, es decir, solamente pueden comprender la idea principal de un texto. The World Bank (2020) declara que, en países con escasos recursos económicos como México, el 50% de niñas y niños carecen de habilidades lectora y de la comprensión de textos simples, debido a que “no aprenden mientras están en la escuela” (parr. 7), aunque asistan regularmente a clases.

1.4 La educación secundaria en la política educativa

En el siguiente apartado se describirá las políticas educativas vigentes vinculadas con la educación y con las particularidades de la educación secundaria a nivel internacional, nacional, estatal y local. También, se presentan las políticas educativas promulgadas por organismos internacionales de los

que México es miembro y por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, Ley Estatal de Educación del Estado de Chihuahua y en el Plan Municipal de Desarrollo Juárez 2021-2024.

Respecto al concepto de políticas públicas según Maldonado (2013), son un conjunto de acciones y decisiones que el gobierno emite y toma para cubrir las demandas de la población y distribuir y regular los recursos financieros tanto en el campo social como en el educativo. También, de acuerdo con Pulido (2017), se refieren al vínculo que existe entre el Estado y la sociedad, vínculo que en la acción pública es entre gobernantes y gobernados, con el objetivo de resolver las necesidades e intereses de todos los individuos. Por tanto, en este trabajo se consideraron las políticas educativas como acciones diseñadas e implementadas por funcionarios gubernamentales encargados de la administración de los gobiernos federal, estatal y/o municipal para modificar y cambiar las reformas educativas.

En lo que se refiere a las políticas educativas internacionales se menciona que, en el marco del Cuarto Convenio Específico de Colaboración al Convenio General se llevó a cabo una reunión donde se presentó el nivel de educación secundaria como uno de los grandes desafíos para las políticas educativas de América Latina. Por lo que para la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), uno de los principales objetivos para el Desarrollo Sostenible dentro de la agenda 2030 es contemplar la educación secundaria e instar a los Estados a “asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (INEE, 2018, p. 106).

Por su parte, la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (International Standard Classification of Education, ISCED por sus siglas en inglés y CINE en español) dirigido por la UNESCO, clasifica la educación secundaria como el tramo de secundaria inferior. Este tramo educativo es el tercer nivel de la educación básica y tiene como objetivo fortalecer los conocimientos de la educación primaria y brindar nuevos conocimientos y habilidades especializados para las áreas que se estudian en el tramo de la educación media superior. La edad teórica adecuada para cursarla es de los 12 hasta los 14 años, con una duración generalmente de tres años. El único requisito para ingresar a ella es haber finalizado la educación primaria. Existen cinco modalidades de servicio en la oferta educativa del nivel secundario, el cual fue obligatorio a partir de 1993: la general, la técnica, la telesecundaria, la comunitaria y para los trabajadores. La telesecundaria se estableció en 1968 con el fin de impartir los programas de educación secundaria a la población adolescente de zonas marginadas por medio de la televisión. Para los adolescentes mayores de 16 años que por alguna razón perdieron la oportunidad de asistir a la educación secundaria en tiempo y forma, tienen la

opción de estudiar o finalizar sus estudios de secundaria en la modalidad para los trabajadores o en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) (INEE, 2016, como se citó en INEE, 2018). De igual manera en el Instituto Chihuahuense de Educación para los Adultos se escolariza a las y los adolescentes mayores de 15 años con rezago educativo o sin haber cursado la educación básica a través del Modelo de Educación para la vida y el Trabajo (MEVYT). Este organismo opera en casi todos los municipios dentro del Estado de Chihuahua (ICHEA, 2022).

En cuanto a las políticas educativas en México se menciona el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde está estipulado que “Toda persona tiene derecho a la educación” (p. 5). También menciona que la educación básica debe ser gratuita, laica, obligatoria, universal e inclusiva. La educación debe ser impartida por los Estados, la Federación, los municipios y la ciudad de México de manera obligatoria. La educación deberá basarse en el respeto incondicional hacia la dignidad de las personas y a los mismos derechos de igualdad. Además de respetar sus derechos y sus libertades durante los procesos de enseñanza aprendizaje, se fomentará en los estudiantes el amor a la patria, la honestidad, los valores y su mejora continua (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2020).

En relación con la educación básica la Ley General de Educación en el Capítulo I, en el Artículo 1° se garantiza el derecho a la educación; de igual manera que se estipula en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que México es parte. El principal objetivo en estas leyes es lograr el bienestar de todos los individuos en el ámbito educativo. En el Capítulo II, en el artículo 7° garantiza que al Estado le corresponde la función de la educación, en el sentido que debe asegurar la universalidad de la educación, ya que es un derecho humano que le corresponde a todas las personas y la obligatoriedad de la educación básica y la educación media superior de las niñas, niños y adolescentes en edad escolar (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

Por lo que se refiere a las políticas educativas de La Ley Estatal de Educación del Estado de Chihuahua hacen referencia a las del Capítulo 7 de la Ley General de Educación. Las cuales deben promover una educación inclusiva donde se acepte a cualquier individuo, por tanto, debe eliminar cualquier manifestación de discriminación y/o exclusión. También, debe garantizar la gratuidad de la educación como bien educativo, sin condicionar su acceso e inscripción; y, la laicidad garantiza una educación libre de todo tipo de doctrinas religiosas dentro de los procesos educativos. (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, 2019). Como parte de la Ley Estatal, se encuentran las políticas educativas de Ciudad Juárez. En la sección III en el artículo 15 menciona lo referente a los ayuntamientos, y suscribe que, “la Autoridad Educativa Municipal podrá, sin perjuicio de la

conurrencia de las Autoridades Educativas Federal y Estatal, promover y prestar servicios educativos de cualquier tipo y modalidad, ajustándose a sus propios recursos” (H. Congreso del Estado, 2018, p. 15).

Con relación a las políticas educativas sobre la lectura se considera pertinente mencionar la estrategia nacional de lectura, la cual tiene como objetivo “favorecer la prevención y solución de los problemas de rezago educativo y deficiencias en destrezas de comunicación” (Presidencia de la República, 2020, parr. 2) El gobierno de México anunció el Programa Nacional Estratégico (Pronace) de Educación para la Inclusión y la Paz. El propósito del Pronace es impulsar investigaciones que contribuyan en el desarrollo de habilidades lectoras, en fomentar la expresión oral y el pensamiento analítico, crítico y reflexivo. Además, por primera ocasión se le hizo un llamado a la comunidad científica para participar en la elaboración de Propuestas de Proyectos de Investigación e Incidencia Orientados al Fomento de la Lectoescritura como estrategia para la Inclusión social. Las instancias involucradas en el proyecto son el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México, la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Cultura.

En lo que respecta a las políticas educativas relacionadas con la promoción de la lectura se detallan las propuestas en el Plan Municipal de Desarrollo Juárez 2021-2024 en la siguiente tabla:

TABLA 4
POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CIUDAD JUÁREZ SOBRE LA LECTURA

-
1. Fomentar espacios y actividades que promuevan la recreación con sentido pedagógico entre la población juarense.
 2. Brindar 64,700 atenciones enfocadas al fomento a la lectura, medios digitales y demás actividades socioeducativas, a través de las Bibliotecas Públicas Municipales, de forma presencial y/o virtual.
 3. Brindar 300 atenciones enfocadas al fomento a la lectura, medios digitales y demás actividades socioeducativas, para la población de Riberas del Bravo, a través de las Bibliotecas Públicas Municipales, de forma presencial y/o virtual.
 4. Contribuir al acceso de la información y al conocimiento de nuevas tecnologías, de 29,000 personas, a través del Biblio Avión, de manera física y/o a distancia.
 5. Contribuir al acceso de la información y al conocimiento de nuevas tecnologías, de 1,000 estudiantes de Riberas del Bravo, a través del Biblio Avión, de manera física y/o a distancia.

Fuente: Elaboración propia con datos del Plan Municipal de Desarrollo Juárez 2021-2024 (2022, p. 66).

En suma, las políticas educativas son acciones desarrolladas por los gobiernos que buscan mejorar la calidad de la educación en todos los niveles educativos. Además, promueven el desarrollo y la transformación de la educación. De la misma manera, se pudo apreciar que, las políticas educativas presentadas por la UNESCO, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley General de Educación, La Ley estatal de Chihuahua y en el Plan Municipal de Desarrollo Juárez 2021-2024, coinciden en los derechos que los estudiantes tienen en el ámbito educativo; en garantizar una educación que favorezca los aprendizajes; la calidad eficaz y eficiente, la inclusión, la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad de la educación. Por tanto, son una herramienta esencial que garantizan y promueven el desarrollo y la transformación de los procesos educativos de la educación secundaria. Cabe destacar que tanto en el Estado de Chihuahua como en el municipio de Juárez las instituciones educativas deberán trabajar con base en los libros de texto y en los planes y programas estipulados por la SEP, pero además de ello, deberán adecuarse a los acuerdos y disposiciones legales de dicho organismo.

En conclusión las autoridades educativas se han enfocado en evaluar las competencias de los estudiantes en lectura y en comprensión lectora sin ahondar en las experiencias de vida de las y los jóvenes de secundaria dentro del contexto donde se desenvuelven. Por tanto, los discursos en los planes y programas son alentadores, pero la realidad demostrada en las evaluaciones del PISA y del Planea muestran que los aprendizajes de las y los estudiantes están lejos de alcanzar el perfil de egreso descrito en el plan educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral y en los diferentes discursos de las políticas educativas.

1.5 El problema de investigación

Un tema que ha estado sobre la mesa durante los últimos años y es asunto de discusión en el ámbito educativo es la deficiencia en la habilidad de la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria del nivel básico del sistema educativo mexicano, es decir que, las y los adolescentes al leer tienen “dificultades para realizar inferencias y reflexionar sobre el significado de los textos que están leyendo” (Canales, 2018, p. 216). Debido a esta dificultad, los resultados en las evaluaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el examen Planea en la asignatura Lenguaje y Comunicación y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el examen del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) en Lectura, han reflejado la falta de comprensión lectora por parte de los estudiantes mexicanos, ya que, continuamente su desempeño se sitúa en los niveles I, debajo del I y en el II, donde los niveles más altos son el V y el VI, esto significa, que los resultados se sitúan por debajo de los promedios

establecidos por ambos organismos. Por lo tanto a continuación se describen los resultados del examen Planea del año 2017 y del examen PISA del año 2018.

En la evaluación del examen Planea del año 2017 aplicado a nivel nacional se evidenció que más del 30% de las y los estudiantes en el área de Lectura y Comunicación carecen de comprensión lectora (INEE, 2017). Aunado a ello, se muestra en los resultados que el 32.2% de las y los estudiantes de la educación secundaria del Estado de Chihuahua indicaron que se situaron en el Nivel I, en el cual solamente logran “identificar, localizar y extraer información en textos y gráficas sencillos; sin embargo, tienen dificultades para interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada en ellos” (SEP, 2018, p. 12). En el mismo sentido, los resultados del examen PISA del año 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron en Lectura 420 puntos de 487 (OCDE, 2019). Como se puede apreciar los resultados muestran que la tercera parte de las y los adolescentes carecen de los mecanismos necesarios para comprender y analizar textos con contenido científico y que los puntajes obtenidos en el PISA están muy por debajo de los estándares establecidos por la OCDE.

Por otra parte, debido a la interacción social de los individuos, la asignatura Lengua Materna, Español en secundaria, es considerada una herramienta comunicativa fundamental, ya que la enseñanza de esta asignatura además de estar presente durante toda la vida académica de las y los estudiantes en los contextos educativos formales —preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior—, ocupa un lugar esencial en el diseño curricular de la educación secundaria. Además, en el ámbito sociocultural “el español es un vehículo de aprendizaje para compartir el conocimiento de las diferentes asignaturas” (p. 252). Por lo tanto, es un instrumento esencial con el que los seres humanos interactúan desde la infancia hasta la adultez para enfrentar y solucionar las demandas de la vida cotidiana (SEP, 2017).

En suma, se han presentado los resultados de los aprendizajes de los estudiantes según el nivel donde se ubican, pero, se considera necesario otorgarles la palabra y conocer de viva voz sus percepciones, sus experiencias y las dificultades que han tenido a lo largo de su trayecto escolar para comprender porque obtienen resultados por debajo de los promedios estándares señalados por la OCDE y la SEP en los exámenes Pisa y Planea, respectivamente.

Debido a las problemáticas descritas en los párrafos anteriores, es necesario llevar a cabo una investigación que permita conocer las dificultades que se presentan en los procesos de aprendizaje escolarizados dentro y fuera de la escuela, relacionados con la comprensión lectora en el tercer nivel educativo de la educación básica. Razones por las cuales, se formula la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las percepciones de las y los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora a partir de sus experiencias académicas y personales en el contexto escolar, familiar y sociocultural?

Para la orientación de esta investigación se presentan tres preguntas complementarias:

1. ¿Cuál es la concepción que tienen los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, con dificultades en comprensión lectora de su escuela, sus asignaturas y sus docentes?
2. ¿De qué manera describen los estudiantes con dificultades en comprensión lectora de segundo grado de educación secundaria sus experiencias de aprendizaje de la lectura en el contexto familiar?
3. ¿Cuáles son las experiencias gratificantes y conflictivas que han vivido los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora durante su trayecto académico dentro de la escuela?

1.6 Objetivos

En este párrafo se presentan el objetivo general, el cual hace énfasis en analizar en los alumnos de secundaria y los objetivos específicos que serán guía y ayudarán a recopilar la información precisa que dé respuesta a las interrogantes propuestas en el planteamiento del problema.

1.6.1 Objetivo general

Analizar las percepciones de las y los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora a partir de sus experiencias académicas y personales en el contexto escolar, familiar y sociocultural.

1.6.2 Objetivos específicos

- Explicar la concepción que tienen los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora, de su escuela, sus asignaturas y sus docentes.
- Examinar las experiencias de aprendizaje de la lectura en el contexto familiar de los estudiantes con dificultades en comprensión lectora de segundo grado de educación secundaria.
- Examinar las experiencias gratificantes y conflictivas que han vivido los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora durante su trayecto académico dentro de la escuela.

CAPÍTULO 2.

FUNDAMENTO TEÓRICO

En este capítulo se presenta lo referente a las teorías y conceptos que fundamentan este trabajo de investigación. El apartado se divide en dos dimensiones. En la primera, se describen las capacidades cognitivas al aprendizaje en los procesos educativos del contexto formal, como lo son la lectura y la comprensión lectora; en segundo, se puntualiza sobre factores escolares y extraescolares asociados al rezago educativo y por último se menciona la teoría de la desesperanza aprendida, esto, con el propósito de presentar la forma en que “la comprensión lectora es concomitante de la lectura” (). En cuanto a la cimentación teórica, se aborda la teoría de la Desesperanza aprendida desde la perspectiva de González y Hernández (2012), con el fin de comprender el posicionamiento académico de los adolescentes de educación secundaria.

Según Calderón, Londoño y Maldonado (2014), el fundamento teórico “hace alusión al análisis de diferentes posturas epistemológicas y/o disciplinas respecto a las categorías de análisis” (p. 18), este se centra en la explicación teórica y su vínculo con la problemática planteada a investigar. Además, permite la comprensión y el análisis del problema a través del conjunto de conceptos determinados y entrelazados entre sí.

2.1 Capacidades cognitivas que contribuyen en el aprendizaje en los procesos educativos

Este apartado tiene como objetivo, por una parte, conceptualizar la lectura, la cual es el eje medular del aprendizaje en el ámbito educativo y “es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje, donde se construyen significados y sentidos no sólo de palabras, frases y oraciones, sino que la lectura va más allá y trasciende a la comprensión del entorno sociocultural”. También se definen la comprensión lectora y los niveles de comprensión lectora.

2.1.1 Lectura

“El lector se dirige a si mismo día tras día en aquel
recomenzar sin garantías” Handke, 1995.

La comunicación es una actividad que trasciende más allá de la interacción de palabras entre el emisor y el receptor, es una actividad que se da a través del intercambio de información verbal, corporal, escrita y de señas entre los seres humanos. Dentro de estos medios comunicativos se ubica el acto de leer, el cual implica un proceso visual interactivo dirigido al texto por parte del lector, en este participan una serie de mecanismos cognitivos para procesar y comprender los símbolos escritos en

las lecturas (Carrillo-García & Uribe-Enciso, 2014). El desarrollo de una lectura conlleva “poder comprender las representaciones escritas las cuales involucran el uso de símbolos abstractos que representan a los sonidos y que en su conjunto llevan mensajes que se deben entender” (p. 216). Para la interpretación de la lengua escrita los individuos deben recorrer una serie de etapas dialécticas y cognitivas que van de menor a mayor complejidad (Canales, 2018).

Dado que la lectura es una práctica continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la vida cotidiana, se conceptualiza como “la capacidad del individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal” (p. 20), para lograr una participación activa en la sociedad (INEE, 2017). Así mismo, la lectura

es un procedimiento estratégico en el cual participan una serie de estructuras cognitivas que combinan procesos de reconocimiento de palabras, estructuras y tipologías de comprensión, de interpretación, de inferencia, de construcción de sentido, de evaluación crítica, del uso de los conocimientos previos o conocimiento esquemático producto de las experiencias, las vivencias, el entorno social y cultural (Carrillo-García & Uribe-Enciso, 2014, p. 274).

La actividad lectora implica una serie de procesos mentales que trabajan conjuntamente para una lectura fluida y la construcción cognitiva del texto, a través de la interpretación de las palabras (Carrillo-García & Uribe-Enciso, 2014). Además, implica la edificación de nuevos conocimientos epistémicos, culturales e históricos, la amplitud y enriquecimiento tanto de los saberes como del vocabulario personal; la transformación de percepciones cognoscitivas y principalmente la comprensión de la lectura en diferentes textos.

El término de la comprensión lectora en sus primeras apreciaciones fue considerado a mediados del siglo XX por un grupo de científicos, como el producto de la descodificación, sin embargo, este concepto se ha transformado a través del tiempo debido a los avances en las investigaciones sobre las competencias cognitivas. En la actualidad se argumenta, que los conocimientos se retienen en «estructuras de conocimiento». Por lo tanto, “es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento” (p. 122); y un proceso de construcción de representaciones que los individuos emplean al leer los mensajes que el autor pretende enviar para que a través de sus conocimientos previos (background knowledge) el lector deduzca el mensaje que éste desea transmitir (Pérez, 2005).

Para la OCDE (2019), la comprensión lectora “es la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (p. 1). Por ello, es vista como un aprendizaje básico y “una práctica cotidiana e imperativa en la configuración del mundo contemporáneo” (p. 158), que,

durante el desarrollo de los seres humanos fundamenta los aprendizajes personales dentro y fuera de la escuela desde edades tempranas hasta la adultez (Arévalo *et al.*, 2018).

Al igual que los conceptos teóricos anteriores, el INEE (2017), aduce que “la comprensión lectora es un proceso de interacción del lector con el texto que comienza desde los primeros años y se desarrolla durante toda la vida. En este ejercicio el lector “obtiene y construye significados a partir de lo que lee” (p. 25). Por ello,

es un proceso complejo donde el lector participa activamente y donde se ponen en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el sujeto opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él, desde un proceso de construcción y verificación de hipótesis, un proceso de creación e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales (Barba *et al.* 2010, p. 3).

Por otra parte, para Pérez (2005), leer es más que sólo descifrar y encontrar significado a las palabras, ya que existen paradigmas que describen los procesos mentales implicados en la comprensión lectora. Durante los procesos formativos de la lectura, el lector transita por varios niveles, los cuales le permiten reconocer, comprender y analizar cada palabra de un texto hasta la totalidad de este. Por lo tanto, en la siguiente tabla se puntualiza a detalle cinco niveles de la comprensión lectora.

TABLA 5
NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

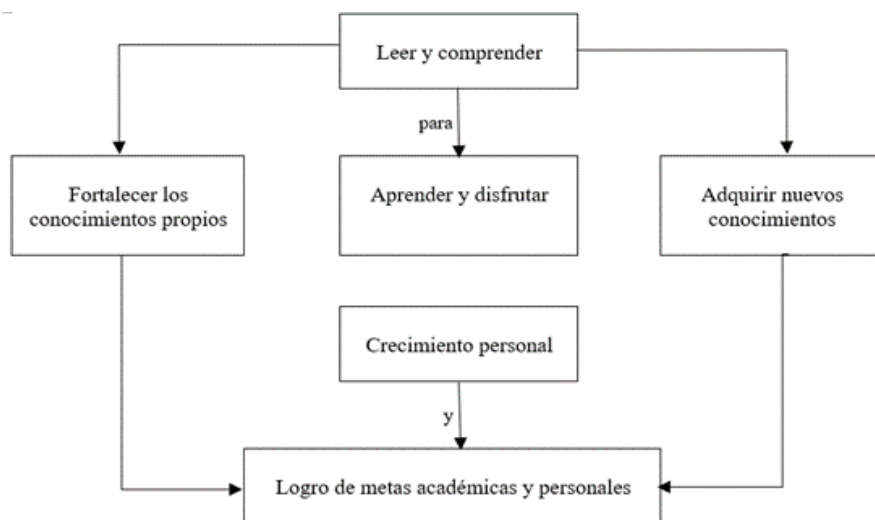
Primer Nivel	
Comprensión literal	
El lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar	Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos. Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo. Reconocimiento de ideas principales y secundarias. Reconocimiento de las relaciones causa-efecto. Reconocimiento de los rasgos de los personajes. Recuerdo de hechos, épocas, lugares. Recuerdo de detalles. Recuerdo de las ideas principales y secundarias. Recuerdo de las relaciones causa-efecto. Recuerdo de los rasgos de los personajes.
Segundo Nivel	
Reorganización de la información	
Nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar:	Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares. Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto. Resúmenes: condensar el texto. Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.
Tercer Nivel	
Comprensión inferencial	
Implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis.	La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido. La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal. La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas. La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.
Cuarto Nivel	
Lectura crítica o juicio valorativo	
Permite la reflexión sobre el contenido del texto.	Juicio sobre la realidad. Juicio sobre la fantasía. Juicio de valores.
Quinto Nivel	
Apreciación lectora	
Se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Éste es el nivel de la apreciación lectora. En él, el lector realiza:	Inferencias sobre relaciones lógicas: Motivos, Posibilidades, Causas psicológicas y Causas físicas. Inferencias restringidas al texto, sobre: Relaciones espaciales y temporales, Referencias pronominales, Ambigüedades léxicas y Relaciones entre los elementos de la oración.

8Fuente: Elaboración propia con datos de Pérez, 2005, p. 123-124.

Por lo tanto, la comprensión lectora es un proceso complejo donde interactúan mecanismos cognitivos de forma simultánea, para que el lector procese la información; reconozca las palabras; infiera y analice información; y construya nuevos conocimientos que le permitan integrarse a la sociedad de forma activa. Además, es la capacidad de los individuos para interpretar, analizar e identificar los fenómenos que el autor desea comunicar a través de cada grafema y cada palabra escrita en el texto. En el proceso de lectura, se construyen puentes cognitivos que le permiten al lector configurar sus conocimientos, experiencias y sentimientos previos con los nuevos durante la interacción con el texto. Además, le permite construir y expandir nuevas representaciones mentales en diferentes áreas tanto en el ámbito educativo como en el personal.

En suma, el siguiente esquema se puede apreciar que leer y comprender un texto van de la mano durante el desarrollo y proceso de aprendizajes tanto en el ámbito sociocultural como en el académico y en el personal. El tener una correcta habilidad en la lectura permite la adquisición de nuevos conocimientos y el fortalecimiento de los propios. Además, favorece los aprendizajes de diversas áreas de conocimiento científico, lo que permite una interacción favorable en la escuela y en la vida diaria. Ya que leer además de abrir un portal al conocimiento en el presente, da la oportunidad al lector de viajar al pasado, visualizar el futuro, fomentar la imaginación y la creatividad a través de textos literarios. También “permite al lector conocer otras realidades, de transformarlas en el interior del ser humano y proyectarlas a través de nuevos saberes en la sociedad (González, 2019, p. 35).

*TABLA 6
LA IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA*



Fuente: Elaboración propia.

2.2 Factores asociados al rezago educativo de los estudiantes de educación secundaria

Dentro del ámbito educativo el óptimo desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de secundaria es fundamental para la adquisición de los aprendizajes de las diferentes disciplinas y en el logro del desempeño académico exitoso. En los procesos del aprendizaje lector se conjugan y vinculan diversos factores que interfieren en su óptimo desarrollo como los personales, los escolares y los culturales debido a que cada adolescente se desenvuelve en un contexto particular. Sin embargo, la falta de esta habilidad y de la carente capacidad para comprender lo que se lee coloca a las y los estudiantes en la zona del rezago educativo, el cual según el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 1994), es la “condición de atraso en la que se encuentran las personas que no tienen el nivel educativo que se considera *básico*, en un momento dado” (p. 7).

Por consiguiente, el rezago escolar en el plano académico es considerado el nivel de formación de las y los estudiantes que se encuentran por debajo de los aprendizajes establecidos en el perfil de egreso estipulados en los planes y programas de la SEP. Como lo afirma Echeverría-Castro *et al.* (2012), el rezago escolar es “como un indicador que proporciona información sobre el retraso y rendimiento académico de los estudiantes y tiene como referente el momento de la inscripción de las asignaturas que conforman un plan de estudios de acuerdo con la secuencia programada” (p.43). Consecuentemente el rezago del estudiantado es cuando presentan atraso en la aprobación de las materias de acuerdo con la secuencia programada del plan de estudios. (p. 47)

La causalidad del rezago educativo se asocia con múltiples factores escolares y extraescolares. En los primeros se distinguen las creencias docentes, la meritocracia escolar, la exclusión escolar y el hecho de como la escuela busca a quienes señalar como responsables del rezago escolar. En los segundos, se señalan el nivel socioeconómico familiar, el nivel educativo de las madres y padres de familia, la desintegración familiar y el desinterés de las madres y/o padres de familia por el desarrollo educativo de sus hijas y/o hijos. Por lo que a continuación en los siguientes párrafos se describen algunos factores que desencadenan el rezago educativo.

De inicio se mencionan los factores que intervienen en el rezago educativo dentro del contexto escolar. El primero, refiere a las creencias de los docentes sobre su práctica pedagógica, esto quiere decir, que las y los docentes consideran correctas y precisas sus formas de enseñanza, aun cuando la evidencia en múltiples investigaciones y en los resultados de los exámenes nacionales e internacionales exhiben la falta de comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria, los enseñantes descartan la posibilidad de cambiar sus rutinas y sus hábitos instruccionales, debido a que les facilita el trabajo y les simplifica la vida. Por ello, se describe que las creencias “son tan

fuertes que nos hacen ciegos a las evidencias, incluso a aquellas tan contundentes como la desembocadura del Orinoco” (Zúñiga, 2011, p. 12). Lo cual significa que las creencias de las y los docentes están tan arraigadas dentro de sí mismos que creen que sus metodologías tradicionalistas repetitivas y memorísticas son las adecuadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las han llevado a la práctica por tanto tiempo que se han vuelto parte de su persona y se ciegan a ver las deficiencias de dichos métodos por comodidad personal y profesional (Zúñiga, 2011).

Un segundo factor, es la meritocracia escolar, el cual es un concepto característico de la escuela “basado en la idea de que cada quien tiene lo que se merece, porque la escuela califica, selecciona y sanciona con justicia” (Sánchez, 2011, p. 21). Motivos por los cuales la meritocracia promueve la desigualdad y la exclusión de aquellas y aquellos estudiantes que se encuentran en la zona del rezago escolar y que además de ello provienen de sectores de escasos recursos económicos, puesto que las y los docentes enfocan su atención en el alumnado con capacidades intelectuales altas y brindan su apoyo a las y los que ponen atención, trabajan y cumplen con sus tareas escolares (Echeita *et al.*, 2016). Asimismo, la meritocracia alude a que la capacidad de adquirir conocimientos, la atención de las y los docentes hacia sus alumnos y el éxito académico y personal están condicionados por el origen contextual y la posición económica tanto familiar como sociocultural de las y los estudiantes. Desde esta perspectiva la escuela desprecia a las y los débiles y a las y los considerados por ella perdedores, por tanto, los destina al fracaso escolar y a la deserción escolar (Sánchez, 2011).

