



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

LEER EN LÍNEA. COMPRENSIÓN LECTORA EN LA LICENCIATURA
DE DERECHO DE LA BUAP, MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA

TESIS

Para obtener el título de:
Maestra en Educación Superior

PRESENTA:
NATALIA CRISTINA TÉLLEZ RIVAS

Directora de Tesis:
Mtra. María del Rocío Rivera Castillo



JUNIO 2017

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo en mi profesionalización docente, a la BUAP por seguir siendo el núcleo de mi aprendizaje, a mi Facultad de Filosofía y Letras por recibirme como estudiante por segunda vez.

De mi asesora agradezco su amistad y paciencia; aprecio enormemente la guía que me dieron todos mis “profes” del programa, en especial el empujón final del doctor Quiroz, y pongo en evidencia el cariño que desarrollé por todos mis compañeros de grupo, particularmente por La Gentuza.

Agradezco a mis compañeros docentes que me ayudaron abriendo la puerta de sus “changarros” para poder hacer la investigación, o sea al doctor Valentín Armenta y al maestro Héctor González, y a mis amigos abogados y estudiantes de derecho que dieron tanto a este trabajo con su participación y comentarios.

Un agradecimiento muy especial a uno de los principales guías de mi vida, quien me brindó un apoyo fundamental en la elaboración de las gráficas y cuantificaciones de este trabajo, el maestro Francisco Téllez.

A Jonás por aguantar esta aventura a mi lado y contribuir en mucho a esta mi vida profesional.

A mi familia, Cris, Paco, Rafa, Ale, Bere, Fernanda y las Rox, quienes junto con Lupita, Enrique y los miembros de la Cofradía de la Maja Barata aportaron a mis ánimos para hacer la investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Planteamiento del problema.....	9
Preguntas de investigación.....	10
Objetivos.....	10
Justificación.....	11
Metodología.....	11
Alcances y limitaciones.....	12
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL	13
1.1. Contexto internacional.....	13
1.1.1. UNESCO.....	13
1.1.2. PISA.....	16
1.1.3. Hábitos de lectura en Latinoamérica.....	18
1.2. Contexto nacional.....	19
1.2.1. PISA.....	19
1.2.2. PISA Grado 12.....	20
1.2.3. ENLACE-MS.....	21
Hábitos de lectura.....	23
1.3. Contexto local.....	25
1.3.1. ENLACE-MS.....	25
1.3.2. Estudios de comprensión lectora en la Maestría de Educación Superior de la BUAP.....	26
1.4. Contexto de la licenciatura.....	28
1.4.1. Universidades en Puebla.....	28
1.4.2. Licenciatura de Derecho BUAP.....	29
1.4.3. Investigaciones sobre la modalidad semiescolarizada en la BUAP.....	31
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	34
2.1. Leer.....	34
2.2. Comprensión de lectura.....	36
2.3 Evaluación de la comprensión de lectura.....	40
2.3.1 Prueba de comprensión de Lázaro.....	41
2.3.2. Las seis lecturas.....	41
2.3.3 Prueba Cloze.....	42
2.3.4 Niveles de Lectura de Kabalen y Sánchez.....	43
2.4. Lectura en pantalla.....	45
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	52
3.1. Tipo de investigación.....	52
3.2. Sujetos.....	52
3.3. Instrumento.....	53
3.3.1. Cuestionario impreso.....	57
3.3.2. Cuestionario en soporte virtual.....	58
3.4. Procedimiento.....	59

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS	62
4.1. Datos generales	62
4.2. Variables	66
4.2.1. Variable Nivel de Lectura Literal	66
4.2.1.1. Nivel de Lectura Literal, soporte físico	67
4.2.1.2. Nivel de Lectura Literal, soporte virtual	68
4.2.1.3. Nivel de Lectura Literal, comparativo de soportes	69
4.2.2. Variable Nivel de Lectura Inferencial	71
4.2.2.1. Nivel de Lectura Inferencial, soporte físico	71
4.2.2.2. Nivel de Lectura Inferencial, soporte virtual	72
4.2.2.3. Nivel de Lectura Inferencial, comparativo de soportes	74
4.2.3. Variable Nivel de Lectura Analógica	75
4.2.3.1. Nivel de Lectura Analógica, soporte físico	76
4.2.3.2. Nivel de Lectura Analógica, soporte virtual	77
4.2.3.3. Nivel de Lectura Analógica, comparativo de soportes	79
4.2.4. Comparativo de las variables de los niveles de lectura	80
4.2.5. Circunstancias de lectura	82
4.3. Lapsos de lectura	101
CONCLUSIONES	105
BIBLIOGRAFÍA	109
ANEXOS	I
Tabla de variables e indicadores	II
Cuestionario impreso	III
Versión impresa del cuestionario virtual	XIV
Índice de gráficos y tablas	XXXI

INTRODUCCIÓN

Escritura y lectura son las bases para la preservación y transmisión de conocimientos, en la actualidad estas actividades han sido influenciadas por las tecnologías de la información, de tal manera que la producción de textos y el acceso a éstos se realizan en formas diferentes; en esta investigación pretendemos analizar dos formas de lectura existentes, la física sobre papel y la virtual a través de dispositivos electrónicos.

Leer y comprender lo que se lee son acciones fundamentales en la educación, pues son los medios por los que se acerca el conocimiento a los estudiantes, quienes tienen que desarrollar una serie de habilidades para extraer de lo que leen aquello que les es útil para la asimilación de conocimientos; actualmente tanto el maestro como el alumno se enfrentan a nuevas formas de acceso a textos mediante los dispositivos electrónicos, que tienen algunas diferencias en su presentación, mismas que pueden facilitar u obstruir la lectura.

Los objetivos de la lectura pueden ser muchos dependiendo de lo que busca el lector, los más comunes son para estar informado, para pasar el tiempo, para entretenerse y para aprender, en este último caso es necesario que el estudiante contextualice la información, reconociendo que se trata de una lectura que requerirá más atención que la realizada en cualquiera de los casos anteriores. La lectura académica con frecuencia lleva una carga negativa por tener la etiqueta de obligatoria y si a esto le sumamos que el soporte donde se realiza la lectura no es agradable, entonces la comprensión será menor. Leer para aprender significa hacer un esfuerzo sistemático para comparar la información que proporciona un texto con el conocimiento que se tiene previamente, con la finalidad de encontrar lo que no se sabe y asimilar el conocimiento, incorporándolo a la memoria.

Los géneros discursivos se refieren a los tipos de texto que existen de acuerdo a los objetivos que persigue la comunicación, por eso es muy diferente un cartel con un texto breve que tiene la finalidad de informar, que el artículo científico que intenta explicar algo y lo hace mediante palabras especializadas y con un orden que responde al método científico. Todo lector tiene una serie de conocimientos lingüísticos y contextuales que relaciona con los textos que está leyendo con la finalidad de reconocer la situación comunicativa en la que se encuentra para comprender el texto, tiene capacidad para distinguir similitudes y diferencias entre textos que lo llevan a clasificarlos y utilizar ciertas

estrategias de lectura en cada uno de ellos según lo requiera para su comprensión (Parodi, 2010, p. 69).

Otra dificultad para los estudiantes es enfrentarse a textos con características rígidas que contienen palabras que desconocen haciendo difícil su asimilación de aprendizaje. Los estudiantes que recién entran a la universidad deben construir significados diferentes, como medios de expresión y comunicación en sus nuevos contextos, con unas demandas específicas que hasta ese momento no tenían, los géneros discursivos que se construyen para esas comunidades son nuevos no sólo en sus contenidos, sino en sus formas de organización y en los propósitos que persiguen.

En la experiencia docente se observa que los alumnos tienen problemas para comprender los materiales que se les proporcionan, es frecuente que los estudiantes expresen no haber entendido un texto que se les dio a leer argumentando que el autor escribe enredado o que estaba plagado de palabras que no comprendían, a este problema se le agrega las características propias de cada contexto educativo; así, por ejemplo, en los ambientes de educación a distancia o mixta es común escuchar que los estudiantes tienen dificultades para encontrar las lecturas en las plataformas educativas de cada institución, también refieren que los textos no los pueden ver completos, lo que nos hace pensar que les falta habilidades para manejar las herramientas tecnológicas que esta modalidad requiere como necesarias para la carrera; este fenómeno no es propio sólo de las modalidades a distancia porque cada vez es más común en la educación superior que los estudiantes tengan tareas relacionadas con algún medio virtual.

Los conflictos relacionados con la lectura y el alumno entonces parecen ser dos, uno la falta de comprensión en general de los textos que se les proporcionan y otra que tiene que ver con las habilidades necesarias para enfrentarse a textos virtuales; esto nos hace preguntarnos si los problemas de lectura son los mismos en circunstancias virtuales que ante textos impresos.

Una opción actual en la lectura son los textos virtuales que tienen las mismas características que los físicos en cuanto a su estructura, el tipo de lenguaje que utilizan y la obligación de los alumnos de tener que leerlos, de ahí surge una la duda de si se lee igual en soportes físicos que en virtuales.

Ahora para adentrarnos a este problema es necesario reflexionar que la primera gran diferencia entre la educación presencial y a distancia es que el proceso de aprendizaje de ésta es en gran medida autónomo e independiente, el alumno debe estar

consciente de esto porque la mayor carga del proceso está de su lado, depende de su disciplina el poder adquirir los conocimientos que desea.

Con el desarrollo de las tecnologías de la información se han creado un sinnúmero de definiciones sobre educación a distancia que está estrechamente relacionada con los avances científicos, para esta introducción tomamos como referencia el concepto de García Aretio:

La educación a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional o multidireccional que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización o tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo) (García Aretio, 2001, en Basabe, 2012, p.17).

García Aretio (1987, en Basabe Peña, 2012) considera que los destinatarios más habituales del sistema de educación a distancia son personas adultas y expone sus motivos principales: satisfacer inquietudes en una área concreta, ser más culto y estar mejor informado, aumentar las perspectivas de promoción, obtener el título, aprender cosas relevantes y nuevas para el trabajo que puedan aplicarse y dar nuevo estímulo a la vida.

Por otra parte, la situación de la comprensión de lectura en el nivel de educación superior está relacionada con lo que conocemos como alfabetización académica, que se trata de un esfuerzo por actualizar en los alumnos habilidades que ya desarrollaron en los niveles básicos, realizando diferentes actividades en el aula y extramuros que permitan a los estudiantes reactivar esas habilidades para evolucionarlas y que tengan un nivel mayor para poder afrontar las exigencias de una educación superior.

Autoras como Paula Carlino y Alicia Vázquez señalan la gran diferencia entre los textos a los que se enfrentan los alumnos del nivel básico y medio superior y los de estudiantes de nivel universitario, aseguran que no se puede decir que los procesos de lectura y escritura pertenezcan sólo a los niveles básicos y desarrollan la idea de la alfabetización académica, que indica que el desarrollo de estas habilidades debe atenderse en todos los momentos y áreas académicas. Plantean que las lecturas del nivel básico y medio superior son uniformes en cuanto a su redacción y presentación física (los llamados "libros de texto"), mientras que en la educación superior se enfrentan a diferentes autores, con redacciones diferentes, a la dificultad de los textos traducidos, a los soportes impresos de diferentes tamaños y hasta a la deformidad de las fotocopias, lo que significa una mayor atención a lo que se lee para unificar los temas estudiados,

“abordar estos grandes cuerpos de información obliga a los estudiantes a desplegar nuevas estrategias para la identificación y selección de datos pertinentes, contrastación de resultados de investigaciones y operaciones cognitivas que permitan la discriminación de visiones y diferenciaciones conceptuales” (Vázquez, 2005, p. 6).

La alfabetización académica, también llamada alfabetización terciaria o alfabetización superior, es “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p. 410).

Uno de los planteamientos de esta autora es que las habilidades para leer y escribir no se desarrollan ni son sólo responsabilidad de los profesores de la educación de nivel básico (primaria y secundaria), sino que son habilidades que deben desarrollarse a lo largo de toda la vida académica porque los contextos en los que se desarrolla una persona no son siempre iguales y, por ende, se necesitan otras herramientas para comprender los textos universitarios que los de primaria, igual que se necesitan desarrollar otras estrategias para poder escribir una tarea para un profesor que redactar un trabajo académico que será leído por los compañeros de clase y más aún para una publicación dentro de la institución en la que se esté estudiando, es por ello que apela a que el desarrollo de la lectura y escritura se lleve a cabo con constancia en las aulas universitarias, proponiendo programas establecidos como talleres de escritura, talleres extracurriculares encabezados por docentes capacitados y a la interacción entre alumnos dentro de las aulas o fuera de ellas.

En las modalidades a distancia y mixtas el tipo de textos a los que se enfrentan los alumnos tiene una complejidad más, la lectura en pantalla a la que no todos se han enfrentado con alguna habilidad adecuada. Para leer en el computador deben tomarse en consideración agentes como el brillo del monitor dependiendo la luz con la que se esté trabajando, la posición de lectura, el tamaño y color de la letra y fondos, entre otros factores también debe considerarse el tipo de *software* utilizado y la habilidad en el manejo del teclado, el “ratón” y otros elementos tecnológicos presentes y seguro muchos que están por venir.

Tomando en cuenta las diferentes formas de soportes de los textos, queda claro que la alfabetización inicial, general, adquirida en la escuela primaria y secundaria no es suficiente para enfrentar las exigencias que plantean la introducción en un nuevo campo de conocimiento y que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos.

Las instituciones educativas están proporcionando una nueva forma de aprendizaje que depende más de los alumnos que de los docentes, porque la base del conocimiento se da mediante plataformas interactivas en la *web*, en las que los estudiantes encuentran la información de sus materias en audios, videos y, sobre todo, en documentos .pdf, .doc, .txt y htm, es decir textos.

Estas nuevas formas de aprendizaje están solucionando problemas, como las exigencias internacionales de ampliar las matrículas para cubrir la educación de toda la población, y creando otros, el principal es que no sabemos con certeza si los procesos de enseñanza aprendizaje son iguales que en las modalidades presenciales.

Planteamiento del problema

En la experiencia docente de la Licenciatura Semiescolarizada en Derecho de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se ha observado que los alumnos tienen problemas para comprender los textos jurídicos que se les proporcionan tanto de forma virtual como física, lo que se refleja en el aula el día de la clase presencial porque los estudiantes tienen problemas para explicar qué es lo que de manera individual comprendieron.

La explicación oral de los conceptos insertos en las lecturas (sin dejar de lado que ya hay una interpretación del docente) y la relectura de fragmentos de los materiales en clase, nos refleja que los contenidos les quedan más claros a los estudiantes, esto nos hace pensar que el principal problema está en la comprensión de los textos y es que no sabemos cómo leen los alumnos.

En esta carrera es necesaria la lectura atenta porque para llegar a la argumentación jurídica, es necesaria la revisión e interpretación de códigos, leyes, sentencias, pruebas y oficios levantados en los Ministerios Públicos y otras instituciones legales, argumentación que se logra no sólo leyendo, sino relacionando las ideas escritas con casos particulares de conflictos jurídicos.

También se ha observado que los alumnos tienen dificultad para entender los documentos con lenguaje jurídico como la jurisprudencia porque los estudiantes no encuentran en el texto mismo los conceptos de algunos términos y algunos no logran relacionar esos conceptos con los de otros textos, es decir que esto podría mostrar que los estudiantes no relacionan diversos documentos.

Otra observación cotidiana se desprende de los comentarios de los estudiantes en cuanto a que tienen dificultades para encontrar los textos en las plataformas, también han

referido que los textos no los pueden ver completos, lo que nos hace pensar que les faltan habilidades para manejar los computadores.

Por último, los alumnos se enfrentan en cada lectura con términos del lenguaje jurídico que desconocen, lo que los hace tener bajo rendimiento en la comprensión lectora; en estos casos se le da al alumno la explicación de los términos en clase que van adquiriendo poco a poco.

Estos problemas en la habilidad para leer afecta a los estudiantes en su desarrollo diario en la escuela porque no muestran una habilidad lectora suficiente para que más tarde puedan realizar planteamientos argumentativos que dependen de la comprensión de los textos.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la comprensión de lectura que tienen los estudiantes de la licenciatura de Derecho de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla de la Modalidad Semiescolarizada en soporte impreso?

¿Cuál es la comprensión de lectura que tienen los estudiantes de la licenciatura de Derecho de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla de la Modalidad Semiescolarizada en soporte virtual?

¿Existen diferencias o similitudes de comprensión de lectura entre una realizada en soporte físico y una realizada en soporte virtual en los estudiantes de la licenciatura de Derecho de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla de la Modalidad Semiescolarizada?