El tercero, refiere a la exclusión escolar la cual se deriva de la clasificación que hace la escuela en las y los estudiantes cuando vierte toda su atención a las y los estudiantes dotados de inteligencia y hace a un lado excluyendo a las y a los que se encuentran en desventaja educativa. La escuela además de excluir a las y los adolescentes por sus diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo y de capacidad también

sustrae, por medio de la exclusión o del repudio, las culturas de los grupos sociales subordinados heredadas por los niños y niñas que llegan a esos centros educativos: hijos de campesinos, de indígenas, de marginados urbanos, de trabajadores migrantes internacionales (Zúñiga, 2011, p. 38).

La exclusión también está vinculada con aquellas y aquellos alumnos con rezago educativo por deficiencias en comprensión lectora, ya que son las y los que “reprueban, repiten y abandonan” (Zúñiga, 2011, p. 34) la escuela. Al mismo tiempo, son las y los estudiantes que concluyen los primeros tres niveles de la educación básica; la educación media superior y reciben su constancia académica de ambos niveles. Sin embargo, cuando

presentan exámenes de admisión o cuando se les exige la demostración de una competencia al solicitar empleo, fallan. Tienen el diploma, pero no los conocimientos, habilidades, competencias que se supone que dicho diploma certifica. Es un fracaso de la escuela que se disfraza de éxito (Zúñiga, 2011, p. 34).

La exclusión educativa se presenta de diferentes maneras por lo que a continuación se mencionan algunas de sus manifestaciones en el contexto escolar y social.

*TABLA 7
MANIFESTACIONES DE LA EXCLUSIÓN*

<p>Estar privada de las perspectivas vitales necesarias para aprender.</p>	<p>Refiere a la forma de vida con condiciones impropias para la salud y el bienestar, al carecer entre otras cosas de vivienda, alimentación y vestimenta adecuadas, o porque vive en condiciones de desprotección o inseguridad.</p>
<p>Estar excluida del ingreso en una escuela o programa educativo.</p>	<p>Por no poder pagar los gastos de matrícula o escolaridad, no cumplir con los criterios exigidos para el ingreso o vestir de forma considerada inamisible por la escuela.</p>
<p>Estar excluida de la participación regular y continua en la escuela o un programa educativo.</p>	<p>Porque la escuela o el programa están demasiado lejos para asistir a ellos de forma regular, por la imposibilidad de costear de forma permanente la participación, por no tener tiempo para asistir a la escuela debido a otras exigencias de la vida, porque la escuela o el programa son clausurados o por sufrir enfermedades u otros problemas de salud.</p>
<p>Estar excluida de experiencias interesantes de aprendizaje.</p>	<p>Porque el proceso de enseñanza y aprendizaje no se corresponde con las necesidades educativas el educando ni con su forma de aprender, porque la lengua de instrucción y los materiales didácticos no son comprensibles, o porque el educando pasa por experiencias incómodas, negativas o desalentadoras en la escuela o el programa, como discriminación, prejuicios, intimidación o violencia.</p>
<p>Estar privada del reconocimiento del aprendizaje realizado.</p>	<p>Porque no se reconoce el saber adquirido en un programa formal a la hora e ingresar en un programa formal, porque no se considera admisible el aprendizaje realizado para obtener una titulación, o porque no se considera válido el saber adquirido para acceder a otras posibilidades de aprendizaje.</p>
<p>Estar imposibilitada para contribuir con el aprendizaje realizado al desarrollo de la comunidad y la sociedad.</p>	<p>Porque se considera que el saber adquirido reviste escaso interés para la sociedad, porque la escuela o el programa a los que asiste el educando se considera de baja valoración social y no cuenta con el respeto de la sociedad, porque escasean las oportunidades de empleo en el campo del saber adquirido, o las oportunidades de empleo en general, o porque la sociedad discrimina a ciertas personas en razón de diferencias socialmente atribuidas, con independencia del saber que hayan adquirido esas personas.</p>

Fuente: Elaboración propia con datos de la UNESCO, 2012, p. 3-4.

El cuarto alude al hecho de como la escuela busca a quienes señalar como responsables del rezago escolar y se justifica buscando señalar las deficiencias y debilidades de las y los estudiantes,

del entorno familiar y del sociocultural evadiendo su responsabilidad y negando sus deficiencias metodológicas, docentes y administrativas entre otras. Además de ello, la escuela también culpa a los demás actores involucrados en el proceso educativo como a

la familia, y si no es a la familia, al entorno no favorable o a las condiciones generales del país; para el caso, el fracaso escolar de un niño no es un problema del funcionamiento de la escuela o de las prácticas de enseñanza, siempre es un problema de aprendizaje, de familias disfuncionales, de violencia en el entorno, de la miseria de los barrios, en fin, de cualquier dimensión externa a la escuela (Sánchez, 2011, p. 31).

Mientras la escuela se autocomplace a sí misma y se lava las manos acerca del tema del fracaso escolar culpando a las y los estudiantes con dificultades para aprender y comprender, las y los docentes se autocomplacen para disculpar el abandono a las y los “alumnos que fracasan, a los más débiles, a los menos dotados, a los diferentes, a los provenientes de familias que no les proporcionan los recursos necesarios para ser exitosos en la escuela” (p. 31), ya que persisten en creer que algunos son capaces y otros son incapaces de ser exitosos en lo escolar, pero además de ello están “convencidos de que son cabezas duras, incompetentes para los estudios, flojos, carentes de motivación o, en el mejor de los casos, rebeldes” (Zúñiga, 2011, p. 38).

Dentro de los factores extraescolares asociados al rezago educativo se encuentran los que están directamente relacionados con las familias de las y los adolescentes y con el entorno sociocultural del que provienen. Ya que “las condiciones familiares inciden significativamente sobre las variables cognitivas y motivacionales que el alumno pone en juego en el proceso concreto de aprendizaje y a través de ellas sobre el rendimiento académico” (Ferradás et al., 2016, p. 482).

El primero se refiere al nivel socioeconómico familiar. Este delimita o facilita la escolarización. Cuando la situación económica en la familia es de precariedad se desencadenan problemáticas que interfieren en los procesos educativos de adolescentes de secundaria como el hecho de tener que trabajar en el sector informal para contribuir en la economía familiar (Gaete y Jiménez, 2013). Por lo que “solemos afirmar que un niño dejó la escuela porque su familia es pobre y necesita trabajar; por ello, ante esas causas externas, no hay algo que hacer” (Zúñiga, 2011, p. 34). Esto sucede en sectores populares y con estudiantes inscritos en escuelas secundarias públicas donde es común escuchar entre la comunidad docente que “como el alumno es muy pobre, debe trabajar y no puede asistir a la escuela” (Zúñiga, 2011, p. 34). Esto se debe a que las madres o padres de familia o ambos utilizan a sus hijas y/o hijos “como instrumentos para obtener ingresos económicos para completar el gasto familiar, por lo que en vez de asistir a la escuela, deambulan por las calles o en camiones de

transporte público pidiendo dinero o vendiendo algún artículo” (Mendoza y Zúñiga, 2017, p. 88), con la finalidad de cubrir los gastos propios del hogar como los alimenticios, los personales y los pagos de servicios básicos —agua, luz y gas— si cuentan con ellos (Gaete & Jiménez, 2013; Mendoza & Zúñiga, 2017).

En las familias de situación de pobreza y pobreza extrema se pone al descubierto la vulnerabilidad de las y los adolescentes para permanecer en el sistema escolar. Consecuentemente estas condiciones de vida influyen considerablemente en la deserción escolar. La cual es

un producto social, marcado por la lógica de subprocesos vulnerabilizadores, tal como los continuos tránsitos de los jóvenes entre el ausentismo y la presencia en las aulas y las instituciones como pasos previos a su abandono definitivo, hasta alcanzar la cota más alta de exclusión de lo educativo (Gaete & Jiménez, 2013, p. 108).

La deserción y el abandono escolar se dan insoslayablemente porque el “ausentismo genera problemas crecientes en el rendimiento académico del estudiante, lo dicen ellos mismos, luego vienen las malas notas y el abandono o el retiro de estos por parte de los padres de familia” (Gaete y Jiménez, 2013, p. 122). Además, la responsabilidad laboral que adquieren las y los conlleva a ser parte del rezago educativo puesto que carecen de los conocimientos básicos por las constantes ausencias a las clases, por la falta de tiempo para estudiar y por el abandono total a las instituciones educativas. En los hogares vulnerables donde la pobreza es una realidad tangente lo importante para las y los progenitores es que las y los adolescentes trabajen y contribuyan con los gastos del hogar. Por tanto “la situación de pobreza existente se vuelve determinante de las decisiones acerca de abandonar los estudios” (Gaete y Jiménez, 2013, p. 17).

El segundo factor alude al nivel educativo de las madres y padres de familia quienes tienen pocos o nulos estudios. Además, en ocasiones nunca han asistido a la escuela y no saben leer ni escribir. Esto es evidente al momento de firmar los documentos escolares oficiales con las huellas digitales. (Gaete y Jiménez, 2013; Mendoza y Zúñiga, 2017). Debido a la falta de escolarización muestran desinterés por la instrucción educativa y “no se dan cuenta de la importancia de la misma, por lo tanto no hacen que el alumno asista, empieza a faltar, reprueba, repite y abandona” (Zúñiga, 2011, p. 34) los salones de clase cuando por su edad debieran “asistir regularmente a las instituciones educativas” (Gaete y Jiménez, 2013, p. 107). Por lo tanto, con la falta de interés y la poca relevancia que le dan a los estudios, desvalorizan lo fundamental que es la escuela para el desarrollo personal, social y profesional de las y los adolescentes en edad de la educación secundaria. Sin embargo, el rezago educativo se le atribuye principalmente a la escolaridad de la madre, quien dentro del hogar es considerada el pilar más importante en la educación de los adolescentes” (Mendoza & Zúñiga,

2017). Pero cuando tiene que salir a trabajar e incorporarse al “mundo asalariado” (Gaete y Jiménez, 2013, 118), tiene que pasar “largas jornadas de trabajo, aunadas al tiempo invertido en el traslado, impiden contar con tiempo para apoyar y dar seguimiento a la trayectoria escolar de los hijos” (Mendoza & Zúñiga, 2017, p. 87).

El tercer factor es la desintegración familiar, la cual consiste en la ruptura de una familia consagrada y es el resultado de la separación física de uno de los progenitores, ya sea por causa del divorcio, el abandono o el fallecimiento. La disolución de los matrimonios trae como resultado “el abandono de los hijos por parte de la madre” (Mendoza & Zúñiga, 2017, p. 87) o por parte del padre. También se da cuando alguno de los padres de familia o ambos fallecen. Estas situaciones de vida “repercuten en la estabilidad emocional del niño y en el desempeño académico” (Mendoza & Zúñiga, 2017, p. 87). Razones por las cuales las y los jóvenes quedan al cuidado y bajo la responsabilidad, educación, formación y la tutela de las abuelas tanto maternas como paternas y en ocasiones de tíos o hermanos mayores. Además, el fallecimiento causa la orfandad de las hijas y/o hijos quedándose solos o en orfanatos donde su educación y crianza quedan en manos de personas religiosas totalmente extrañas en sus vidas obstaculizando el avance académico (Mendoza y Zúñiga, 2017).

El cuarto factor aborda el desinterés de las madres y/o padres de familia hacia el desarrollo educativo de los hijos. Debido a la carente participación en las tareas escolares, el nulo interés en el proceso educativo de las hijas y de los hijos y por la total ausencia durante los ciclos escolares haciéndose presentes únicamente al iniciar el año académico durante las inscripciones y en el cierre para coleccionar los documentos de calificaciones. La nula presencia de los progenitores en la escuela se debe a: 1) que tienen la creencia de que aparte del trabajo académico a los docentes les corresponde la formación y educación de las y los estudiantes. 2) al hecho de considerar la escuela como un gasto adicional el cual no pueden solventar cuando son familias provenientes de escasos recursos económicos. 3) por las bajas expectativas que tienen sobre sus propios hijos e hijas. 4) consideran la escuela como una actividad sin sentido y sin utilidad para la vida y por las largas jornadas laborales en las cuales invierten la mayor parte del día recibiendo salarios mínimos insuficientes para cubrir los gastos del hogar y los académicos. Por estos motivos es por lo cual la escuela responsabiliza a los progenitores y tutores del bajo rendimiento académico de las y los escolares (Gaete y Jiménez, 2013 & Mendoza y Zúñiga, 2017).

2.3 Teoría de la desesperanza aprendida

La teoría de la desesperanza aprendida o indefensión aprendida se consideró la más oportuna para fundamentar este trabajo, ya que los estudiantes de educación secundaria son menores de edad con rezago educativo por la falta de comprensión en lectura, por ser individuos sin autoridad sobre sus propias vidas y por tener nula capacidad para tomar decisiones por sí mismos. Aunado a esto, el entorno donde se desenvuelven y la posición económica son factores detonantes para lograr una autorrealización personal y escolar. Estos individuos carecen de todo poder para realizar actividades y llevar a cabo acciones de manera autónoma debido a que las decisiones importantes de su vida las toman los padres de familia o los tutores. Situaciones por las que el comportamiento es de indefensión, mismo que “generalmente es de pasividad, no hay reacción, es un darse por vencido. Se trata de una aceptación pasiva de la situación adversa” (Díez Ruiz, 2022, p. 25). Por tanto, la teoría de la desesperanza aprendida considera que

la persona desesperanzada cree que nunca podrá salir adelante por sí misma, que jamás tendrá éxito en lo que intente, que en ningún caso podrá alcanzar objetivos importantes y que nunca podrá solucionar los diversos problemas que afronte en la vida (González & Hernández, 2012, p. 315).

Ciertamente comprensible porque las y los adolescentes en la etapa de la educación secundaria requieren del apoyo emocional y de la solvencia económica de los progenitores y/o tutores para desempeñar un papel positivo dentro del contexto escolar. De igual manera necesitan el consentimiento y el acompañamiento para realizar cualquier actividad extraescolar. Pero aun cuando intentan llevar a cabo un proyecto por sí solos y fracasan es como si

fuera la consecuencia directa de su trabajo, de su empeño, de su atención, en resumen, de todo lo que realizan libremente en su trabajo escolar. Así pues, el alumno que fracasa aparece como el responsable de su propio fracaso... todo sucede como si él hubiera decidido libremente acerca de sus desempeños escolares (François, 2011, p. 109).

Sin embargo, en el resultado de cualquier aspiración personal se ve reflejado por un lado el trabajo, apoyo y acompañamiento de las madres y padres de familia y tutores. Por el otro lado, dentro del entorno escolar en el desempeño académico se ve reflejada la función docente, directiva y administrativa.

En suma, la persona desesperanzada pierde la motivación para iniciar o continuar avanzando tanto en proyectos de vida como en proyectos educativos. Se queda inmóvil y resignada ante la situación de inutilidad mental y en circunstancias determinadas por el contexto circundante, ya que las expectativas que tiene sobre su futuro son negativas y porque está convencida de que para lograr el éxito necesita el apoyo de los demás para lograrlo.

CAPÍTULO 3.

MÉTODO

En este apartado se presenta la metodología elegida para dar respuesta a las interrogantes sobre las percepciones que tienen los estudiantes con dificultades en comprensión lectora de segundo grado de educación secundaria sobre sus experiencias en los entornos escolares formales, familiares y socioculturales. Por ello, en este capítulo se describen aspectos, características y conceptos del paradigma constructivista, con una metodología cualitativa, con una perspectiva fenomenológica y se presenta a los participantes clave que formaron parte de la investigación. Además, se describen las técnicas aplicadas en el trabajo de campo para la recolección de los datos y para dar respuesta al planteamiento del problema.

3.1 Paradigma

El paradigma como modelo de la investigación científica, permite la comprensión del mundo y de la realidad que se presenta frente a la mirada del investigador y de los fenómenos que son parte de un estudio. El precursor del concepto paradigma científico fue el filósofo estadounidense Thomas Kuhn, “quien lo introdujo al vocabulario científico con su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, publicada en 1962” (Rodríguez, 2014, p. 23). El paradigma es una “sólida red de compromisos — conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos—, es una fuente principal de la metáfora que relaciona a la ciencia normal con la resolución de enigmas” (p. 78). Además, “son la fuente de los métodos, problemas y normas de solución aceptados por cualquier comunidad científica madura, en cualquier momento dado” (Kuhn, 1962, p. 165).

El modelo paradigmático es fundamental en el trabajo de estudio, debido a que, determina el camino a seguir para alcanzar los objetivos de estudio. Según Guba y Lincoln (1994), “un paradigma puede ser visto como un set de creencias básicas o metafísicas” (p. 108). Las cuales representan las percepciones que las personas tienen del concepto universal y de la naturaleza que las rodea. Además, indican que, dentro de las creencias básicas paradigmáticas se ubican tres cuestiones fundamentales que facilitan las indagaciones necesarias y legítimas para construir nuevos conocimientos. La cuestión ontológica, permite conocer la naturaleza y los aspectos de un universo que está ahí afuera y una realidad que muestra como suceden las cosas y como éstas son percibidas por los individuos. La epistemológica, se refiere a la interacción natural del investigador con los conocimientos que ya tiene y los que va a adquirir. Por último, en la metodológica, se expresa que los métodos para la recolección de información de aquello que se quiere conocer deben estar sujetos a una metodología ya fundamentada.

Este trabajo de investigación se adscribe al paradigma constructivista, el cual tiene como propósito “comprender y reconstruir las construcciones que la gente (incluido el investigador) posee inicialmente, persiguiendo el consenso, pero abiertos a nuevas interpretaciones como un proceso de mejoramiento en la información y la sofisticación” (Guba y Lincoln, 1994, p. 113). A partir de la mirada: ontológica, la realidad es percibida de la interacción dada dentro del ambiente natural donde las personas se desenvuelven, tanto individual como grupalmente; y la forma en que construyen esa interacción cognitivamente; epistemología, alude a la interacción subjetivista entre el investigador y las personas que son parte del estudio y, por tanto, los resultados se construyen durante el proceso de la investigación. Por último, la metodológica, se centra en discernir de las “construcciones sociales” las individuales, con el propósito de interpretarlas por medio de la hermenéutica y analizarlas y compararlas a través de la dialéctica (Guba y Lincoln, 1994).

El paradigma constructivista permitirá la reconstrucción de las percepciones que los estudiantes han desarrollado a lo largo de su vida académica dentro y fuera de la escuela, tanto social como individualmente dentro del marco de su escolarización en los procesos de aprendizaje. Dará las pautas para comprender la realidad natural de los fenómenos que se presentan frente a la mirada del investigador y las herramientas para llevar a cabo la interacción con uno de los principales actores de los escenarios educativos.

Finalmente, con el modelo constructivista se define esta investigación y se determina el camino a seguir. Además, permite la comprensión de las experiencias de vida de los adolescentes con dificultades en la comprensión lectora dentro de su escolarización en su entorno natural; y de las interacciones construidas con el ambiente social y cultural que los rodea.

3.2 Enfoque

Las investigaciones científicas cada día avanzan, se transforman y se ramifican debido a los cambios culturales, sociales, laborales, económicos, educativos y emocionales que la humanidad demanda y a la necesidad de dar respuestas epistemológicas a los fenómenos que se presentan en dichos ámbitos. Por lo que, en este apartado se presenta el enfoque cualitativo, al cual se adscribe esta investigación. La investigación cualitativa permite al investigador indagar sobre la subjetividad de los seres humanos; comprender la interacción tanto individual como grupalmente dentro de un ambiente natural, así como profundizar en áreas del conocimiento que se desarrollan en la cotidianidad del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en los ámbitos educativos, con el propósito de describir las experiencias, vivencias y sentimientos desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria en relación con su aprendizaje lector.

Para Denzin y Lincoln (2018), “la investigación cualitativa consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas, que hacen visible el mundo e implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo” (p. 43). Por lo tanto, le permite al investigador además de, una búsqueda de nuevos conocimientos y un acercamiento al entorno natural donde se presentan los fenómenos sociales complejos; conocer la parte humana de las personas; narrar sus experiencias de vida y la forma en que ellas y ellos las interpretan.

Por su parte, Martínez (2004), aduce que en toda investigación —cualitativa o cuantitativa— se desea llenar un vacío de conocimiento o dar respuesta a cierta problemática planteada en los objetivos general y particulares. Para ello, es fundamental: Primero, “recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar esos objetivos, o solucionar ese problema” y, segundo, “estructurar esa información en un todo coherente y lógico, es decir, ideando una estructura lógica, un modelo o una teoría que integre esa información” (p. 66). Por tanto, para la recolección de la información, el investigador cualitativo, se basa en metodologías como la fenomenológica; y, en instrumentos como las entrevistas, la observación y los diarios de campo, mismos que serán fundamentales para la realización de este trabajo de estudio.

Acorde con Rodríguez (2014), el enfoque cualitativo se centra en la interpretación de los comportamientos activos de la gente en función de la interacción diaria. Las principales características de este enfoque son:

TABLA 8
CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Concentra sus esfuerzos investigativos en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los sujetos le dan a sus propias acciones.

Evita la fragmentación. Estudia los hechos dentro de una totalidad (visión holística).

No admite la posibilidad de generalización de resultados, en la medida que considera que estos están limitados a un tiempo y a un espacio. Desarrolla un conocimiento ideográfico.

No admite los análisis causa-efecto, ya que considera que los hechos se manifiestan como determinación de múltiples factores asociados.

Utiliza técnicas de observación participante y análisis en profundidad, desde una perspectiva subjetiva y particularista.

Utiliza instrumentos poco o no estructurados y de definición libre como guías de observación, entrevistas abiertas y en profundidad, grupos de discusión, talleres, etc.

Utiliza procesos de triangulación de técnicas, instrumentos, fuentes y observadores, para confrontar y someter a control recíproco la información recopilada.

Enfatiza la observación de procesos.

Fuente: Elaboración propia con datos de Rodríguez, 2014, p.33

Por consiguiente, se considera fundamental desarrollar esta investigación bajo los principios del método cualitativo. Por lo cual, se toma como referente el concepto de Denzin y Lincoln (2018), donde mencionan que, éste “busca descubrir y describir narrativamente lo que las personas particulares hacen en su vida diaria y lo que sus acciones significan para ellos” (p. 108). Además, es el indicado porque, da la pauta para adentrarse en los pensamientos más profundos de los individuos.

A manera de conclusión, la investigación cualitativa permite profundizar en las experiencias intangibles de las personas; explicar los hechos a través de diversos factores y estudiar a los seres humanos desde la individualidad, sin generalizar, ya que cada ser humano es distinto y cada uno tiene sus propios sentimientos y percepciones del entorno que lo rodea. El enfoque cualitativo como instrumento permite al investigador indagar el lado humano de las personas y profundizar en áreas de conocimiento en los ámbitos educativos, sociales tanto grupal como individualmente. Así mismo, a través de distintas metodologías e instrumentos permite analizar las experiencias, vivencias y sentimientos de los participantes en sus ambientes naturales y en la convivencia diaria.

3.3 Método Fenomenológico

Dado que la naturaleza de este estudio es de carácter cualitativo, la metodología a utilizar para conocer a profundidad las percepciones, sentimientos y vivencias de las y los adolescentes participantes en este estudio es la fenomenología. La cual estudia “los fenómenos tal como son experimentados, vívidos y percibidos por el hombre” (Husserl, 1962, citado por Martínez, 2004, p. 137). El método fenomenológico lo introdujo en el mundo de las ciencias el filósofo Edmund Husserl, quien además “acuñó el término *Lebenswelt* —mundo de vida, mundo vívido—” (p. 137), con el fin de interpretar las vivencias de los seres humanos y el significado de estas. El origen de la fenomenología nace a partir de la búsqueda de Husserl por un nuevo procedimiento que aportara una mayor rigurosidad y criticismo en los métodos científicos, en los cuales al ser desarrollados en la investigación se expresara y cristalizara la realidad en su esencia natural, y desde una mirada pura, libre de prejuicios, de aprendizajes previos y creencias arraigadas (Martínez, 2004).

El método fenomenológico “se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona” (p. 139). Debido a ello, la fenomenología da las pautas para, explorar las particularidades de los fenómenos tal como se perciben ante la conciencia y estudiar la intangibilidad de las experiencias de vida impresas en la psique de las personas. Por tanto, con esta herramienta se pueden conocer esas realidades guardadas en la conciencia de los seres humanos y descifrar la esencia (el éidos) de las vivencias personales, en el caso de esta investigación las experiencias vividas por los

estudiantes dentro del entorno familiar, social y escolar de su trayecto académico y la forma en que las interpretan (Martínez, 2004).

Dentro del proceso investigativo, Martínez (2004), recomienda seguir una serie de etapas y pasos sistemáticos al momento de implementar el método fenomenológico. De inicio se debe considerar la etapa previa, la cual consiste en tener la certeza del propósito de la investigación y la claridad de hacia donde va dirigida. En esta etapa, sugiere al investigador despojarse de prejuicios, perspectivas, favoritismos, predisposiciones, apegos y de evidencias internas, para desarrollar y ofrecer un trabajo lo más genuino e imparcialmente posible. La segunda etapa propuesta es la descriptiva, como su objetivo lo indica “es lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa posible y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica” (Martínez, 2004, p. 141).

En la etapa descriptiva se proponen tres pasos para su desarrollo: el primero, consiste en la selección de la técnica o el procedimiento adecuado para la recolección de datos. Por lo cual, se pueden utilizar técnicas como: la observación directa o participativa durante los procesos interactivos de los participantes en su ambiente natural; la entrevista coloquial o dialógica, se desarrolla durante la interacción del investigador con los participantes del estudio; la encuesta o el cuestionario semiestructurados o abiertos son esenciales para captar las particularidades de cada uno de los individuos; y, por último, el autorreportaje, es la guía para la selección de las preguntas fundamentales. Al aplicar cada una de estas técnicas, el investigador puede realizar grabaciones de voz, video y tomar notas en su diario, con el propósito de poder verlas y escuchar una y otra vez para lograr transcribir y revivir cada uno de los momentos que vivió en el trabajo de campo de la manera más genuina posible.

El segundo paso, se basa en la aplicación de los instrumentos —la observación, las entrevistas, las encuestas y/o el autorreportaje—, tomando en cuenta, como aviso precautorio y de alerta, que partir del interés del investigador, éste se orienta a ver lo que desea ver, a tener una observación selectiva y a buscar la información necesitada, por eso sugiere poner en práctica la epojé, para preservar la realidad vivida de los participantes desde su contexto. El tercer paso, se refiere a la construcción del protocolo, el cual debe reflejar los fenómenos tal cual se presentaron en su entorno natural, sin omitir hechos que pudieran ser relevantes en una auténtica y pura descripción (Martínez, 2004).

La segunda fase, es la estructural, su principal propósito es analizar las descripciones formuladas en los protocolos, por lo que en ésta se debe tener la mente abierta para captar todo lo que en él se describe. Esta fase, se compone de siete pasos, unidos entre sí, que difícilmente se pueden

intercalar. El primero, es apoderarse de la temática en general, analizando a profundidad las notas construidas y las grabaciones de video y de voz, con el objetivo de comprender y retomar las realidades vividas. El segundo, estriba en encontrar durante la revisión las variabilidades en las temáticas por parte del entrevistador (Martínez, 2004).

En el tercer paso de la fase estructural, se pulen los datos y se lleva a cabo la metodología hermenéutica. En el cuarto, se delimitan las temáticas centrales y se relatan los datos con científicidad. El quinto, aparte de poseer un vínculo estrecho con el segundo paso, formula un análisis de la información y engloba el tema principal del estudio. En el sexto, se unifican los datos de las experiencias particulares, en conceptos generales. Finalmente, en el séptimo, se realiza un último encuentro con las personas participantes del estudio, con el fin de informarles los resultados de la investigación y, así puedan apreciar elementos desconocidos o ignorados hasta ese momento (Martínez, 2004).

Este trabajo de investigación se adscribe al método fenomenológico, debido a que su objetivo central es indagar las vivencias intangibles de las personas y describir la esencia de los fenómenos tal y como se presentan en la realidad en el contexto natural donde los individuos interactúan. Además, por el hecho de dar las pautas al investigador de concebir una teoría a partir de los conceptos encontrados en la recolección de datos en el trabajo de campo.

En conclusión, la fenomenología fundamenta las bases para la recolección de la información, la cual permite responder a las interrogantes expresadas tanto en el objetivo general como en los particulares. Además, contiene los elementos necesarios para guiar esta investigación y conocer las experiencias de vida de los estudiantes de segundo de secundaria, a partir de sus percepciones intrínsecas y extrínsecas, durante su interacción social, familiar y escolar.

Dado que los objetivos de esta investigación son recolectar y conocer a profundidad las percepciones, las vivencias y los sentimientos de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria que presentan dificultades en lectura y en la comprensión lectora, en el proceso educativo. Por tanto, se emplearán el enfoque cualitativo y el método fenomenológico, como las herramientas fundamentales para la edificación y desarrollo de esta investigación. Por su parte, el enfoque cualitativo se encarga de estudiar a profundidad a los seres humanos individual y grupalmente; anula la generalización y toma en cuenta la multiplicidad de factores para explicar el porqué de los comportamientos y el método fenomenológico estudia aquellas vivencias construidas a través del tiempo y del desarrollo de vida de los seres humanos y que perseveran significativamente en sus mentes.

3.4 Participantes

Los participantes en este trabajo de investigación fueron los estudiantes de segundo grado de educación secundaria. Este grado se consideró el adecuado porque los adolescentes ya tuvieron una transición de la primaria a la secundaria y se adaptaron a la nueva dinámica que se desarrolla en este nivel educativo. La muestra fue no probabilística, “cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. También, se les conoce como propositivas, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 429). Asimismo, la muestra fue por conveniencia, ya que los participantes fueron voluntarios, tanto cada padre y/o madre de familia como las y los jóvenes pudieron responder positiva o negativamente al llamado de participar en la investigación. Por lo tanto, dado que el objetivo general y los específicos están centrados en recabar las percepciones, los sentimientos y las vivencias construidas en los procesos de aprendizaje al interior de la escuela, de su entorno familiar y del contexto social, esta participación voluntaria será de gran aporte.

La elección de los participantes se realizó en seis escuelas secundarias técnicas, las cuales forman parte de una zona escolar en Ciudad Juárez. La dinámica consistió en la selección de los estudiantes con mayor rezago educativo de los grupos de segundo grado de cada escuela. En otras palabras, los docentes que imparten la materia de Español fueron los encargados de elegir a los alumnos con mayor rezago en el desarrollo óptimo de la lectura y con mayor dificultad en comprensión lectora. A continuación, se describen en cada uno de los siguientes gráficos; el nombre de cada una de las escuelas, los seudónimos elegidos por cada una de las y cada uno de los participantes; el género, la edad, con quien viven y finalmente, se señala en cuál de las tres técnicas —grupo focal, entrevistas y el del estudiante— participó cada adolescentes. Con el fin de mantener la privacidad del nombre de cada una de las escuelas y los nombres de los estudiantes, los primeros eligieron un seudónimo y para las escuelas se formuló la primera letra de las palabras Escuela, Secundaria, Técnica agregando los números del 1 al 6, respectivamente; quedando de la siguiente manera: EST1, EST2, EST3, EST4, EST5 y EST6.

Para iniciar en la tabla 2, se describen a los participantes de la escuela EST1. Dos de ellas son del género femenino y cinco de ellos del género masculino. La edad de los adolescentes es de 13 y los 14 años, teniendo la mayoría la edad de 13 años. Tomoe y Jacky viven con su mamá y su padrastro; Hinata, Tomioka y Brayan viven con los dos padres; Chaquichan solo vive con su mamá y Rodrigo con su papá y su madrastra. En esta institución los siete estudiantes participaron en el grupo focal, pero al momento de realizar las entrevistas individuales solamente se entrevistó a Tomoe, Hinata, Chaquichan, Tomioka, Brayan y Rodrigo, ya que, la estudiante Jacky se fue a vivir a su Estado

natal con su progenitora. Cabe señalar que, a los adolescentes de esta escuela no se les entregó el diario, debido a que cuando se tenía programada esa actividad, la escuela ya estaba cerrada por la contingencia pandémica por COVID-19.

*TABLA 9
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE LA ESCUELA EST1*

Seudónimo	Género	Edad	Vive con:	Participó en:		
				Grupo focal	Diario	Entrevistas individuales
Tomoe	Femenino	13	Su mamá y su padrastro	√		√
Hinata	Femenino	13	Sus padres.	√		√
Jacky	Femenino	13	Su mamá y su padrastro	√		
Chaquichan	Masculino	13	Su mamá	√		√
Tomioka	Masculino	14	Sus padres	√		√
Brayan	Masculino	13	Sus padres	√		√
Rodrigo	Masculino	13	Su papá y su madrastra	√		√

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

En la tabla 3, se describen los participantes de la escuela EST2. De los cuales tres son del género femenino y uno del género masculino. Un dato relevante es que Aida proviene de un grupo indígena. Sus edades son de 13 y 14 años, teniendo la mayoría la edad de 13. En esta escuela Loky, Olivia, Estrella y Aida viven con sus padres. En esta institución solamente se llevó a cabo el grupo focal donde participaron Loky, Olivia, Estrella y Aida. Se considera necesario destacar que, esta escuela estaba impartiendo clases de forma híbrida y debido a ello, y al pronto cierre de la institución por el problema de la pandemia por COVID-19, las entrevistas individuales y la actividad del diario fueron inasequibles de realizar.

*TABLA 10
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE LA ESCUELA EST2*

Seudónimo	Género	Edad	Vive con:	Participó en:		
				Grupo focal	Diario	Entrevistas individuales
Olivia	Femenino	14	Sus padres	√		
Estrella	Femenino	13	Sus padres	√		
Aida	Femenino	13	Sus padres	√		
Loky	Masculino	13	Sus padres	√		

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

En la tabla 4, se describe a los participantes de la escuela EST3 la edad de los estudiantes oscila entre los 12 y 14 años; predominando la edad de 13 años. Cuatro son del género femenino y seis del género masculino. Mar, Kanna, Ágata, Perla y Luis viven con sus padres, Nashe e Iván viven con su madre y padrastro, Joe y Roly viven con su progenitora y Neymar vive con sus abuelos maternos. En esta escuela se realizó la actividad del grupo focal, en éste participaron todos los estudiantes; en las entrevistas individuales participó Mar, Kanna, Ágata, Perla, Nashe, Luis, Joe, Iván y Neymar. Cabe destacar que, a Roly, y la actividad del grupo focal. Los estudiantes que plasmaron algunas de sus vivencias y sentimientos en el diario fueron: Kanna, Vaquera y Nashe.

TABLA 11
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE LA ESCUELA EST3

Seudónimo	Género	Edad	Vive con:	Participó en:		
				Grupo focal	Diario	Entrevistas individuales
Mar	Femenino	13	Sus padres	√		√
Kanna	Femenino	13	Sus padres	√	√	√
Ágata	Femenino	13	Sus hermanos	√		√
Vaquera	Femenino	13	Sus padres	√	√	√
Nashe	Masculino	12	Su mamá y su padrastro	√	√	√
Luis	Masculino	13	Sus padres	√		√
Joe	Masculino	13	Su mamá	√		√
Iván	Masculino	13	Su mamá y su padrastro	√		√
Neymar	Masculino	14	Sus abuelos maternos	√		√
Roly	Masculino	14	Su mamá	√		√

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

En la tabla 5, se describe a los participantes de la escuela EST4 puede apreciar que, cuatro son del género femenino y cinco son del género masculino. Las edades son de 12 y 13 años. En esta escuela predomina el hecho de que, las y los participantes viven con sus padres. Tanto en la actividad del grupo focal como en las entrevistas individuales participaron Billie, Once, Koshi, Mitzuqui01, Ghostermane, Lucario, B. T., Corbi y Esotilín. Los estudiantes que escribieron algunas de sus percepciones personales y sentimentales fueron: Once, Billie, Koshi, B. T., Mitzuqui01 y Ghostermane. Cabe señalar que Koshi aparte de escribir, utilizó el diario para plasmar algunos dibujos de su propia creación.

TABLA 12
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE LA ESCUELA EST4

Seudónimo	Género	Edad	Vive con:	Participó en:		
				Grupo focal	Diario	Entrevistas individuales
Billie	Femenino	13	Sus padres	√	√	√
Once	Femenino	12	Sus padres	√	√	√
Koshi	Femenino	12	Sus padres	√	√	√
Mitzuqui01	Femenino	13	Sus padres	√	√	√
Ghostermane	Masculino	13	Sus padres	√	√	√
Lucario	Masculino	12	Sus padres	√	√	√
B. T.	Masculino	12	Sus padres	√	√	√
Corbi	Masculino	13	Sus padres	√		√
Esotilín	Masculino	13	Sus padres	√		√

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

En la tabla 6, se describe a los participantes de la escuela EST5, de los cuales ocho son del género femenino y cinco son del género masculino, las edades oscilan entre los 12 y 14 años. Merlín, Melissa, Luis y Ghost viven con sus padres, Gemma, Ruby, Doña Chole, Goku y Madara viven con su progenitora, Chelo, Dulce y Kimberlín viven con su mamá y su padrastro y Batman vive con sus abuelos maternos. En esta institución participaron en el grupo focal: Gemma, Chelo, Ruby, Dulce, Mizuko, Melissa, Doña Chole, Goku, Batman, Ghost y Madara. En las entrevistas individuales participaron Gemma, Chelo, Ruby, Merlín, Doña Chole, Goku y Batman. Los estudiantes que escribieron algunas de sus experiencias y sentimientos fueron: Chelo, Dulce, Mizuko, Batman, Luis y Ghost.

TABLA 13
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE LA ESCUELA EST5

Seudónimo	Género	Edad	Vive con:	Participó en:		
				Grupo focal	Diario	Entrevistas individuales
Gemma	Femenino	14	Su mamá	√		√
Chelo	Femenino	14	Su mamá y su padrastro	√	√	√
Ruby	Femenino	14	Su mamá	√		√
Daniela	Femenino	12	Su mamá y su padrastro	√	√	
Merlín	Femenino	13	Sus padres			√
Kimberlín	Femenino	12	Sus padres	√	√	
Melissa	Femenino	13	Sus padres	√		
Doña Chole	Femenino	13	Su mamá	√		√
Goku	Masculino	13	Su mamá	√		√
Batman	Masculino	14	Sus abuelos maternos	√	√	√
Luis	Masculino	12	Sus padres	√	√	√
Ghost	Masculino	13	Sus padres	√	√	√

Madara	Masculino	13	Su mamá	√	√
--------	-----------	----	---------	---	---

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

En esta escuela se explicó a los estudiantes el proyecto de investigación, se les otorgó la Declaración de consentimiento para buscar la autorización de las madres, padres y/o tutores. De veinte estudiantes, trece consiguieron el consentimiento de los mismos para participar en el estudio.

*TABLA 14
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE LA ESCUELA EST6*

Seudónimo	Género	Edad	Vive con:	Participó en:		
				Grupo focal	Diario	Entrevistas individuales
Violet	Femenino	13	Su mamá, papá, hermanos, abuela y un tío.	√		
Estrella de la mañana	Femenino	14	Sus padres	√		√
Lala	Femenino	13	Su mamá y sus hermanas	√		
Yiyi	Femenino	13	Su mamá	√		√
Kuki	Femenino	13	Su mamá y sus hermanas	√		√
Batman	Femenino	14	Su mamá y su hermano	√		√
Dragoncito	Femenino	14	Su hermano	√		√
Outlas	Masculino	14	Su papá y sus abuelos	√		√
Shelby	Masculino	14	Su mamá y su padrastro	√		√
Messi	Masculino	13	Sus padres	√		√
Nesquik	Masculino	13	Su mamá, su padrastro y sus dos hermanas	√		
CR7	Masculino	13	Su papá	√		√
El Power Ranger rojo	Masculino	13	Sus padres	√		

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

3.5 Técnicas para la recolección de datos

Según Rojas (2011), la técnica “es un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente —aunque no exclusivamente— a obtener y transformar información útil para la solución de problemas de conocimiento en las disciplinas científicas” (p. 278). Dado los objetivos de este estudio las técnicas a utilizar para la recolección de información y para generar nuevos conocimientos, son la entrevista a profundidad, el grupo focal y el diario del estudiante.

La entrevista a profundidad. En ésta, la parte fundamental es la interacción entre el investigador y el investigado, ya que se establece un diálogo donde las interrogantes cobran sentido al obtener la información necesaria y suficiente, para responder a los objetivos de la investigación. Como técnica para la recolección de datos es “una herramienta clave para avanzar en el conocimiento

de la trama socio-cultural, pero muy especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales” (Ameigeiras, 2007, p. 129).

A partir de la formulación de las preguntas, el investigador con el propósito de encontrar lo desconocido y las características particulares de cada participante, y de buscar en los hechos el problema por el cual se encuentra inmerso en el trabajo de campo; es necesario, se enfoque y amplíe sus cinco sentidos para analizar a profundidad cada situación presentada frente a sus ojos durante la entrevista. También, debe recordar ampliar el sentido de la escucha y enfocar toda la atención en el entrevistado, ya que la esencia de la entrevista es escuchar, esa “escucha que ahonda y se ensancha gracias a esa apertura de la atención provocada por la pregunta; pero que calla más que formula, que espera a que la realidad de la situación, del encuentro con el otro, le responda” (Sanmartín, 2003, p. 82).

La escucha, por parte del investigador implica, aparte de prestar oídos a las palabras de los sujetos, escuchar sus silencios y los espacios producto de los olvidos; percibir lo que transmite con su lenguaje corporal, a través de sus posiciones, ademanes y gesticulaciones y tratar de entender su postura sobre el tema, sus opiniones y experiencias, sin interrumpir, ni influir en las mismas (Ameigeiras, 2007). Cabe mencionar que, la entrevista es un espacio donde el investigador durante su trabajo de campo puede reafirmar o invalidar sus teorías o supuestos, aunque en ambos casos se genera conocimiento.

El trabajo de campo se elaboró una guía de preguntas. Éstas se dividieron en seis etapas con el fin de dar respuesta a una temática por sesión. La primera fue la presentación del proyecto y de la entrevistadora, posteriormente fueron los temas de la lectura, la comprensión lectora, las perspectivas de vida y trayectoria escolar.

Por lo tanto, un elemento esencial son las entrevistas a los estudiantes, ya que se desea a través del encuentro entre éstos y el investigador, captar sus sentimientos y experiencias relacionadas con su proceso lector. Además, se podrá conocer individualmente las percepciones de qué manera las dificultades en la lectura y la comprensión lectora les han brindado o restado posibilidades de aprendizajes y de crecimiento tanto en lo escolar como en lo sociocultural.

El grupo focal. Es una actividad grupal que facilita la conversación entre un grupo de personas. En éste, los temas a tratar se van desarrollando conforme los participantes se van reflejando en las vivencias de los otros. Por ello, Martínez (2004), lo describe como “un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y en la variedad de las actitudes, las experiencias y las creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (p. 170). Dos de las particularidades del grupo focal son: la primera, alcanzar y lograr el

descubrimiento de una estructura de sentido compartida y, la segunda, es que, mientras progresa la actividad, se va profundizando en las temáticas (Martínez, 2004).

El diario del estudiante. Es un cuaderno normal, de raya, de setenta hojas, de un color específico para cada escuela —Azul, Naranja, Morado, Verde, Rojo y Amarillo—. En cada uno de estos diarios personales, los estudiantes registraron de forma escrita; sus vivencias, sus sentimientos, sus fantasías y las dificultades que tienen y han tenido durante su trayecto académico. El diario como lo mencionan Martín y Porlán (1999), “facilita la posibilidad de reconocer esos problemas y de asumir la realidad escolar como compleja y cambiante, favoreciendo su tratamiento a través del análisis y seguimiento de los mismos” (p. 32). Los adolescentes, aparte de expresar a través de la escritura momentos significativos vívidos dentro del entorno familiar, social y escolar, tendrán la libertad de expresarse dibujando y/o adherir elementos de su preferencia.

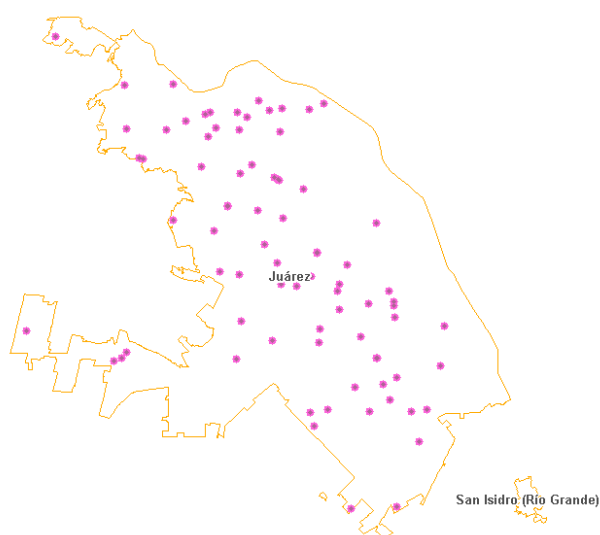
En resumen, las entrevistas a profundidad, los grupos focales y el diario del estudiante, son las técnicas metodológicas por utilizar en el trabajo de campo para recolectar la información necesaria para esta investigación. Esto, porque con cada uno de ellos se podrá capturar desde diferentes ángulos los fenómenos presentes en los ambientes naturales, las percepciones que los estudiantes tienen y las experiencias que viven y han vivido en el entorno donde se desenvuelven. La entrevista, consiste en una conversación entre los estudiantes y el investigador, donde el principal elemento en el encuentro es el escuchar con los oídos del alma. Es decir, percibir con los cinco sentidos aparte de las palabras, los silencios, los espacios de lo olvidado o de los recuerdos, sus ademanes, gestos faciales y los movimientos corporales expresados durante la plática. También, es ver y sentir el contexto donde los adolescentes construyen sus aprendizajes. El grupo focal, como su nombre lo indica se enfoca en la pluralidad, se centra en el estudio de una temática específica; permite la discusión de temas como la lectura, la comprensión lectora, las vivencias y los sentimientos de los participantes. Por último, el diario del estudiante facilita recabar las vivencias y los sentimientos difíciles de expresar oralmente, incluso aquellos pensamientos y deseos positivos o negativos.

3.6 Contextualización

Este estudio se llevó a cabo en una zona escolar del subsistema público federal, conformada por seis escuelas secundarias técnicas de la localidad, ubicadas en distintos contextos socioeconómicos y espaciales del entorno urbano y rural. La información sobre la contextualización escolar fue recabada a través de entrevistas a las y los subdirectores académicos de cada una de las instituciones —guía de preguntas en el ANEXO 4—. Por lo que a continuación, se describen detalladamente el contexto externo y la infraestructura de cada una de las escuelas. También se asistió

al Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) para obtener información sobre las escuelas secundarias. Se considera necesario dar a conocer que la investigadora recibió asesorías totalmente gratuitas por parte de esta dependencia para mostrar la forma de explorar y obtener datos de su plataforma digital. En ciudad Juárez las escuelas secundarias adscritas a la SEP son 92. De las 92 instituciones, 35 son secundarias Técnicas, 22 secundarias Federales, 13 secundarias Estatales, 7 secundarias particulares, 5 Telesecundarias, 2 escuelas secundarias por Cooperación y 8 secundarias sin especificación (INEGI, 2022). Por tanto, en el siguiente mapa de ciudad Juárez Chihuahua se muestra la ubicación de todas las instituciones de educación secundaria. Cabe señalar que cada uno de los puntos de color morado representa la ubicación de cada una de las 92 escuelas.

ILUSTRACIÓN 1



Fuente: INEGI (2022)

La escuela EST1 se localiza en un municipio rural del estado de Chihuahua colindante con esta ciudad, el camino que conduce a ella es la carretera Juárez-Porvenir, por lo que el viaje desde el centro de la ciudad es de una hora en automóvil. Durante el trayecto a sus instalaciones se pueden apreciar cuatro ejidos y una parte del desierto llamado Los Arenales. Después del recorrido y una vez estando de pie frente a sus puertas, se puede sentir en los pies las piedras de la calle sin pavimentar y se puede observar a unos metros más adelante hacia la derecha una casa habitación en medio de un gran terreno desértico y con algunos árboles en el frente; y enfrente de ésta está una construcción de color blanco, con aspecto de bodega abandonada rodeada de chatarra metálica, como carros; a la izquierda justo enseguida de la escuela está un canal rebosante de agua; en la parte trasera se haya un

área de terrenos sin construcciones habitacionales; y justo enfrente están una construcción de color blanco con aspecto de abandono en medio de un terreno con plantas desérticas; y un campo de beisbol, muy limpio y sus paredes color gris ladrillo y una parte de color blanco sin grafiti. Del otro lado de la carretera se encuentra un poblado llamado Caseta y el puente internacional Tornillo-Guadalupe, el cual conduce a los Estados Unidos.

La EST1 trabaja solamente en el turno matutino y cuenta con una matrícula de 98 estudiantes divididos en tres grupos — uno de primero, uno de segundo y uno de tercero—. Tiene nueve salones de los cuales solo se utilizan seis, están línea recta, todos de un solo piso y están en conjuntos de tres o cuatro. Cabe destacar que las ventanas de las aulas están cubiertas con cortinas de color oscuro, por lo que su interior tiene poca iluminación. Además, cuenta con los servicios básicos como el agua, luz, gas, teléfono, calentones, aires acondicionados y solamente para uso exclusivo de los administrativos el internet. Tiene un área de terreno grande, cuenta con áreas verdes y algunos árboles al frente y al centro de los edificios áulicos, pero además, tienen áreas de tierra desértica sin plantas al fondo del terreno donde se encuentra una cancha de básquetbol cubierta por un domo. No cuenta con estacionamiento interno, por tanto, los docentes estacionan sus automóviles al frente de la escuela en un espacio de terreno sin pavimentar existente entre la calle y la escuela. Un elemento que la distingue de las otras cinco escuelas es el hecho de tener un camión exclusivo para llevar y traer a los estudiantes de su casa a la escuela y de la escuela a la casa. Este servicio es solventado por los padres de familia y el costo depende de la lejanía o cercanía de la casa a la escuela.

La escuela EST2 se ubica en la zona urbana al surponiente de la ciudad, se encuentra ubicada en una avenida principal donde el tránsito vehicular es fluido y continuo, ésta avenida está pavimentada al igual que la calle donde se encuentra la puerta principal. Estando de pie frente a ella, la calle de la derecha y la de la parte trasera son calles de terracería y empedradas sin pavimentar. Las casas habitación a su alrededor son construcciones que por su fachada muestran un aspecto socioeconómico medio bajo y bajo. Del lado izquierdo, al otro lado de la avenida, se visualizan aparte de viviendas, varios pequeños negocios y un edificio de dos pisos donde están establecidos varios locales comerciales.

La escuela EST2 cuenta con una matrícula de 2,000 —dos mil— estudiantes, 1,100 —mil cien— en el turno matutino y 900 —novecientos— en el turno vespertino, divididos en siete grupos de cada grado—siete de primero, siete de segundo y siete de tercero— por turno, lo cual da un total de 42 grupos en ambos turnos. Tiene 42 salones diseñados en línea recta, algunos de dos pisos y otros de uno. Asimismo, cubre las necesidades básicas del estudiantado con los servicios de agua, luz, gas, calentones y aires acondicionados, reservando los telefónicos y el internet únicamente para el personal

administrativo y docente. El terreno es grande, está totalmente bardeado con ladrillo con una altura de dos metros aproximadamente, el tono color verde lo brindan las plantas en las jardineras y los árboles distribuidos en todas las superficies de terracería y en la entrada. Respecto a las áreas deportivas y recreativas, solamente posee una cancha de básquetbol y el espacio de mesas para comer, está totalmente destruido, sucio y enhierbado y las que figuraban ser mesas son las puras bases metálicas —patas— sin la superficie plana de arriba. El área del estacionamiento también tiene árboles y está detrás de los salones. Cabe señalar que, a ella asisten niños de pueblos originarios, los cuales no hablan español.

La escuela EST3 se ubica en la mancha urbana al suroriente de la ciudad, está situada en un sector residencial de nivel socioeconómico medio y medio-bajo dadas las características de las fachadas de las viviendas. Las cuatro vías a su alrededor son estrechas de dos carriles y pavimentadas. De pie frente a la puerta principal, se puede observar al frente, a la izquierda y en la parte trasera casas habitación de una y dos plantas; a la derecha se distingue un pequeño lote baldío, colindante con una enorme construcción de ladrillo, la cual es la barda trasera de una tienda comercial, enseguida está un terreno dividido con malla ciclónica que funge como un taller y lavado de autos y contiguo a éste el estacionamiento de un supermercado.

La EST3 cuenta con una matrícula de 943 estudiantes, 655 en el turno matutino y 288 en el turno vespertino, divididos en seis grupos de cada grado —seis de primero, seis de segundo y seis de tercero— en la mañana, y tres grupos de cada grado—tres de primero, tres de segundo y tres de tercero— en la tarde. El diseño de los salones es en línea recta de una y dos plantas. Solventa las necesidades de las y los estudiantes con los servicios de agua, luz, gas, aire acondicionado y calentones, y conservando el telefónico y del internet para uso exclusivo del personal administrativo. En cuanto a la superficie del terreno, se considera el más grande de esta zona educativa, la altura de la barda que aísla la escuela del entorno habitacional es de un metro y medio aproximadamente de ladrillo y un metro más de malla ciclónica. Tiene bastantes árboles y jardineras con plantas en varios espacios. Respecto a las áreas deportivas tiene tres canchas de basquetbol, una de futbol soccer y cuanta con una gran explanada con templete cubiertas por un domo. No cuenta con áreas de mesas para los estudiantes. El estacionamiento es interno y se ubica en la parte trasera de unos salones hacía la calle de la izquierda. Es preciso señalar que a esta institución asisten niñas pertenecientes a una casa hogar llamada Caritas.

La escuela EST4 se sitúa en una zona urbana céntrica, el sector a su alrededor es de un nivel socioeconómico medio bajo y bajo, dadas las características de construcción de las viviendas. La calle que conduce a la puerta principal está pavimentada, pero es evidente el deterioro del pavimento con

la falta de asfalto en varias partes de su superficie. De pie frente a la entrada principal, se puede observar del lado izquierdo una institución educativa de preescolar; en la parte trasera una escuela de educación primaria y del lado derecho vías del tren. Frente a la escuela se pueden ver casas habitación y una calle de terracería colindante también con las vías férreas.

La escuela EST4 cuenta con una matrícula de 1010 estudiantes, 573 en el turno matutino y 437 en el turno vespertino divididos en cinco grupos de cada grado —cinco de primero, cinco de segundo y cinco de tercero— en la mañana y en la tarde son cinco grupos de primero y cuatro grupos de segundo y cuatro de tercero. Los salones están contruidos en líneas rectas de una y dos plantas. Cubre las necesidades de las y los estudiantes con los servicios básicos de agua, luz, gas, aires acondicionados para el calor del verano y calentones para el cubrir el frío del invierno. El internet y el teléfono son de uso exclusivo para docentes y personal administrativo. La extensión del terreno es pequeña. Referente a los espacios deportivo tiene una cancha de basquetbol, la cual a su vez es una explanada donde realizan los eventos patrios y además frente a ella está un escenario de concreto realzado, ambos cubiertos por domos metálicos y recreativo ubica un área de mesas y bancas de cemento, llamada el Chamizalito con una cantidad considerable de árboles que las cubren del sol. El verde de los árboles se observa en toda la escuela. El estacionamiento es una superficie pequeña pero con bastantes árboles, se ubica en la parte trasera de los salones, pero cuando es insuficiente, utilizan la cancha y/o explanada de estacionamiento.