Objetivos

General:

Conocer los niveles de lectura de los estudiantes de Derecho de la BUAP de la Modalidad Semiescolarizada al enfrentarse a textos legales impresos y digitales del mismo tipo.

Específicos:

Conocer los niveles de lectura que tienen los estudiantes de la licenciatura semiescolarizada de Derecho de la BUAP al leer textos jurídicos en plataformas virtuales.

Conocer los niveles de lectura que tienen los estudiantes de la licenciatura semiescolarizada de Derecho de la BUAP al leer textos jurídicos en soportes físicos.

Identificar similitudes y diferencias entre los niveles que tienen los estudiantes de Derecho de la BUAP de la Modalidad Semiescolarizada al leer textos jurídicos en soportes impresos y soportes virtuales.

Justificación

Este trabajo busca desarrollar un tema poco estudiado en las academias de Derecho que es la adquisición de habilidades de lectura en los alumnos, tomando en cuenta el enfoque jurídico. Las investigaciones que se realizan en torno a la carrera de Derecho están más ligadas a los conflictos técnicos de los procesos de los diferentes tribunales de impartición de justicia, el nuevo sistema penal acusatorio, la desaparición del Derecho Agrario en los programas y otros de enfoque puramente legal, dejando de lado que para la comprensión de todos estos temas es necesario tener eficientes niveles de lectura y con un lenguaje especializado, cuya enseñanza no está incluida en los programas de esta carrera.

Este estudio tiene el objetivo de ser una herramienta útil para poder desarrollar otras investigaciones relacionadas a la enseñanza de una lectura especializada y de una forma más clara de escritura de documentos legales; además podría ser utilizada para hacer modificaciones en los programas de estudio, poniendo énfasis en los primeros cursos que se imparten en esta licenciatura.

Por otra parte, este análisis podrá ser un referente en cuanto a la investigación del tema de la mejora en los procesos de lectura en educación a distancia, pues por ser muy reciente, los artículos y publicaciones disponibles corresponden a países donde este estilo de enseñanza tiene más tiempo de utilizarse, para el caso de México y, en particular para nuestro estado, existen muy pocos reportes.

Metodología

La investigación es de corte cuantitativo, es un estudio de alcance descriptivo y exploratorio para el que se aplicó un instrumento que consta de dos cuestionarios, uno impreso de 42 preguntas y el otro virtual de 43, ambos formados por cuatro variables. Fueron aplicados a una población de 20 alumnos de la Licenciatura en Derecho de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla de la Modalidad Semiescolarizada que en

el año 2015 cursaban el sexto semestre. La base para el diseño del instrumento fue el método de lectura propuesto por las doctoras Donna Kabalen y Margarita de Sánchez.

Alcances y limitaciones

La educación a distancia y mixta son modalidades recientes que aún están definiendo muchas de sus características y este estudio puede ser un indicador que ayude a plantear en los programas la diferencia que existe en las formas de leer y se busquen didácticas apropiadas a las formas específicas de los textos en línea, no sólo en el ámbito de la enseñanza en el Derecho, sino en cualquier materia que se encuentre en la modalidad.

El estudio de los lapsos de lectura realizado en esta investigación puede dar algunas pistas en torno a la forma en que los estudiantes desarrollan estrategias lectoras, esto puede aprovecharse para describirlas y crear instrumentos de medición que incluyan el conteo del tiempo para mejorar el rendimiento de lectura, incluyendo la comprensión.

Conviene reconocer la estrechez de la población observada, que está localizada en uno de los municipios del estado de Puebla y que numéricamente es pequeña; no obstante, también se reconoce que tiene características semejantes a otras muchas poblaciones educativas de la República y que en consecuencia muchos elementos de su conducta podrían compararse.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL

Leer es una actividad que se realiza con diferentes finalidades y en diversas circunstancias, los resultados que se analizarán en este apartado están relacionados con las habilidades lectoras en ambientes educativos; se comienza mostrando datos de habilidades de lectura en estudiantes en el contexto internacional, tomando como referencia los estudios realizados por PISA a jóvenes del nivel básico y medio superior de los países miembros de la OCDE; seguido del panorama nacional comenzando con los datos generales sobre los hábitos de lectura en el país, en todos los niveles económicos y de edad a partir de la Encuesta Nacional de Lectura realizada por Conaculta, en esta parte también se mostrarán datos e interpretaciones sobre el entorno mexicano con los estudios de PISA y las evaluaciones de ENLACE, seguido de los resultados a nivel local de la prueba ENLACE. En un segundo subapartado se mencionan algunos datos sobre los estudios que se han realizado sobre las habilidades de lectura en la Maestría de Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Finalmente mostraremos el contexto de la licenciatura en la que se llevó a cabo la investigación de esta tesis.

1.1. Contexto internacional

1.1.1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La “Declaración mundial sobre educación para todos” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (1990) inicia con la aseveración de que toda persona tiene derecho a la educación, tal como se asienta en la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” de las Naciones Unidas en 1948; a pesar de la importancia de este derecho, reconoce el documento de la UNESCO que existe un rezago mundial en el tema porque más de 100 millones de niños y de niñas no tienen acceso a la enseñanza primaria, 960 millones de adultos son analfabetos y más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento a través de materiales impresos o por medios tecnológicos que podrían mejorar su calidad de vida y ayudarles a adaptarse a los cambios sociales y culturales. Estos problemas aunados a las circunstancias económicas, políticas y culturales del

mundo son causa de retroceso de la educación actual, razón por la cual se llevó a cabo esta declaración que tiene en su primer artículo la referencia a la lectura como una de las necesidades básicas de aprendizaje:

1. Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (UNESCO, 1990, p. 7).

El movimiento de Educación para Todos es un compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos, esta iniciativa se puso en marcha en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990, donde los participantes respaldaron, mediante la declaración ya referida, una “visión ampliada del aprendizaje” y acordaron universalizar a la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo hacia finales del decenio.

Diez años después se hizo un análisis de los avances, reflejándose que muchos países estaban lejos de alcanzar los objetivos, por eso la comunidad internacional se reunió de nuevo en Dakar, Senegal, y ratificó los compromisos con miras a realizar otra evaluación en 2015. En esa segunda reunión se definieron seis objetivos fundamentales con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, además la UNESCO asumió la misión de concertar los esfuerzos internacionales encaminados a lograr la Educación para Todos; comprometiéndose con la organización los gobiernos, los organismos de ayuda, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación para el logro de las metas (UNESCO, 2012).

La UNESCO se ha enfocado a diferentes aspectos de los problemas educativos desde su creación en 1946, en los años noventa tomó especial importancia la educación superior que hasta la fecha es tema de análisis de esta organización. En 1998 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, que culminó un proceso iniciado

en 1995 a través de la publicación del “Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior”.

En la Conferencia Mundial referida se presentaron documentos que definen la postura de la UNESCO sobre la educación superior en el presente y sus retos en el futuro inmediato. Entre los temas abordados está el papel de las universidades en la generación y transmisión de conocimientos relevantes, la formación de profesionales y técnicos útiles y responsables, la formación de identidades y la transmisión de valores universales, la promoción de movilidad social y la generación de oportunidades sociales igualitarias. También se discutió el asunto de la responsabilidad social y cultural de las instituciones de enseñanza superior frente a los problemas nacionales. En la “Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”, se expusieron estas temáticas y los representantes de los países firmaron la declaración en la que también se comprometieron a llevar a cabo acciones en sus lugares de origen para lograr los objetivos.

Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, aprobamos esta Declaración y reafirmamos el derecho de todos a la educación y el derecho de acceder a la enseñanza superior sobre la base de los méritos y capacidades individuales;

Nos comprometemos a actuar juntos en el marco de nuestras responsabilidades individuales y colectivas adoptando todas las medidas necesarias a fin de hacer realidad los principios relativos a la enseñanza superior que figuran en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1998, s/p).

Los puntos de la misión que se propusieron fueron redactados en 17 artículos, siendo el título de cada uno el tema a analizar y desarrollar cada quien en su propio país (resaltamos los que son de nuestro mayor interés):

1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones
2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva
3. *Igualdad de acceso*
4. Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres
5. Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados
6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia
7. *Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad*
8. La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades
9. *Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad*
10. *El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior*
11. La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional
12. *El potencial y los desafíos de la tecnología*

13. Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior
 14. Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes
 15. La financiación de la educación superior como servicio público
 16. De la "fuga de cerebros" a su retorno
 17. Las asociaciones y alianzas
- (UNESCO, 1998).

Cada uno de los artículos encierra problemáticas a resolverse en todos los países, por ahora es de interés el enfoque sólo en los que están relacionados con las tecnologías de la educación porque a 17 años de distancia encontramos el reflejo en los programas a distancia como del que nos ocuparemos más adelante en esta investigación. Indirectamente varios de estos artículos pueden relacionarse a la enseñanza en cuanto a las tecnologías de la información pero nos enfocamos en el artículo 12, que señala que:

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional (UNESCO, 1998, s/p).

Para la utilización de las nuevas tecnologías se plantea que es necesario construir redes que brinden el acceso a estas herramientas, además es pertinente crear nuevos entornos pedagógicos que sean coherentes con las plataformas utilizadas para la transmisión de conocimientos mediante la tecnología, es decir que se generen sistemas de educación virtual a distancia que cumplan con la calidad adecuada a la transmisión de los conocimientos.

1.1.2. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) es un estudio que se realiza cada tres años a jóvenes de 15 años que están cerca del final de la educación básica para evaluar si han adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para la participación adecuada en sociedades modernas. La evaluación no

mide solamente si los alumnos pueden reproducir el conocimiento, examina además si pueden usar de forma adecuada lo que han aprendido y aplicarlo en contextos no familiares, tanto dentro como fuera de la escuela. Esto refleja el hecho de que las economías modernas recompensan a los individuos no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben.

PISA se centra en la capacidad de los estudiantes para usar sus conocimientos y habilidades y no en saber hasta qué punto dominan un plan de estudios o currículo escolar. Por ello, no mide qué tanto los estudiantes pueden reproducir lo que han aprendido, sino que indaga en lo que se denomina competencia (*literacy*), es decir, la capacidad para extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida, su aplicación en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia los planteamientos, las interpretaciones y la resolución de problemas en una amplia variedad de situaciones (OCDE, 2013, p. 12).

PISA ofrece resultados para observar las prácticas educativas en cada país y monitorear tendencias, estos resultados les permiten a los diseñadores de políticas educativas medir el conocimiento y habilidades de los estudiantes en sus países en comparación con el de otros; además les ayudan a crear programas educativos de desarrollo local con el objetivo de obtener recursos económicos internacionales.

Los resultados de PISA muestran que los sistemas educativos exitosos tienden a otorgarle mayores niveles de autonomía curricular a sus escuelas. Esta autonomía suele venir acompañada de incentivos para que los establecimientos mejoren su gestión educativa. En Corea, Holanda, Hong Kong-China y Japón, por ejemplo, las escuelas tienen mayores niveles de responsabilidad para establecer las políticas de admisión, disciplina y evaluación, así como escoger qué libros y manuales se usan y qué cursos se ofrecen (OCDE, 2013, p. 9).

De acuerdo con el informe “Programa para la evaluación internacional de alumnos. Pisa 2012, resultado para México” (OCDE, 2013), en la evaluación realizada en dicho año participaron 65 países, de los cuales 34 son miembros de la OCDE, con la respuesta de aproximadamente 510,000 escuelas, quienes representan cerca de 28 millones de jóvenes de 15 años inscritos en alguna de éstas. El mayor puntaje en competencia lectora de la evaluación de 2012 lo obtuvo Shanghai-China (570 puntos), seguido por Hong Kong-China (545 puntos), Singapur (542 puntos), Japón (538 puntos) y Corea (536 puntos); en el extremo opuesto se colocó Perú (384 puntos), antecedido por Qatar (388 puntos), Kazajistán (393 puntos), Albania (394 puntos) y Argentina (396 puntos).

Los estudiantes mexicanos obtuvieron el lugar 52 en el desempeño de competencia lectora con 424 puntos, cifra inferior a la media de la OCDE, establecida en 496 puntos, la diferencia equivale a poco menos de dos años de escolaridad. Con un puntaje igual a la media internacional está Estados Unidos; por encima de esta cifra están 35 países y debajo 29, entre ellos siete países latinoamericanos (incluyendo a México). De los 65 países participantes, 51 se encuentran por encima de la media de desempeño de México; Montenegro, con una media de 422, es el único país con una cifra estadísticamente igual a la de México, y 12 se encuentran por debajo. Al comparar al país con sus pares latinoamericanos, se aprecia que los estudiantes mexicanos obtuvieron un mayor desempeño que los estudiantes de Uruguay (411 puntos), Brasil (410 puntos), Colombia (403 puntos), Argentina (396 puntos) y Perú (384 puntos), el promedio de Latinoamérica, de 414 puntos, también lo supera; sin embargo, se encuentra por debajo de la media de desempeño de Chile (441 puntos) y Costa Rica (441 puntos) (OCDE, 2013).

En México, 54% de los estudiantes se encuentra en los niveles intermedios (2 y 3) de desempeño y 41% por debajo del nivel 2. Al compararlo con el promedio latinoamericano, se observa que tiene 6% menos estudiantes en los niveles inferiores (47% contra 41% de México) y 6% más de estudiantes en los niveles intermedios (48% contra 54% de México), mientras que en los niveles superiores México se encuentra a la par que el promedio de Latinoamérica (OCDE, 2013).

1.1.3 Hábitos de lectura en Latinoamérica

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO) elaboró en 2012 el documento “Comportamiento lector y hábitos de lectura” en el que se compararon los hábitos de lectura de siete países latinoamericanos, se presentan parte de los resultados por ser un indicador de la utilidad de las habilidades lectoras que las personas adquieren en las aulas durante su educación básica, como el mismo informe indica.

Las políticas de medición y de evaluación de la actividad lectora a través de los hogares ocupan un interés mayor por parte de los gobiernos, en el delineamiento y diseño de políticas nacionales y regionales que aumenten los hábitos y capacidad lectora de la población (CERLALC- UNESCO, 2012, p. 2).

La finalidad de la creación de políticas nacionales y regionales para el aumento de los hábitos y capacidad lectora está relacionada con las evaluaciones a estudiantes de nivel básico y medio que buscan mejorar la lectura para el éxito de los estudiantes en su vida adulta.

El índice de lectura de libros de los países estudiados es de 41% de la población con una frecuencia de entre una vez al mes y una vez al año; Argentina mostró el más alto porcentaje de lectura de libros en la población con 55%, seguido por Chile con 51% y Brasil con 46%; en el otro extremo se ubicó a México con 20% y Perú con 35%.

Los motivos que expusieron las personas encuestadas para leer ofrecen un acercamiento a las características del lector latinoamericano. En primer lugar predomina la actualización cultural y los conocimientos generales según el 55% de la población de Brasil, 36% de México y 33% de Chile; para actividades académicas tuvo números cercanos con 36% de los brasileños, 35% de los chilenos y el 32% de los argentinos; el placer o gusto por la lectura marca la diferencia entre un lector asiduo y uno esporádico: España registra que 85% lee por este motivo; Argentina 70% y Brasil 49%.

Sobre la adquisición de libros, predomina la compra sobre otras formas; 56% de los argentinos confiesan que adquieren los libros por medio de la compra, le sigue Brasil con 48% de la población lectora y México con 46%. Caso contrario es Perú donde solamente 23% de la población compra libros. Otras formas destacadas de acceso al libro son los préstamos realizados por otras personas, modalidad que destacó en Colombia (31%), Argentina (30%), Brasil (30%) y Chile (29%).

En los países encuestados predomina la casa como el lugar preferido para leer y es frecuente “la falta de tiempo” como la razón por la que no se lee con 53% de los brasileños, 43% en Colombia y 28% en Chile; el otro factor que se argumentó fue el de “falta de interés” con 67% de los colombianos y 32% de los chilenos.

1.2. Contexto nacional

1.2.1. PISA

Para México son importantes los resultados de las pruebas del PISA porque son un respaldo para los profesores que están interesados en que sus alumnos adquieran herramientas de lectura que les serán útiles para obtener todo tipo de conocimientos escolares y aquellos que les servirán para enfrentar su vida cotidiana y laboral.

“El objetivo final (...) es apoyar a los maestros en la formación de lectores interesados en los textos escritos, que cuenten con las herramientas para comprenderlos, para localizar información, interpretarla y ejercer una opinión fundamentada en torno a los mismos. Y, por supuesto, impulsar en la escuela el desarrollo de un hábito de lectura que sea parte de la vida cotidiana de los estudiantes, que contribuya informándoles y formándoles como sujetos activos y responsables dentro de la sociedad, es decir, fortalecer una competencia lectora que los haga ciudadanos en toda la extensión de la palabra (INEE, 2013, p. 3).