Es importante señalar los incidentes de violencia que se han presentado tanto en contra de docentes como de los alumnos en horario de clases, esto como consecuencia de estar enclavada enseguida de las vías del tren y de ser un contexto complicado considerado como violento. El primero de ellos, fue el hecho de ser agredidos con piedras lanzadas durante el evento de honores, desde arriba de los carros de los trenes, ya que éstos son más altos que la barda de la escuela y los individuos parados en la parte superior de los carros ferroviarios pueden ver perfectamente hacia su interior. La segunda situación de peligro y problemática principalmente para las y los estudiantes, porque son los que transitan caminando por esa calle y para los docentes y padres de familia, es el movimiento de tráileres estacionados en la calle de terracería ubicada a un lado de las vías del tren. Esa calle está totalmente cerrada al paso de autos, ya que los camiones de carga junto con sus remolques están estacionados a lo largo y ancho de la calle. La tercera y la cuarta, aunque no son constantes de han presentado, la presencia de grupos de adolescentes que se acercan a la institución al finalizar el turno vespertino, para fumar marihuana fuera de las instalaciones y las balaceras respectivamente, en las cuales los docentes y estudiantes se han tenido que resguardar.

La escuela EST5 está ubicada en zona urbana al suroriente de la ciudad, la calle que conduce a la puerta principal es de terracería y de difícil acceso, debido a que la institución está situada en una parte alta, la calle tiene apariencia de río por los visibles resquicios de como el agua corrió por ahí hacia la parte baja del cerro. De pie frente a la entrada principal, a la izquierda y en la parte trasera se encuentran lotes baldíos con hiervas secas y basura, del lado derecho está una barda de ladrillo de aproximadamente tres metros de alto, este lote hacia dentro colinda con todo el terreno de la escuela, solamente los divide una malla ciclónica, dentro de éste se encuentran tres caballos, su aspecto es de un establo abandonado. El sector de un nivel socioeconómico bajo, esto se percibe por las fachadas de las casas habitación.

La escuela EST5 cuenta con una matrícula de 300 alumnos, divididos en cinco grupos de cada grado —cinco de primero, cinco de segundo y cinco de tercero— solamente en el turno matutino. Los salones son líneas rectas de cuatro salones de una y dos plantas. Provee las necesidades de las y los alumnos con los servicios básicos de agua, luz, gas, aires acondicionados para un clima fresco en los salones en el verano y calentones para mantener un clima cálido en invierno, los servicios de internet y teléfono son de uso administrativo. Cuenta con árboles alrededor de la escuela y todas las áreas cerca de los salones están cubiertas de cemento. Tiene una cancha de básquetbol y dos áreas de mesas y bancas, unas de cemento y las otras también de cemento, pero decoradas en su parte superior con cerámica y detalles de hierro para unir el asiento con la mesa. Estas tres áreas están cubiertas con domos para protección solar. Respecto al estacionamiento es bastante amplio, se ubica al fondo de la escuela, alejado de los salones pero su entrada es la misma por donde entran las y los escolares.

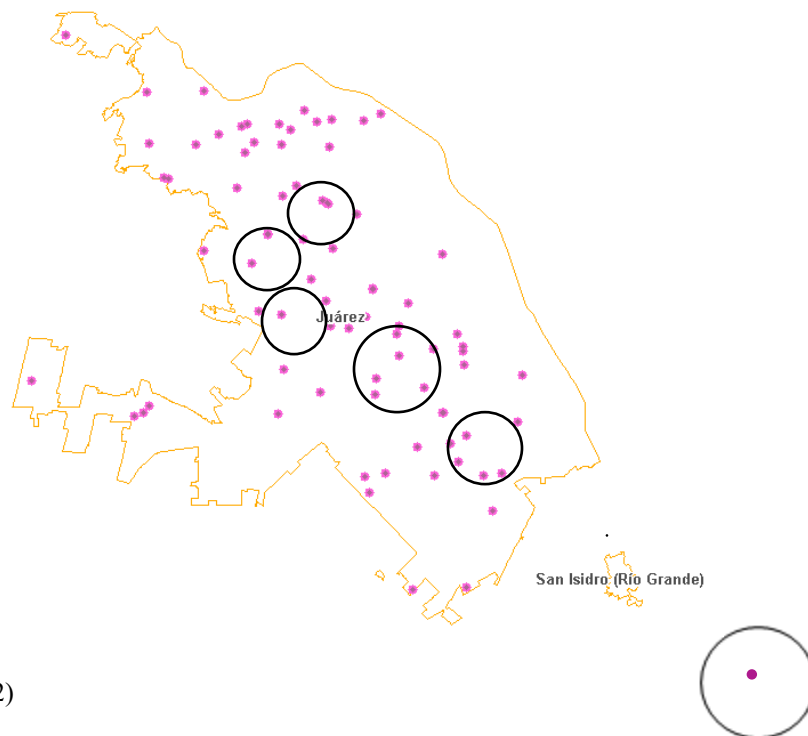
La escuela EST6 se ubica en la mancha urbana al surponiente de la ciudad, las calles a su alrededor están pavimentadas. La entrada principal tiene un espacio amplio enrejado y aun costado un estacionamiento para visitantes. Además, guarda su privacidad dentro de una barda de ladrillo de aproximadamente dos metros de alto. Esta institución está rodeada de casas habitación de uno y dos pisos. Las construcciones de las viviendas muestran un nivel socioeconómico medio y medio bajo.

La escuela EST6 cuenta con una matrícula de 1,900 estudiantes, 1,000 en el turno matutino y 900 en el turno vespertino, 18 grupos en el turno matutino y 19 en el turno vespertino, divididos en 6 grupos de cada grado —seis de primero, seis de segundo y seis de tercero— en la mañana y en la tarde siete grupos de primero, seis de segundo y seis de tercero. Los salones son líneas rectas de una y dos plantas de tres y cuatro aulas. Proporciona las necesidades básicas con los servicios de agua, luz, gas, minisplits. Los servicios de internet y teléfono son para uso del personal docente y administrativo. El área del terreno es bastante grande, por ello, tiene árboles distribuidos en varios espacios, cuenta con un jardín de árboles frutales y la entrada está enmarcada con nueve pinos de

cada lado, todos del mismo tamaño y al final de éstos se aprecia una escultura de tamaño natural del animal que la representa. Posee una cancha de futbol soccer y tres de básquetbol tres áreas de mesas con bancas de cemento cubiertas con domos de plástico color azul para protección de los rayos solares. El estacionamiento es amplio y se ubica en la parte trasera de la escuela.

En la siguiente imagen de Ciudad Juárez se puede apreciar el sector donde se encuentra cada una de las instituciones de la zona parte del estudio. Los seis sectores se señalan con un círculo:

ILUSTRACIÓN 2



Fuente: INEGI (2022)

En la siguiente tabla se describen aspectos del contexto interno de cada una de las instituciones. Se menciona la cantidad de alumnos por turno, el total de alumnos inscritos, la cantidad de talleres con los que cuenta cada escuela y los departamentos disponibles en cada institución para cubrir necesidades de los estudiantes, tanto académicas como personales.

De inicio se menciona que, las escuelas EST1 y EST5 solo ofrecen servicio a la comunidad estudiantil en el turno Matutino y las escuelas EST2, EST3, EST4 y EST6 prestan servicio educativo tanto en el turno matutino como en el Vespertino. La EST1 alberga un total de 98 estudiantes, de los

cuales 25 están inscritos en segundo grado; la comunidad de estudiantes de la escuela EST2 es de aproximadamente 2,000 alumnos inscritos; de la escuela EST3 son un total de 943 estudiantes inscritos, de los cuales 328 pertenecen a segundo grado; de la escuela EST4 son 1,010 estudiantes, de éstos 368 asisten a segundo grado; la escuela EST5 cuenta con un total de 300 alumnos y la EST6 alberga 1, 900 alumnos aproximadamente. Cabe destacar que, de las escuelas EST2, EST5 y EST6 la información sobre la cantidad de alumnos inscritos en segundo grado las y los subdirectores no contaban con esos datos, por lo tanto, no fueron proporcionados a la investigadora.

En cuanto a los talleres que ofrece cada institución a los escolares se menciona que, la escuela EST1 oferta solamente el taller de Conservación de alimentos y agricultura; la escuela EST2 oferta cinco talleres; la escuela EST3 oferta los talleres de Contabilidad, Dibujo, Informática y Herramientas; la escuela EST4 Administración contable, Dibujo, Máquinas y herramientas y Procesos administrativos; la escuela EST5 maneja los talleres de Tecnologías, Contabilidad y Dibujo; por último, la escuela EST6 cuenta con cero talleres. La EST2, EST3, EST4 y EST6 cuentan con el departamento de Trabajo Social y las escuelas EST1 y EST5 no ofrecen ese servicio. La única institución con el servicio de USAER es la EST4. Las escuelas EST2, EST3, EST4 y EST5 cuentan con espacio de biblioteca y las escuelas EST1 y EST6 carecen de este espacio. Cabe mencionar que, la escuela EST5 brinda servicio médico tanto a los estudiantes como a los docentes de lunes a viernes.

TABLA 15
INFORMACIÓN DEL CONTEXTO INTERNO DE LAS SEIS ESCUELAS

Nombre de la escuela	Cantidad de alumnos		Total de alumnos	Talleres	Departamento de		
	Matutino	Vespertino			Trabajo Social	USAER	Biblioteca
EST1	98	N/A	98	1	No	No	No
EST2	1,100	900	2,000	5	Si	No	Si
EST3	655	288	943	4	Si	No	Si
EST4	573	437	1,010	4	Si	Si	Si
EST5	300	N/A	300	3	No	No	Si
EST6	1,000	900	1,900	0	Si	No	No

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

En conclusión, aunque las seis instituciones pertenecen a la misma zona, son independientes en cuanto a la toma de decisiones internas. Por lo ello, cada directora o director deciden los talleres y departamentos a implementar dentro de la misma para el beneficio de los estudiantes. Las seis están enclavadas en contextos de nivel socio económico medio y medio-bajo. Por parte de los estudiantes, las características en común de las seis escuelas donde se han hecho grupos focal, son: la pobreza, por el hecho de que una gran parte de ellos provienen de hogares donde los padres, madres o tutores

son empleados obreros de maquiladoras; la violencia doméstica, escolar y sociocultural; ser parte de hogares disfuncionales y reconstruidos; la falta de interés por la lectura de textos formales y carecer de la concepción de que la escuela es parte fundamental para el desarrollo profesional y personal.

3.7 Plan de trabajo

Dado que los objetivos de esta investigación es describir detalladamente las percepciones de las y los adolescentes inscritos en segundo grado de la educación secundaria, de su escuela, sus docentes y sus asignaturas. El plan de trabajo está basado en las dos etapas y pasos de la metodología fenomenológica, propuestas por Martínez (2004). La primera es la etapa descriptiva, consta de tres pasos, y, como su nombre lo indica, describe el fenómeno de estudio; la elección de las técnicas y la elaboración y aplicación de los instrumentos.

En el primer paso, se elaboró el instrumento a utilizar en las técnicas: entrevistas a profundidad, grupos focales y el diario del estudiante. El instrumento es una guía de preguntas abiertas divididas en cuatro temáticas —lectura, comprensión lectora, perspectivas de vida y trayecto escolar—, con el fin de dialogar con y entrevistar a los adolescentes en cuatro diferentes momentos.

El segundo paso, fue el primer acercamiento al trabajo de campo. Se asistió a las oficinas de la Secretaría de Educación Pública, para contactar a un supervisor de zona de escuelas secundarias. Después de una presentación y explicación en la recepción, se logró hablar con el supervisor de la zona 64 de escuelas secundarias estatales. La respuesta fue positiva y el supervisor accedió a colaborar en este trabajo de investigación proporcionando los nombres de los directores de las instituciones de la zona 64 y otorgando su autorización para acceder a cada una de las escuelas de esta. Empero, sería necesario llevarle un oficio gestionado y firmado por la coordinación de la MINEA (Maestría en Investigación Educativa Aplicada), con los detalles del proyecto. Sin embargo, cuando se regresó con el oficio, el supervisor de la zona 64, estaba fuera de la oficina; su asistente informó que próximamente sería separado de su cargo, debido a las recientes elecciones electorales locales y a cambios en la nueva administración. Se asistió en dos ocasiones más a esta oficina sin obtener una respuesta positiva.

Mientras una puerta se cerró, otra se abrió. Por medio de una persona clave se pudo contactar por teléfono al supervisor de gestión de una zona escolar de escuelas secundarias técnicas, con el propósito de concertar una reunión con él y solicitarle permiso para realizar el trabajo de campo en las instituciones de dicha zona. El acceso fue aprobado, por lo que, se llevó a cabo una segunda reunión, pero, en esta ocasión con el supervisor académico y el supervisor de gestión; con el fin de asistir a cada una de las escuelas pertenecientes a la zona, las cuales son seis — EST1, EST2, EST3,

EST4, EST5 y EST6 —, para presentar de forma oficial a la investigadora con las y los directores y subdirectores. A partir de ese momento, quedaron abiertas las puertas de cinco instituciones de un conjunto de seis.

En una segunda visita a las cinco escuelas, se entrevistó a las subdirectoras académicas sobre el contexto escolar. Posteriormente, en un tercer encuentro, se explicó a detalle la dinámica a realizar y los tiempos de los encuentros con los estudiantes. Además, se consensuó la forma en la que se solicitaría el consentimiento de las madres, padres y tutores para la participación de los adolescentes. Este consentimiento se buscó de dos distintas formas: La primera, se realizó solamente en la escuela EST5. Esta actividad fue posible por la intervención de la directora, quien propuso convocar a las madres, padres y/o tutores junto con sus hijas e hijos, a una reunión en la biblioteca, para que, conjuntamente conocieran el proyecto de investigación. El propósito del proyecto, se explicó detalladamente con el apoyo de una presentación con diapositivas, elaborada en el programa computacional PowerPoint. Al final, se les entregó una carta consentimiento informado por estudiante (anexo 2). En la segunda, con el apoyo de la coordinación académica, se solicitó a los docentes que imparten la materia de Español, una lista con los nombres de los estudiantes con mayor rezago educativo en dicha materia.

Después de la selección, se llevó a cabo una reunión con los adolescentes, con el fin de explicarles en qué consistía su participación y proporcionarles la carta consentimiento informado y un folleto con la información del proyecto, para que a su vez ellas y ellos les informaran a sus madres, padres y tutores y les otorgarán el permiso para participar en la investigación.

Seguidamente, a cada estudiante que obtuvo permiso, se le proporcionó un cuaderno, el cual tendrá la función de un diario personal —diario del estudiante— También, se realizarán entrevistas a profundidad a cada uno de ellos y finalmente se hará un grupo focal en cada una de las escuelas con los mismos estudiantes. Cabe mencionar que, en esta etapa cada estudiante eligió un seudónimo para ser identificado con él.

Finalmente, para cerrar el trabajo de campo y, a manera de agradecimiento se gratificará a los participantes de esta investigación con el sorteo de dos balones de básquetbol por escuela y se le entregará a cada estudiante un juego de cuadernos, con plumas y lápices.

3.8 Análisis de información

Con el propósito de analizar e interpretar cada palabra expresada por los estudiantes y organizar y decodificar la información fruto de las entrevistas a profundidad, los grupos focales y lo escrito en el diario del estudiante, se utilizó la técnica metodológica análisis de contenido, la cual según Bardin

(2002), es “un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (p. 29), que permiten un análisis de los datos desde dos vertientes: “el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad” (p. 7). Lo cual le da la pauta al investigador de inferir en aquello que se oculta y se calla en la comunicación del emisor. Debido a que el “análisis de contenido es el tratamiento de mensajes para actualizar indicadores que permitan inferir de una realidad otra diferente al mensaje” (p. 35).

En la tabla 8 se presentan dos categorías: experiencias en el entorno, de éstas se desprenden las subcategorías: violencia directa, violencia estructurada y violencia cultural; y, acompañamiento familiar, de aquí se desprenden las subcategorías: acompañamiento para el desarrollo escolar, acompañamiento para el desarrollo personal y el desinterés de las madres, padres o tutores. A cada una de ellas se les asigno un código y una definición operativa.

*TABLA 16
CATEGORÍAS SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA CONCEPCIÓN ESCOLAR*

Categoría (familia)	Subcategoría (código)	Clave de código	Definición operativa
Comprensión lectora	Gusto por la lectura	1.1 Gusto lector	Refiere a las y los estudiantes que expresan gusto por la lectura.
	Tipos de textos	1.2 Tipos de textos	Abarca todos los tipos de textos que leen y son del agrado de las y los estudiantes
	Conceptualización de la comprensión lectora	1.3 Conceptualización de la comprensión lectora	Refiere a forma en que conciben la comprensión lectora.
Concepción Escolar	Percepción sobre mi escuela	2.1 Percepción escolar	Abarca la percepción de las y los estudiantes sobre su escuela.
	Percepción de mis asignaturas	2.2 Percepción sobre mis materias	Abarca la percepción de las y los estudiantes sobre sus asignaturas,
	Percepción de mis docentes	2.3 Percepción de mis docentes	Engloba las percepciones de las y los escolares sobre sus docentes.

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

En la tabla 3, se describen las experiencias gratificantes y conflictivas que se suscitan en el entorno escolar; los tipos de familias donde se desenvuelven las y los estudiantes, el acompañamiento y el desinterés por parte de los padres de familia, los tutores y de los docentes; y las manifestaciones sobre la diversidad sexual.

En la tabla 2, se describen las categorías comprensión lectora, misma que comprende el gusto por la lectura, lo tipos de textos y la conceptualización de la comprensión lectora; y la concepción escolar, abarca la percepción de la escuela, las asignaturas y de los docentes.

TABLA 17
CATEGORÍAS SOBRE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES, LA FAMILIA Y LA DIVERSIDAD SEXUAL

Categoría (familia)	Subcategoría (código)	Clave de código	Definición operativa
Experiencias escolares	Gratificantes	3.1 Gratificantes	Refiere a las experiencias gratificantes vividas en la escuela.
	Conflictivas	3.2 Conflictivas	Alude a las experiencias conflictivas vividas en la escuela.
Familia	Tipos de organización familiar	4.1 Homoparental, reconstruidas, extensas y nuclear o tradicional	Relativo a la diversidad de las organizaciones familiares de las y los estudiantes.
	Acompañamiento parental o docente	4.2 Acompañamiento	Refiere al acompañamiento parental o docente a las y los estudiantes.
	Desinterés parental o docente	4.3 Desinterés	Refiere al desinterés parental o docente a las y los escolares.
Diversidad sexual	Orientación sexual	4.4 Experiencias sobre las orientaciones	Alude a las dificultades y vicisitudes de la conformación de las identidades sexuales en etapa de adolescencia.

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

En la tabla 4, se detallan las categorías de violencia, la cual engloba la violencia doméstica, la cultural, la pública y el acoso sexual; y de las perspectivas de vida, que comprenden los proyectos de vida y las aspiraciones académicas y profesionales que tienen las y los adolescentes para la adultez.

TABLA 18
CATEGORÍAS SOBRE EL HÁBITO LECTOR Y EL SENTIR DEL ESTUDIANTE

Categoría (familia)	Subcategoría (código)	Clave de código	Definición operativa
Violencia	Violencia doméstica	5.1 Experiencias de violencia en el ámbito privado	Refiere a todas las manifestaciones de violencia experimentadas en el entorno familiar.
	Violencia cultural	5.2 Violencia cultural	Incluye todas las manifestaciones de violencia vinculadas al contexto social y cultural.
	Violencia Social	5.3 Violencia social	Refiere a las experiencias y percepciones sobre violencias de

			narcotráfico, delincuencia común y del crimen organizado.
	Acoso sexual	5.4 Acoso sexual	Abarca todas las manifestaciones de acoso sexual sobre las y los adolescentes menores de edad.
Perspectivas de vida	Proyecto de vida	6.1 Proyecto de vida	Engloba todas las aspiraciones laborales que tienen las y los estudiantes.
	Aspiraciones académicas y profesionales	6.2 Aspiraciones académicas y profesionales	Comprende las aspiraciones académicas y profesionales que tienen las y los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

3.9 Consideraciones éticas

Como esta investigación se centra en conocer de forma profunda las percepciones, sentimientos y vivencias personales de los estudiantes, es fundamental mantener la información recabada en total y absoluta confidencialidad. Lo cual se les informó a las madres, padres y tutores de los estudiantes participantes del estudio. También, se les informó que los datos proporcionados por sus hijas e hijos está protegida por los estatutos de la Ley de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares DOF 26-012017.

Asimismo, en cada una de las conversaciones con los escolares, se les comunicó y expresó que la información proporcionada tanto en el diario como en las entrevistas, aparte de ser estrictamente confidencial, solamente la investigadora tendría acceso a ella, y sí en un dado momento, se utiliza información específica de alguna o algún participante, se escribirá el seudónimo. Mismo que, eligieron durante la aplicación de las técnicas.

Aunado a ello, se les comunicó que al final de la investigación, se entregarán los resultados de forma general a cada escuela y al supervisor de zona.

CAPÍTULO 4.

RESULTADOS

En este capítulo se abordan aspectos de orden cualitativo recuperados del trabajo empírico. Por ello, se describen los resultados de los datos recabados de las 36 entrevistas a profundidad, de los grupos focales de discusión llevados a cabo en las escuelas secundarias y del diario del estudiante. Datos con los cuales se da respuesta a la pregunta de investigación y a las tres preguntas complementarias. Dado que en el objetivo general se buscaba analizar las percepciones de estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora, a partir de sus experiencias académicas y personales, en el contexto escolar, familiar y sociocultural.

Por consiguiente, el presente análisis de los hallazgos se organizó en tres categorías determinadas —comprensión lectora, concepción escolar y experiencias escolares— y tres emergentes —familia, violencia y perspectivas de vida— en una matriz de análisis cualitativo. Estos códigos categóricos están directamente vinculados con los objetivos general y específicos y con el marco teórico. Por lo que se considera importante que la riqueza de los testimonios compartidos por las y los estudiantes, no queden como fragmentos de relatos que puedan ser leídos al azar, considerándolos desconectados de los primeros apartados del artículo, por tanto, es transcendental no “ignorar los previos planteos teóricos o metodológicos o los análisis teóricos que, en nuestra opinión, son sin embargo completamente indispensables para una justa comprensión de las entrevistas” (Bourdieu 2007, p. 7). Por lo anterior, a continuación se describen cada una de estas categorías y subcategorías:

4.1 Comprensión lectora

La comprensión lectora es la capacidad desarrollada por los seres humanos para entender, dar sentido y descifrar el mensaje subyacente de un texto. Por ello, de acuerdo con Solé (2012), “Comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector” (p. 49). A continuación, se presenta la información conforme a la estructura de las categorías y subcategorías predeterminadas y emergentes.

4.1.1 Gusto por la lectura

La lectura es una competencia que se adquiere durante los inicios de la educación básica en un momento específico de la vida, inicia entre los cinco y seis años de edad y continúa hasta la adultez. Esta habilidad se emplea en la interpretación textual y en diferentes circunstancias cotidianas (Solé, 2012). Leer además de ser un medio para adquirir conocimientos es una actividad realizada por los individuos por placer, por necesidad, por exigencias y para llenar un vacío de tiempo. Por lo tanto, en el periodo de la educación secundaria leer es una tarea necesaria debido a su práctica cotidiana en el aula. Lo cual implica que los estudiantes desarrollen diversas formas de leer un texto, el cual puede ser oral o en silencio. Sin embargo, para algunos estudiantes es una tarea compleja que prefieren evitar como Corbi, quien dice:

“A mí me gusta leer, pero no me gusta leer en voz alta” (Corbi).

En la segunda etapa de la investigación se les preguntó a los estudiantes si les gusta leer. De los 56 participantes, 31 respondieron tener gusto por la lectura, entre ellos están: Hinata, Tomoe, Tomioka, Mariana, Chaquichan, Vanessa, Verónica, La Vaquera, Ágata, Iván, Billie, Once, Koshi, Mitsuqui01, BT, Esotilín, Kanna y Venti. Pero, pese a ello, su afición por la lectura se inclina principalmente por textos literarios ajenos a los textos escolares. Por otra parte, como la situación de un estudiante que tiene gusto por la lectura, pero le resulta una actividad compleja, expreso:

“Me gusta leer, pero no leo bien” (Ghostermane).

Contrariamente, diecisiete de los participantes respondieron contundentemente que no les gusta leer. Beba, Chelo, Kimberlin, Ian, Nashe y Ruby, expresaron no leer ningún tipo de texto, ni tampoco los relacionados con los textos académicos. Aun cuando ellas y ellos negaron su gusto por la lectura, participantes como Brayan, Batman1 y Neymar, mencionaron que les gusta leer más o menos.

4.1.2 Tipos de textos

Respecto a las preferencias lectoras, los participantes expresaron que les gusta leer, pero condicionadamente, es decir, solamente leen lecturas de su agrado como novelas de romance, drama, ciencia ficción, fantasía, terror, suspenso, historias de miedo, historias de guerra, comics de batalla, noticias, cuentos, y un particular y unánime gusto por el manga, esta inclinación es común en cuatro de las escuelas EST3, EST4, EST5 y EST6. Además, manifestaron una apreciación por lecturas publicadas en redes sociales, las cuales son “servicios basados en la web que permiten a sus usuarios

relacionarse, compartir información, coordinar acciones y en general, mantenerse en contacto” (Orihuela, 2008, p. 58). Las más comunes y de uso entre los adolescentes son las lecturas de memes en Internet y en plataformas como Facebook, WhatsApp y Messenger, Por tanto,

Los memes de Internet pueden definirse como un medio que transmite un suceso, material o idea — que pueden tener, la forma de una imagen, video, música, frase o broma— que es seleccionada, modificada y transmitida de persona a persona en Internet. Gracias a la capacidad de Internet de transmitir información de forma casi instantánea y precisa, estos memes pueden difundir masivamente (García, 2014, p. 3).

Los manga son novelas gráficas periódicas elaboradas con materiales de baja calidad, anteriormente de bajo costo y consideradas desechables por la simplicidad de su presentación y por la expectativa de su éxito o fracaso, es decir que si se posesiona en el gusto del público, las posteriores publicaciones las elaboran con mejores materiales, debido a eso Papalini (2006), las describe como: “revistas impresas de una sola tinta, con tapa a color, papel de baja calidad, que contienen entre 10 a 25 episodios de historias distintas que se desarrollan entre 300 a 400 páginas” (p. 34).

Se clasifican en demografías. Estas se dividen en géneros de acción, comedia, comedia romántica, romance y terror. Están dirigidas para niños, adolescentes y adultos. Pero, también se encuentran las historietas japonesas con contenido sensual para adultos, como el Hentai con actos sexuales entre hombres y mujeres; el Yuri con contenido lésbico y el Yaoi con contenido homosexual. Estas pueden o no contener relaciones sexuales. “Las protagonistas suelen ser adolescentes casi niñas —Lolitas—” (Cobos, 2010, p. 5). Por consiguiente, se dan algunas de las respuestas de las y los alumnos en relación a las lecturas de su preferencia:

“La mera verdad no, pero lo que mandan en los grupos si”. Lo que mandan en los grupos de Messenger y WhatsApp de los salones, de peleas (Ruby).

“No, solo en el celular. Feis, memes, así” (Goku).

“No, puro Hentai” (Nashe).

“Como dije, puro Yaoi. Los busco más en Internet. Menos la Lolis” (Venti).

“Puro Hentai o Yuri” (Iván).

“Mangas de Abril” (La Vaquera).

“Comedias románticas, también leo mangas, romance, Isekai, también novelas Tijeras, también estoy leyendo Vampire” (Kanna)

“Cuentos, libros de anime: Naruto, One piece, Goku, A mí me gusta Naruto Boruto, Naruto Shippuden, Sailor Moon” (Hinata).

“[...] llevo como diez veces leído la misma saga del libro Maze Runner cura mortal” (Sol).

“Subtítulos. [...] Ah no, pos así de los que salen en la tele”. (Tomioka)

Se aprecia en sus respuestas un especial énfasis primero, en ser integrantes de grupos y participar en las conversaciones generadas en Messenger y WhatsApp, puesto que a través de estas se mantienen en contacto con sus amistades y familiares y de igual manera, se informan de la vida y de las actividades de otras personas; segundo, en la lectura de memes por su contenido cómico, simple y de fácil comprensión y acceso; tercero, en leer sagas de manga japonesa. Nashe, Venti, Iván expresaron su preferencia por los manga japonés con contenido sexual homosexual, lésbico y heterosexual respectivamente. En cambio, Venti, excluye de sus preferencias los manga interpretados por Lolis, en otras palabras, prefiere actos homosexuales con personajes adultas y no entre niñas.

Se reconoce como la cultura japonesa influye ampliamente en la cultura mexicana entre las y los jóvenes de secundaria. El consumo del manga es una parte de sus gustos y un objeto deseado a poseer, sin embargo les resulta inasequible, por el hecho de que, la mayoría de ellas y ellos no pueden adquirirlos por su alto costo, el cual hoy en día oscila entre los 200 y 300 pesos mexicanos (de 10 a 15 dólares americanos); según la demanda, popularidad y la temática del manga. Su precio en la última década ha aumentado considerablemente, en el año 2006 como lo menciona Papalini (2006), costaba aproximadamente 60 pesos mexicanos (tres dólares americanos aproximadamente).

En virtud de que los textos de su preferencia como el manga contienen diálogos y una gran cantidad de ilustraciones, para las y los lectores no implica dificultad su comprensión. Sin embargo, la práctica lectora es una herramienta encaminada hacia la adquisición de nuevos conocimientos; fundamental en la formación académica e indispensable para la praxis de una gran cantidad de actividades de la vida cotidiana, motivos por los cuales Barboza y Peña (2014), enfatizan en que la “lectura desempeña un papel importante en la vida académica, porque es una actividad que no sólo es formativa, sino que es al mismo tiempo materia de enseñanza e instrumento para la comprensión del contenido de otras áreas del currículum” (p. 134).

Se concluye que, en los discursos estudiantiles las lecturas de corte académico no son del interés de las y los estudiantes. Inclinando sus gustos e intereses por lecturas alternativas acordes a su edad a las cuales tienen acceso en las redes sociales y el internet.

4.1.3 Conceptualización de comprensión lectora

Aun cuando la comprensión lectora es el resultado de una óptima lectura, la construcción mental de lo leído y el entendimiento de las palabras, es una conceptualización desconocida por los estudiantes. De los 56 participantes, Ágata, Billie, Once, Koshi, Mitzuqui01, Corbi, Ian, Vanesa, Verónica, Chaquichan, Chelo, Batman, Kanna, Hinata y Merlín, expresaron su idea sobre el concepto de comprensión lectora, a lo cual se muestran algunas de las respuestas dadas:

“Es comprender lo que dice el tema y todo eso” (Chaquichan).

“Para comprender un poco más las palabras” (Verónica).

“Cuando captas de que se trata esa historia o ese texto [...] que lo, le pones mucha atención y más o menos tienes una idea de cómo va pasando” (Kanna).

“Comprender lo que lees. Comprender o recuperar lo que lees” (Billie).

“Creo que es cuando tienes, lees el libro y lo tienes que comprender cada letra que, cada palabra, cada cosa que dice en el texto” (Merlín).

“Cuando tienes que comprender algo, o sea, una pregunta o lo que te están dic, bueno diciendo” (Mitzuqui01).

“Cuando tienes facilidad para analizar lo que leíste y así” (Once).

“Cuando lees algo y recuerdas lo que, de lo que se trata” (Koshi).

Dadas las respuestas, las y los participantes tienen la capacidad de discernir la comprensión lectora como el resultado de realizar una lectura. Tienen clara la idea de que leer conlleva comprender el contenido de cada letra y cada palabra de un texto o de un tema; este último, desarrollado durante una clase, contenido en los libros de textos o en otras publicaciones no escolares. Además, entienden que la comprensión es captar la trama de la historia, recuperar, analizar y recordar la temática leída y primordialmente, prestar atención para poder entender problemáticas y preguntas implicadas en ejercicios de las diferentes asignaturas y explicaciones verbales por parte de los docentes. Por último, a pesar de tener una perspectiva del significado de comprensión lectora, en ocasiones dudaron si la respuesta emitida era correcta.

4.2 Concepción escolar

Dado que el primer objetivo específico tiene como propósito explicar la concepción que tienen los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, con dificultades en comprensión lectora de su escuela, sus asignaturas y sus docentes. Se muestran algunos hallazgos sobre estas percepciones:

La escuela es un centro educativo donde los adscritos a ella, reciben una educación pedagógica e integral. La escuela es un espacio de socialización; es parte fundamental para la formación personal de los individuos y un factor fundamental para edificar una vida profesional y de trabajo. Como lo menciona acertadamente Echavarría (2003), la escuela es:

una institución educativa que tiene “la co-responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenarios de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana (p. 3).

Aun cuando la escuela es un espacio donde las y los jóvenes de secundaria pasan una cuarta parte del día, ya sea durante la mañana o en la tarde, es un lugar deseado por algunos y rechazado por otros, pero debido a su edad, no es opcional el asistir, sino una obligación por ser dependientes de sus padres y tutores y por ser menores de edad.

4.2.1 Percepción sobre mi escuela

Sobre como perciben la escuela, así lo expresaron:

“Es un lugar para aprender cosas nuevas y saber más acerca de lo que me gustaría ser” (Hinata).

“Para aprender y tener una vida” (Lucario).

“[...] me ayuda a ser alguien en la vida más adelante” (Vanessa).

“Que aprendo más de estudiar [...] (Ruby).

“Nos distraemos más, aprendemos más cosas (Tomoe).

“Lo que más me gusta de la escuela es el recreo porque salgo con mis amigos (La Vaquera).

La forma en que los participantes perciben su escuela va desde un lugar de superación personal y de aprendizaje hasta un lugar para obtener amistades, para algunos es un santuario de aprendizaje, de esparcimiento, de distracción y hasta un área bonita, y para otros el mejor momento es el recreo.

“Un poco aburrida, pero es buena para aprender” (Rodrigo).

“La escuela está un poco aburrida, pero tengo que venir según para aprender” (Venti).

“Nos distraemos más, aprendemos más cosas” (Tomoe).

“Pues nomás para venir a estudiar y así con tus amigos jugar aquí cuando salimos al recreo” (Ian).

Aun cuando los estudiantes consideran la escuela aburrida y obligatoria, entienden su importante función para la adquisición de aprendizajes que les ayudaran para superarse en la vida.

Desde otra perspectiva, hay estudiantes que prefieren estar en la escuela, aunque no les guste, como los casos de Nashe y Daniela, quienes optan por ir a clases, con el fin de escapar de su realidad y evitar convivir con el padrastro, debido a la carente relación familiar con él. Por lo que dijeron:

“[...] la escuela solo es una distracción porque la mayoría de las cosas no nos van a servir, no me gusta la escuela, pero es mejor que estar en mi casa. A mí me sirve para distraerme de mis problemas” (Nashe).

“También en mi casa, a veces no me gusta estar mucho porque me caí mal mi padrastro y a veces me obligan a que le hable o le conteste algo que me haiga preguntado y no me gusta hablarle, aunque ya le hablo poquito, pero me sigue cayendo poquito mal” (Daniela).

El trabajo permitió identificar las concepciones que los estudiantes tienen de su escuela, la conciben como un espacio bonito, y aunque, la perciben como un lugar aburrido y sin sentido, reconocen que es un lugar fundamental para adquirir nuevos conocimientos que les ayudarán en su desarrollo académico y personal en la adultez, la perciben como un refugio, un lugar de convivencia, de esparcimiento y de distracción. Además, pese a su obligatoriedad, la perciben como una herramienta necesaria para adquirir nuevos conocimientos y un lugar donde pueden tener amigos, motivo principal para aquellos quienes se sienten solos y buscan compartir con sus iguales sus problemáticas. Por el contrario, Castañeda *et al.* (2018), en sus investigaciones pudieron ver que los estudiantes de secundaria “perciben en forma positiva el gusto por su escuela” (p. 92), añaden que ellas y ellos asistir a la escuela es un beneficio propio.

4.2.2 Percepción de mis asignaturas

Respecto a la concepción de la asignatura Lengua Materna. Español para secundaria, tiene el propósito de que los “estudiantes consoliden sus prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos, y que reflexionen sistemáticamente sobre la diversidad y complejidad de los diversos usos del lenguaje” (SEP, 2017, p. 164), sin embargo,

para algunas y algunos de las y los participantes es una materia atractiva como lo manifiestan en las siguientes contestaciones:

“La que más me gusta es Español” (Ruby).

“Me gusta más Español” (Gemma).

“Español [...] esa si me gusta” (Batman).

La aceptación positiva de la materia de Español está íntimamente relacionada con las metodologías de enseñanza implementadas por los docentes y la forma clara en que explican las temáticas. En cambio, para algunos escolares no es una materia favorita, esto lo manifestaron en sus respuestas, ya que para la mayoría de las y los estudiantes es una materia irrelevante, sin sentido de utilidad y aburrida, la cual deben aprobar porque reconocen su importancia, por tanto, sus concepciones son las siguientes:

“La de Español, solo es leer y escribir” (Goku).

“Español no me gusta para nada, pero lo hago porque sé que es una materia muy importante [...]” (Mitzuqui01).

“Español siento que a veces se me hace muy, como que muy aburrida, pero también hay veces, hay trabajos que nos ponen que son así como entretenidos [...]” (Once).

“Está un poco aburrida, no me gusta mucho” (Vanessa).

Los fragmentos anteriores ponen de manifiesto las diversas percepciones sobre la materia Lengua Materna, para las y los adolescentes la materia de Español. El gusto y la aceptación por la asignatura se da cuando las y los docentes aparte del libro de texto incorporan en sus métodos de enseñanza algún recurso didáctico innovador al explicar las temáticas en clase y para atraer la atención de los escolares. De igual manera, el desagrado y la percepción de ser una materia aburrida también está vinculada con las estrategias de enseñanza por las y los docentes, ya que la mayoría del profesorado utiliza en las aulas métodos pedagógicos tradicionales de enseñanza, en los cuales son las y los protagonistas de la clase sin tomar en cuenta las características contextuales de las y los estudiantes en sus planeaciones, ni sus opiniones ni sus puntos de vista en el desarrollo de las clases. Por lo tanto, “el tipo de pedagogía implementada en el aula se identifica como un factor que les desmotiva, pues no logra despertar su interés ni su creatividad” (Gaete y Jiménez, 2013, p. 125). Contrariamente, en los hallazgos de Castañeda (2018), los alumnos de secundaria “consideran que

los docentes los toman en cuenta para planear sus clases lo que los hace sentirse parte de la comunidad escolar”. (p. 94). Por último, se considera necesario explicar que el participante con el seudónimo de Goku, es un adolescente con problemas de lenguaje, que al hablar pronuncia la letra *l* en lugar de la letra *r* y la transcripción de su entrevista se realizó lo más genuinamente posible.

4.2.3 Percepción de mis docentes

Con relación a la percepción que tienen de sus docentes que imparten la materia de Español, las y los adolescentes manifestaron sus sentimientos de aprecio y rechazo libremente, sin censura y sin temor a represalias, tenían muy claro la confidencialidad de sus discursos, por lo que osadamente mencionaron:

“También me cae bien, me agrada, me gusta como explica y todo de hecho” (Batman).

“Si es chida, si es chida, si explica bien hasta eso, nomás que si encarga muchas tareas” (Ian).

“¡Ay ella! En veces, en veces está de buenas y en veces está de malas. Nos regaña bien feo y en veces no. Es buena” (Gemma).

“La maestra de Español es como muy sarcástica, es, se burla mucho de las personas. Un niño en sí, que vive solo, como que lo trata mucho con lastima, yo como que no puede ser, debes tratarlos a todos igual” (Kanna).

“Pos nomás está hablando. Yo le digo, al chile profé, me aburre su clase. Y me duermo” (Joe).

“Pero la maestra no sé, no me cae bien. En sí la clase no tanto, pero, la maestra y no nos ha enseñado nada, son trabajos que no tienen nada que ver porque son tipo de géneros teatrales y así, creo que no tienen nada que ver con inglés. ¡Ta rara la maestra!” (Ágata).

En relación con la idea que las y los adolescentes tienen de sus maestras y maestros, destacan el aburrimiento que les provocan las clases donde la docencia expone la clase tal y como se presenta en el libro de texto, sin utilizar métodos o materiales lúdicos o alternos que estimulen los aprendizajes y la interacción entre docente y alumnas y alumnos. Esto tiene coherencia con los hallazgos de Escribano-Miralles *et al.* (2020), donde describe como las y los docentes utilizan “una metodología tradicional en la que predomina la explicación del docente en base al manual de la asignatura” (p. 72). Además, reprueban la conducta de favoritismo hacía algunos alumnos y los cambios constantes de personalidad dentro del salón de clases. Respecto a la preferencia de los docentes por estudiantes Echeita *et al.* (2016), describieron en su estudio como algunos docentes aceptaron que efectivamente

brindan más ayuda y apoyo a las y los estudiantes más trabajadores. También les desagradan los docentes que destinan gran cantidad de trabajo a realizar en casa y los que constantemente los reprenden.

Se hace evidente el rechazo a la maestra de Lengua Materna de una de las 6 escuelas, por considerarla feminista y por hacer evidente su preferencia por ciertos alumnos. Debido a la falta de interés e interacción por parte de las y los docentes, las y los estudiantes manifiestan su rebeldía y protesta haciendo evidente su desinterés y aburrimiento durmiéndose en las clases, dibujando o jugando con el celular ignorando por completo el discurso. Al respecto Terrail (2011), considera que las enseñanzas con metodologías tradicionalistas implementadas particularmente por las y los docentes de secundaria son debido a creen que, “el desinterés, la falta de motivación de los alumnos aparece como una tendencia inherente a los alumnos de clases populares, una especie de tara hereditaria” (p. 49). Empero, sin importar la clase social y las condiciones de pobreza de la mayoría de los participantes en esta investigación se encuentran los docentes que aplican metodologías lúdicas en la impartición de sus clases para lograr una mayor comprensión e interés de las y los alumnos, lo cual aumenta su motivación para asistir a clase y su agrado y aceptación a la maestra o maestro.

4.3 Experiencias Escolares

De entre las frases famosas, que se encuentran en la literatura, cuando se dice “¡No juzgues un libro por su portada!” es relevante resaltar, que antes de juzgar a un adolescente en edad escolar de secundaria, es necesario conocer su contenido, su biografía y su contexto, como lo menciona Blanco (2011), puesto que cada estudiante trae consigo una historia desde su concepción hasta el momento actual de su vida con experiencias agradables y desagradables. Dado que en el segundo objetivo se buscaba examinar las experiencias gratificantes y conflictivas que han vivido los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora durante su trayecto académico dentro de la escuela. En esta parte de la información recabada, la mayoría están relacionadas con algún tipo de violencia. Al iniciar la dinámica del grupo focal y responder el primer participante, las demás participaciones emanaron como agua de manantial. El reflejo de uno con el otro permitió que las y los estudiantes desearan compartir sus experiencias, provocando que todas y todos quisieran hablar al mismo tiempo. Por lo que, las respuestas encontradas sobre las experiencias gratificantes fueron:

4.3.1 Gratificantes

De inicio se narran las experiencias gratificantes vividas por los estudiantes durante el período escolar a partir del preescolar hasta este momento de segundo de secundaria:

“Pues una anécdota bonita, fue cuando me fui de una escuela y luego regresé, porque pues ahí estaban mis amigas las que ya tenía años que conocía” (Hinata).

“Tengo con unas amigas que, eran dos, ahorita nada más salgo con una, pero, pues si era como un recuerdo que simplemente estábamos nosotros platicando y así. Otro era de que había un árbol y ese árbol, como que lo adoptamos, [...] con las mismas dos amigas y otras más” (Ágata).

“Mis amigos. [...] Nombre pues casi todos me conocían” (Esotilín).

“Las kermeses y así lo de comer” (Lucario).

“Me gusta convivir, también acá juego. Que me invitan cosas a veces. [...] Como chetos, así” (Chaquichan).

“Que me hayan regalado algo, unos compañeros, el día, el 14 de febrero. [...] Dulces y unas amigas peluches” (Verónica).

“Una vez canté el día de la madre y me gustó cantar y vi a mi abuelita que estaba llorando y la abracé” (Batman).

Al analizar las respuestas sobre las experiencias gratificantes, los estudiantes consideran beneficioso asistir a la escuela porque es un lugar donde además de adquirir nuevos aprendizajes, construyen y adquieren nuevas amistades. Valoran la interacción entre pares, debido a que pueden conversar con compañeras y compañeros de los mismos temas sin censura y en el mismo lenguaje sin ser reprimidos por los adultos y el agrado de compartir gustos similares en deportes, lecturas, comidas y golosinas. Por todo ello,

la escuela no sólo socializa y educa para la vinculación de los sujetos a las redes de sentidos sociales, sino que, al mismo tiempo, los ayuda a implicarse en la construcción de nuevos patrones culturales mediante los cuales movilizar sus prácticas de relación, sus sentidos valorativos, sus sentires y formas de pensar (Echavarría, 2003, p. 6).

Disfrutan de bailar y cantar en los festivales escolares deleitando la vista y los oídos de sus padres y/o tutores. Incluso y aun cuando su mamá ya no está en su vida, Batman le agradó cantar para su abuelita en un evento organizado para el día de las madres, es decir un 10 de mayo, motivo por el

cual su abuelita lloró y él al finalizar de cantar fue a abrazarla. Como se puede apreciar las y los adolescentes de estas seis secundarias consideran a sus compañeras y compañeros como amigos con quienes pueden convivir. De la misma manera, en los hallazgos de Castañeda *et al.* (2018), “la mayoría de ellos considera que se llevan bien en la escuela y conviven entre ellos y con los maestros, aunque no en todos los casos, sienten tener amigos dentro del salón de clases ...” (p. 91).

“Pues nomás el día que me gradúe porque bailamos, pues el vals, de hecho” (Tomioka).

“Participar en un baile” (Tomoe).

“Cuando nos llevaron a conocer al equipo de los bravos. [...] llegamos al estadio y ya los vimos y todos se alocaron. Empezaron con que firmeme esto, firmeme lo otro, les decía: para que les firman el brazo si se van a bañar y se les va a borrar” (Billie).

Asimismo, las graduaciones son eventos donde los estudiantes son el centro de atención, sin embargo, los adolescentes de esta generación, debido a la contingencia sanitaria por la pandemia de Covid-19, se llevaron a cabo de una manera diferente a lo convencional con el fin de evitar la convivencia y los contagios del virus, la dinámica consistió en transitar frente a la escuela en caravanas en carro, dicho de otra manera, los estudiantes con su familia a bordo de un automóvil decorados con globos y palabras de felicitación escritas en los vidrios de las ventanas, llegaban al frente de la escuela, se estacionaban por pocos minutos para recibir los documentos correspondientes de los alumnos graduados por parte de los docentes. Un caso excepcional se presentó en la escuela primaria donde Tomioka curso sus primeros seis años de educación, en esta instancia educativa la graduación fue presencial y los estudiantes tuvieron la oportunidad de convivir y bailar el vals, un acontecimiento considerado importante para él. Otras actividades agradables para los estudiantes son el recreo y los paseos extracurriculares, debido a que en esos espacios tienen la oportunidad de platicar y convivir entre ellos.

“En la primaria pues, tuve un maestro que me gustaba, estaba guapo el maestro” (Vanessa).

“Cuando terminábamos trabajos el profesor nos ponía a jugar con una pelota. La atrapábamos, primero la atrapábamos con dos manos y ya al último con una mano. Y los últimos dos que quedaban, jugaban entre ellos dos a ver quién ganaba” (Gemma).

Por otra parte, en ocasiones como en el caso de Vanessa, surgen sentimientos y atracción física por algún docente, particularmente cuando son mujeres y hombres jóvenes y los perciben físicamente atractivos; contrariamente Gemma se siente agradecida con un maestro que implementaba actividades lúdicas, promueven la imaginación y el trabajo colaborativo en las

metodologías de enseñanza. Se considera importante mencionar que durante el desarrollo de los grupos focales surgieron amistades entre participantes, una de ellas, surgió al identificarse una mujer y un hombre por compartir diferente preferencia sexual y la otra, se creó una amistad entre niñas de diferentes salones, quienes le agradecieron a la investigadora por haber encontrado a sus mejores amigas durante este trabajo de investigación.

“¿Qué es anécdota?[...] Pues no, no” (Brayan).

“Ninguna por el momento” (Rodrigo).

“Pues ni una” (Ian).

“No que se me venga a la mente, no” (Once).

“No, ninguno” (Ghostermane).

“Que recuerde no” (BT).

Por último, se menciona que Brayan desconocía el significado de anécdota y aunque se le explicara al igual que algunos de sus compañeros no recordó alguna anécdota agradable. En esta parte del grupo focal se pudo apreciar como para algunos de los estudiantes les es complejo expresar sus sentimientos o experiencias manifestándolo con el silencio hacía la investigadora, pero, expresándolo con los demás participantes.

4.3.2 Conflictivas

Por lo que se refiere a las experiencias conflictivas dentro de la escuela, se pudo percibir en la dinámica de los grupos focales y en las entrevistas a profundidad la necesidad de compartir con los demás las problemáticas guardadas en la mente y en el alma, esas vivencias intangibles difíciles de compartir y expresar por temor a ser juzgados y a la falta de comprensión adulta. Aunque temerosos y temerosos empezaron a contar los incidentes más sobresalientes en la escuela, tales como eventos de acoso escolar por parte de compañeras. El acoso se manifestó en burlas por el físico con sobre peso y delgadez, las agresiones fueron desde los golpes, chicles pegados en el cabello, palabras hirientes y groserías. Un conflicto común son las disputas tanto verbales como de golpes entre pares del mismo sexo —mujer con mujer u hombre con hombre— o de ambos sexos —mujer con hombre—. Con este tipo de actos violentos descargan su enojo, pero sin reflexionar en las consecuencias de la agresión. Al respecto Nateras (2008), menciona que las violencias del espacio público, es decir, la calle, y del espacio privado —doméstica—, son recreadas por los estudiantes en sus relaciones escolares cotidianas —violencia entre alumnos, y en la violencia de los profesores hacía los alumnos —principalmente simbólica y psicológica— (p. 58), Lo cual es coherente con las vivencias expresadas tanto en los grupos focales como en las entrevistas individuales. También compartieron

accidentes y la concepción de sí mismos sobre sus capacidades escolares. Por lo que a continuación se describe cada una de las vivencias:

“Me hacían bullying. [...] Pos a veces si me pegaban, pero venían más niños contra mí” (Venti)

Una de las experiencias vivida desde primero a cuarto año de la escuela primaria fue la de Venti. Ella sufrió acoso escolar durante cuatro años consecutivos, aunque al inicio dijo: *“Ni quiero hablar de eso”* (Venti), después comentó: que le pagaban y aunque la cambiaron de escuela, era blanco de bullying por parte de sus compañeros, lo más sobresaliente es su comentario donde de alguna manera justifica la agresión: *“les caía mal y no, no les gustaba cuando hablaba mucho, hacía muchas tonterías”* (Venti). Cuando se le preguntó si le contó a su mamá su respuesta fue:

“No. Así como que no les tienes confianza, sientes que te van a criticar por todo. No, porque... le perdí la confianza cuando, le perdí poca confianza cuando le dije que... era bisexual y luego de repente dijo que... dijo que yo no sabía ni eso y yo no sabía explicarle como ya no me creía, le echo la culpa a mi teléfono y mejor ya no le dije nada”.

Venti es una estudiante que, a pesar de vivir en un entorno familiar estable, donde la mamá se dedica al hogar y el padre es el proveedor, se siente sola tanto en el hogar como en la escuela, le es difícil construir amistades y manifiesta falta de atención y de comprensión por parte de sus padres, los cuales concentran la mayor parte de atención en el cuidado de su primogénita, quien presenta síndrome de Down, quién la agrede constantemente.

“A ella le ponen más atención que a mí, en ese caso pues sola, sola y... pues feo, aunque, si quiero a mi hermana nomás que ella me pega” (Venti).

La segunda experiencia conflictiva es sobre el acoso escolar del que fue víctima Mitzuqui01 durante su estancia en el segundo nivel de la educación básica.

“Bueno, pues el más feo fue cuando me hicieron bullying” (Mitzuqui01).

El acoso de insultos y violencia en referente a su cuerpo iniciaron desde primer año hasta tercer grado de primaria, así lo expresó:

[...] desde el primer día que fui me hicieron bullying; una niña [...] en la primaria, o sea en el primer grado, me hicieron bullying, yo conozco una chica que se llamaba Yaritza. Me hacía mucho bullying [...] porque era, porque pues soy gordita y pues siempre me, yo antes era muy así, muy, muy penosa y más tímida de lo normal, este pues me hacía bullying [...] se reía de mí y una vez hasta me pegó un

chicle en el cabello y me lo tuvieron que cortar feo, por muy chiquito porque me lo pegó, me hizo muchas cosas (Mitzuqui01).

Debido a su condición de niña tímida, callada y físicamente con sobrepeso Mitzuqui01 fue blanco de burlas y acoso escolar por tres años, durante ese tiempo guardo dentro de sí la molestia del acoso y la intriga por no entender el motivo del porque esa niña en específico la agredía continuamente. Día a día guardo en silencio su dolor sin informarle a su progenitora el acoso que estaba viviendo, pero las cosas evidentes como la agresión del chicle no se pueden ocultar, por lo que al presentarse frente a la mirada de su madre, Mitzuqui01 mintió comentando que le pegaron el chicle por accidente, sin encontrar una solución favorable le cortó el cabello sin un estilo de corte en particular por el lugar donde estaba el chicle pegado. Como dice una frase popular “¡no hay mal que dure cien años, ni cuerpo que lo resista!” y un día al finalizar el horario escolar Mitzuqui01 toma la decisión de narrar lo que le estaba pasando y en ese momento pone de manifiesto su situación:

“Entonces, ya no aguanté y le dije a mi madre [...] llorando a la salida [...] que me hacían bullying. Entonces yo le dije llorando así bien feo, porque pues ya no aguantaba [...] yo ya no quería ir a la escuela ni nada. Entonces, [...] en ese momento mi mamá se enojó y pues. Mi mamá siempre dijo que era envidia porque su mamá jamás, jamás la había venido a recoger, y pues mi mamá siempre me traía lonche [...] era muy bonita conmigo, pero, este, por eso me hacía bullying y una de esas se pelearon mi mamá y su mamá” (Mitzuqui01).

Después de expresarle a su madre todos aquellos sentimientos que guardaba en su corazón, ésta tornó molesta por lo sucedido y ante Mitzuqui01 justificó el actuar de Yaritzta y llevó a cabo las gestiones necesarias con su tutora para evitar agresiones hacia su hija nuevamente. Mitzuqui01 finalizó expresando, que a partir de cuarto grado ya no permitió agresiones de ningún compañero ni compañera, porque tenía el conocimiento necesario para defenderse:

“[...] fue lo más feo que tuve, ya en [...] cuarto ya, yo ya pues ya sabía [...] que era el bullying y todo eso, pues yo ya no me dejaba que me hicieran cosas” (Mitzuqui01).

A partir de entonces, Mitzuqui01 ha podido exteriorizar sus inquietudes y enfrentar a aquellos que pretenden lastimarla, pero, en palabras de ella, a causa del acoso escolar, odia su cuerpo, reconoce carecer de autoestima y evita enfrentarse al espejo porque le desagrada lo que ve en él.

¡Odio cuando me veo! me digo cosas feas, eh, yo tengo el autoestima muy bajo ¡hasta hasta al piso! (se ríe) no me gusta nada de mí, nada, este, pues yo sé que no me gusta verme al espejo porque me digo ¡estás bien gorda! ¡estás bien fea! y pues muchas veces me han dicho ay, mi mamá o mis

hermanas, ¡estás bien bonita! yo no les creo, no sé, no me gusta mi cuerpo por la razón de Yalitza que me decía cosas horribles, por eso detesto mucho mi cuerpo, no me gusta nada de mí, nada.

La tercer experiencia conflictiva dentro de las paredes escolares es la de Chelo, el acoso escolar hacia su persona inicia a finales de quinto grado de la segunda etapa de la educación básica, así lo describió:

“Cuando me dijeron que estaba muy flaca y se burlaron de mi cuerpo”. [...] A finales de quinto casi. [...] Unos compañeros, que andaban allí de burlones. [...] Pues un poquito mal porque se burlaban de mi físico” (Chelo).