En la escala global del PISA para Lectura en cada entidad federativa, Querétaro es el estado con el indicador más alto (451 puntos), seguida del Distrito Federal (448 puntos) y Aguascalientes (447 puntos); sin embargo, no existen diferencias significativas entre estas entidades. Los seis estados con una media significativamente mayor a la media nacional, que es de 424 puntos, son Querétaro, Distrito Federal, Aguascalientes, Chihuahua, Nuevo León y Colima; en el caso de Puebla, ésta se encuentra también por encima de la media nacional pero sin una amplia diferencia; en contraparte, las entidades con una media de desempeño estadísticamente inferior al promedio nacional son Tabasco (395 puntos), Chiapas (371 puntos) y Guerrero (368 puntos). Las restantes 20 entidades se encuentran cercanas a la media nacional.

Los estados con la mayor proporción de estudiantes en los niveles altos (4 a 6) son Querétaro (10%), Chihuahua (9%), Colima (9%), Aguascalientes (8%) y el Distrito Federal (8%). Respecto a los niveles intermedios (2 y 3), 24 entidades concentran a más de 50% de sus estudiantes; en el promedio nacional, 54% de los estudiantes se encuentran en estos niveles. Por su parte, Tabasco, Chiapas y Guerrero tienen más de 50% de sus estudiantes en los niveles bajos (1a, 1b y Debajo del nivel 1b) (INEE, 2013), lo cual representa que, de acuerdo con PISA, dicha proporción de estudiantes no alcanza el nivel mínimo de competencia para hacer uso de la lectura como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en diversos ámbitos de la vida (OCDE, 2013).

1.2.2. PISA Grado 12

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a través de la Dirección de Evaluaciones Internacionales de Resultados Educativos (DEIRE), es el responsable de coordinar la administración de PISA en el país y en 2015 le fue encomendado el análisis de los resultados de la prueba PISA Grado 12, instrumento que mide las mismas habilidades de PISA antes mencionadas pero en estudiantes que se encuentran en el

último año de bachillerato o preparatoria que cuentan con 17 y 18 años de edad, la importancia de realizar estas mediciones en la educación media superior se deben a que los jóvenes de este nivel están por concluir los estudios obligatorios y se enfrentan a la decisión de continuar o integrarse a la vida laboral, de no continuar es importante que se ponga en evidencia que sus habilidades lectoras serán suficientes para su vida adulta.

La calidad en la educación se consigue progresivamente atendiendo a los siguientes componentes: aprendizajes relevantes (que sirvan para la vida), eficacia (que se logren los objetivos) y equidad (atender a cada uno, de acuerdo con sus diferencias). La formación para la ciudadanía debe comenzar desde los primeros años de la escuela, pero en la EMS debe ser un componente esencial de la formación de los jóvenes, quienes están a punto de alcanzar la mayoría de edad (INEE, 2015, p. 36).

México fue uno de los países miembros de la OCDE en que se aplicó la prueba PISA 2012 Grado12 que se realizó el 20 de marzo del 2012 en 479 escuelas, a una muestra de 14,094 estudiantes en el último grado de educación media superior, los evaluados representan a nivel nacional las siguientes modalidades: bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico y bachillerato privado. En la escala de evaluación de PISA Grado 12, el nivel 6 es el más complejo y el nivel 1b el más sencillo. Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa por debajo del nivel 1b sólo decodifican sin llegar a la codificación de la información que leen, por eso se dice que no poseen habilidades lectoras, la mayoría de estos estudiantes tienen dificultades para utilizar la lectura como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas. Estos estudiantes corren el riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su paso inicial de la educación al trabajo, sino también de no poder beneficiarse de nuevas oportunidades educativas y de aprendizaje a lo largo de la vida (INEE, 2015).

En el promedio nacional se observa que debajo del nivel 2 se ubica 20% de los estudiantes, quienes tendrán dificultades para utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje que les permita alcanzar sus metas, impulsar y ampliar sus conocimientos, y participar de manera eficaz y productiva en la sociedad. En el nivel 2 se encuentra 34% de los estudiantes. Casi una tercera parte de éstos se ubica en el nivel 3 y en los niveles altos (4 a 6) se ubica 15% de los alumnos.

La prueba para los estudiantes del último año de bachillerato arroja datos de los que se concluye que al terminar este grado educativo los alumnos de 17 años en general muestran un avance claro respecto al nivel de los alumnos de 15 años con diferencias de 36 puntos en Matemáticas, 30 en Ciencias y 39 en Lectura; sin embargo estos últimos

datos son inferiores a las puntuaciones promedio obtenidas por los alumnos de 15 años de la OCDE en PISA 2012.

1.2.3. Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares-Media Superior (ENLACE-MS)

ENLACE Media Superior es una prueba que mide individualmente las habilidades matemáticas y lectoras, se aplica anualmente a la población del último año de ese nivel educativo, siendo un instrumento útil en la toma de decisiones tanto para los sustentantes, como para los centros escolares y los titulares del poder público porque proporciona información acerca de los conocimientos y habilidades que las personas adquieren al participar en procesos formales o informales de aprendizaje que le serán útiles al egresar de la educación media superior.

Esta evaluación se desarrolló con el fin de generar información para cada estudiante acerca de su capacidad de respuesta ante exigencias de la vida cotidiana al egresar de la EMS, de tal forma que se proporcionen elementos para contribuir a la mejora del sistema educativo (Ceneval, 2012, p.3).

La prueba ENLACE Media Superior conceptualiza a la lectura “como una herramienta fundamental en todas las formas de crecimiento intelectual, no sólo en el ámbito académico como base del aprendizaje, sino también para actividades de tipo recreativo y para el desarrollo social” (Ceneval, 2013, p. 37). Para la prueba ENLACE Media Superior se definió la Habilidad Lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y analizar textos escritos, con el fin de alcanzar sus propias metas, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (Ceneval, 2013, p.37).

La prueba ENLACE Media Superior concibe la lectura como una actividad multidimensional, por lo que al evaluar la Habilidad Lectora se espera que los estudiantes demuestren su capacidad para obtener información, comprender los textos de manera general, interpretarlos y reflexionar sobre su contenido y su forma. “Los procesos cognitivos que se definieron para la evaluación implican los procedimientos cognitivos mínimos que un sustentante con buena comprensión lectora debe poner en práctica para utilizar de manera adecuada los textos” (Ceneval, 2013, p.38).

El documento “Resultado prueba ENLACE 2014, último grado de bachillerato” (SEP, 2014), señala que esta prueba fue aplicada en 14,125 escuelas con un total de

1,028,956 estudiantes del último grado del nivel medio superior, del total de alumnos evaluados se desprende que en Comunicaciones los resultados fueron de -5.3% en comparación con el año anterior evaluado (2013); cifra que coloca a 55.3% de los estudiantes en un nivel de “Insuficiente y general”; es decir, más de la mitad de los estudiantes que egresan del nivel medio superior no tienen las características básicas para afrontar la educación superior en el aspecto de comprensión de lectura.

Estas cifras alarmantes se comportan de forma similar en el comparativo histórico de 2008 a 2014, en general existe una baja en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, con un índice de -7.6%. En este comparativo histórico llama la atención que sólo en el año 2013 el número de alumnos “Insuficiente y general” y “Bueno y excelente” fue igual, con 50%; en el resto de los años los alumnos han sido mayoría en los niveles de desempeño de “Insuficiente y General”; es decir, que en los años evaluados la mayoría de los alumnos han presentado bajos niveles en la comprensión de lectura.

La evaluación realizada muestra que los grupos sociales con mayor marginación son los que tienen los resultados más bajos, así en el nivel “Bueno y Excelente” en las instituciones privadas llegó a 49.6% y en las públicas fue de 43.8%.

1.2.4. Hábitos de lectura

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) realizó la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) en 2006 para tener un referente de las prácticas lectoras de los mexicanos, retomamos algunos de los resultados con la finalidad de poner en evidencia que las habilidades de lectura que se miden en los instrumentos nacionales e internacionales se refieren a un tipo de lectura escolar y que es en las aulas donde se adquiere el gusto de la lectura que después será el que marcará el consumo de textos en la población adulta.

Es estratégico también el estrecho vínculo que existe entre educación y lectura. La encuesta distingue de manera clara y reiterada a la escolaridad como el factor sociodemográfico de mayor peso en la conformación de las prácticas lectoras de los mexicanos. Reforzar el lugar de la lectura en la escuela contribuye a incrementar el aprovechamiento escolar y por tanto la permanencia en el sistema escolar. Asimismo, reforzar el lugar de la lectura en los programas educativos es fundamental para incrementar cuantitativa y cualitativamente el comportamiento lector en la edad adulta. (...) Es preciso recordar que la escuela actúa como un factor que reduce la desigualdad de oportunidades debida a la no disposición de materiales de lectura en los hogares o a que algunos padres no lean en voz alta a sus hijos durante la infancia (Conaculta, 2006, p. 115).

La investigación se realizó con una muestra de 4,057 personas de 12 años en adelante y los resultados se dieron en forma global y mediante 6 regiones socioculturales, de las que destacamos la zona centro porque en ésta se ubicó al estado de Puebla.

Los mayores índices de lectura de libros se dan en el Distrito Federal con 81.6% de los encuestados, el noroeste con 62.8% y el centro con 58.15%; en tanto que los más bajos se dan en el sur con 47% y el centro-occidente con 51.3%. El promedio más alto de libros leídos se da en el Distrito Federal, con 5.5 libros, seguido del noroeste 3.6, en un nivel intermedio se sitúan el noreste 2.5, y el centro y el sur con 2.6 libros; en tanto que el promedio más bajo se da en el centro-occidente con 2.3 libros. Los mayores indicadores de compra de libros se ubican en el Distrito Federal con 62.2% y el centro con 50.7%, con cifras superiores al promedio nacional; en tanto que los más bajos son el noroeste con 34.0% y el centro-occidente con 37.6%. En cuanto al acceso a libros a través de las bibliotecas y las salas de lectura, las cifras más altas son para el noroeste con 23.1% y el sur con 17.4% y los más bajos para el centro-occidente con 4.4%, el noreste con 5% y el centro con 6.5%.

De las personas que señalaron leer o haber leído, 63.2% a nivel nacional tienen libros en casa; de ellos, 36.1% tienen menos de 10 ejemplares, 37.3% tienen entre 10 y 49, y sólo 6.7 dijo tener cien o más libros en casa. Relacionamos estas cifras con el hecho de que 72.1% de las personas que aseguraron leer, afirman que lo hacen en casa y que el principal canal de acceso a los libros es la compra, con 45.7%, seguido del préstamo por un amigo o familiar, con 20.1%, el regalo con 17.9%, el préstamo bibliotecario o de salas de lectura con 10.2% y sólo 1.2% por fotocopiado; es decir, las personas que dicen leer lo hacen por lo general en casa a partir de libros que han comprado o han adquirido sin costo; entonces lo que se lee es muy poco dado que 73% tienen menos de 50 libros, con temas de interés general, deportes, religión y libros de texto gratuitos.

En cuanto a por qué se lee, la principal razón es informarse con un 24.6%, seguido de los motivos escolares con 20.5%, el gusto por la lectura referido por 9.2% y por diversión, 6.8%; respuestas que refieren la mejora individual alcanzan en conjunto 18.4%. Más de la mitad (58.2%) refirió como principal atractivo de leer el tema de la lectura, a ésta le siguieron, con 30.2%, las recomendaciones hechas por amigos o familiares, las tareas escolares obtuvo 28.6% y la atracción del título la señaló 26.8%.

La Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (FunLectura) presentó la Encuesta Nacional de Lectura 2012, basada en la ENL de Conaculta de 2006, donde se reportó una disminución en el número de personas que leen, pasando de 56% en 2006 a

46.2% en 2012. La encuesta señaló que a partir de los 18 años se observa una caída considerable en la intensidad de lectura debido a que en esa edad, la mayoría de los jóvenes terminan sus estudios. Respecto a la encuesta de 2006, el 43% de los mexicanos lee menos, el 34% lee la misma cantidad de libros y el 22% ha aumentado en su lectura. Por sectores de edad, el grupo de entre 12 y 17 años siguen leyendo igual o más en comparación con el resto de los grupos de edad (FunLectura, 2012).

Las evaluaciones que han realizado organismos nacionales e internacionales en la escuela tienen el objetivo de analizar las habilidades de lectura y no los hábitos, sin embargo es pertinente mencionar que su objetivo es crear políticas educativas para desarrollar en los estudiantes habilidades para la vida, es decir para que se informen, para crecer profesionalmente, para adquirir cultura, para diversión, entre otros. Así, debe considerarse que las evaluaciones internacionales como PISA miden el esfuerzo realizado por la población que utiliza la lectura para las actividades escolares, de acuerdo con la ENL 2006, correspondería a 20% de la población que lee; es decir, se analiza la lectura a una minoría con vista a que después puedan desarrollar otro tipo de hábito de lectura diferente a la escolar.

1.3. Contexto local

1.3.1 ENLACE-MS

El documento “Resultado prueba ENLACE 2014, Puebla, último grado de bachillerato”, publicado por la SEP en agosto de 2014, señala que esta prueba fue aplicada en 1,323 escuelas con un total de 64,014 estudiantes del último grado del nivel medio superior, de los que 47.7% se ubicaron en el nivel de desempeño de “Bueno y Excelente” y el restante 52.3% estuvieron en el de “Insuficiente y Elemental”. Este porcentaje se encuentra por encima del promedio nacional.

En el comparativo histórico entre 2008 y 2014, la situación de la comprensión de lectura en la entidad ha sufrido una baja, pasando de 57.8 en 2008 a 52.3 en 2014, lo que da un porcentaje de -5.5% en los siete años en que se ha llevado a cabo la prueba. Siguiendo la tendencia nacional, para el ámbito local, la educación particular tiene mejores resultados en los niveles de “Bueno y Excelente”, con un 59.9% de sus alumnos, contra los de instituciones públicas que alcanzaron 51.9%.

Hasta aquí hemos revisado las cifras internacionales, nacionales y regionales sobre la condición de la lectura, relacionando los números podemos decir que en México

existen índices bajos de habilidades lectoras en los estudiantes de nivel básico y medio superior en comparación con los países miembros de la OCDE; nacionalmente se hace evidente que Puebla es un estado con un promedio de lectura dentro de la media nacional, esto es un nivel bajo como todo el país.

Los niveles bajos en lectura de los estudiantes se refleja en el comportamiento general de la sociedad mexicana en cuanto a sus hábitos de lectura. Los pobladores que se declaran lectores en México son pocos, a nivel latinoamericano se encuentran en el último lugar de libros leídos, una de las razones es la falta de interés y la otra falta de tiempo; uno de los factores de relación entre habilidades y hábitos de lectura es que en las encuestas de hábitos se muestra que aproximadamente un cuarto de la población lee por actividades escolares, si no existiera esa obligación los números sobre lo que se lee en el país sería aún más bajos.

Esta revisión del contexto internacional, nacional y local nos permite ver el panorama de la comprensión de lectura y enfocarnos en la particularidad de esta investigación; los alumnos de educación superior estudiados se encuentran en un contexto local de rendimiento intermedio, en un ambiente nacional de bajos índices de comprensión lectora y con muy bajo rendimiento en el contexto internacional.

1.3.2 Estudios de comprensión lectora en la Maestría de Educación Superior de la BUAP

En la Maestría de Educación Superior (MES) de la BUAP uno de los ejes de investigación son los procesos de lectoescritura, tema que algunos alumnos han desarrollado en aulas del estado de Puebla, específicamente las que han tocado el tema de la comprensión de textos son:

“Los textos literarios como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora de los alumnos de tercer año de la preparatoria Emiliano Zapata extensión San Martín”, elaborada por Gilberto González Morán en 2014, presenta los resultados de una intervención didáctica que tuvo como objetivo aumentar los niveles de lectura de los alumnos a partir de las mediciones propuestas por Donna Kabalen y Margarita de Sánchez. Mediante un pretest el investigador ubicó los niveles de lectura de su grupo experimental y su grupo control; en el experimental aplicó un instrumento de cuatro sesiones con miras a aumentar los niveles encontrados; mientras que en el grupo control no aplicó ninguna intervención. Los resultado del pretest revelaron que los alumnos tenían

niveles de lectura medios y bajos, siendo el grupo control quien tenía en general una mayor habilidad de lectura; al finalizar la intervención se realizó un postest en el que se apreció un avance en el grupo experimental, en el que aumentaron los niveles literal e inferencial, mientras que el grupo control obtuvo una lectura de habilidades lectoras prácticamente igual a la que se describe en el pretest. Con los resultados, el investigador concluye que los textos literarios como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora reflejan resultados a corto plazo porque en su grupo experimental se observó aumento en el nivel inferencial al concluir la intervención didáctica.

“Intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de cuarto semestre de la Licenciatura de Criminología de la Universidad Real”, investigación de Hilda Lilia Brito González, aprobada en 2014. Este trabajo presenta una investigación a partir de una intervención didáctica, se realizó un pretest y un postest y no hubo un grupo control; el instrumento propuesto evalúa los niveles de lectura literal, lectura inferencial, lectura analógica, de acuerdo a las propuestas de Donna Kabalen y Margarita de Sánchez, y nivel actitudinal. En los resultados del pretest se describe que los estudiantes tenían el nivel literal desarrollado, el inferencial era de 49% de los estudiantes y era bajo en el analógico al contestar 75% de los estudiantes inadecuadamente a las preguntas relacionadas con este nivel; las conclusiones de la investigación reflejan que una intervención didáctica puede mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes de nivel superior pues su nivel literal se mantuvo, el inferencial aumentó de 24% a 54% y el analógico pasó de 24 a 58% de respuestas adecuadas.

Se han localizado otros tres documentos que por el momento no se describirán que son “Diagnóstico de las habilidades de comprensión lectora de estudiantes de la Facultad de Psicología de la BUAP”, investigación realizada en 2005 por Karina Amador Soriana; “Comprensión de lectura en alumnos del primer semestre de Administración Turística en la Universidad del Valle de Puebla”, tesis de Aura Trejo Cisneros elaborada en 2007; y “Diagnóstico de habilidades y niveles de comprensión lectora en alumnos de sexto semestre del Colegio Bachilleres Plantel 21”, presentada en 2010 por Mariana Figueroa Lozada.

Es de resaltar que los estudios realizados en la MES se refieren a lecturas realizadas en soporte físico; no se encontraron estudios sobre lecturas en plataformas virtuales que es el objeto de este estudio.

1.4. Contexto de la licenciatura

1.4.1. Universidades en Puebla

De acuerdo con el documento “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012” (SEP, 2012), fecha que interesa por ser el ciclo en el que ingresó nuestro grupo de investigación, en este periodo escolar entró a la educación superior el 84.6% de los egresados del ciclo anterior de la educación media superior. La matrícula escolarizada para el ciclo escolar 2011-2012 es de 2'932,254 alumnos, que equivale al 29.4% de la población de 19 a 23 años de edad (excluyendo al posgrado). A su vez, la matrícula escolarizada y mixta para el mismo ciclo es de 3'108,400 estudiantes que equivalen al 31.2%. A esta cifra debe agregársele 166,239 estudiantes registrados en la modalidad no escolarizada (a distancia). Con esta adición, la cobertura en la educación superior se eleva a 32.8%. La educación superior se distribuye de la siguiente manera: a) Profesional Asociado o Técnico Superior, que constituye el 3.9%; b) Licenciatura, con el 88.9% y; c) Posgrado, que representa el 7.2%.

Según este reporte, en Puebla había en este periodo 190,583 alumnos; 93,883 hombres y 96,720 mujeres, atendidos por 17,861 docentes de 463 escuelas y 246 instituciones; estos datos corresponden a todo el universo de la educación superior en el estado. En cuanto a las cifras de licenciaturas: 153,212 alumnos cursaban alguna licenciatura universitaria o tecnológica; de éstos 77,339 son hombres y 75,875 mujeres; atendidos por 13,812 docentes, repartidos en 377 escuelas y 188 instituciones. Este mismo reporte engloba el número de estudiantes de modalidades a distancia y semiescolarizada en todo el país y no hace una diferencia por estado pero sí hace un comparativo de este dato de 1997 a 2011. En 2011 en el país estudiaban la modalidad a distancia y semiescolarizada 389,725 alumnos, cifra que creció significativamente desde 1997 cuando había en estas modalidades 125,149 estudiantes; es decir que en cinco años la demanda por este tipo de educación llegó a triplicarse.

En el documento “Anuario estadístico, población escolar en la educación superior, 2013-2014” elaborado por la ANUIES con datos de la SEP, se observa el número de universidades en cada estado, los programas que ofrecen, su número de estudiantes total y un comparativo entre número de hombres y mujeres. Este documento indica que en Puebla hay 189,038 alumnos estudiando en alguna de las licenciaturas registradas en la SEP, de los cuales 91,849 son hombres y 97,189 son mujeres. El total de Instituciones de

Educación Superior registradas es de 233, de las cuales 78 ofrecen la carrera de Derecho y cuentan con un total de 14,798 estudiantes.

La institución con mayor número de estudiantes en Derecho es la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla que, según este mismo reporte, tiene 4,171 alumnos matriculados en Derecho, de los cuales 2,011 son hombres y 2,160 son mujeres.

1.4.2. Licenciatura de Derecho BUAP

La licenciatura en Derecho y Ciencias Sociales es un programa que se ofrece en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pertenece a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales que es una de las más grandes de esta institución con 6,475 alumnos, siendo 4,171 los que estudian esta carrera.

El perfil de ingreso de esta licenciatura, de acuerdo con la información de la página de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (BUAP, 2015), indica que el aspirante al programa de Licenciatura en Derecho deberá contar con conocimientos en el área de las ciencias sociales y humanas; con habilidades para la reflexión crítica, el análisis, la síntesis, la lectura, la expresión oral y escrita, y la utilización de los medios de información y comunicación; así como actitudes y valores orientados a la justicia social y el respeto a los derechos humanos.

El perfil de egreso de Licenciatura en Derecho indica que el estudiante conocerá, interpretará y aplicará a través de la argumentación oral y escrita la norma jurídica en la solución de casos concretos; desarrollará investigaciones innovadoras que contribuyan al fortalecimiento del Estado democrático y social de derecho y coadyuven a la solución de problemas sociales; contará con una formación integral inter y multidisciplinaria sustentada en principios éticos, humanísticos y científicos; y comprometido con el desarrollo sustentable para lograr un mejor nivel de vida.

El trabajo al que pueden dirigirse los egresados tiene un amplio campo, destacan la asesoría, representación y defensa de intereses en asuntos litigiosos; la función pública (poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial); el autoempleo (firmas, despachos y/o consultorías jurídicas); la participación en la dirección de empresas nacionales o extranjeras; la docencia e investigación científica del Derecho.

Este programa académico tiene tres modalidades: la presencial, la semiescolarizada y a distancia; todas tienen el mismo plan de estudio y los egresados al final obtienen un título con las mismas características y datos, sin mencionar el tipo de modalidad en el que se estudió.

El plan de estudios es igual para todos los alumnos en los primeros años de la carrera, en la segunda fase se diversifica dependiendo el área de especialización que desee tener cada estudiante; en el caso de los que cursan en modalidad presencial tienen la libertad de elegir su área de especialización, mientras que los estudiantes de las modalidades semiescolarizada y a distancia eligen su especialización por grupo, teniendo por cada generación una sola rama de desarrollo.

Particularmente nos interesa la modalidad semiescolarizada en esta universidad pues es pertinente describir su funcionamiento debido a que la presente investigación se realizó en ésta; la modalidad mixta y la a distancia se brinda en la BUAP desde el 2005 teniendo como base un modelo Constructivista-Social, al cual pertenece el actual modelo de enseñanza de la BUAP que es llamado Minerva. La Dirección General de Innovación Educativa (DGIE) se encarga del funcionamiento de estas dos modalidades, teniendo como misión el promover el desarrollo, la creación de incorporación efectiva y la difusión de innovaciones educativas apoyadas en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Las plataformas que la DGIE ha adquirido para el diseño, desarrollo y funcionamiento para la educación a distancia que ofrece son BlackBoard, Moodle, A tutor y Web CT, siendo la primera la más utilizada al momento de la investigación. Las herramientas de comunicación con las que la BUAP hace posible la interacción virtual mediante la plataforma BlackBoard son: herramientas de comunicación sincrónica, chat, videoconferencias, audioconferencia y pizarra electrónica; herramientas de comunicación asincrónicas, foros de debates, grupos de noticias y correo electrónico.

El Departamento de Jefatura de Educación a Distancia y Semiescolarizada, dependiente de la DGIE, se encarga de diseñar e implementar los programas de educación a distancia, en el proceso para poder cumplir con los objetivos de enseñanza interviene un equipo multidisciplinario, manejado por las siguientes células de trabajo: experto en contenido, experto en diseño, ingeniero en sistemas, pedagogo. A su vez este departamento tiene cuatro coordinaciones que hacen posible que la educación a distancia forme parte de la oferta educativa de la BUAP: Coordinación de Comunicación Gráfica, selecciona todos los recursos gráficos adecuados para los cursos virtuales; Coordinación en Sistemas de Información, publica la convocatoria para el curso de capacitación para los alumnos que estudiarán en esta modalidad, también propone medidas correctivas para solucionar los problemas que se hayan producido en dicho curso; Coordinación de Tecnologías de Comunicación que ofrece cursos de habilidades a los alumnos en uso de

la computadora, uso de sistemas WebCT (videoconferencias, audioconferencias y chat, y taller de estudio independiente); Coordinación de Docencia e Investigación, se ocupa de capacitar a los tutores para que puedan desarrollar su enseñanza a distancia, les muestran cómo dominar las herramientas de comunicación de manera que se pueda dar un buen servicio a los alumnos.

1.4.3. Investigaciones sobre la modalidad semiescolarizada en la BUAP

La modalidad a distancia y semiescolarizada en la BUAP está en torno a los 11 años de experiencias, sin embargo no ha sido muy estudiado su desarrollo y eso es justo lo que proponen los dos informes encontrados al respecto; se trata de artículos escritos para una ponencia nacional elaborados por docentes de esta modalidad.

La primera se publicó en 2008 con el título “La educación a distancia: experiencias de un modelo semiescolarizado en la Facultad de Contaduría Pública, BUAP”, fue realizada por Azucena Leticia Herrera Aguado y Rufina Georgina Hernández Contreras. El trabajo presenta el Modelo de Educación a Distancia de la BUAP, enfocado principalmente a la modalidad semiescolarizada de la Licenciatura en Contaduría Pública; el objetivo era conocer las experiencias de esta modalidad educativa a dos años del arranque de la modalidad; las autoras analizan mediante los resultados de la aplicación de un cuestionario factores como perfil del profesor/facilitador, plan de estudios, plataforma WebCT, infraestructura, perfil del estudiante, mecanismos de evaluación del desempeño estudiantil y tutor académico. En las conclusiones señalan que en los primeros años de la modalidad la deserción fue de más de 50% de los estudiantes, siendo una de las razones de ese fenómeno el incorrecto uso de plataformas y la falta de capacitación de los profesores, así que recomendaban hacer cambios sustanciales para poder permanecer con esta forma de estudio, que hasta ese momento había tenido buena demanda para el ingreso.

La otra investigación es mucho más reciente y de cierta manera refleja que los problemas que se describían en el trabajo anterior ya habían sido superados, el artículo “Los programas educativos en la modalidad semiescolarizada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla” fue desarrollado por Elsa María Fueyo Hernández, Korina Gutiérrez Ramírez y Esteban Miguel León Ochoa, ellos presentaron el desarrollo que ha tenido la modalidad semiescolarizada en la BUAP, desde los antecedentes y motivaciones que dieron pie a su origen, su evolución hasta la adaptación que se hizo a partir del cambio al Modelo Universitario Minerva.

Mediante el método descriptivo presentan los planes de estudio que han formado parte de la oferta académica de la universidad en esta modalidad, el área a la que pertenecen, la demanda de ingreso que han tenido y se analiza el crecimiento de la matrícula. También la forma en que se ha integrado la planta académica, los programas de capacitación que se han diseñado para su mejor desempeño y la forma en que se evalúa su labor. Por último presentan las expectativas de desarrollo que se tienen para esta modalidad educativa que responden a las políticas educativas en educación superior en dicha modalidad, entre las que se destacan calidad y pertinencia.

En este capítulo se revisó el contexto internacional, nacional y local de la lectura en la educación y su utilidad para afrontar los problemas sociales; se señaló que la educación es un derecho humano del que se desprenden políticas públicas para su fomento y desarrollo tanto en los ámbitos locales como internacionales. Se enfocó el contexto en la educación superior mediante la revisión de los objetivos internacionales, enfatizando que la educación de nivel superior debe ser más incluyente, ampliar las matrículas y aumentar la calidad, objetivos que toman en cuenta el potencial de la tecnología para cumplirse, principalmente en la apertura de espacios de estudio mediante modalidades a distancia.

En el contexto internacional se revisaron algunas evaluaciones de competencias lectoras, lo que dio un panorama de la situación en que se encuentran los países participantes, cuáles tienen mejores rendimientos y cuáles deben crear políticas educativas para incrementar sus resultados, en esta parte se observó que México se encuentra debajo de la media establecida por la OCDE. Se mostraron resultados de pruebas semejantes para el contexto nacional que ubicaron a la ciudad de Puebla, donde se llevó a cabo esta investigación, entre los estados que se encuentran en la media nacional.

Los hábitos de los lectores en el contexto internacional y nacional que se revisaron brindaron información sobre la forma en que las personas utilizan sus habilidades de lectura en la cotidianidad, revisamos cuántos libros se leen al año y de qué forma se adquieren dando idea de que faltan programas educativos y políticas públicas que lleven a los estudiantes y ciudadanos a ser lectores una vez terminados los estudios.

Por último, se ubicó a la Licenciatura de Derecho de la BUAP de la Modalidad Semiescolarizada en un contexto local mediante la revisión del número de alumnos que estudian el nivel superior en el país, en el estado, y en la propia universidad donde ofrece esta carrera, de tal manera que esta modalidad es relativamente nueva y ha logrado el

objetivo internacional de incrementar la matrícula de estudiantes. En todo el contexto revisado, si bien la Licenciatura en Derecho Semiescolarizada de la BUAP ha tenido logros, también se enfrenta a problemas diversos; internacionalmente a los bajos rendimientos de lectura que tiene el país, lograr los objetivos de calidad y ampliar la matrícula; mientras que a nivel nacional tiene que trabajar por mejorar la calidad educativa, superar los conflictos causados por el uso de la tecnología y considerar los rendimientos regulares de lectura que se tienen a nivel local.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se hace una revisión a los conceptos que algunos investigadores han dado sobre lo que es la comprensión de lectura y sobre las consideraciones que se deben tomar más allá de la relación texto-lector; enseguida presentamos propuestas técnicas-teóricas para medir la comprensión de la lectura; finalmente revisamos el uso de la computadora para realizar lecturas por ser una práctica cada vez más generalizada en las instituciones educativas de todos los niveles, presentamos algunas características particulares que se han señalado en investigaciones de la última década.

2.1. Leer

La definición de “leer” del Diccionario de la Real Academia Española nos ofrece varias acepciones, la primera es “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (RAE, 2015), de este primer término resaltamos la idea de que es necesaria la vista para poder identificar caracteres empleados, es decir, símbolos. Los símbolos son representaciones de la realidad que se construyen en una sociedad y son asimilados individualmente; de acuerdo a Giovanni Parodi, leer debe entenderse como la capacidad que tiene una persona para usar los signos para comunicarse e intercambiar información (2010). El desarrollo de los símbolos para cada individuo depende del entorno en el que vive, depende de una comunidad, pues es ésta la que dota de significado a las cosas, creando las relaciones entre los conceptos y la forma de representarlos.

El acto de leer, debe ser entendido como la culminación de la capacidad que tiene el ser humano de usar signos para comunicarse y de intercambiar información con sus congéneres, en otras palabras, de vivir en comunidad, trascendido lo inmediato. Esta aptitud simbólica general a que aludimos es innata en el ser humano y consiste en la capacidad para usar signos, es decir, asociar algo percibido en un momento dado con otra cosa no percibida. Los signos han sido definidos de distinto modo en diversas ciencias, pero todas ellas coinciden en que un signo tiene al menos dos partes o “caras” –como las monedas– relacionadas entre sí: una corresponde a aquello que se ve y una segunda a lo que significa (significado) (Parodi, 2010, p. 25).

El sentido de la vista es fundamental para percibir los símbolos, sin embargo existe una actividad anterior al ver que consiste en el funcionamiento cerebral. El cerebro está formado por neuronas, algunas de las cuales se desarrollan ante ciertos estímulos

logrando conectarse entre sí mediante la llamada sinápsis, formando estructuras para cada estímulo, estas conexiones son lo que reconocemos como recuerdos y son la base para detectar los símbolos, pues reconocemos algo porque ya se conoció previamente. Para que una palabra tenga el valor de un signo será necesario que se guarde en la memoria la representación de esa palabra y su concepto para que después pueda ser identificada ante el estímulo adecuado.