Durante su estancia en las aulas de la educación primaria, Chelo experimentó el acoso escolar verbal en repetidas ocasiones por parte de sus compañeros. Recibía de ellos burlas en torno a la estructura delgada de su cuerpo, lo cual le causaba malestar emocional. Aunado a lo escolar, el acoso también provenía de miembros de su familia cercanos. Al indagar sobre con quien ha compartido esta experiencia desagradable, comentó:

“Porque no vivo con ella, bueno casi toda, en mi vida no viví con mis padres. Viví siempre [...] con mi hermana, pero mi hermana trabajaba y no estaba casi en la casa [...]. Desde pequeña, desde que se separó con mi papá, se buscó otro señor y se juntó con él. [...] mi papá se quedó allá en Veracruz [...] nos venimos con mi mamá, pero mi mamá pues acá ya se juntó y, agarró señor y me dejó con mi hermana” (Chelo).

Desde ese momento y hasta hoy en día, ella se ha reservado para sí misma las burlas y las agresiones vividas en el pasado, debido a que su progenitora la abandonó al cuidado de la hermana mayor desde que tenía cuatro años cuando llegaron a radicar a ciudad Juárez. Manifiesta que, aparte de ser una persona reservada con sus cuestiones personales, no ha exteriorizado ni con su mamá, hermana, ni docentes, ni compañeros sobre lo sucedido. Aunque viva con su hermana, es una adolescente con escasa atención, ya que su alimentación está descuidada y no recibe atención médica. Es difícil que su hermana le brinde la atención que requiere debido a sus compromisos laborales y a que es madre de familia de tres hijos menores de edad. Chelo continuó diciendo:

“La verdad no me gusta estar tan delgada, porque pues también a veces dicen que no como o que coma más [...] No todas, no las comidas, las que me toca a la hora, a veces doy dos o a veces una comida [...] porque casi en todo el día no me da hambre. Cuando trato de comer de más si me dan ganas de vomitar. [...] Porque estoy muy delgada, no me gusta que las personas vean mi cuerpo, no me gusta ponerme ropa apretada [...] Nomás no agarro poquito cuerpo” (Chelo).

Dada la complexión delgada de su cuerpo, Chelo manifestó durante las entrevistas a profundidad un contundente rechazo a su cuerpo de complexión delgada. Tiene malos hábitos alimenticios, en ocasiones como dos veces al día y a veces una. Al preguntarle qué hace cuando el hambre llama a su puerta, respondió que en esos momentos piensa en otras cosas o ingiere agua hasta que la sensación de querer comer desaparece. Diariamente se viste con ropa holgada que disimule su delgadez, por lo que su mayor deseo es embarnecer su cuerpo.

El tema de las riñas escolares es otra parte del material de análisis. Las disputas entre pares en los salones de clase inician por diversos motivos. A continuación se describen cuatro disputas entre el alumnado en diversas situaciones:

“Yo la última vez que me palie fue aquí en el salón ¿veda que sí?” [...] me agarro. [...] y luego en eso yo la, yo también la agarre la estaba rasguñando y luego me hizo así (hizo ademán con las manos) y luego esta se metió y luego yo se la devolví y luego empuje a Sol para que se quitara y luego la agarre de la greña y lo como estaba en el escalón la baje así en el escalón y luego fui y la azoté a la banca y se iba a caer junto con la banca, pero no se cayó no sé por qué (Daniela).

“Una vez me pelie también con un compañero de ahí. Pues yo estaba en la fila así para revisar los trabajos y me empujó y yo me caí y éste no pidió ni disculpas ni nada” [...] y me empezó a aventar, aventar, aventar pos me enojé pues le pegué” (Ian).

“En la escuela cuando estaba en sexto, con una niña de quinto, fue y me agarro bien feo de las greñas y me levanté y, ay hasta quebré una ventana, me la cobraron muy caro, por cierto, donde la estrellé es el mugre vidrio, ya me tenía harta” (Ruby).

“[...] yo era bien pelionera. Tres reportes en la primaria porque me peliaba con las de sexto. Porque me buscaban. Le decían cosas a mi hermano” (Vanessa).

Como se puede apreciar en estas narraciones, Daniela, Ian, Ruby y Vanessa reaccionaron de diferentes maneras ante una agresión violenta por parte de otro estudiante. De inicio Daniela es una jovencita que ha protagonizado más de una pelea al interior de instancias educativas. Este intercambio de golpes sucedió a inicios de este ciclo escolar —septiembre del 2021—, cuando aparentemente es agredida por su compañera. De igual manera, Ian responde a la agresión de un compañero cuando éste lo empuja y no manifiesta arrepentimiento por su acción. En el conflicto protagonizado por Ruby se pone de manifiesto su gran enojo al no pensar en las consecuencias que pudiera traer el estrellar a su compañera contra el vidrio de la ventana, afortunadamente la pelea no tuvo consecuencias graves. Por último, Vanessa durante su asistencia al nivel educativo primario figuro en varias peleas tratando

de defender y proteger a su hermano menor, quien asistía a la misma escuela y era molestado por niñas de sexto grado.

Mientras que para algunos estudiantes sus experiencias conflictivas están relacionadas con las peleas entre pares, otras y otros jóvenes las relacionan con situaciones de vida ocasionadas por accidentes, docentes que los reprenden constantemente, con la falta de capacidad intelectual y con el miedo. Por consiguiente, se mencionan algunos ejemplos:

“Me caí en bicicleta bien feo. Reprobé un año aquí en secundaria” (Batman).

“Cuando me rompí el pie. Iba corriendo y había una abertura en el piso, entonces se me atoró el pie y se me cayó y se me abrió” (Billie).

“De qué me caí. Estaba en Educación Física y como a mí me da hueva abrocharme las cintas, no las abroché me caí y me pegué en una pared y me andaba quebrando la nariz” (Verónica).

“Cuando estaba en la primaria una vez un amigo y yo, bueno no era mi amigo, estábamos peleando y se quiso subir a mi espalda y lo tiré pa tras y se pegó en la cabeza y se le abrió la cabeza” (Iván).

“De cuando la maestra Georgina me regañó. Por el corte de cabello y, el corte de cabello yo no lo elegí, pero por eso” (Rodrigo).

“Que me comportaba mal y los profes me regañaban” (Esotilín).

“Mis reportes. Porque era en la mañana y en la tarde, nomás que, en la tarde estaba yo y en la mañana hicieron unos trabajos con plastilina y uno, y yo y un compañero agarramos plastilina y nos pusieron reportes porque la agarramos” (Gemma).

“Ah pues, en la primaria antes era un poco menso, casi no sabía nada, pues mis notas estaban malas” (Tomioka).

[...] de hecho cuando entre a primero me daba miedo, porque pues comparo mucho como era el kínder a entrar a una primaria, tenía muchos nervios” (Once).

Respecto a estas experiencias de vida, Batman mencionó que en un evento llamado bicicleteada, llevado a cabo en la institución primaria donde cursaba el segundo grado, se cayó de la bicicleta sobre hiervas con espinas, lo cual le causó un gran dolor. Esto sucede cuando las agujetas de sus tenis se enredaron en los pedales perdiendo el control de la misma, sin poderse levantar, ahí permaneció por un largo tiempo hasta que lo rescataron. Además de esto, un evento que le provoca nostalgia y gusto a la vez, es el hecho de cursar dos años primero de secundaria, esto por un acuerdo

entre la directora y el abuelo materno de Batman. Para Billie un evento conflictivo fue cuando se fracturó un pie durante las actividades de educación física en quinto grado. Por dos meses realizó trabajos desde su casa, debido a la incapacidad por tener enyesado el pie.

Por otra parte, Verónica expresó que por su negligencia al no atar las cintas de sus tenis se cayó golpeándose la cara e Iván en momentos de juego aventó a su amigo y compañero durante el recreo quien se lesionó la cabeza. Asimismo, Rodrigo y Esotilín manifestaron desafortunados momentos al ser reprendidos por los docentes, al igual que Gemma cuando junto a un compañero extrajeron plastilina sin permiso de unas maquetas del turno matutino destruyéndolas. En el caso de Tomioka es un adolescente quien consideraba que sus capacidades intelectuales eran deficientes, las cuales actualmente se han desarrollado favorablemente. Por último, exteriorizó el sentimiento de miedo que le generó la transición de educación preescolar a la educación primaria.

En definitiva, a pesar de su corta edad las y los adolescentes han pasado por situaciones de vida difíciles, para ellas y ellos la vida ha sido nada fácil, incluso hasta tener el deseo de morir como lo escribió Gemma en el diario del estudiante o preferir pasar el día en la escuela con el fin de evitar el convivir con los padrastros como lo mencionó Nashe y Daniela.

Finalmente la investigación posibilitó recuperar las experiencias gratificantes y conflictivas que han vivido los estudiantes de segundo grado con base en los resultados, en las primeras, y en las segundas, se cristalizaron problemáticas agudas de violencia familiar, de experiencias biográficas y experimentales de hechos violentos de alto impacto; así mismo las narrativas de los jóvenes arrojaron desencuentros familiares y con las autoridades escolares en términos de sus orientaciones sexuales.

En conclusión, acerca de las experiencias gratificantes sobresalen los momentos compartidos con las amistades creadas en el entorno escolar, las participaciones en eventos escolares y los paseos extracurriculares por parte de la escuela. En cuanto a las experiencias conflictivas expresaron peleas entre pares, accidentes y acoso escolar dentro de la escuela. Respecto a sus aprendizajes lectores, se pudo identificar que algunos de los participantes enfrenaron experiencias conflictivas al aprender a leer, debido a los métodos violentos aplicados por parte de los padres de familia, sin embargo, en otros contextos familiares, las madres, padres e incluso los abuelos participaban de las dinámicas implementadas en casa para incentivar el aprendizaje de la lectura.

4.4 Familia

En la actualidad las familias se han transformado y reestructurado debido a los cambios sociales. “Las familias constituyen ámbitos de relaciones sociales de naturaleza íntima, donde conviven e interactúan personas emparentadas, de géneros y generaciones distintas. En su seno se construyen fuertes lazos de solidaridad; se entretienen relaciones de poder y autoridad [...]” (Salles y Tuirán, 1996, p. 47). La interacción de la familia tradicional del padre y la madre y los hijos dentro de un matrimonio estable se ha modificado. Por ello, hoy los estudiantes forman parte de diversas estructuras familiares como, la monoparental, la reconstruida, las extensas y la tradicional o nuclear.

4.4.1 Tipos de familia

Destacan las familias monoparental donde la cabeza de familia es un solo progenitor, ya sea la madre o el padre, debido a la separación por divorcio, la pérdida mortal de uno de los padres o por la concepción de hijos fuera del matrimonio; la reconstruida, se edifica después de la ruptura de una familia tradicional o nuclear, es cuando un hombre divorciado o una mujer divorciada con hijos, contrae matrimonio nuevamente con otra persona con o sin descendencia, pero, también se reorganizan en el momento que los padres se divorcian y los hijos deciden vivir solos, como es el caso de Ágata o cuando uno de los padres fallece y el padre viudo o madre viuda abandona los hijos, dejándolos en manos de los abuelos, como es el caso de Batman, o cuando los hijos mayores se hacen cargo de los hermanos menores por el abandono de los padres como lo vivió Chelo; las extensas, se componen de dos o más familias cohabitando en la misma casa, por ejemplo: los padres, las hijas y/o hijos, los abuelos ya sea paternos o maternos, los tíos, primos; y finalmente, la tradicional o nuclear, compuesta por el padre, la madre y los hijos naturales dentro de un matrimonio consagrado.

A partir de lo antes descrito, se menciona el modelo familiar donde se desenvuelven los estudiantes. Se considera fundamental conocer de qué manera están estructuradas sus familias, puesto que dentro del núcleo familiar se adquieren los primeros aprendizajes de vida, las normas y los valores (Mendoza y Zúñiga, 2017), pero también se pueden adquirir conductas violentas cuando la violencia es parte de la vida cotidiana dentro del hogar. Además, en éste se fortalece el amor y la seguridad en sí mismo, pero, principalmente se cimentan los primeros años de vida de las personas. Seis de los participantes viven en un hogar homoparental; nueve en hogares reconstruidos; cinco en familia extensa y 16 en familias tradicionales.

“Yo vivo con mis dos hermanos y mis perros, vivo con ellos porque al separarse mis papás no quisimos irnos con ninguno de ellos” (Ágata).

“Vivo con mi abuela, abuelo, mi hermana, mi hermano (Batman).
“Con mis papás. No, bueno, es mi padrastro y mi mamá” (Tomoe).
“Yo vivo con mi mamá, su novio y mi hermana” (Nashe).
“Vivo con mis papás, mi abuelita, mi abuelo, mi hermano y un primo” (Melissa).
“Yo vivo con mi mamá, mi papá, mi hermano y mi perritas” (Kanna).
“Con mi mamá y mi hermano y mis cueros” (Joe).
“Con mi mamá, mi hermana, mi tío y mi tía” (Ruby).
“Vivo en una casa diferente y a veces con mi papá y a veces con mi mamá” (Rodrigo).

La diversidad familiar se puede visualizar en lo expresado por los participantes. La familia de Ágata actualmente está integrada por sus dos hermanos mayores y ella. Su hermano mayor es un adulto joven y el otro también mayor que ella, cursan juntos la secundaria. Ellos decidieron vivir solos cuando sus padres se divorciaron. Por su parte Batman, vive con sus abuelos maternos, debido a la pérdida de su madre, a raíz de esto el padre decidió iniciar una nueva familia y los abandonó a sus hermanos y a él, motivos por los cuales su abuelo se ocupa de su manutención y sus necesidades básicas. Las progenitoras de Tomoe y Nashe contrajeron matrimonio nuevamente; Melissa vive en un hogar extenso; Kanna en un hogar tradicional; Joe y Ruby en una familia homoparental y Rodrigo expresó vivir solo en una casa aparte, su madre biológica lo abandonó a los tres años para casarse de nuevo, quedándose al cuidado de su padre quién también contrajo matrimonio, la causa de vivir solo se debió a conflictos con su madrastra.

4.4.2 Acompañamiento de los padres de familia y tutores

El acompañamiento por parte de los padres o tutores se ha presentado en la fase del preescolar o en primero de primaria cuando aprendieron a leer. Cabe destacar, el acompañamiento de algunos padres de familia en los proyectos de vida y extraescolares propios de su edad. Las respuestas que emitieron cuando se les preguntó quién los apoyó y de qué manera fue el acompañamiento al iniciar los aprendizajes lectores, expresaron:

“Antes me enseñaba mi abuelo” (Hinata).

“Pues mi mamá me fue enseñando las palabras básicas, los, primero o sea así las sílabas y eso. Los abecedarios. Igual a mi hermanito, ahorita le está enseñando” (Tomoe).

“En el kínder y mi mamá también me compró un librito, así para aprender y con eso aprendí a leer en el kínder y con el librito” (Ian).

“Una maestra que se llamaba Gabriela. Mi mamá más, pos ella me enseñaba ahí los cuadernos y ya me decía las letras” (Vanessa).

“Con un librito que mi mamá me compró así que traía las vocales, las abecedario, así aprendí a leer”.
(Verónica).

“En primero nos dieron un cuadernillo que decía comprensión lectora y ahí, cada día a primera hora, cada quien leía un párrafo y eso, y si no podías, la maestra te ayudaba” (Billie).

“A base de mis papás, bueno de mi mamá más, ah, con cartulinas, este, me ayudaba a formar palabras y más o menos desde el, poquito antes de entrar a primero, este, y también en el kínder, pues no, básicamente aprendí a leer, pero ya, este, sabía pronunciar varias palabras que estuviera escritas [...]” (Once).

“Pues con mi mamá. Con mi mamá. Pues leyendo libros [...] luego me los leía, luego me los daba para que yo los leyera” (Mitzuqui01).

“Más que en la escuela me enseñaron mis papás” (Lucario).

“Aprendí a leer en primero y me, pues me ayudaron mis papás a leer de dos letras en dos letras, de ahí ya” (BT).

“Me enseñó mi mamá” (Corbi).

“Con el abecedario, mi mamá” (Esotilín)

“Vino mi padre, eh, mi abuelo pues. Normalmente hacemos trabajitos chiquitos de, como mesas o bases de madera. Si a veces, a veces jugamos dominó. Mi abuela conmigo o a veces le digo a mi tío cuando viene que, si jugamos ajedrez, a mí me gusta el ajedrez y sí jugamos” (Batman).

“Pues le digo a mi ama que no, pero mi amá me dice que si” (Gemma).

En este análisis se distinguen las diversas formas y las maneras en que las madres de familia buscan distintas metodologías para enseñar a sus niñas y niños a leer. En ocasiones hasta los abuelos se involucran en la enseñanza lectora de sus hijas e hijos.

4.4.3 Desinterés por parte de los padres de familia, tutores y docentes

El desinterés por parte de los padres se ha manifestado en el proceso de vida de jóvenes primeramente en el abandono, tanto de madres como de padres. De igual manera, el desinterés de los docentes, por lo que esto manifestaron:

“No, me abandonó a los tres años [...] (Rodrigo).

“Desde que nací” (Joe).

“Nel, mocos, Nel, ya tiene hasta otra familia. No, ya cuando falleció” (Batman).

“Me abandonó a los tres años” (Rodrigo).

Cabe resaltar la falta de interés de algunos padres y madres. Estos estudiantes fueron abandonados por su progenitor, a Rodrigo1 lo abandonó a los tres años, a Joe desde su nacimiento; a Batman cuando tenía cinco años al mismo tiempo que su madre falleció, contrariamente a Rodrigo2 su mamá lo dejó con su padre a los tres años para contraer matrimonio nuevamente.

“[...] lloré y el profe me dijo: levántese no le paso nada, hasta que vio que estaba hinchado y morado, le hablaron a mi mamá” (Billie).

“Porque en la escuela no me ayudaban mucho” (Lucario).

Conviene subrayar el desinterés de los docentes hacía los estudiantes, como en el accidente de Billie al fracturarse un pie en la escuela, sin que el maestro en turno le ayude a levantarse porque dio por hecho que ella estaba bien y su pie estaba sano. También se refleja el nulo apoyo para ayudar a aprender a leer a estudiantes con dificultades de aprendizaje como Lucario.

No, casi no viene y pues mi mamá no me deja ir porque [...] está solo en su casa, con sus amigos allá, a vicios y por eso no me deja ir, que tiene miedo que lo lleguen a matar, y pues yo también ahí. Toma, fuma mota y cleo que le hace al clico, por eso, y al foco, al clico y no sé qué cosa más (Goku).

Dentro del abandono parental, los padres se liberan de compromisos tanto morales como monetarios, en el caso de Goku su padre le ayuda eventualmente con cierta cantidad de dinero y como él lo expresa, su mamá no le permite visitarlo porque el padre aparte de consumir estupefacientes como el cannabis y crico, consume alcohol y sostiene relaciones amistosas con personas integrantes de grupos mafiosos.

4.5 Violencia

Referente al tercer objetivo en el cual se buscaba examinar las experiencias de aprendizaje de la lectura en el contexto familiar de los estudiantes con dificultades en comprensión lectora de segundo grado de educación secundaria, se encontró como principal factor la violencia manifestada en diferentes situaciones y formas, por lo que las respuestas fueron:

La primer declaración es la de Chelo, una adolescente que vive en la casa de su hermana mayor, porque su progenitora contrajo nuevas nupcias y se fue a vivir con él. Cuando era pequeña se mudaron a ciudad Juárez ella y la madre. Abandonaron al papá por su problema de alcoholismo, dejaron su casa y la ciudad natal con el fin de iniciar una nueva vida libre de golpes y del maltrato del alcohólico. Comentó:

“Tomaba mucho y se golpeaba con mi mamá”. [...] Nomás lloraba porque pensaba que me iba a matar o x cosa. [...] Porque no vivo con ella, bueno casi toda, en mi vida no viví con mis padres. Viví siempre en, con mi hermana, pero mi hermana trabajaba y no estaba casi en la casa. Desde pequeña desde que se separó con mi papá, se buscó otro señor y se juntó con él [...]” Chelo.

Aunado a ello se le preguntó sobre el comportamiento de su padre hacia ella y con la mirada fija en la investigadora por uno largo momento, empezó a hacer grandes sus ojos y guardó silencio sin responder.

Los relatos posteriores están relacionados con los momentos cuando aprendieron a leer:

“Yo nomás aprendí a leer en el kínder, nunca me pegaron tan feo, o sea si me pegaron, pero no tan feo” (Hinata)

Me regañaban cuando aprendí a leer (Chelo).

“A mí me pegaron siempre. [...] Ella y mi padrastro (Tomoe).

“¡A chingadazos! A mí me agarraban y me hacían...Me pegaban con todo lo que tenían en la mano” (Mariana).

“Sabe lo que me hacían. Sino me pegaban con la regla, no me aventaron los zapatos, sino el tacón, sino agarraban la manguera me mojaban y me pegaban, agarraron una banda de lavadora, agarraban cualquier cosa. Una vez me quebraron el palo de escoba en la espalda” (Rodrigo).

“A mí también me pegaron con el cinto” (BT).

“A mi mi papá me pegaba, y por eso aprendí a leer, fue muy duro conmigo” (Dona Chole).

“Yo como ya estoy acostumbrado a la chancla, el otra vez hice un desmadre en mi casa, entonces como mi papá está bien fuerte agarró la chancla no, nombre esos de, de ¿cómo? Como de cinturón, algo así que son ¡Oh! La lanzó y la esquivé y luego me regañó, es que salí corriendo me salí por la puerta” (Esotilín).

“Me regañó y me castigó. [...] Me castigó de no salir o haciendo, de hacer limpieza toda [...]”
(Gemma).

El problema del alcoholismo trae consigo la violencia hacia las personas que conviven con quién lo padece, la ruptura del hogar y la rompimiento familiar, es un problema que afecta no solo la vida física y emocional del alcohólico, sino de todos los miembros de la familia. Por otra parte, la violencia ejercida directa a los hijos en los hogares se considera normal y se vuelve invisible, por la sencilla razón de ser ejercida y justificada como una práctica para educarlos por su mal comportamiento. En ocasiones como lo menciona Esotilín, se acostumbran a los golpes que en cierto momento ya no duelen, ni causan efecto. Estos nueve participantes aprendieron la lección acompañada de chingadazos como lo expresó Mariana, algunos a pesar de su corta edad se apresuraron a aprender a leer para dejar de recibir golpes.

La violencia cultural abarca episodios violentos en los entornos familiares, escolares y vecinales. Primero se citan las experiencias de violencia donde las protagonistas fueron Kimberlin y Odentro del entorno familiar:

“Yo la última vez que me pelee. Tenía toda chiquilla, tenía 9 años, eh y yo y mi prima, tenía como unos 7, y yo y mi prima todavía jugábamos a las muñecas y así y yo quiero una muñeca y ella no me la quería dar y que [...] se la arrebaté y, me la arrebató y le pegué y luego me la da y nos peleamos y nos regañaron bien feo por una muñeca” (Kimberlin).

“La última vez que me pelee fue hace poquito, hasta mi mamá se dio cuenta y me quitó el mugroso teléfono, porque haga de cuenta que una [...] le estaba echando los perros a mi primo y yo me enoje acá bien gacho y luego iba pasando para la tienda y la niña, yo ni le hice nada, ni la mire ni nada y me dio el primer golpe y se lo regrese y luego iba a sacar el perro para que la mordiera, pero no alcance porque mi mamá ya venía acá enojada” (Melissa).

Las peleas entre niñas o niños por los juguetes son comunes y como en el caso de Kimberlin ella se justifica argumentando pelar por lo juguetes de su pertenencia. Por su parte, el conflicto ocasionado por Kimberlin se inició cuando percibió el acoso de una niña a su primo, aunque enfatiza que ella no inició los golpes, tuvo la intención de sacar el perro para que éste lastimara a la niña. Lo cual conlleva un toque de maldad y de enojo.

Segundo, se describen los conflictos violentos en el entorno escolar, los mismos surgen de la interacción entre estudiante-estudiante y docente-estudiante.

“La penúltima vez que me pelie con una niña, la traía en el piso y tenía pa serle así en el piso, pero, me daba miedo, capaz se moría” (Daniela 1).

“Pos una vez que, una niña le dijo no sé a mi hermano que lo iban a matar que, porque, no sé, que lo amenazó, porque yo antes era de la escolta y este pues yo estaba ensayando porque ya se venían los cursos de la escolta y eso, y cuando llegué al salón, pues los niños me dijeron, no es que esta niña amenazó a tu hermano y ya pues fui y le dije a la niña pues que, qué traía, que porqué lo andaba amenazando y pos la niña me empujó y pos le di una cachetada y ya. Y le dejé el ojo morado (Daniela 2).

“[...] la maestra que tenía, pues nomás se la pasaba regañándome. [...] pero a veces también yo hacía lo normal ¡Lucario, cállate!” (Lucario).

“A mí, mi maestra me regañaba” (Melissa).

“El grupo se peleaban. Estos se peleaban cada semana, cada que podían” (Sol).

Al analizar la violencia en el entorno escolar, se visualizó que: Daniela ha presentado episodios constantes de violencia durante su trayecto académico. Como se puede apreciar en su narración si ella hubiera querido podía golpear a su contrincante contra el piso, pero el miedo a matarla la hizo detenerse; Daniela 2, se peleó por defender a su hermano, quién estaba siendo amenazado de muerte, aquí cabe señalar como los adolescentes están tan familiarizados con la violencia y la perciben como una cotidianidad y en este contexto algunos adolescentes perciben los regaños de los docentes como episodios de violencia, haciendo hincapié en su inocencia.

La violencia en ocasiones se da en entornos vecinales, como las disputas acontecidas en el vecindario donde vive Gemma y Ágata, quiénes relatan:

“[...] ya no se respeta nada porque ni los perritos [...]. Hace dos meses, yo tenía un perrito que ya tenía 4 años con nosotros, y él era como nostra familia pa nosotros, y yo tengo unos vecinos enfrente que tienen dos perros bravos [...]. Y esos perros eran bien bravos y mi perro siempre se salía, se salía, porque pues él ya se acostumbró a salir y así y mi perro se salió una vez, no, mi perro se brincaba por [...] el barandal, se brincaba y él estaba afuera como si nada y mi los vecinos abrieron el portón y los perros se salieron contra mi perro y que mi perro no tenía para meterse a ningún lado porque mi perro se salía por el barandal pues lo agarraron entre los dos y pues eh duramos mucho para separarlos y los separaron y yo estaba como traumada no yo me podía mover temblando [...] y lo llevaron al veterinario y yo segura veda? Segura que si pues si va a estar bien [...]. Y ya eh paso ese día, yo me levanté a la escuela para venirme a la secundaria [...] y cuando llegué a la casa lo primero

que dije y ¿cómo está Machi? Y mi amá se murió y yo la veía riéndose como que no había pasado nada, dije no es cierto, me enojé mucho con ella y me fui pal cuarto” (Gemma).

“Yo una vez me peleé con mi vecina por mi perro [...]. ¡Eh! Tuvimos un pleito, antes bueno ella con mi papá porque la señora venía y dejaba comida en, como en un pequeño jardincito de plantitas de mi casa. Entonces ahí dejaba comida, pero la, en sí no comida para perro, sino que, comidas pues así porquería y, así pues. [...] y has de cuenta que mi papá se enojó y agarró la pala y quitó toda la comida y se la puso en su puerta, entonces y así, como tres días de que la señora regresaba la comida y mi papá se la llevaba” (Ágata).

La convivencia entre vecinos en ocasiones resulta difícil, y más cuando tienen mascotas, las cuales dejan libres sin estar al pendiente de ellas.

4.5.1 Violencia social

Una de las manifestaciones de violencia vivida por los estudiantes es la del entorno sociocultural, refiere a las experiencias y percepciones sobre violencias de narcotráfico, delincuencia común y del crimen organizado en la ciudad. Durante el trabajo de campo la investigadora y los estudiantes de la EST1, el día 22 del mes de octubre del año 2021, presenciaron durante el trayecto a la escuela, el cuerpo abandonado de un hombre asesinado en un área de los arenales. Este es un claro ejemplo de la violencia que se vive hoy en día. Por consiguiente, se indican experiencias de vida de las y los jóvenes relacionadas con el narcotráfico:

“Mi apá está en el CERESO ¡Ta encerraol! 25 años nomás por matar a tres, sino es que 50. A mí me iban a secuestrar por culpa de mi papá. Porque mi papá estaba, ta pues metido en eso de los, [...] de los grupos esos de la mafia, [...]. Y una vez, allá donde vivíamos, por eso encerraron a mi papá, donde vivíamos has de cuenta yo, nos andábamos cambiando de casa, porque mi mamá tenía una casa de un primo de mi papá y todavía nos quedaban cosas en esa casa, fijate mi mamá me mando por, por un bote ropa, y pos yo iba en los patines y has de cuenta que cuando iba de regreso, me salió ese y me dijo que, me dijo que conocía bien a toda la familia, que venía de parte de una mafia que no puedo decir y... ya nomas que me fugue con los patines, me hicieron el paro. Los patines y la mordida que le di. Así A pos ese fue el que mató mi papá. Mi apá ya había estado una vez en la cárcel. Esta es la segunda vez que está en la cárcel. La primera lo agarraron porque unos amigos que tenía que les decían los pelones. Y has de cuenta que mi papá tenía un carro y en ese carro traía muchas armas y droga. Y lo agarraron allá arriba, pos lo metieron a la cárcel (Ruby).

“Andaba una vez con unos y el papá del niño con el que yo me juntaba, con el que era mi mejor amigo en ese entonces, era el mero mero de una colonia y llegaron nos dieron un levantón a varios morrillos

y nos llevaron a la casa de otro, de otro bato y nos sacaron pistolas y mugrero pa vender pos yo dije nel, me sacaron a patadas y a guamazos de allí de la casa donde estábamos” (Iván).

“Fuimos una fiesta y haga de cuenta que saliendo agarraron una pelea. [...] yo todavía no salía [...] y luego ya cuando salí ya estaban todos golpeados tirados y muertos y no, se puso muy feo, [...] Nomás a uno, los demás salieron bien (Neymar).

“[...] el viernes me quedé con mi abuelita y mi tío llega a trabajar como a las seis... seis y media. Entonces llegó en la mañana y como volvió el café no había nada ya después se iban a salir a, se iba ir a trabajar con mi tía el sábado en la mañana, entonces ya iban en el carro y estaba un encobijado ahí tirado en viaducto” (Vegueta).

En estas respuestas se analiza el acercamiento de los participantes con personas dedicadas a oficios fuera de la ley, convivencia inevitable para algunos jóvenes debido a los lazos consanguíneos que los unen, como es el caso de Sol, quien mientras rayaba una hoja del diario del estudiante con una pluma, narra nerviosa los motivos por los cuales su padre es prisionero en una cárcel en esta ciudad, su nerviosismo fue evidente y los demás participantes lo percibieron. Contrariamente, Iván convive con adolescentes involucrados en actividades ilícitas y por ello se vio envuelto en esa situación; la situación vivida por Neymar fue inapelable ya que en un momento de diversión para él, se presentó un conflicto entre adolescentes quienes portaban armas de fuego, motivo por el cual uno de los asistentes al evento fue asesinado, Neymar no presencié el conflicto, pero si el resultado del mismo. Finalmente, Vegeta comparte la experiencia vivida por familiares, cuando en una mañana transitando por las calles de la ciudad observaron el cuerpo abandonado de un hombre asesinado y arrojado en un viaducto convertido en calle cuando no lleva corriente de agua.

Por otra parte, con miedo, nerviosismo y con lágrimas corriendo por su rostro, dos de las participantes narraron las experiencias de acoso sexual vividas recientemente dentro del entorno familiar procedente de hombres adultos con quienes convivían. La primera de ellas es la de dragoncito, quien con la voz entrecortada y en tono muy bajo, narró el acoso sexual que ejerció su padrastro:

“[...] Tenía 14, los acababa de cumplirlos [...]. Fue el 10 de mayo, fuimos a unas albercas.

Entonces estábamos en una alberca y esa persona que, que estaba ahí conmigo, yo le dije a mi mamá que yo no sabía nadar y entonces me dijeron que me iban a enseñar. Entonces eh, pues esa persona me puso en sus brazos [...] y entonces bajo la mano hasta hacía mi pompi, entonces yo me quité, pero fue cuando ya me dio mucho miedo. Entonces, es que ya habían

pasado muchas cosas, se bajaba los pantalones, una vez salió de bañarse y se quitó la toalla y me dijo que sí, que sí había cerrado, o sea quería que yo lo viera a él, pero en eso yo vi el movimiento de la toalla y que se la había quitado, entonces no volteé y le dije que sí, que sí había cerrado. Y una vez, yo me estaba bañando y se metió al baño y este pasaron más cosas y cuando paso lo de la alberca, yo no le dije nada a nadie, yo siempre me quedé callada y entonces, pero después cuando íbamos en el carro para el seguro, yo iba con él sola en el carro [...] entonces yo iba sola con él en el carro, iba en la parte de atrás y él en la parte de adelante. Entonces, pues él me empezó a hablar de temas sexuales y yo me sentí muy incómoda porque ni mi mamá ni mis hermanas de eso. Entonces después me empezó a decir que yo estaba muy bonita [...]" (Dragoncita).

La segunda narración proviene de labios de Yiyi. Ella vivió la experiencia de abuso por parte de su tío político, quien estuvo en la cárcel y aparentemente según la participante ya estaba en libertad. Con la intención de contextualizar el momento del acoso y la forma en que se pretende revertir la situación, se considera necesario plasmar una gran parte de lo expresado:

"Lo más reciente que me ha pasado, es lo de mi tío. Digamos que yo estaba haciendo un proyecto ¿no? De educación física, estudiando me empezó a doler la cabeza, salí a tomar aire y mi tía vivía en una vecindad, entonces el patio está grandezote, entonces salgo y escucho unos gritos [...] Pero mi tío cada que mi tía estaba el trataba de no acercarse, nada más estaba yo sola con Alexa, me tocaba el hombro, me tocaba el pelo y eso a mí me incomodaba, entonces yo lo que hacía era poner una excusa e irme, pero eso, después de ese día si se pasó, porque yo, me dolía la cabeza, salí a tomar aire volteé estaba mi prima menor tirada, yo me asusté y mi primo pequeño estaba diciendo: ¿estás bien? ¿estás bien? Y volteé , le digo ¿Qué paso? Y luego dice: es que se cayó y la niña, se me queda viendo, entonces yo dije no pues se cayó, normal. Y se fueron los dos a jugar, me quedé yo sola. Entonces siento una mirada y volteo y mi tío me estaba viendo. Entonces yo dije. Me sentí incomoda con esa mirada porque no era una mirada así como de sobrina o de otra mirada. No, era una mirada fea. Yo ya presentía sus intenciones. Me quise ir corriendo y me hablo y me dijo: ¡Yiyi! Y yo dije: ¡mande! Así a lo lejos. Me dijo: ¡ven! Y le dije: ¿qué pasó? Pero no me acercaba. Entonces me dice: ¡ven! y se iba acercando y yo me iba haciendo para atrás. Y luego en eso me dijo: ¡ven hija! donde está tu tía y dije: a pues algo normal, preguntar por su esposa. Yo dije: Está allí comiendo, no sé qué está haciendo, creo que está haciendo de comer. Me dijo: ¡ah ok, ven para darte un abrazo! Yo le dije: ¡No gracias, así estoy bien! Decía: ¡Ven para darte un abrazo! Yo le decía: ¡No! Entonces me jaló, me jaló fuerte y yo lo estaba empujando,

y me decía: ¡ven para darte un abrazo! entonces me empezó a tocar, me empezó a tocar de una manera que, pues no se podía [...] Cuando el me empezó a tocar, lo empujé y me dijo, me agarró de la mano y me encajó la uña, de hecho en la palma tengo la cicatriz, me encaja la uña, y me dice: ¡ven! Y me jala y yo empiezo a llorar y me dice: ¿me tienes miedo? y le digo: no tío es que ya me tengo que ir, estoy ocupada con un proyecto, estoy estresada y me dijo: ¡Ay hija, ya tranquila! Entonces me agarra, me agarró mi pierna y empezó a subir, entonces en sí, me tocó pues mis pompis, mi vagina, mi pecho. Me dice: ¡tranquila, soy tu tío, no pasa nada! y luego me dijo: ¡Hazte para acá porque si tu tía nos ve va a pensar que andas de güila conmigo! Y güila significa andar de volada con mi tío. De todas maneras si le dices a tu tía no te va a creer por mentirosa y le dije: ¡no soy mentirosa tío, ya déjeme! Y me quería ir y me arrastró al cuarto, entonces yo al quererme quitar, él me quitó, me quiso quitar la blusa, me la rasgo de aquí, lo empujé y él me agarró y me beso, a la fuerza. Entonces lo primero que se me ocurrió fue, fue agarrarlo del pelo y jalarlo, así como de chi y luego lo empuje y corrí, corrí con mi tía, y me dice, me gritó: ¡de todas maneras si le dices no te va a creer! [...]” (Yiyi).

Para estas dos estudiantes es difícil concentrarse en los procesos de aprendizaje y convivir de cerca con su familia directa, ya que las personas que las acosan constantemente están dentro de su hogar y son parte de los familiares con quienes conviven. Por tanto, el miedo y la frustración son una constante en su vida diaria.

4.6 Perspectivas de vida

Las perspectivas de los estudiantes varían en cuanto a las metas y logros deseados para llegar a ser una o un profesionista y obtener un trabajo para obtener remuneraciones monetarias. Destacan los deseos de llegar a ser militares o policías para brindar ayuda a los conciudadanos, también desean ser veterinarios, doctores, bomberos, viajar a Estados Unidos a trabajar y hay quienes solo piensan en trabajar en una maquiladora de operador y otros no tienen claro lo que desean hacer. Empero, cinco estudiantes trabajan con cuestiones relacionadas a la profesión a la que se quieren dedicar y una ya llevó a cabo su deseo.

4.6.1 Proyectos de vida

Con relación a los proyectos de vida personales de los participantes de este estudio, a continuación se enlistan cada una de las profesiones, actividades y oficios a los cuales les gustaría dedicarse en la etapa de la adultez.

“Ingeniera Agrónoma” (Hinata).

“Soldada o licenciada” (Tomoe).

“Trabajar como maquilador para ganar dinero. Salir de la secundaria a la preparatoria y cuando salga, pues, pero tener 18 y me iré a, a trabajar en la maquiladora” (Tomioka).

“¿Yo? Trabajar y cumplir mi sueño y llevar a mi mamá a Chipas” (Mariana).

“Militar, porque quiero ayudar a la gente” (Brayan).

“Militar, porque comparto con otros. Porque puedo convivir con otros” (Chaquichan).

“Electromecánico, ahorita estoy trabajando, ahí, este con un tío, me está enseñando cosas de electromecánica” (Batman).

“Boxeador profesional” (Ghostermane).

“Quiero ser maestra de idiomas” (Kanna).

“Quiero seguir en la prepa y a la universidad. Quiero estudiar criminología o dentista” (Ágata).

“Quiero estudiar criminología” (Beba).

“Veterinario” (Ian).

“Quiero ser veterinaria” (La Vaquera).

“Diseño o médico forense” (Billie).

“Yo me quiero ir a Estados Unidos” (Neymar).

“Me voy a ir a Estados Unidos a ser militar” (Roly).

“Cuando tenga un poquito más de edad [...] ir a visitar a Estados Unidos.[...]. Ahora quiero aprender un poquito de inglés” (Chelo).

“Tlabajo soldando” (Goku).

“Porque quiero mejor trabajar o meterme a estudiar así pa, de estilista o así de poner uñas” (Ruby).

En las perspectivas sobre las aspiraciones laborales, académicas y profesionales las y los participantes respondieron lo que les gustaría estudiar, ser y hacer, se enfatiza lo que les gustaría, ya que su futuro a la edad de los 12 a los 15 años depende de las acciones y la situación económica de sus padres y tutores. Igualmente, el hecho de que muchos de las y los jóvenes entrevistados vivan y crezcan en situaciones de pobreza, pobreza extrema y exclusión, limita considerablemente que alcancen oportunidades de estudio o trabajo exitosas, por dicha situación para varios de los estudiantes su única aspiración es trabajar en el sector maquilador o seguir los pasos de algún familiar buscando una oportunidad de trabajo en el ejército mexicano, en el departamento de policía y en el ministerial y para otros su único porvenir está en Estados Unidos.

4.6.2 Aspiraciones académicas y/o profesionales

Respecto a sus aspiraciones académicas 26 de los estudiantes desean continuar estudiando la preparatoria para después continuar la universidad, cuatro preferirían ser militares y uno de ellos,

aunque desea seguir estudiando se inclina en trabajar en una maquiladora para obtener dinero. Por su parte, Batman trabaja en un taller de electromecánico y tiene muy definido estudiar electromecánica; Goku trabaja como soldador y menciona que será ministerial como su hermano; Ghostermane ambiciona ser boxeador profesional, se prepara y práctica aproximadamente seis horas diarias y actualmente ya ha tenido peleas a nivel profesional; Kanna, quiere ejercer la docencia en idiomas, para lo cual está estudiando, japonés, coreano e inglés; la Vaquera anhela ser veterinaria y para ello lee libros relacionados con las estructuras óseas de los animales y el sueño de Mariana es trabajar para llevarse a su mamá a vivir nuevamente a Veracruz, hecho que se le cumplió, ya que a finales del año 2021 se regresaron a Veracruz su Estado natal, motivo por el cual dejó la participación en esta investigación.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

En este apartado se describen las conclusiones de los resultados de los datos recabados de las 36 entrevistas a profundidad, de los nueve grupos focales —EST1 (1); EST2 (2); EST3 (1); EST (2); EST5 (1) y EST6 (2) — llevados a cabo en las seis escuelas secundarias y del diario del estudiante. Datos con los cuales se da respuesta a los tres objetivos específicos; asimismo, se detallan las aportaciones teóricas, metodológicas y sociales y las limitantes presentadas antes de iniciar el trabajo de campo y durante el empleo y desarrollo de los instrumentos; se presentan las recomendaciones dirigidas a los supervisores de zona para el beneficio de los estudiantes, los docentes y padres de familia; por último se sugieren tres posibles nuevas líneas de investigación.

En este trabajo se analizaron las percepciones de las y los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora —desconocimiento, apatía, discernimiento —, a partir de sus experiencias académicas —sentimiento de obligación, rezago, acoso escolar, disputas, accidentes, refugio, reencuentro—; y personales —violencia, acoso sexual, abandono, desinterés, pertenencia, acompañamiento, pérdidas y sustracción—, en los contextos escolar, familiar y sociocultural.

El trabajo de corte empírico realizado durante el trayecto por estas seis escuelas secundarias técnicas asentadas en diversas áreas urbanas y rurales del municipio de Juárez y en los instrumentos de corte cualitativo desarrollados, han permitido entrar en contacto directo con experiencias muy distintas, en algunos casos contrastantes en cuanto a los contextos socioculturales. Resultado de ello fue que de los 56 participantes del estudio treinta y uno practican la lectura, pero solamente textos sencillos con temáticas acordes a su edad; mientras dieciocho expresaron desagrado total por la lectura y siete manifestaron leer ocasionalmente. El gusto lector por parte de las y los estudiantes está determinado por el tipo de texto, ya que prefieren textos de ciencia ficción, romance, terror, fantasía, misterio, drama y libros manga. Enfatizaron su disgusto por lecturas académicas, debido a que las perciben aburridas y complicadas y evidenciaron su desconocimiento sobre el concepto de comprensión. Por lo tanto, para las y los aprendices la comprensión lectora no es un tema relevante ni de interés, esto a partir de los entornos violentos y con múltiples problemáticas socioculturales que viven.

Las y los estudiantes perciben la escuela como un lugar de esparcimiento para obtener amistades; un lugar de refugio para olvidarse de sus problemas personales y aunque les resulta aburrida la consideran un santuario de aprendizaje y de superación personal. En cuanto a las materias

escolares se hizo énfasis en la asignatura de Español, la cual les resulta aburrida por los métodos tradicionales de enseñanza por parte de las y los docentes donde las actividades solamente son leer y escribir, pero, a pesar de ello, algunos trabajan en su aprendizaje para obtener buena calificación en la misma porque reconocen la importancia de la materia dentro del currículo escolar. Por último, sobre la percepción de sus docentes les agradan aquellas y aquellos que implementan actividades lúdicas y diversidad de metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje; por otra parte, les desagradan aquellas y aquellos docentes que constantemente los reprenden y las y los que asignan demasiadas tareas extraescolares.

En lo que corresponde a las experiencias de aprendizaje de la lectura en el contexto familiar, manifestaron como la violencia fue un factor determinante para aprender a leer y en ocasiones aprender a leer en el menor tiempo posible para evitar los golpes por parte de madres o padres. La violencia en sus diferentes expresiones ha formado parte de sus vivencias tanto en el hogar como en la escuela. Algunos de ellos aprendieron a leer a chingadazos y a golpes con la mano, el cinto y algunos otros artefactos utilizados para presionar en el proceso del aprendizaje lector. Por otra parte, algunas madres de familia y abuelos, apoyaron a sus hijas e hijos con diversos tipos de materiales didácticos para el aprendizaje y desarrollo óptimo de la lectura sin utilizar métodos violentos.

Una característica que ha atravesado las experiencias escolares y familiares aquí relatadas tienen que ver con la manera en que en las seis escuelas estudiadas se han experimentado las distintas formas de violencia: la violencia estructural y sistémica —condiciones de precarización, desigualdad económica y exclusión social y cultural—; social —principalmente del narcotráfico y crimen organizado—; doméstica —familias “disfuncionales”, “naturalización” de la violencia como método de formación al interior del entorno familiar— y la violencia sexual y de género —agresiones diversas, experimentadas de forma directa, así como discriminación en la esfera familiar y escolar o falta de apoyo o comprensión a la orientación sexual no binaria—. En este sentido, el peso de las problemáticas ligadas a las violencias experimentadas en los entornos socioculturales, familiares y escolares en que se desenvuelven las y los estudiantes fue crucial para dejar en un segundo plano de sus intereses la temática de la deficiente comprensión lectora; o visto de otra manera, precisamente los entornos familiares, escolares y sociales problemáticos entrarían dentro de los múltiples factores que inciden en que estos jóvenes estén precisamente situados en esa condición de rezago escolar.

Por otra parte, hay una crítica directa en los relatos estudiantiles al modelo escolar tradicional; a la falta de creatividad e inventiva de los docentes para hacer atractiva la promoción de las lecturas; a la deficiente infraestructura bibliotecaria y por lo tanto a la oferta de libros, inexistente o extremadamente limitada en estas escuelas, esto ligado a que los intereses en la lectura de los jóvenes

están más enfocados a la amplia oferta del mundo digital que ofrece múltiples alternativas en las redes sociales, distintos sitios webs sobre comics, mangas y revistas digitales con temáticas juveniles y de contenidos sexuales y de diversidad sexual; temáticas más ligadas a sus intereses personales.

En las narrativas de las y los estudiantes es notorio un conflicto en mayor o en menor medida con las figuras de autoridad, sea en la escuela, la familia, los docentes o los padres de familia. Dichas posturas de violencia y conflictivas manifestadas en los espacios escolares y familiares son el reflejo del malestar familiar y de las experiencias de violencia vividas en los entornos familiares y socioculturales. Los y las estudiantes ignoran los reglamentos escolares y hacen caso omiso a las autoridades educativas debido al desinterés, la exclusión y al rechazo que ejercen las y los docentes en las aulas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En las expectativas personales las y los adolescentes dependen de las acciones y de las decisiones de vida de las madres, padres de familia y tutores, pero además de la situación económica de cada familia, debido a que la mayoría de los participantes se desenvuelven en sectores populares en los cuales existen grandes dificultades para que las y los estudiantes se integren a la sociedad de forma profesional. Por ello, fue común, en las narrativas estudiantiles encontrar horizontes limitados de futuro o de sus proyectos de vida o en las aspiraciones profesionales o académicas, pocos fueron los testimonios que contemplan un futuro como universitarios o como profesionistas, apareciendo la profesión de veterinario en algunos relatos, y de manera más numerosa y clara, aspiraciones a ser policías, soldados o ministeriales, otros a carreras técnicas, algunos visualizan un futuro en los Estados Unidos y algunos a integrarse al mercado laboral maquilador, sin concluir estudios, o bien a pensarse en el futuro solo concluyendo los estudios mínimos necesarios —terminar la secundaria o la preparatoria—. En estas últimas ideas, se puede reconocer la noción de violencia escolar, que parece ser actualmente un fenómeno generalizado en países de la región y en países industrializados (UNESCO, 2001, en Vanderschueren, 2007); la cual refleja un nuevo contexto de una escuela despreocupada por formar estudiantes dotados de las capacidades necesarias para enfrentar los retos de la vida diaria.

Al mismo tiempo que las y los estudiantes dependen de la toma de decisiones de los progenitores en esta etapa de vida, también están limitados por la condición de pobreza en la que se encuentran la mayoría de ellas y ellos. Esta situación dificulta el óptimo desarrollo de sus capacidades cognitivas dado que durante el horario de clases dejan de prestar atención al docente por concentrar sus pensamientos en comida ya que tienen más de doce horas sin ingerir alimentos. Además de padecer hambre, carecen de útiles escolares y de herramientas electrónicas, del desinterés docente por las pocas o nulas expectativas hacia los desfavorecidos y de la falta de acompañamiento en las

tareas escolares por parte de las madres y padres de familia por estar concentrados en sus propios problemas personales y económicos.

Finalmente, aunque la escuela los culpe de ser flojos, faltos de intelecto y problemáticos de conductas, la condición de rezago educativo no depende de sus propios esfuerzos, los múltiples factores como las cuestiones de violencia, abandono, desapego y la falta de atención maternal y/o paternal debido a las largas jornadas de trabajo, a la falta de entendimiento y comprensión de la etapa de vida y al concentrarse en sus nuevos compromisos matrimoniales obstaculizan el aprovechamiento escolar. Algunos de ellos y ellos disfrutaban de la escuela por la convivencia con sus pares y por algunas de sus clases o materias predilectas, sin embargo, para otros es una carga obligatoria que desean que pronto termine aunque eso signifique convivir más con sus padrastros o integrarse a las filas en el sector maquilador. Estos estudiantes terminan convirtiéndose en un problema para la docencia y para la escuela, porque aparte de su rezago educativo señalado por su falta de interés en lo educativo algunos presentan mala conducta agrediendo constantemente a sus compañeras o compañeros.

Con relación a las aportaciones teóricas este trabajo recuperó las percepciones de estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora, a partir de sus experiencias académicas y personales, en el contexto escolar, familiar y sociocultural; esto generó nuevo conocimiento acerca de cómo los padres de familia, los docentes, la escuela y en general la sociedad subestiman a los estudiantes de secundaria por las características acordes a su edad. En especial el trabajo se torna relevante porque da voz a aquellas y aquellos estudiantes que usualmente son considerados excluidos de la dinámica escolar e invisibilizados por la sociedad por no cumplir con los estándares considerados normales.

Respecto a las aportaciones metodológicas, en este trabajo se recurrió al Diario del estudiante como herramienta para la recolección de datos a fin de provocar un diálogo íntimo; pese a que el diario es un instrumento común en la investigación cualitativa en este estudio, este tipo de diario permitió profundizar en la vida de los participantes; la escritura que se convirtió en un vínculo de confianza con la investigadora; les facilitó verbalizar o comunicar aquellas realidades intangibles difíciles de expresar dialogando; les permitió expresar experiencias de su diario vivir y documentar sentimientos personales. Si bien, el diario se consideró como una estrategia para valorar las opiniones del estudiantado respecto a la comprensión lectora, este se convirtió en un confidente de las situaciones de violencia, identidad sexual, acoso sexual, pérdidas, abandono parental y sobre sus preferencias sexuales.

En lo concerniente a las aportaciones sociales, en primer lugar, se convocó a un grupo de estudiantes usualmente invisibilizados y excluidos por sus docentes y la sociedad por su rezago

educativo debido a la limitante capacidad de comprensión lectora. En este proyecto de investigación se convirtieron en protagonistas de un ejercicio que prioriza su experiencia con la lectura. De ello, surge la colaboración entre la Universidad Autónoma de ciudad Juárez y una zona de secundarias técnicas, por lo que el anhelo es contribuir con los datos encontrados un insumo para las escuelas y para los profesionales de la educación. En segundo lugar, se presentaron los resultados del trabajo en el IV Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Universidad Autónoma de Zacatecas, por lo que como actividad de retribución social, permitió dialogar con otros investigadores sobre experiencias similares. En tercer lugar, se publicó un artículo con datos de este trabajo en la Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño el 24 de abril del 2023. Revista PAPELES <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1459>.

En este trabajo, las fortalezas fueron vitales para el desarrollo óptimo del estudio. Por lo que se considera necesario describir cada una de ellas. Antes de iniciar el trabajo de campo fue fundamental la recomendación de una persona clave para la entrada a las escuelas, gracias a ello se pudo dialogar con los profesionales de la educación, quienes brindaron todo su apoyo y facilitaron el acceso a cada una de las seis escuelas, el acercamiento con las y los estudiantes y la designación de espacios físicos para el desarrollo de las entrevistas, las reuniones para los grupos focales, la repartición de los diarios y la actividad de cierre, donde se les retribuyó su participación con un convivio en el cual se les llevó la comida del agrado de las y los estudiantes y con un presente que cada uno de ellos eligió.

Una fortaleza clave para la recolección de datos fue el vínculo de confianza entre la investigadora y los adolescentes, esto dio como resultado que cada una de ellas y de ellos compartieran sus más dolorosas y alegres experiencias personales al momento de las conversaciones grupales, en las entrevistas individuales y en el diario del estudiantes. Aunado a la química entre ambos, se percibió la necesidad de las y los estudiantes por expresar su sentir en varios momentos: el primero fue cuando todos querían hablar al mismo tiempo y cuando alguna o alguno tenía la palabra los demás querían compartir experiencias similares, y el segundo, fue cuando compartían problemáticas bastante delicadas sin reprimir el dolor ni las lágrimas. Tercero, para algunas y algunos el diario del estudiante fue la manera ideal para expresarse. Cuarto se pudieron recabar las experiencias de adolescentes de varias escuelas secundarias ubicadas en diferentes sectores de la ciudad, lo cual fue acertado. Quinto, el financiamiento económico fue significativo, ya que para realizar un trabajo de investigación como este se requiere aparte de tiempo, esfuerzo y dedicación, recursos monetarios para solventar los gastos de materiales, traslados y de retribución.

Por lo que se refiere a las limitantes presentadas durante el trabajo de campo, estuvieron vinculadas a los efectos colaterales de la pandemia por covid-19 que se vivió a nivel mundial. Primero, durante la pandemia las escuelas de todos los niveles educativos permanecieron cerradas imposibilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales. Debido a ello, las metodologías de enseñanza se modificaron y se llevaron a cabo de manera virtual. Esta nueva modalidad impidió todo acercamiento con los estudiantes en este caso de segundo de secundaria, quienes permanecían al igual que todos los seres humanos en el planeta en confinamiento dentro de sus hogares para evitar los contagios del virus. Segundo, a partir del retorno a la presencialidad en las instituciones escolares, los estudiantes empezaron a asistir a clases de forma híbrida, lo cual fue un gran inconveniente para desarrollar y aplicar los instrumentos conforme lo planteado en el plan de trabajo. Cabe señalar que, a causa de la pandemia se tuvo que contemplar la posibilidad de llevar a cabo el trabajo de campo de manera virtual debido al cierre de las escuelas.

Otra limitación que se presentó para la aplicación óptima de los instrumentos para la recolección de la información, fue el corto tiempo que se tuvo para implementar el diario del estudiante. En este caso se utilizó el Diario del estudiante y no se obtuvo el resultado esperado por cuatro cuestiones: la primera, los participantes del trabajo son estudiantes con dificultades de aprendizaje y la mayoría rechaza la lectura al igual que la escritura, incluso varios de ellos se negaron a redactar sus vivencias en el diario por tener una percepción negativa de su escritura; segundo, el tiempo que tuvieron para escribir fue muy poco; tercero, las condiciones de la contingencia por la pandemia no permitieron llevar un seguimiento constante para incentivar la escritura; y cuarto, el cuaderno que se les entregó no era lo suficientemente atractivo para lograr la inspiración en algunas y algunos de las y los adolescentes. Además de ello, la dinámica de las clases híbridas limitó la interacción entre los estudiantes y la investigadora. Debido a que los participantes, asistían una semana a las aulas educativas y la siguiente se ausentaban.