Es un hecho que la capacidad de comprender y producir signos, sobre todo escritos, va aumentando con la edad del sujeto, Esto se explica al entender que leer un signo requiere “reconocerlo”, lo que implica haberlo conocido previamente. Si aceptamos que la adquisición de conocimiento impacta nuestro cerebro alterando las configuraciones neuronales que lo representan en nuestra mente, en el caso de los signos esta representación debe incluir el concepto, la palabra y la asociación entre ambos. Sólo así será posible que esa configuración se active ante la percepción de algo similar a lo visto originalmente y se realice lo que hemos denominado *reconocimiento* (Parodi, 2010. P. 26).

Leer no sólo consiste en el reconocimiento de estos signos, es algo más complejo que tiene que ver en primer lugar con la adquisición de una lengua, el reconocimiento de signos aislados en esta lengua y luego su representación en forma gráfica, de tal manera que se logre la asociación de sonidos que ya se conocen y que se han almacenado en la memoria como representaciones abstractas que refieren a algo conocido previamente o no, que es la palabra.

Saber leer no es sólo saber reconocer palabras y las grafías que las forman, leer implica que quién reconoce las palabras y oraciones de un texto quiere reconstruir lo que está escrito, es decir que la actividad central en la lectura la desarrolla el lector, quien realiza un esfuerzo para elaborar un significado a partir de lo que se interpreta de una secuencia de grafías; así, leer es entender o interpretar un texto de un determinado modo (Parodi, 2010). Esta definición se refiere sólo a la lectura sobre textos captados mediante el sentido de la vista y no a otras formas de leer como el de la interpretación de gestos, de una obra de arte, de señales de tránsito o las de estructuras semejantes pero de percepción táctil o auditiva, pero es suficiente para dar entrada a la comprensión de lo que es la lectura de textos y cómo se desarrolla, pero antes de entrar a la comprensión de la lectura se define qué es un texto, pues es en éste en el que se realiza el tipo de lectura que nos interesa analizar.

Cuando se habla de texto, comúnmente se piensa en un escrito extenso, casi siempre a un libro; sin embargo un texto puede ser una sola frase, por lo que no se puede definir al texto por su extensión o la cantidad de palabras que tiene. El texto debe ser

entendido como una unidad de significado completa que tiene la finalidad de comunicar algo mediante un lenguaje escrito.

[El] texto es una unidad semántica (de significado) y no formal (de forma), cuya característica esencial es ser un todo coherente, internamente y con el contexto extralingüístico en el que aparece. Los textos muy cortos (de sólo algunas palabras o frases) suelen ser comprensibles gracias al contexto en el que se encuentran (Parodi, 2010, p. 53).

2.2. Comprensión de lectura

Goodman (2001) señala que para comprender el proceso de lectura se debe tener en cuenta que en un texto hay varias clases de interacción entre el lector, el escritor y el texto, la principal es la que hay entre el lector y el texto en la que influye el escritor por la forma en la que presenta sus pensamientos. Al interesarnos por los procesos de lectura, nos enfocamos en lo que este autor dice sobre la interacción que tiene el lector con el texto, toda lectura es una interpretación de quien lee que obtendrá información y será capaz de aprender dependiendo de lo que conoce y cree previamente a la confrontación con un escrito; es decir que podrá interpretar a partir de lo que conoce.

La relativa capacidad de un lector en particular es obviamente importante para el uso exitoso del proceso. Pero también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Toda lectura es Interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen (Goodman, 2001, p. 1).

También señala Goodman que es necesario describir las características de los textos para entender el proceso de comprensión, el texto tiene una forma gráfica dispersa en un soporte plano (páginas de papel, aunque lo mismo se puede decir de los medios electrónicos), tiene dimensiones espaciales tales como tamaño y direccionalidad; las formas gráficas del texto están relacionadas con los sistemas sintácticos, morfológicos y gráficos de cada idioma, de tal forma que el lector reconoce en el texto símbolos que representan sonidos que representan palabras y que en unión transmiten ideas.

En un sistema alfabético, la ortografía consiste en un sistema de grafemas habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de formas y estilos. La ortografía también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje. En lenguas que utilizan el alfabeto romano, esta ortografía debe tener maneras de representar los sonidos particulares del lenguaje. De tal manera el alfabeto debe ser modificado ligeramente de lengua a lengua. Pero la ortografía también debe ser capaz de representar las maneras en que se combinan los sonidos del lenguaje y el modo en que son modificados por los sonidos circundantes. Al hacerlo, hay elecciones necesarias acerca del nivel de lenguaje que se va a representar. A veces debemos elegir que las palabras parezcan semejantes porque suenan semejante, o bien porque están relacionadas al nivel gramatical o por el significado. La ortografía debe indicar a través de la puntuación las pautas de oración, frase y cláusula que representan significado (Goodman, 2001, p. 2).

Ya identificado que el lector se enfrenta a un soporte con símbolos y que éstos son representación de palabras, señala que la comprensión de esos símbolos depende de la estrategia de cada lector, pues mientras más diestro sea en la decodificación de éstos será capaz de hacer más inferencias sobre lo que está plasmado.

Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información, los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera que pueden construir significado o comprenderlo. Al leer el lector identifica los índices redundantes que no son igualmente útiles, selecciona de éstos solamente aquellos que son más útiles para no sobrecargarse de información innecesaria, inútil o irrelevante, para discernir lo anterior, los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado, predicen sobre la base de los índices a partir de su muestreo del texto y muestrean en base a sus predicciones. La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen, los lectores utilizan estrategias de inferencia para deducir lo que no esté explícito en el texto y también especular sobre cosas que se harán explícitas más adelante. Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba explícito o implícito.

Goodman señala que la lectura se compone de cuatro ciclos que pueden o no ser completados, comienza con el óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a uno gramatical y termina finalmente con un ciclo de significado. Pero a medida que la lectura progresa otra serie de ciclos sigue, y luego otra y otra, de tal modo que cada ciclo sigue y precede a otro hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin,

momento en el que el lector dejará de tratar de obtener sentido del texto y terminará los ciclos y las inferencias que éstos llevan para una comprensión final del texto.

Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado si el lector va directamente hacia el significado. En una lectura realmente eficiente, se necesitan pocos ciclos para completarla antes de que el lector obtenga significado. Pero, retrospectivamente el lector sabrá cuál es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y letras porque el lector conocerá el significado, y esto creará la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado. En un sentido real, el lector está saltando constantemente hacia las conclusiones (Goodman, 2001, p. 3).

Isabel Solé señala que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, que son la obtención de información con una finalidad específica (1987). Asume también que “para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión. Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión” (Solé, 1992, p. 20).

Isabel Solé considera que los procesos de lectura también van más allá de establecer un significado a un conjunto de letras que se unen para formar palabras que a su vez van tomando un significado global, ella indica que leer es un proceso en el que interactúan lector y texto de tal manera que el primero intenta llegar a un objetivo al relacionarse con ese texto, meta que lo guía en su lectura construyendo un significado específico, esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado “Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda a los objetivos con que se enfrenta a aquel” (Solé, 1992, p. 18). Es decir que la comprensión de mensajes escritos es un proceso complejo que involucra muchos elementos inherentes al lector, al proceso de lectura y a las características del texto.

En esta perspectiva, el lector es alguien que crea el texto, que más que alguien que lo analiza; su función se revaloriza, en tanto se asume la información que aporta al texto (sus conocimientos y experiencia previas) tienen mayor importancia para la comprensión que lo que el texto le aporta a él (Solé, 1987, p. 2).

Para esta autora el desarrollo de habilidades de lectura dependerá de la utilización de estrategias de lectura que lleven a los estudiantes a ir más allá de la decodificación de símbolos, para lo que propone que no se enseñe afanosamente la decodificación pero que sí se tome en cuenta como la base, para después poner en acción un modelo interactivo en el que los estudiantes sepan cómo hacer hipótesis sobre las lecturas, mismas que serán aceptadas o rechazadas para finalizar con una comprensión de lo leído.

El modelo interactivo ve a la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En este procesamiento el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Pero para que todo ocurra, resulta necesario poder acceder al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad. Así, en esta perspectiva se prioriza la aportación del lector en la construcción del significado, pero se sitúa la importancia del texto –y la importancia de poder manipularlo con habilidad- en el lugar que a nuestro juicio le corresponde (Solé, 1987, p. 5).

Daniel Cassany explica en su obra *Tras las líneas* (2013) que la lectura que se hace actualmente debe tomar en cuenta lo fundamental en este proceso que es decodificar, hacer inferencias, hacer hipótesis pero estas características esenciales deben considerar las relaciones que se tienen en el mundo que hacen necesario distinguir en un lector el factor social que lo rodea, el hecho de que mucho de lo que leemos hoy en día es una traducción y el lector también debe poder leer en otros idiomas; además de que la lectura en pantalla está aumentando por el constante cambio que hay en el mundo, y por último señala que la relación texto-lector también debe considerar el valor de la ciencia en todo texto escrito con finalidad de ser publicado. Explica que la comprensión de un texto depende de la concepción psicolingüística, de la psicocultural y el análisis crítico que pueda hacer el lector en relación con su contexto y sus habilidades para conocer las primeras dos características.

La concepción psicolingüística refiere que el significado proviene tanto del valor semántico de las palabras como de la información previa que tenga el lector, a partir del conocimiento anterior los lectores entienden el texto de una o de otra manera; el significado es conocer las unidades y reglas combinatorias del idioma más las habilidades cognitivas (aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.). Con concepción psicocultural, Cassany señala que tanto el

significado de las palabras como el conocimiento social que aporta el lector tienen origen social, en el discurso se reflejan los puntos de vista y la concepción del mundo que tiene una sociedad en particular. Por otra parte indica que el conocimiento siempre es cultural e ideológico, no es neutral y que el lector debe tener una visión crítica al acercarse a un texto; el objetivo de aprender a leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no. En la educación desarrollar la conciencia crítica del lector nos ayuda para que éste valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas. Además se debe considerar que tanto el discurso como el autor y lector no son elementos aislados, las prácticas de lectura, escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares, así que cada acto de lectura es una práctica social compleja que incluye varios elementos (Cassany, 2013).

Así, Cassany indica que la literacidad será entonces la forma en que se ve al texto como un proceso que engloba todas estas características del lector al momento en que se enfrenta a un texto; es el proceso de lectura que incluye el código escrito, los géneros discursivos, los roles autor-lector, las formas de pensamiento, la identidad y estados como individuos, el colectivo y la comunidad y los valores y representaciones culturales. También cabe en este concepto de literacidad la oralidad que fue planeada, analizada y corregida para ser expresada en un programa televisivo, de radio o de internet; además las presentaciones o transparencias que se han usado con las mismas bases de producción.

El término más preciso y generalizado para referirse a las prácticas de comprensión de escritos es literacidad. Procede del sugerente vocablo inglés *literacy* y tiene un sentido muy amplio. La literalidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. La literacidad incluye el código escrito (...). Los géneros discursivos (...). Los roles de autor y lector (...). Las formas de pensamiento (...). La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad (...). Los valores y representaciones culturales (Cassany, 2006, pp. 38-39).

2.3. Evaluación de la comprensión de lectura

El panorama actual sobre la evaluación de la comprensión de lectura es amplio porque existen una diversidad de técnicas e instrumentos, entre los más utilizados están las técnicas que se basan en la observación y el análisis de preguntas que reflejan que hubo

una lectura donde se identificó información; otros analizan productos inferenciales obtenidos mediante preguntas, resúmenes y mapas mentales; algunos instrumentos utilizan el mismo tipo de indicadores además de las narraciones orales sobre los textos para medir las relaciones que llevan a los lectores a construir inferencias con sus conocimientos y contextos de vida. A continuación se mencionan algunas de estas técnicas que se han utilizado para la comprensión de lectura, con enfoque en la propuesta que será base para el desarrollo de esta investigación.

2.3.1 Prueba de comprensión de Lázaro

La prueba tiene su origen en los estudios realizados por Ángel J. Lázaro Martínez sobre el análisis cuantitativo de las dificultades de aprendizaje lector, iniciados en 1972, y se basa en la idea de que en el proceso de lectura intervienen la intención del autor, así como la presentación de los mensajes influyen en el nivel de comprensión y asimilación (Lázaro, 1980).

La prueba de lectura comprensiva tiene en cuenta la intención del autor, la forma de expresión, el ritmo de expresión y la percepción lectora. Consta de 28 preguntas que el sujeto debe responder una vez leído el texto correspondiente. Las preguntas se refieren a aspectos generales tales como las inferencias basadas en las características del texto, la intención del autor o del mensaje, la forma y el estilo de las expresiones, el ritmo y la métrica, y la percepción del lector. Contiene 18 textos de estructura diversa en los que se tiene en cuenta la intención del autor de cada texto (describir, expresión afectiva, segunda intención, exponer), la forma de expresión (narración, diálogo, enunciación), el ritmo de expresión (verso o prosa) y la forma de percepción (global, ideas secundarias, sentido indirecto, vocabulario). Cada texto se acompaña de varias preguntas a las que el niño debe contestar, inmediatamente después de la lectura, señalando entre varias alternativas la opción que considera más adecuada.

2.3.2. Las seis lecturas

El trabajo de Miguel de Zubiría Samper, "Teoría de las seis lecturas" (2004), es una técnica muy utilizada para la evaluación y mejora de los procesos de lectura, distingue seis tipos o escalones de la lectura, que van desde las más elementales de relación de símbolos con sonidos hasta las muy complejas como el ensayo.

El primer nivel establece la relación entre grafema y fonema, aquí se desarrollan dos habilidades básicas, el análisis y la síntesis, transformando signos gráficos en signos

fonéticos y se logra mediante la lectura en voz alta de palabras con o sin sentido. El segundo nivel es la decodificación primaria, cuyo objeto es la "comprensión" lectora, consiste en traducir, interpretar y convertir las palabras en conceptos para formar frases; la finalidad es identificar el significado de palabras mediante sinonimia, antonimia y asociación.

El tercer nivel o lectura secundaria, comprende el conjunto de operaciones intelectuales cuya función es extraer pensamientos e interpretarlos por medio de análisis; establece relación entre oración y las ideas utilizando la puntuación y la inferencia. En el cuarto nivel o decodificación terciaria se encuentran las macroproposiciones, aquí el estudiante descubre relaciones lógicas, temporales, espaciales en referencia a la idea principal; en este nivel se establecen las relaciones entre el texto y su estructura semántica, el objetivo es que se identifiquen las proposiciones que explican y las que se derivan de la idea principal; utiliza herramientas como la deducción y la inducción.

El quinto escalón o lectura categorial es la manera de descomponer un texto en sus ideas principales e identificar la estructura jerárquica del texto; utiliza todas las herramientas y los instrumentos del pensamiento. El último escalón es la lectura metasemántica, en la que se establecen analogías con otros textos o vivencias; el objetivo es realizar una lectura externa para ir más allá de las circunstancias socioculturales en que está expresado el texto y someterlo a la crítica.

2.3.3 Prueba Cloze

De acuerdo al Centro Virtual Cervantes (2015), la prueba Cloze es muy utilizada por su fácil creación y evaluación de resultados, estas pruebas están formadas por un texto del que han sido suprimidas una serie de palabras de forma mecánica y sistemática; el lector realiza un proceso interactivo entre los datos aportados por el texto (proceso *bottom up*) y la anticipación que realiza el lector (proceso *top down*), quien obtiene información de la lectura gracias a las predicciones que puede realizar conforme avanza en la lectura. Para completar la palabra omitida, forma hipótesis y predicciones mediante procesos inferenciales a partir de sus conocimientos, de su manejo lingüístico (fonética, semántica, sintáctica) y de la redundancia textual. En el proceso de abajo hacia arriba, atiende a las claves disponibles en el texto para confirmar, rechazar o modificar sus hipótesis; esto es, el desempeño en este proceso interactivo moviliza la conciencia lingüística o metalingüística y exige la regulación metacognitiva de la tarea.

Los resultados se interpretan a partir de tres niveles funcionales de lectura: independiente, instruccional y de frustración. Nivel independiente significa que el alumno lee con fluidez, precisión y comprende la mayor parte del texto. En el nivel instruccional, la lectura es medianamente fluida porque aparecen algunas dificultades en el reconocimiento de palabras y, aunque el lector capta el contenido y su estructura, evidencia algunas fallas en la comprensión. El nivel de frustración implica que son numerosos los errores de reconocimiento de palabras y que la comprensión es ciertamente deficiente (Centro Virtual Cervantes, 2015).