Dado que todo trabajo de investigación tiene la finalidad de contribuir a la mejora de los participantes, se reconoce la necesidad de recomendar: primero, que los docentes al iniciar el ciclo escolar indaguen con sus estudiantes sobre el contexto familiar y formulen sus planeaciones utilizando elementos significativos para ellos. Pero, además de ello comprendan los comportamientos y las actitudes durante el periodo escolar. Segundo, crear un vínculo cercano entre la escuela y las familias. Se considera fundamental el trabajo coordinado entre la escuela y las familias para fortalecer las competencias de los estudiantes, tal como lo hacen en países como Canadá, Finlandia y China. Estos dos últimos consideran fundamental la intervención de la familia para el buen desempeño escolar. Los estudiantes de estos países alcanzan los niveles 5 y 6 en comprensión lectora a nivel

mundial, que son los lugares más altos de las evaluaciones del examen Pisa, es decir, obtienen puntajes por encima del nivel promedio —Canadá 520 puntos, Finlandia 520 puntos y China 555 puntos— marcado por la OCDE que es de 487 puntos (OCDE, 2019).

Se recomienda a los supervisores de zona implementar talleres a las y los estudiantes, a los padres de familia y tutores y a las y los docentes, con la finalidad de asegurar una educación de calidad y triangular la responsabilidad educativa entre estos tres actores. Primero, llevar a cabo talleres para las y los adolescentes donde puedan expresarse y su voz sea escuchada, con el objetivo de conocer su sentir y sus percepciones durante el desarrollo de las clases ya que normalmente los metodologías son elaboradas por los enseñantes según sus percepciones y lo que señalan los planes y programas educativos sin tomar en cuenta los contextos familiares y sociales. Segundo, desarrollar diálogos con las madres, padres y tutores al menos una vez por ciclo escolar para que un especialistas les explique los cambio naturales y manifestaciones de comportamientos por los que atraviesan las y los adolescentes en esta edad y en esta etapa del desarrollo. Lo cual puede contribuir a disminuir o erradicar la violencia doméstica en algunos hogares. Tercero, implementar talleres para reeducar a la docencia que implementa metodologías tradicionales con el propósito de transformar la educación integrando continuamente estrategias lúdicas en sus sesiones de clase. Cuarto, implementar clubes de lectura con apoyo de estudiantes universitarios que estén en periodo de realizar su trabajo social.

En tanto sobre la política educativa, se recomienda elaborar políticas educativas que promuevan tomar en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje la biografía y la contextualización de las y los estudiantes de la educación secundaria durante los procesos educativos. En este mismo sentido, elaborar una política educativa donde fuera obligatorio utilizar métodos alternativos —lúdicos y/o tecnológicos— en los procesos de enseñanza ya que todavía predominan los métodos tradicionales de enseñanza. También se considera fundamental impulsar una política educativa que promueva la integración de personal especializado como psicólogos y/o trabajadores sociales en cada institución, puesto que además de experimentar cambios físicos, psicológicos y socioculturales en esta etapa de vida las y los adolescentes viven en hogares disfuncionales donde predomina la violencia, el abandono y la incompreensión.

Finalmente, se enlistan tres posibles línea de investigación a considerar para nuevas investigaciones análogas a este trabajo. Primero, analizar de qué manera actúan los docentes ante las problemáticas personales de los estudiantes en los contextos educativos de la zona en la cual se llevó a cabo este estudio. Segundo, analizar de qué manera influye la falta de comprensión lectora en los procesos de aprendizaje de los diferentes campos formativos; y tercero, conocer qué estrategias

implementan las escuelas secundarias para promover la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de secundaria, quienes son los que realizan las evaluaciones internacionales en el examen PISA y en las nacionales del examen Planea.

A manera de concluir se menciona, que las autoridades educativas en su interés por conocer los niveles de competencia de Lenguaje y Comunicación y Lectura de los exámenes PISA y Planea, se han enfocado en evaluar cada tres años a nivel internacional y cada dos años a nivel nacional, estatal y local, a los estudiantes de la educación secundaria. En el caso de los estudiantes mexicanos, las estadísticas indican que se encuentran en los niveles uno y por debajo del uno, es decir, la mayor parte de los estudiantes de este nivel educativo sólo tienen competencias básicas en la lectura. Además, constantemente manifiestan la preocupación de estos resultados sin ahondar en la raíz del problema. Se han implementado programas como el de *PISA para docentes*, el cual como su nombre lo indica estaba dirigido al profesorado para que a su vez enseñaran a los estudiantes a comprender los problemas planteados en dichos exámenes, pero cómo se pretende que aprendan a comprender textos en un periodo corto de tiempo antes de las evaluaciones, sino se promueve diariamente la lectura y por ende la comprensión lectora en las diferentes disciplinas dentro de las aulas, inclusive una de las instituciones carece de biblioteca y en otras tres es escasa la literatura en los estantes de la biblioteca y en ocasiones solamente se cuenta con libros de texto. Por lo tanto, se considera necesario, aparte de conocer las estadísticas de las evaluaciones en las que participan, profundizar cualitativamente en la vida de los estudiantes, adentrarse en el entorno donde se desenvuelven, y conocer su biografía personal y escolar; para conocer los factores que intervienen en el desarrollo de un óptima comprensión lectora y en consecuencia en el rezago educativo.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Dialnet	Difusión de Alertas en la Red
EBSCO	Elton B. Stephens Co.
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
MEJOREDU	Comisión Nacional Para la Mejora Continua de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PISA	Program for International Student Assessment
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
Redalyc	la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEP	Secretaría de Educación Pública

ÍNDICE DE GRÁFICAS, ILUSTRACIONES Y TABLAS

Gráfica 1 Resultado del desempeño en lectura en examen pisa 2018.....	22
Gráfica 2 Porcentaje de estudiantes por nivel de logro educativo a nivel nacional del 2017.....	23
Gráfica 3 Porcentaje de estudiantes por nivel de logro educativo del estado de Chihuahua	24
Tabla 1 Hallazgos sobre la comprensión lectora.....	18
Tabla 2 Hallazgos sobre las percepciones de estudiantes de secundaria.....	19
Tabla 3 Hallazgos sobre factores asociados al rezago educativo.....	20
Tabla 4 Políticas Educativas de Ciudad Juárez sobre Lectura.....	27
Tabla 5 Niveles de comprensión lectora.....	34
Tabla 6 La importancia de la comprensión lectora	35
Tabla 7 Manifestaciones de la exclusión.....	38
Tabla 8 Características de la investigación cualitativa.....	45
Tabla 9 Descripción de los participantes de la EST1	50
Tabla 10 Descripción de los participantes de la EST2.....	50
Tabla 11 Descripción de los participantes de la EST3	51
Tabla 12 Descripción de los participantes de la EST4.....	52
Tabla 13 Descripción de los participantes de la EST5.....	52
Tabla 14 Descripción de los participantes de la EST6.....	53
Tabla 15 Información del contexto interno de las 6 escuelas.....	62
Tabla 16 Categorías sobre las experiencias escolares, la familia y la diversidad sexual.....	65
Tabla 17 Categorías sobre violencia y perspectivas de vida.....	66
Tabla 18 Categorías sobre el hábito lector y el sentir del estudiante.....	66
Ilustración 1 Ubicación de las escuelas secundarias en ciudad Juárez.....	56
Ilustración 2 Ubicación de las escuelas secundarias participantes.....	61

REFERENCIAS

- Abello-Cruz, A. M. y Montaña-Calines, J. R. (2013). Leer y comprender para aprender matemática. *VARONA*, 57, 60-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634164012>
- Álvarez-Cañizo, M.; Cueva, E.; Cuetos, F. y Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and Reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, 32 (1), 75-83. <http://doi:10.7334/psicothema2019.196>
- Amboage, I. y Vieiro, P. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350846066001>
- Ameigeiras, A. R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis G., I. (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. (107-148). Gedisa Editorial
- Amiama-Espailat, C. y Mayor-Ruiz, C. (2018). Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en educación secundaria. *OCNOS*, 17 (1), 21-31. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278
- Arévalo D., M. A.; García G., M. A. y Hernández S., C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, no. 32, 155-174. <http://doi:10.19053/0121053x.n32.2018.8126>
- Arias-Gundín, O.; Bolaños-Alonso, F. J.; Fidalgo, R. y Martínez-Cocó, B. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 3(1). 613-620. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832330064>
- Barba, M. J.; González, A. y González M. J. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (6), 1-11. <https://rieoei.org/historico/expe/3225Gonzalez.pdf>
- Barboza P., F. D. y Peña G., F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18 (59), 133-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>
- Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Ediciones Akal.
- Blanco, R. (2011). La bienvenida escolar: a los alumnos diferentes, a los alumnos vulnerables. En Zúñiga, V. (Ed.) *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros*. (69-72). Fondo Editorial de Nuevo León.

- Calderón V., L. C.; Londoño P., O. L. y Maldonado G., L. F. (2014). Guía para construir estados del arte. *International Corporation of Network of Knowledge*.
<https://isbn.cloud/9789585726222/guia-para-construir-estados-del-arte/>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019) Ley General de Educación.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2020). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf
- Canales A., M. Y. (2018). Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de un colegio privado de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 21 (2), 215-224. DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v21i2.15823>
- Cárdenas E., K. M.; González F., C. M.; Guevara B., C. Y. y Reyes P., V. (2017). Niveles de ansiedad y comprensión lectora, en estudiantes mexicanos de escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20 (3), 1057-1077.
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num3/Vol20No3Art13.pdf>
- Cárdenas E., K.; Guevara B., Y. y Reyes P., V. (2015). Niveles de comprensión lector en alumnos de secundaria. Una comparación por tópico. *Actualidades en Psicología*, 29 (118), 13-23.
<http://dx.doi.org/10.15517/ap.v29i118.14619>
- Carrillo-García, S. y Uribe-Enciso, O. L. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265433711017>
- Carril-Martínez, I. y Pascual-Gómez, I. (2017). Relación entre comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en educación primaria. *OCNOS*, 16 (1), 7-17.
http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167
- Carvalho B., A.; Monteiro I., A. L.; Oliveira, K. L. y Pires F., S. A. (2018). Reading Comprehension and Self-Perceived School Performance in Elementary School. *Psico-USF*, 23 (4), 597-607.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401058418002>
- Castañeda D., J. C; Domínguez, M. G.; Medrano M., C. S. y Soto V., M. L. (2018). Percepciones de estudiantes de secundaria acerca de la atención a la multiplicidad de diferencias. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 75-102
- Cobos, T. L. (2010). Animación japonesa y globalización: la latinización y la subcultura otaku en América Latina. *Razón y Palabra*, 72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514906046>

- Colegio BlestGana (2012, septiembre 23) El fenómeno de Finlandia – Educación [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nDXDrvd1utE&t=3203s>
- Coloma, C. J.; De Barbieri, Z.; Silva, M. y Sotomayor, C. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5 (1), 1-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350841434001>
- Cruzata M., A. y Rojas C., M. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 7 (9), 337-356. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916/1854.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (29-43). Sage.
- Díez Ruiz, de los P., M. (2022). *Indefensión aprendida: Las claves para vencer un estado emocional que nos paraliza*. Publicalis.
- Dubet, F. (2011). La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa? En Zúñiga, V. (Ed.) *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros*. (108-109). Fondo Editorial de Nuevo León.
- Echavarría G., C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de la identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/773/77310205.pdf>
- Echeita S., G.: Sandoval M., M. y Simón R., C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en secundaria. *Pulso. Revista de Educación*, 39, 243-254. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5823503>
- Escribano-Miralles, A.; Monteagudo-Fernández, J.; Rodríguez-García, A. M. y Rodríguez-Pérez, R. A. (2020). Percepciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la enseñanza de la historia a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado* 23 (2), 67-79. <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>
- Ferroni, M. y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48 (2). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8610>
- Figueroa S., S; Gallego O., J. L. y Rodríguez F., A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, 187-208. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>

- Flores-Macias, R. del C.; García, E. y Jiménez, J. E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 20(65). <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a12.pdf>
- García H., D. (2014). Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 6. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499051555007>
- Gallardo L., S. V. y López M., E. G. (2019). Conocimiento y uso de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22 (2), 2066-2083. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi192u.pdf>
- Gobierno Municipal 2021-2024 / H. Ayuntamiento de Juárez. (2022). Plan Municipal de Desarrollo Juárez 2021-2024. <https://juarez.gob.mx/plan-municipal-de-desarrollo-2021-2024.pdf>
- Gómez L., L. F. y Madero S., I. P. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 18(56), 113-139. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=91024882&lang=es&site=eds-live>.
- Gómez P., J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845038003>
- Gómez, L. F. y Silas, J. C. (2012). Las creencias epistemológicas de alumnos y profesores de 1° de secundaria. *Diálogos sobre Educación* 3 (5), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457065010.pdf>
- González T., J. y Hernández M., A. (2012). La desesperanza aprendida y sus predictores en jóvenes: análisis desde el modelo de Beck. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 313-327. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29224159015.pdf>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competencia de paradigma en la Investigación cualitativa. *Sage Publications*, 105-117.
- H. Congreso del Estado. (2019). Ley Estatal de Educación del Estado de Chihuahua. <http://www.congresochihuahua2.gob.mx/biblioteca/leyes/archivosLeyes/1259.pdf>

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza T., C. P. (2018). Selección de la muestra en la ruta cualitativa. En Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGrawHill Education.
- Instituto Chihuahuense de Educación para Adultos. (2022). Quienes somos. <https://chihuahua.gob.mx/ichea/quienes-somos>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2022). Mapa de Ciudad Juárez. <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Resultados Nacionales 2017. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/P2A336-secundaria2017.pdf>
- Instituto Nacional para la evaluación de la Educación. (2005). Pisa para docentes: La evaluación como oportunidad de aprendizaje. http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/archivos/pisa_docentes.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). México en PISA 2015. México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPolíticaEducativaRegional.pdf>
- Irrazabala, N. y Scandar, M. (2020). Emoción, memoria y comprensión lectora en alumnos de escuelas secundarias. *Liberabit*, 26 (2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.02>
- Jiménez-Taracido, L.; Manzanal M., A. I. y Solano P., N. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 447-456. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031011>
- Jover M., I.; Navas M., L. y Valdés M., V. (2020). Un binomio inseparable: comprensión lectora y rendimiento académico. En *Lecturas y dificultades lectoras en el siglo XXI*. (Coords.) Antonio Díez Mediavilla y Raúl Gutiérrez Fresneda. Ediciones OCTAEDRO, S. L.
- Kuhn, T. S. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado M., A. (2013). Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Educacion-y-Ciencia.pdf>

- Martínez M., M. (2004). Métodos fenomenológicos. En Martínez M., M. (Ed). *Ciencia y arte en la metodología Cualitativa*. (137-179). Editorial Trillas
- Martín, J. y Porlán, R. (1999). El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. En Martín, J. y Porlán, R. (Ed). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. (25-41). Séptima Edición. Diada Editora.
- Mendoza C., E. y Zúñiga C., M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12 (1), 78-92.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467751868007> DOI:
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.07>
- Montes-Salas, A. M.; Rangel-Bórquez, Y. y Reyes Angulo, J. A. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10(5), 265-277.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134018>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). Lucha contra la exclusión en la educación: guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). Resultados PISA 2018. Consultado el 29 de marzo de 2022.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_CAN.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - Evaluaciones de Competencias. (2019). Comprensión lectora. https://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/All%20Items_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2022). Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA).
<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnos/pisa.htm>
- Padilla C., F. (2016). The design of a Theme-based and genre-oriented strategic reading course to improve student's reading comprehension skills a public school in Colombia. *How*, 23(1), 49-67. <http://www.redalyc.org/articulo-oa?id=499451386004>

- Padilla, C. y Villalonga P., M. M. (2020). Leer relacionando múltiples voces. Perspectivas y prácticas lectoras en Psicología. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3070>
- Papalini, V. A. (2006). Anime: mundos tecnológicos, animación japonesa e imaginario social. La Crujía Ediciones.
- Pérez S., J. S. y Reyes S., Dayan. (2019). Comprensión lectora y rendimiento de matemáticas. Estudiantes chilenos de 4° medio. *Revista Areté Fonoaudiología*, 19 (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7345464>
- Pérez Z., M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario. 121-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332462>
- Presidencia de la República. (2020). Anuncian el Programa Nacional Estratégico de Educación para Inclusión y la Paz. <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/anuncian-el-programa-nacional-estrategico-de-educacion-para-inclusion-y-la-paz>
- Pulido Ch., O. O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. https://biblat.unam.mx/es/revista/educacion_y_ciudad/articulo/politica_publica_educativa_una_reflexion_sobre_el_contexto
- Ríos, A. [BBVA Aprendemos Juntos]. (2021, mayo 24). V. Completa. “Ayuda, ¡tengo un hijo adolescente!” [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mmFlsSrcxP8&t=29s>
- Rodríguez S., A. (2017). Reading comprehension course through a gene-oriented approach at a school in Colombia. *How*, 24(2), 35-62. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.2.331>
- Rodríguez S., J. A. (2014). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista de investigación UNMSM*, vol. 7 (12). <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Rojas C., I. R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: Una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12 (24), 277-297. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>
- Roldan, L. A. (2019). Reading, understanding, and learning in secondary education: approaches and perspectives. *Psicología US* 30, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e20180126>

- Roldán, L. A. y Zabaleta, V. (2017). Reading and comprehension at the beginning of secondary school: contributions for educational guidance. *Orientación y Sociedad*, 17, 35-48.
- Sánchez G., J. (2011). Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional. En Zúñiga, V. (Ed.) *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros*. (15-20). Fondo Editorial de Nuevo León.
- Sanmartín A., R. (2003). La observación participante. En Sanmartín A., R. (Ed.), *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa* (51-78). Ariel S. A.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Planea en Educación Básica. <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. (Coord.) Felipe Zayas Hernando. En *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Revista Iberoamericana de Educación*, 59.
- Terrail, J. P. (2011). La polémica sobre los que no quieren aprender. En Zúñiga, V. (Ed.) *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros*. (42-59). Fondo Editorial de Nuevo León.
- The World Bank. (2020). Learning poverty: children's education in crisis. <https://bit.ly/2UTJkgF>
- Zúñiga, V. (2011). Explicaciones autocomplacientes del fracaso escolar. En Zúñiga, V. (Ed.) *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros*. (29-41). Fondo Editorial de Nuevo León.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA						
Problema de Investigación	Objetivos Específicos	Fundamento Teórico		Método		
¿Cuáles son las percepciones de las y los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora a partir de sus experiencias académicas y personales en el contexto escolar, familiar y sociocultural?	Explicar la concepción que tienen los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora, de su escuela, sus asignaturas y sus docentes.	Capacidades cognitivas que contribuyen en el aprendizaje en los procesos educativos	Conceptualización de lectura y comprensión lectora. Se describen los niveles de comprensión lectora.	Cualitativo	Profundizar en las experiencias intangibles de las y los estudiantes; explicar sus vivencias a través de diversos factores y estudiar su individualidad, ya que cada escolar es único.	
Objetivo General	Examinar las experiencias de aprendizaje de la lectura en el contexto familiar de los estudiantes con dificultades en comprensión lectora de segundo grado de educación secundaria.	Factores asociados al rezago educativo de los estudiantes de educación secundaria	Se especifican factores escolares y extraescolares.	Método fenomenológico Describir la esencia de los fenómenos tal y como se presentan en la realidad en el contexto natural donde los individuos interactúan.		
Analizar las percepciones de las y los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora a partir de sus experiencias académicas y personales en el contexto escolar, familiar y sociocultural.	Examinar las experiencias gratificantes y conflictivas que han vivido los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora durante su trayecto académico dentro de la escuela.	Teoría de la desesperanza aprendida	Teoría que fundamenta este trabajo.	Instrumentos		
				La entrevista a profundidad	Grupos Focales	El diario del estudiante
				Con la finalidad de profundizar en las percepciones y en el sentir de las y los estudiantes.	Se busca recolectar las experiencias y percepciones de las y los escolares.	Instrumento empleado para recabar los sentimientos y las vivencias personales difíciles de expresar. Puede ser un instrumento catártico para las y los adolescentes.

Anexo 2. Formato de entrevista para estudiantes

Objetivo general

Analizar las percepciones de estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora, a partir de sus experiencias académicas y personales, en el contexto escolar, familiar y sociocultural.

Presentación

1. Presentación de la investigadora con los estudiantes.

Explicación de la investigación a los posibles participantes (Exposición con diapositivas en el programa computacional PowerPoint).

Entregar permiso para firma de padres.

Solicitud de datos demográficos a los estudiantes que desearon participar y que tienen permiso de sus padres o tutores.

2. Recoger permisos
3. Entrega de cuadernos

Inicio con información personal y familiar

¿Explica de manera detallada quién eres? Hacer una pequeña biografía.

¿Dónde vives? Describe las características de tu casa.

¿Tienen libros en tu casa?

¿Qué tipo de libros tienen en tu casa?

Narra las características de tu familia

¿Cómo es tu familia?

¿Cuántas personas viven en tu casa?

¿A qué se dedican tus papás?

¿Por qué crees que es importante ir a la escuela?

¿Por qué crees que es importante aprender a leer?

Lectura

¿Te gusta leer?

¿Cómo definirías el concepto de leer?

¿Cuál es tu género literario favorito?

¿Qué tipo de libros o revistas < lees o prefieres leer en internet?

¿Cuáles libros no te gusta leer?

Cuando lees ¿Qué sentimientos te provoca la lectura?

¿Te consideras buen lector?

Comprensión lectora

Para ti ¿Qué es la comprensión lectora?

Mientras lees un texto, ¿Qué pasa por tu mente o qué piensas?

¿Qué otras actividades realizas mientras lees?

¿Qué tipo de textos lees en la escuela?

Cuando lees un texto, ¿Lo comprendes en la primera lectura o tienes que leerlo 2 o más veces?

Cuando lees ¿tienes problemas para entender una lectura?

Cuando no comprendes una lectura ¿A quién le pides ayuda?

Perspectivas de vida

Cuándo termines la secundaria ¿Piensas estudiar el bachillerato o la preparatoria?

¿Has pensado estudiar la universidad?

¿A qué te gustaría dedicarte cuando seas adulto?

Trayectoria escolar

¿A cuál kínder fuiste?

¿A cuál primaria fuiste?

¿Cómo fue tu experiencia cuando aprendiste a leer?

¿Tuviste dificultades cuando aprendiste a leer?

¿Cuáles son los recuerdos más bonitos de tu vida en la escuela?

¿Cuáles son los peores recuerdos de tu vida en la escuela?

¿Cuáles son las dificultades que se te han presentado?

¿Por qué elegiste esta secundaria?

¿Qué te gusta de venir a la escuela?

¿Qué no te gusta de venir a la escuela?

Anexo 3. Carta de Consentimiento informado

Ciudad Juárez, Chihuahua a 23 de septiembre del 2021

Reciba un cordial saludo.

Por este medio se le hace una cordial invitación a su hija/hijo a participar en una investigación educativa que lleva por nombre “Perspectiva de estudiantes de nivel secundaria con dificultades en comprensión lectora en relación con su escolarización” y tiene el objetivo de:

Analizar las percepciones de estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora, a partir de sus experiencias académicas y personales, en el contexto escolar, familiar y sociocultural.

Si acepta colaborar, usted y su hijo(a), su participación consistirá en una entrevista sobre sus procesos educativos y se le entregará un cuaderno para que en él escriba sus percepciones, sentimientos y vivencias sobre el proceso de lectura durante su escolarización, en este cuaderno la o el estudiante brindará información de manera libre y de acuerdo con su experiencia. La participación tendrá una duración de treinta minutos un día a la semana, en los cuales los datos serán recuperados a través de: cuestionario, grabación de audio y registro escrito.

La información recuperada en esta investigación educativa será manejada y mantenida con estricta confidencialidad. Su participación es voluntaria y puede retirarse en el momento que así lo decida, sin que esto afecte de ninguna forma. Como parte de este compromiso se ofrece compartir los resultados obtenidos, a solicitud de el/la interesado(a) y al final del trabajo se hará una rifa de artículos escolares entre los estudiantes que participaron.

Así mismo, usted puede en este y en cualquier momento, plantear sus dudas y comentarios a la responsable de esta investigación, al asesor académico Dr. Jorge Balderas, o a la Coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada, Dra. Beatriz Anguiano.

Contacto: Investigadora Martha Patricia Alvarado Ortega

Correo electrónico al199188@alumnos.uacj.mx y número telefónico (656) 782-7767

Programa: Maestría en Investigación Educativa Aplicada

Nombre de la/el docente del estudiante: _____

Con este documento se garantiza que usted no será afectado en ninguna manera, y que su participación no le significará ningún costo; en este sentido, no se adquieren riesgos, ni beneficios, además del impacto en la comprensión del fenómeno educativo estudiado. También, es importante mencionar que toda la información recabada estará protegida bajo los estatutos de Ley de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados DOF 26-012017.

Agradecemos profundamente su tiempo, disposición y colaboración.

Consentimiento del participante

Declaro que he leído este documento. Al firmar indico que he sido informado (a) sobre esta investigación, y que acepto voluntariamente participar con base en los lineamientos establecidos en esta declaración.

Nombre del padre, madre o tutor

Fecha



Firma del padre, madre o tutor

Nombre del participante

Fecha

Firma del participante

Anexo 4. Folleto con información general de la investigación, para padres y madres de familia y tutores.

	Título del trabajo	
Comprensión lectora y experiencias de vida: percepciones de estudiantes de secundaria en contextos escolares y socioculturales		
Lic. Martha Patricia Alvarado Ortega		
Dirección de Educación Secundaria y Superior Departamento de Secundarias Técnicas Supervisión de Secundarias Técnicas Zona XVII		Instituto de Ciencias Sociales y Administración Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Maestría en Investigación Educativa Aplicada
Objetivo de la Investigación		
Describir las percepciones que tienen los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora durante su trayecto académico		
Participación del estudiante	Es importante mencionar	
<ul style="list-style-type: none">EntrevistaCuaderno (diario), donde escribirán sus experiencias sobre el proceso de aprendizaje de la lectura.El tiempo será media hora cada semana	<p>La información será manejada y mantenida con estricta confidencialidad</p> <p>La Información recabada estará protegida bajo los estatutos de la Ley de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados</p> <p>DOF 26-012017</p>	
Tiempo del Trabajo de Investigación	Los datos serán recuperados	
<p>Serán 5 semanas:</p> <ol style="list-style-type: none">1º Presentación y solicitud de autorización de los padres de familia.2º Lectura.3º Comprensión de la lectura.4º Perspectivas de vida5º Trayectoria Escolar	<ul style="list-style-type: none">A través de un cuestionario.Grabación de audio.Registro escrito.	

Anexo 5. Guía de preguntas sobre el contexto

Entrevista con las y los subdirectores

23 y 24 de
septiembre
Contextual

1. ¿Cuántos estudiantes tiene la escuela?
2. ¿Cuántos salones hay de cada grado?
3. ¿Cuántas niñas y niños son?
4. ¿La escuela está adscrita a algún programa que promueva la lectura?
5. ¿Tienen algún programa que promueva la lectura y la comprensión lectora?
6. ¿Qué resultados han tenido los estudiantes de esta escuela en los exámenes PISA o PLANEA?
7. ¿En esta escuela han obtenido premios en el Quijote?
8. ¿Cuántos docentes hay en la escuela?
9. ¿Cuántos docentes son de Español de segundo?
10. ¿Cuáles talleres tienen en la escuela?
11. ¿Tienen departamento de trabajo social?
12. ¿Tienen algún o algunos otros departamentos a donde los estudiantes acudan por ayuda?
13. ¿Tienen biblioteca?
14. ¿Qué cantidad de libros tienen?
15. ¿Qué tipos de libros tienen?
16. ¿Cuentan con biblioteca virtual?
17. ¿La escuela cuenta con sala de cómputo para los estudiantes?
18. Personal administrativo (organigrama)
19. Mapa de la escuela