2.3.4 Niveles de Lectura de Kabalen y Sánchez

Donna Kabalen y Margarita de Sánchez (2009) proponen un método de comprensión de lectura en el que se hacen explícitos y desarrollan ciertos procesos cognitivos con la finalidad de crear lectores críticos capaces de obtener información útil a partir de entender la estructura del texto, conocer a fondo sus elementos y comprender cómo interactúan éstos. Ellas establecen que el objetivo es formar personas capaces de hacer una lectura crítica y define a ésta como un proceso complejo en el que el lector utiliza su raciocinio y juicio crítico para evaluar todo tipo de información que extrae de un escrito con la finalidad de discernir qué le es útil y qué no para el objetivo de su lectura.

La lectura crítica es un proceso que implica el raciocinio y el juicio crítico del lector para fundamentar sus puntos de vista a cerca de la información que extrae de un texto para identificar falacias de razonamiento, inconsistencias estructurales en la información que se da, falta de validez, de confiabilidad de la información, etc. (Kabalen y Sánchez, 2009, p. 21)

Para llevar a cabo su método, Kabalen y Sánchez establecen que en una lectura se pueden llevar a cabo tres tipos de procesamiento de la información con diferentes grados de abstracción y complejidad, a los que llaman niveles de comprensión literal, inferencial y analógico. Durante la lectura se pueden desarrollar uno, dos o los tres niveles de procesamiento de la información y, de acuerdo a las autoras, al hacer explícitos y conscientes las actividades mentales de cada uno de estos niveles el lector desarrolla progresivamente las habilidades cognitivas requeridas en cada uno, logrando hacerse lectores críticos capaces de analizar la información con profundidad.

Los niveles de lectura son independientes y progresivos, “cada uno proporciona un tipo de información diferente, la lectura crítica debe aplicarse en todos los niveles, razón

por la cual no está considerada como un nivel independiente” (Kabalen y Sánchez, 2009, p. 21).

El primer nivel es la lectura literal, los lectores que se encuentran en este escalón pueden identificar datos, hechos, sucesos, cualquier información que esté en forma explícita dentro del texto que leen; para su identificación se reconoce el uso de nueve procesos básicos del pensamiento en su forma más simple: observar, comparar, relacionar, clasificar, ordenar, clasificar jerárquicamente, analizar, sintetizar y evaluar. Para evaluar este nivel se pueden desarrollar enunciados en los que se identifique si son verdaderos o falsos, también desarrolla crucigramas o preguntas que tengan su respuesta directamente en el texto que respondan a las interrogantes ¿qué ocurrió?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿a quién o quiénes? En este primer nivel el lector no emite sus opiniones pues se refiere a datos que están explícitos en la lectura. “*Lectura de nivel literal*: consiste en obtener la información dada explícitamente en el texto” (Kabalen y Sánchez, 2009, p. 20).

El segundo nivel, inferencial, “consiste en establecer relaciones entre lo que se está leyendo para suponer o inferir datos que no se dan directamente en el texto. Las inferencias pueden provenir de las suposiciones del lector o de las relaciones entre los datos que se dan directamente en el texto. Se considera que la lectura inferencial es una lectura entre líneas” (Kabalen y Sánchez, 2009, p. 20). Para llegar a este nivel el lector se apoya en la lectura literal, por lo que pasa por las nueve habilidades básicas, demostrando que son más profundas las de análisis y síntesis. En este nivel se interpretan los mensajes implícitos o aquellos que no se expresan directamente en el texto. Para cruzar hacia este escalón los lectores pasan por procesos de decodificación e inferencia, de razonamiento deductivo e inductivo y de adquisición de conocimiento. En este proceso identifica información no explícita que se contesta con cuestionamientos como ¿por qué?, ¿cuál es el propósito del autor?, ¿cuál es el tema del texto?

El último nivel es el de la lectura analógica que “consiste en relacionar lo que decodifica directamente en el texto o lo que se infiere, con otra información extraída de otro texto o tomada de la realidad de algún otro contexto del pasado, presente o futuro. La lectura analógica permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto” (Kabalen y Sánchez, 2009, p. 20). Para llegar a este nivel el lector debe haber pasado por los dos anteriores, el literal y el inferencial, y a partir de ellos ser capaz de establecer relaciones analógicas entre los hechos que ocurren en el texto y con todos los conocimientos que tiene previamente a la lectura; es decir que puede relacionar lo leído con anterioridad, con hechos que ya ocurrieron, con los que van a ocurrir y con los

que podrían o no suceder en su vida. Este nivel es en el que el lector tiene capacidad para expresar sus opiniones y puede crear conclusiones. Las preguntas que se pueden hacer para evaluar si se encuentra en este nivel pueden ser ¿conoces otros hechos semejantes a los de la lectura?, ¿encuentras similitudes o diferencias con lo que dice la lectura y tu vida personal?

Después de revisar las propuestas para medir los niveles de comprensión lectora, consideramos que para cumplir con los objetivos de la investigación son adecuados los tres niveles de lectura propuestos por estas autoras.

2.4. Lectura en pantalla

Las formas en que el ser humano hace permanente su pensamiento es la escritura que, íntimamente relacionada con la lectura, ha sufrido desde sus inicios muchos cambios que han afectado tanto las formas de producción de textos como los hábitos de lectura. Desde los pergaminos y papiros hasta la tecnología del siglo XXI, el lector ha tenido que desarrollar habilidades diferentes para poder decodificar los significados que ha visto en diversos soportes físicos y ahora intangibles; junto con estos cambios siempre se han presentado resistencias por dejar lo ya conocido y apoyos por mejorar lo establecido, sin embargo el nuevo soporte de textos es una evolución inimaginable y que acerca a formas nunca antes manejadas por el hombre, la virtualidad.

Roger Chartier (2000) compara los antiguos documentos escritos en pieles con el documento en papel y la revolución de Gutenberg a mediados de 1450 para señalar que no son opuestos, pues el libro manuscrito y el libro impreso se basan en las mismas estructuras fundamentales: la distribución del texto en la superficie de la página, las referencias de paginación, la forma de los índices tienen prácticamente la misma lógica. La verdadera ruptura de la escritura y sus procesos de lectura está en la revolución electrónica, que requiere tanto de los productores de texto como de los lectores, aprendizajes nuevos, la necesidad de tomar cierta distancia con hábitos ya adquiridos, mismos que tienen pocos precedentes en la cultura escrita.

El despliegue secuencial del texto en la pantalla, el hecho de que las fronteras del ordenador ya no sean radicalmente visibles como en el libro, la posibilidad que tiene el lector de mezclar, entrecruzar, reunir textos que están escritos en la misma memoria electrónica: todas estas características indican que la revolución del texto electrónico, es tanto una revolución de las estructuras del soporte material de lo escrito como de las maneras de leer (Chartier, 2000, p. 16).

A pesar de que la pantalla está creando nuevas maneras de acceder a la lectura como se acaba de señalar, en realidad comparte con los textos en impreso una característica fundamental por la que no se puede decir en realidad que se trata de una forma totalmente nueva de lectura; esta semejanza es la unidad lingüística con que se construyen, es decir que cumplen con un objetivo comunicativo estructurado con un sistema gráfico correspondiente a una lengua, que tiene el objetivo de informar sobre un tema en específico.

Lo que en realidad comparten estos medios, desde un punto de vista lingüístico y comunicativo, es su "unidad textual": un texto trata de principio a fin un tema en especial, sin importar cómo dicho tema esté recortado. Por consiguiente, ya sea en papel o electrónico, el texto es un discurso representado mediante el sistema gráfico de una lengua, está conservado en un soporte material (papel, medio magnético u óptico) y es accesible mediante dispositivos diversos (Vaca y Hernández, 2006, p. 108).

La investigadora Emilia Ferreiro ha trabajado en la investigación de la educación digital, entre sus obras se encuentra la idea de que la inclusión de tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje son rechazados porque significan una ruptura a un sistema establecido y como todo sistema es conservador y se reusa a cambiar. Las computadoras y el internet cambian radicalmente las formas establecidas porque dan acceso a un espacio en el que se puede leer, escribir, escuchar, ver y jugar al mismo tiempo, haciendo un entorno en apariencia caótico poco relacionado con la disciplina de la educación tradicional.

Pero la institución escolar es altamente conservadora, reacia a la incorporación de nuevas tecnologías que signifiquen una ruptura radical con prácticas anteriores. La tecnología de las PC e Internet dan acceso a un espacio incierto, incontrolable; pantalla y teclado sirven para ver, para leer, para escribir, para escuchar, para jugar... Demasiados cambios simultáneos para una institución tan conservadora como la escuela (Ferreiro, 2011, p. 432).

Ferreiro señala que el uso de las TIC está cambiando el proceso de aprendizaje pero no su finalidad, teniendo como mayor novedad la posibilidad de la fragmentación de información para comprensión y elaboración de textos, esto no significa que se rompe con la linealidad de un escrito más bien contribuye a leer y crear linealidades a partir de los saltos que se pueden dar de un sólo tema en el mundo virtual. Las TIC no resuelven ni empeoran el problema de leer y escribir, más bien contribuyen a ver de forma diferente los

textos, modifican la forma de corrección ortográfica y atraen la idea de la necesidad de más de una fuente de información (Ferreiro, 2011).

En el panorama más particular de la lectura en pantalla, encontramos el trabajo de Francisco Javier Albarello (2011), este investigador argentino analizó el tipo de lectura que realizan frente al computador jóvenes de entre 13 y 18 años en comparación con adultos mayores de 28 años, resalta en su informe que los adultos examinados en su mayoría son docentes y casi todos tuvieron la necesidad de acercarse a las computadoras por su trabajo, es decir la enseñanza. Albarello toma las definiciones de Marc Prensky para estos dos tipos de grupos de estudio, el primero lo llama “nativos digitales” por haber nacido en un mundo en el que la tecnología es usada todos los días; los segundos son denominados “inmigrantes digitales” por tener en sus primeros años de vida otras tecnologías para la creación y decodificación de textos, como máquinas de escribir, calculadoras y teléfonos fijos.

El esfuerzo que deben realizar los inmigrantes digitales es mayor que el de los nativos, pues necesitan aprender un nuevo código (el computacional), una lógica diferente, para el uso de la computadora; mientras que los primeros lo han aprendido al mismo tiempo que su vida avanza, se trata de un aprendizaje casi natural que no necesita tantas instrucciones como el requerido por los adultos nacidos antes de los años ochenta.

La diferencia entre nativos e inmigrantes digitales es importante señalarla porque en la educación a distancia un buen número de estudiantes son personas que rebasan los 30 años, generalmente con una actividad económica y con rezago educativo, que buscan disminuir a través de la enseñanza que se imparte usando computadores, internet y todas las herramientas que les son propias a este tipo de enseñanza pero no a los inmigrantes digitales.

En cuanto a las habilidades en el uso de tecnologías, entrando específicamente a lo que se lee:

La primera distinción que hay que hacer coincide con la enunciada por los adultos: esto es, que Internet –o la pantalla– invita a una lectura más rápida, superficial, vinculada a textos cortos y búsquedas puntuales de información. (...) La consideración según la cual la lectura en papel es “aburrida” se da en contraposición con lo “divertido” de la lectura en pantalla, lo cual no aparece relacionado directamente con el texto al leer sino con las otras actividades simultáneas que pueden hacer en la misma pantalla, como chatear, visitar páginas de Internet, etc. (Albarello, 2011, p. 128).

La asociación de diversión y aburrimiento en los jóvenes se da por lo que el autor llama *metamedium* que se entiende como la realización de varias tareas en pantalla.

Las razones para no leer en pantalla no son muy diferentes entre jóvenes y adultos, de acuerdo a los resultados obtenidos por Albarello, ambos sostienen que una razón para no leer en pantalla es el cansancio en la vista, con una diferencia de 5 puntos porcentuales; otro motivo para no leer en pantalla es el cansancio en la posición física que se toma, la diferencia de opinión es de un poco más de 5 puntos porcentuales, siendo los adultos quienes más tienen esta molestia; finalmente otra razón para no leer en pantalla es la distracción, este rubro afecta más a jóvenes que a adultos, precisamente porque los jóvenes son multitareas en las computadoras, mientras que los adultos tienen más enfoque en el trabajo de la lectura y no en otras opciones que puede acercar el estar en un ordenador.

Estrictamente en la lectura de textos en internet se toma en cuenta que no sólo se lee, sino que se navega para poder encontrar lo que se quiere leer; así, como lo señala Denise E. Murray y Pam McPerson (en Albarello, 2011, p. 143) leer y navegar se fusionan necesariamente en las formas de lectura en internet; esto convierte a la lectura en un hipertexto en el que se unen textos que brindan información o para obtener información se toman fragmentos de varios textos virtuales que se van uniendo entre sí por ligas o por los resultados que se obtienen en los motores de búsqueda como Google. Leer en internet entonces lleva no sólo a ser lectores, sino a tener habilidades de manejo en la computadora y el internet, entonces se habla de capacidades diferentes, se habla de *usuarios*.

En el desarrollo de las actividades de aprendizaje en línea, los estudiantes deben considerarse lectores/navegadores, debido a que realizan actividades en plataformas virtuales diseñadas para la interacción entre estudiantes y maestros, estas plataformas tienen diferentes herramientas que permiten al alumno encontrar información sobre las materias que cursan, para encontrarla tienen ligas internas en la misma plataforma pero también cuentan con instrucciones para realizar búsquedas de información fuera de los límites de la plataforma; estos lugares virtuales también se asemejan mucho con las actividades de internet pues tienen salas de chat, foros en los que pueden interactuar con compañeros y maestros, cuentan con espacios para realizar *wikis* y un espacio de redacción de mensajes a semejanza del *e-mail*. Así los estudiantes de educación superior en modalidades a distancia o semiescolarizadas deben considerarse más que sólo

lectores pasivos a los que les llega información y sólo la leen para realizar interpretaciones, por eso se dice que son lectores/navegadores.

En la lectura en papel, los lectores desarrollan algunas estrategias para poder encontrar rápidamente la información específica que están buscando, para hacer una lectura superficial o a profundidad, para hojear y saber de qué tantas páginas consta un documento; este tipo de habilidades tienen en cierto grado correspondencia con las habilidades que se desarrollan en la pantalla para llegar a los mismo fines, algunas de éstas las define Albarello, a partir de las entrevistas realizadas a jóvenes y adultos.

En la pantalla hay un texto que se lee de arriba hacia abajo, recordando a los viejos pergaminos que se desenrollaban para avanzar en la lectura; así como en la antigüedad se desenrollaban por debajo y se enrollaban por arriba, en la pantalla existen más opciones para conocer el texto, se puede utilizar el *scroll* del *mouse* (la ruedita de entre los botones) que desliza la pantalla hacia arriba y hacia abajo; la segunda opción es utilizar en el teclado los botones “repag” y “avpag” que desplazan una pantalla arriba o una pantalla completa abajo; también está la barra de desplazamiento que permite deslizar en vertical sin saltar de página en página si se arrastra con el *mouse* pero también puede saltar de pantalla en pantalla si se le da un clic sin deslizar; por último está la opción de desplazamiento con las flechas del teclado, este movimiento es intermedio entre el *scroll* y los botones descritos pues mueve el texto por líneas pero sin desplazar completamente a la pantalla siguiente.

Estos señalamientos pueden ser simples frioleras pero en la realidad de la lectura en la pantalla muestran una habilidad del lector, se puede decir que el que usa el *scroll* realiza una lectura más rápida porque nunca pierde la línea que lee de vista, mientras que las demás formas causan saltos que pueden hacer perder segundos para reencontrar la línea que se estaba leyendo. Albarello explica que el uso de estas herramientas de desplazamiento depende del tipo de lector, así es más común que el nativo utilice el *scroll*, mientras que los inmigrantes algunas de las otras maneras porque se asemejan más a las lecturas que se acostumbran a hacer en el papel.

La lectura de textos en internet es compleja porque depende de lo que el lector quiera hacer con un texto; siguiendo a Albarello, entre jóvenes y adultos la tendencia al buscar información es hacer lecturas fragmentadas de páginas que van encontrando respecto al tema que les interesa, dan un vistazo, que se compara a hojear en el texto impreso, y deciden si funciona o no para sus objetivos; de funcionar continúan la lectura de forma lineal o guardan la información para ser consultada más tarde, cuando se haya

recabado otros documentos con el mismo tema de su interés. En estas lecturas superficiales es común en jóvenes y adultos que la elección sea por lo que dicen los primeros párrafos, esto no cambia entre nativos e inmigrantes, pese a que es un recurso de filtración de información utilizado también en los textos impresos.

Los cuatro usos principales de internet, según los resultados de la investigación de Albarrello, son la búsqueda de información, el chat, el correo electrónico y la descarga de música y videos; los tres primeros están relacionados con la lectura de textos, claro que todos tienen características diferentes y finalidades diversas pero no dejan de ser información que será decodificada a través de la lectura y cada uno tiene un nivel de profundidad de lectura diferente.

La profundidad de lectura que se realiza en internet es muy variada, depende de nuevo del objetivo del lector, aunque cuando se trata de una actividad escolar o de una información necesaria para un asunto laboral, los textos en pantalla tienen una lectura lineal y profunda, con niveles de concentración mayores que dejan de lado distractores como participación en redes sociales, escuchar música o ver videos; en general se puede decir que en la lectura para las actividades escolares se considera algo formal aunque se realice en pantalla, así que el alumno decodificará con bastante similitud a como lo hace en papel, mientras su atención sea sólo esa, lo que nos da pie a decir que podemos medir sus niveles de lectura con metodologías que se aplican para la lectura en papel.

Entre las características de la lectura en pantalla que se han revisado, destaca que la lectura en pantalla es una actividad reciente que se ha desarrollado en los últimos veinte años, que tiene características propias empezando por la necesidad de un intermediario para poder acceder a los textos, además se pone en relieve que las lecturas que se realizan en la pantalla son fragmentarias y quienes leen en pantalla declaran que realizan una lectura menos profunda que si la hicieran en papel, porque en soporte físico no tienen distracciones como imágenes en movimiento y por último que la decodificación en papel y en pantalla son muy similares.

La investigación sobre los niveles de lectura que se llevó a cabo está ligada a este tipo de lectura porque los estudiantes de Derecho en la Modalidad Semiescolarizada reciben la mayor parte de la información mediante una plataforma electrónica, leen los formatos en .pdf, así que leen en pantalla.

Para contextualizar teóricamente la investigación, en este capítulo se han revisado conceptos relacionados con la comprensión lectora, comenzando con lo que es leer y

terminando con las características que presenta la lectura en pantalla, para el desarrollo de la investigación se toma en consideración que leer es reconocer símbolos escritos, que el texto es un cúmulo de símbolos propios de una cultura en específico que tiene la intención de comunicar algo. Comprender es leer textos, que al estar relacionados con un contexto cultural no sólo transmiten ideas, sino que crean en el lector vínculos con sus experiencias previas sobre el tema del que traten y logra que haga relaciones con sus conocimientos dejándolo en capacidad de crear ideas con su presente pasado y futuro como miembro de una sociedad. De Kabalen y Sánchez se retoman los tres niveles de lectura como parámetro para el análisis de las habilidades lectoras de los estudiantes de Derecho.

La investigación se realizó en una facultad de Derecho y en una modalidad semiescolarizada que utiliza como medio de transmisión de información plataformas virtuales, con esto se recuerdan los géneros discursivos porque se analizarán textos que pertenecen a un área específica del conocimiento por lo que se adoptan las ideas de que los lectores hacen relaciones para poder enfrentarse a textos académicos de tipo jurídico en su formación profesional, que tendrán que aprender nuevos símbolos antes de llegar a la comprensión y a la adquisición de conocimientos.

Pero también se considera que el tipo de texto que lee el grupo estudiado es digital, que leen en pantalla, tomando esta circunstancia se retoman las características que señala Albarello entre las que se resalta qué tanta experiencia tienen los lectores ante soportes de lectura no físicos y qué habilidades tienen en la manipulación de los computadores y por último se considera lo que ha referido Ferreiro en cuanto a la fragmentación que se ha observado en la lectura en línea por las distracciones que conlleva el uso de computadores e internet.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describen la metodología y técnicas empleadas en la investigación, en primer lugar se señalan los rasgos que tiene la investigación, después se muestran las características de los sujetos y el contexto académico en el que se encuentran; en tercer lugar describimos el desarrollo del diseño del instrumento utilizado para la obtención de datos que apoyan a la solución de los problemas de investigación y por último se describe la forma de aplicación del instrumento.

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es de corte cuantitativo, se trata de un estudio de alcance descriptivo y exploratorio.

Es cuantitativo porque tiene un enfoque objetivo que trata de comprobar las teorías plasmadas en el capítulo anterior, mediante la cuantificación de las variables de los niveles de comprensión lectora, a través de la aplicación de un instrumento que brindó datos que fueron cuantificados, es decir se hizo una medición numérica que permite contestar a las preguntas de investigación respecto a qué tanto es lo que los estudiantes de la licenciatura en Derecho comprenden al leer.

La investigación es descriptiva porque nos permitió conocer y caracterizar las acciones, costumbres y estrategias que tienen los estudiantes del quinto semestre de la licenciatura de Derecho Semiescolarizado en el proceso de la lectura de textos relacionados a su carrera en diferentes soportes.

Es exploratoria porque en la licenciatura de Derecho Semiescolarizado, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, es la primera vez que se estudian los niveles de lectura de los estudiantes y cómo se enfrentan a ésta en diferentes soportes de texto; es decir que estamos ante una actividad sin estudios previos en este contexto y al ser exploratoria nos indica cuáles son las características de estos alumnos.

3.2. Sujetos

El objetivo es medir los niveles de lectura que tienen estudiantes tanto en soportes físicos como en soportes virtuales, por esto se eligió una modalidad semiescolarizada en la que los estudiantes tienen una carga de tareas que tienen su base en textos escritos (libros, leyes, normativas y fotocopias) pero también tienen obligación de leer textos en pantalla

que les son proporcionados mediante la plataforma Blackboard y mediante búsquedas en internet.

Esta investigación se realizó en un grupo de estudiantes de Derecho de la modalidad semiescolarizada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) que al momento de la investigación se encontraban en el sexto periodo de la carrera; participaron 20 estudiantes, de los cuales 13 son mujeres y 7 son hombres, con rangos de edad de entre 21 y 57 años los rangos de edad son de 19 a 45 años.

En cuanto a las mujeres, el rango de edad es de 21 a 40 años, y el de los hombres de entre 24 y 57 años; esta heterogeneidad de edades está relacionada a las características de la modalidad semiescolarizada.

3.3. Instrumento

La investigación se valió de un instrumento con dos cuestionarios, uno de lectura física y uno de lectura virtual o a distancia; a partir de cuatro variables, a saber: Nivel de lectura literal, Nivel de lectura inferencial, Nivel de lectura analógico y Circunstancias de lectura. Las tres variables tienen el objetivo de ubicar la comprensión de lectura de los estudiantes de Derecho de Modalidad Semiescolarizada de acuerdo con las estructuras de evaluación de niveles de lectura propuestos por Kabalen y Sánchez (2009); ambos cuestionarios están divididos en tres bloques y los resultados se cruzaron para obtener datos que nos indican similitudes y diferencias en los niveles de lectura, es decir en la comprensión de un texto.

Las cuatro variables que se plantearon para esta investigación con sus respectivos indicadores son detalladas a continuación:

Nivel de lectura literal. El lector identifica datos, hechos o cualquier información explícita del texto; entendiendo como datos información sobre algo concreto que permite su conocimiento exacto o sirve para deducir las consecuencias derivadas de un hecho; como hechos, acciones u obras, cosas que suceden; y como información explícita la comunicación o adquisición de conocimientos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada. En este nivel de lectura el lector no emite sus opiniones sólo repite lo que el texto refiere; en este nivel el lector puede responder con los datos obtenidos a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿a quién?

Esta variable cuenta con tres indicadores que son: Extraer datos, en el que señalarán que identifican información sobre algo concreto que permite su conocimiento

exacto o sirve para deducir las consecuencias derivadas de un hecho; Identificar hechos, en el que reconocen las acciones que hay en el texto; y Extraer información explícita, en el que identifican conocimientos que les permiten ampliar o precisar los que poseen sobre una materia determinada.

Nivel de lectura inferencial. En éste el lector encuentra mensajes no explícitos en el texto mediante las inferencias o suposiciones que hace con los datos literales. En este nivel el lector deduce información e identifica temas, con esto puede responder a preguntas como ¿por qué?, ¿cuál es el tema del texto?, ¿cuál es el propósito del escritor?

Esta variable cuenta con dos indicadores que son: Deduce información, en el que demuestra su capacidad para relacionar los datos literales que se encuentran en el texto para inferir información que no está explícita; e Identifica temas, en el que se muestra la capacidad de saber de qué se habla en el texto, para lo cual hace relaciones con los datos obtenidos en la lectura literal.

Nivel de lectura analógico. El lector relaciona los mensajes inferenciales del texto leído con información de otros textos o de sus conocimientos propios, tomados de su realidad o de un contexto específico que ha vivido. En este nivel el lector es capaz de relacionar información del texto que lee con otros textos, expresar sus opiniones, elaborar conclusiones y sintetizar información, con estas habilidades es capaz de responder a preguntas que no tienen una respuesta explícita en el texto e infiere información más allá del nivel anterior, es decir infiere sobre la información que tienen previa a la lectura y en relación a ésta.

Esta variable cuenta con cuatro indicadores que son: Establecer relaciones de lectura con sus conocimientos, en el que el alumno demostrará que tiene capacidad para encontrar entre sus conocimientos información semejante o relacionada con el texto que lee; Emite opiniones, en el que el alumno después de haber recabado datos de la lectura literal, hecho inferencias y de haber relacionado sus conocimientos previos con la lectura es capaz de dar una opinión en relación al tema que acaba de leer; Elabora conclusiones, en el que el estudiante después de haber obtenido datos del nivel literal y de haber hecho deducciones en la lectura inferencial es capaz de dar una conclusión sobre lo que lee; y Sintetiza información, en el que el alumno muestra que ha comprendido las ideas más importantes del texto una vez que obtuvo datos en el nivel literal y que hizo inferencias.

Circunstancias de lectura. El lector reflexiona sobre su actividad como lector y describe las acciones que debe realizar para llevar a cabo una comprensión de lectura; toma en cuenta el tipo de soporte en el que recibe el texto, su ambiente de lectura y

cualquier fenómeno que a su alrededor pase mientras lee e intenta comprender un texto específico.

Esta variable cuenta con seis indicadores. Describe el soporte: en el que el estudiante reporta cómo es el soporte de lectura y la lógica en que se presenta el texto. Describe los pasos de lectura: en éste reflexiona y describe cuáles fueron los pasos que siguió para contestar el cuestionario. Describe el lugar donde lee: en el que el participante hace explícito el ambiente en que se encuentra durante la lectura. Describe acciones que realiza al leer: en el que comenta si desarrolló alguna otra actividad a la par que la lectura, muestra cómo el lector percibe lo que lee de acuerdo al ambiente en el que se encuentra. Describe las facilidades y dificultades que tuvo al realizar la lectura: en el que reflexiona sobre la forma en que lee y los elementos que le ayudan o le obstaculizan en la comprensión desde su punto de vista. Reflexiona sobre su actividad como lector: en la que comenta cómo es su relación con los textos que lee en pantalla y de forma impresa.

La selección de los materiales de lectura se realizó atendiendo al contexto al que va dirigida la investigación, es decir que utilizamos textos jurídicos en vez de literarios, pues el objetivo es medir la comprensión de lectura de los estudiantes de Derecho, quienes necesitan la habilidad de lectura de textos especializados para enfrentar su ejercicio profesional como abogados más que una habilidad de lectura general. Para ambos cuestionarios se utilizaron materiales con las mismas características y del mismo tipo de complejidad, variando sólo en los temas; así para la medición de la variable Nivel de lectura literal se utilizaron lecturas de tipo teórico; para la variable Nivel de lectura inferencial se utilizaron fragmentos de leyes y para la variable Nivel de lectura analógica se utilizaron tesis aisladas de jurisprudencia, de la siguiente manera:

	Cuestionario impreso	Cuestionario virtual
Lectura 1	Gutiérrez Ayala, M. (s.f). <i>El Derecho Fiscal</i>	Suprema Corte de Justicia de la Nación (2005). <i>¿Qué es el Poder Judicial de la Federación?</i>
Lectura 2	Artículos 1987, 1988 y 1989 de la Segunda Sección del Código Civil del Estado Libre y Soberano de Puebla	Artículos 29, 30 y 31 de la Ley de Protección a los Animales del Distrito Federal
Lectura 3	Tesis aislada con registro 171228 de octubre de 2007	Tesis aislada con registro 162611 de marzo de 2011

El instrumento en su parte impresa se diseñó con el procesador de textos OfficeLibre, teniendo como producto final un cuestionario impreso de 11 páginas que se

presenta en los anexos; la parte virtual se diseñó con el programa en línea Formularios de Google por ser de fácil acceso y porque cubría las necesidades de creación de los formatos de pregunta-respuesta a semejanza de lo diseñado para el cuestionario impreso y porque los resultados los despliega parcialmente en el mismo programa que se utilizó para el análisis de datos del cuestionario impreso, el producto final fue un formulario que se reproduce en forma impresa en los anexos.

El instrumento fue contestado por los estudiantes en dos diferentes ambientes que recrean lo que viven en su proceso de aprendizaje en esta modalidad; es decir, uno virtual que se contestó mediante los dispositivos electrónicos, y el otro que se aplicó en el aula como parte de una sesión presencial; antes de llevar a cabo el proceso de aplicación del instrumento para la obtención de datos fidedignos se llevó a cabo un pilotaje de los cuestionarios que describimos a continuación.

El instrumento impreso se piloteó con cuatro personas, todas pertenecientes a la generación 2012 que tienen las mismas características que el grupo estudiado, excepto porque tienen mayor conocimiento sobre el Derecho debido a que han cursado más materias que aquéllos; a estas personas se les pidió resolver el cuestionario y al final realizar comentarios orales que incluyeran: claridad en los textos, claridad en las preguntas, tipos de dificultad que habían tenido al elegir respuestas y opinión sobre las preguntas.

Los encuestados señalaron oralmente que en la pregunta 15 la respuesta ya estaba marcada, error que se corrigió para el instrumento final; dijeron que había confusión al elegir respuesta en las preguntas 5 y 7 porque aseguraban que había dos respuestas posibles, mismas que se analizaron y se corrigieron.

Al realizar el análisis se consideró que en general los objetivos de medición se alcanzarían con este instrumento, aunque fue necesario hacer algunos ajustes y se consideraron algunos cambios para el mejor alcance de los objetivos de investigación.

Colocar un ítem para la medición del tiempo resultó útil para calcular los minutos en que el instrumento podía ser contestado; así que se dejaron marcas de tiempo para hacer un promedio de lo que se tardarían los estudiantes en hacer cada una de las lecturas.

Se mejoraron las preguntas 12, 16, y 17 porque el resultado no fue el esperado, al analizarlas se llegó a la conclusión que la redacción de preguntas y/o respuestas no era la adecuada; las preguntas 30 y 31 se movieron de lugar, se llevaron a los apartados de cada lectura y se reestructuraron en forma de casillas de verificación porque en el piloto

ningún encuestado brindó la información esperada, que era escribir palabras desconocidas.

El instrumento virtual se creó y piloteó después que el impreso, así que muchas de las consideraciones que se tomaron para la mejora en el físico se tomaron en cuenta en el virtual antes del pilotaje. Esta prueba de instrumento se realizó a tres estudiantes de la generación 2012; a ellos se les pidió contestar el cuestionario en línea y al final realizar algunas observaciones sobre el cuestionario que incluyeran claridad en los textos, claridad en las preguntas, tipos de dificultad que habían tenido al elegir respuestas, opinión sobre las preguntas; estos comentarios se realizaron mediante una red social, en mensajes personales entre el investigador y cada uno de los participantes.

Para los cuatro bloques del instrumento, los participantes en el pilotaje indicaron anomalías en la numeración de dos preguntas y señalaron no haber tenido dificultad con los reactivos y dos señalaron como positivo que el programa les indicara cuando faltaba responder alguna pregunta; los resultados de estos cuatro bloques no presentaron anomalías como preguntas sin contestar, preguntas contestadas de la misma manera ni preguntas contestadas totalmente diferentes; es decir que se notó que había coherencia y legibilidad en el cuestionario.

3.3.1. Cuestionario impreso

El instrumento en su parte de cuestionario impreso, consta de 42 preguntas, divididas en cuatro bloques. El primero consta de la pregunta 1 a la 9 que tienen el objetivo de medir el Nivel de lectura literal, atendiendo a tres indicadores, antes descritos, de la siguiente manera: con las preguntas 2, 3 y 9 se pretende saber si los participantes extraen datos; con las preguntas 4, 7 y 8 se sabrá si los estudiantes pueden identificar hechos; con las preguntas 1, 5 y 6 los alumnos muestran su capacidad para extraer información explícita.

El segundo bloque consta de la pregunta 10 a la 15 y tiene por objetivo medir el Nivel de lectura inferencial, atendiendo a dos indicadores, antes descritos, de la siguiente manera: las preguntas 13, 14 y 15 atienden al indicador de deduce información; y la preguntas 10, 11 y 12 tienen el objetivo de mostrar si los estudiantes identifican temas dentro de la lectura.

El tercer bloque consta de la pregunta 16 a la 31 y tiene por objetivo medir el Nivel de lectura analógico, atendiendo a cuatro indicadores, antes descritos, de la siguiente manera: las preguntas 16, 17, 19, 26, 30 y 31 responden al indicador establece relaciones de lectura con sus conocimientos; 22, 23 y 25 responden al indicador emite opiniones; las

preguntas 20, 21 y 27 tienen el objetivo de que el alumno elabore conclusiones; y las preguntas 18, 24, 28 y 29 muestran si el alumno es capaz de sintetizar información.

El cuarto bloque consta de las preguntas 32 a 42 con el objetivo de conocer las Circunstancias de lectura, atendiendo a seis indicadores antes descritos de la siguiente manera: la pregunta 32 busca que el entrevistado describa el soporte de la lectura; las preguntas 33, 34, 35 y 36 tienen por objetivo que se reflexione sobre las situaciones que hacen que el lector tenga una lectura más fácil o más complicada; la pregunta 37 tiene como objetivo que se describan los ambientes donde se lee; la pregunta 38 tiene por objetivo saber si el lector realiza otras actividades mientras lee o sólo se concentra en la lectura; la pregunta 39 busca que el lector sea consciente de las acciones que realiza cuando lee y las pueda describir; y, por último, las preguntas 40, 41 y 42 tienen el objetivo de que el participante reflexione sobre su actividad lectora escolar.

Finalmente se tomaron en consideración las marcas de tiempo señaladas por los estudiantes para cada una de las tres lecturas.

3.3.2 Cuestionario en soporte virtual

El instrumento en su parte de cuestionario virtual o en línea, consta de 43 preguntas, una más que el cuestionario impreso debido a la complejidad que tiene el acceso a la tecnología en este tipo de textos como lo analizamos en el apartado teórico, éstas divididas en cuatro bloques. El primero, al igual que el impreso tiene el objetivo de medir el Nivel de lectura literal de las preguntas 1 a 9, atendiendo de la siguiente manera los tres indicadores antes descritos: extraer datos con las preguntas 1, 2 y 3; identificar hechos, con las preguntas 6, 8 y 9; y extraer información explícita con las preguntas 4, 5 y 7.

El segundo bloque consta de la pregunta 10 a la 15 y tiene por objetivo medir el Nivel de lectura inferencial, atendiendo de la siguiente manera a los dos indicadores antes descritos para el mismo bloque del cuestionario impreso: Deduce información, con las preguntas 12, 13 y 14; e identifica temas, con las preguntas 10, 11 y 15.

El tercer bloque consta de la pregunta 16 a la 30, de la misma manera que en su forma impresa y tiene por objetivo medir de la siguiente manera el Nivel de lectura analógico, atendiendo a los cuatro indicadores antes descritos: establecer relaciones de lectura con sus conocimientos, con las preguntas 16, 17, 24, 29 y 30; emite opiniones, con las preguntas 22, 23 y 25; elabora conclusiones, con las preguntas 20, 21 y 27; y sintetiza información, con las preguntas 18, 26 y 28.

El cuarto bloque consta de las preguntas 31 a 43 con el objetivo de conocer las Circunstancias de lectura, atendiendo a los seis indicadores descritos de la misma manera que en el impreso con las siguientes características: las preguntas 31 y 32 buscan que el entrevistado describa el soporte de la lectura; las preguntas 33 a 37 tienen por objetivo que se reflexione sobre las situaciones que hacen que el lector tenga una lectura más fácil o más complicada; la pregunta 38 tiene como objetivo que se describan los ambientes donde se lee; la pregunta 39 tiene por objetivo saber si el lector realiza otras actividades mientras lee o sólo se concentra en la lectura; la pregunta 40 busca que el lector sea consciente de las acciones que realiza cuando lee y las pueda describir; y las preguntas 41, 42 y 43 tienen el objetivo de que el participante reflexione sobre su actividad lectora cotidiana.

Finalmente se tomaron en consideración las marcas de tiempo que el programa utilizado marcó para cada una de las tres lecturas.

3.4. Procedimiento

Atendiendo el objetivo de simular las lecturas de la forma en que los estudiantes comúnmente se acercan a ellas, el instrumento en su versión impresa se aplicó en el aula, durante una sesión presencial.

La aplicación en el aula se programó para ser contestada en 50 minutos, previo a este tiempo se les explicó a los estudiantes el objetivo de la investigación, en qué consistía el instrumento y lo que se haría con los datos obtenidos, después se les invitó a externar dudas antes de participar. Una vez aclaradas las inquietudes se les entregó el cuestionario impreso para que lo contestaran. Mientras los estudiantes respondían se les dio el señalamiento de proporcionar sus correos electrónicos para entregar la segunda parte del instrumento. Al momento de que el último estudiante entregó el instrumento se confirmó que los alumnos escribieron sus correos electrónicos y se dio por concluida la actividad. En una segunda etapa, se cotejó el número de instrumentos impresos con el número de correos electrónicos para confirmar que había una correspondencia, después se vació la información en una base de datos.

La liga para contestar el cuestionario virtual fue enviada mediante correo electrónico a cada uno de los estudiantes que participaron en la aplicación presencial y mediante una red social, tanto en el correo como en la red social se explicaba el objetivo del segundo cuestionario y se les invitaba a contestarlo, dejando una dirección electrónica en la que podían expresar dudas de ser necesario; también se les informó que tenían un

rango de tiempo para contestarlo y se les pidió que confirmaran que habían concluido la actividad virtual mediante el correo electrónico o la red social para llevar una lista de control que pudiera cotejarse después con el cuestionario impreso y poder cruzar la información adecuadamente.

Durante el tiempo que se designó para participar se recibieron dos correos manifestando algunos problemas que tuvieron para enviar la información, se les dio contestación a todo el grupo por si alguien más les surgía el mismo problema. La confirmación de la realización del cuestionario en línea mediante el correo electrónico y la red social fue paulatina y hubo necesidad de enviar dos correos más invitando a los estudiantes a completar el ejercicio, con la meta de alcanzar el objetivo en los plazos establecidos por la investigación.

Terminado el plazo y cotejando el número de cuestionarios impresos con el de los virtuales, se cerró el cuestionario en línea y se obtuvo una base de datos mediante el programa utilizado para su aplicación.

Es de resaltar que los datos que se obtuvieron con el instrumento tuvieron dos formas de recolección, una de manera manual mediante el vaciado de datos de los cuestionarios impresos y otra mediante una base de datos producida automáticamente por el programa utilizado para el diseño del instrumento, aunque fue necesario realizar ajustes a esta información para que tuviera paridad con lo realizado en la captura manual; este ejercicio fue interesante porque se enfrentaron dos formas de obtención de datos, por una parte la que se recabó en un sólo lugar y tiempo, y por el otro, la que se recabó de forma virtual en la que cada participante estuvo en un lugar y tiempo diferentes.

El desarrollo de la parte de campo tuvo sus complejidades porque fue necesario establecer un control a distancia en el cual no se tenía la certeza de que los estudiantes estuvieran enterados del desarrollo de la actividad.

La experiencia de diseñar un instrumento con el objetivo de la medición de los niveles de lectura en soportes virtuales y en papel de alumnos de la Licenciatura de Derecho de la BUAP tuvo las complicaciones de, primero, enfocarlo al contexto en el que se desarrolló la investigación que es el área de Derecho, así que se consideraron textos jurídicos y no textos literarios, lo que brinda datos útiles al desarrollo académico de los alumnos de esta universidad; por el otro se enfrentó al uso de programas de cómputo que pudieran dar datos de la misma manera que se hizo con la parte impresa, esto resulta un elemento complejo pero igualmente útil para el análisis de datos.

Pese a las dificultades, los objetivos de aplicación del instrumento se lograron obteniendo las bases de datos necesarias para llevar a cabo el análisis numérico y la interpretación de los datos que presentamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se describen e interpretan los datos de los niveles de lectura y sus circunstancias, obtenidos mediante el instrumento antes presentado, para facilitar la lectura de los resultados en relación al objetivo de la investigación, se presentan primero los datos relacionados con los sujetos, en segundo lugar el análisis de las variables, donde se explican los objetivos de cada variable y sus indicadores, revisando paralelamente los resultados de cada indicador de variable en soportes físico y virtual, seguido de un resumen general de cada variable y al final el comparativo de las variables de comprensión de lectura.

Finalmente se revisan los datos pertinentes al tema de la lectura que surgieron durante el análisis de los resultados, se trata de los lapsos de lectura que obtuvieron los estudiantes al responder el instrumento y que dieron indicios sobre las capacidades de lectura que pudieran ser relacionados con su comprensión de lectura.

4.1. Datos generales

En esta investigación participaron 20 estudiantes, de los cuales 65% son mujeres y 35% son hombres (gráfico 1), llama la atención la superioridad en número de las mujeres en esta modalidad educativa, lo cual podría ser un indicador de que existen más mujeres que quieren obtener un título universitario para mejorar su situación personal, laboral o profesional; otra lectura sobre este dato es que las mujeres son las que con mayor frecuencia dejan de estudiar a temprana edad por diferentes circunstancias, siendo una de ellas la maternidad. Es posible que estas proporciones se deban a una mayor asistencia de mujeres en los tiempos presenciales que los hombres.

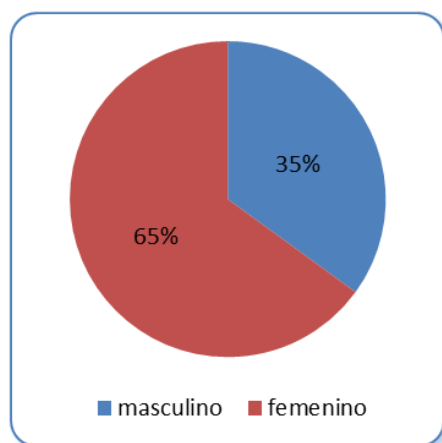


Gráfico 1. Distribución por género.

La edad de los encuestados es de entre 21 y 57 años; en los hombres la edad menor es de 24 años y la mayor de 57, mientras que en entre las mujeres la participante más joven tiene 21 años y la mayor es de 40 años, siendo entre los 26 y los 28 años el rango de edad en el que se encuentran más hombres y mujeres (gráfico 2); esta heterogeneidad de edades responde a las características de la modalidad de estudio.

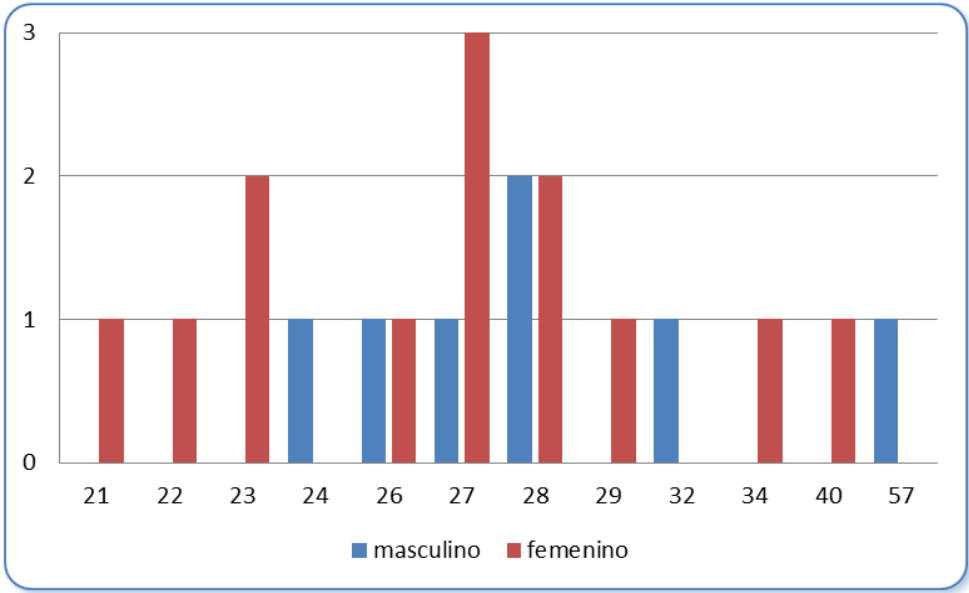


Gráfico 2. Rango de edades por género de los encuestados.

El 25% de los entrevistados tiene entre 21 y 24 años, 55% entre 25 y 29 años de edad y 20% tiene más de 30 años (gráfico 3). Parece que la mayoría de los estudiantes de esta modalidad tienen entre 25 y 29 años porque es a esta edad que las personas definen su economía y vida profesional por lo que surge la necesidad de una carrera que los respalde.

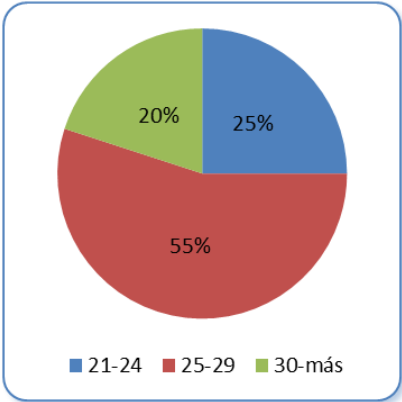


Gráfico 3. Grupos de edades de los encuestados.

La ocupación de los estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Modalidad Semiescolarizada podría influir en su rendimiento en lecturas especializadas en la materia, por lo que se agregó este dato a las generalidades del grupo, mediante un reactivo en el que se les pidió señalar si tenían alguna otra actividad diferente a la de estudiantes, dando por resultado que dos de los encuestados sólo se dedican a estudiar y el resto tiene algún otro oficio (gráfico 4).

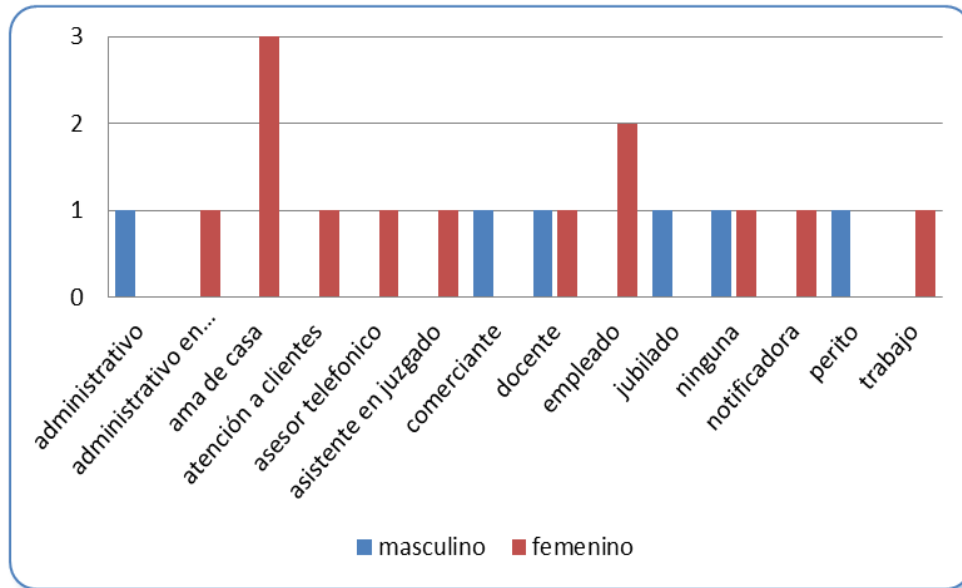


Gráfico 4. Ocupación diferente a estudiante, por género.

En un primer momento la ocupación diferente a estudiante parece dispersa, siendo el máximo de frecuencia el de ama de casa, seguido por los docentes y los empleados, estos resultados heterogéneos se deben a la libertad con la que los participantes refirieron su actividad económica; sin embargo se observó que se podían agrupar para tener una mayor claridad de la relación que las ocupaciones referidas tenían con el estudio de Derecho y sus necesidades de tener una adecuada comprensión de lectura de textos jurídicos, así se crearon seis grupos: destaca en primer lugar que el 30% de los participantes tienen un empleo o trabajo que podría estar subordinado a un empleador, lo que da idea de que tienen un salario semejante y por ende las mismas condiciones ante la adquisición de tecnología necesaria para el estudio de esta modalidad; en segundo lugar resalta que un cuarto de la población no tienen empleo; en tercer lugar 21% de la población estudiada tiene una actividad que se relaciona con las tareas jurídicas, lo que hace suponer que tienen un interés profesional por la obtención del título y también que

tendrán mayores niveles de lectura en textos jurídicos; el cuarto grupo es el de los estudiantes que tienen una actividad económica relacionada con la docencia y representan el 15% de la población; el quinto y sexto grupo tienen 5% de los participantes cada uno y son los comerciantes y los jubilados (gráfico 5).

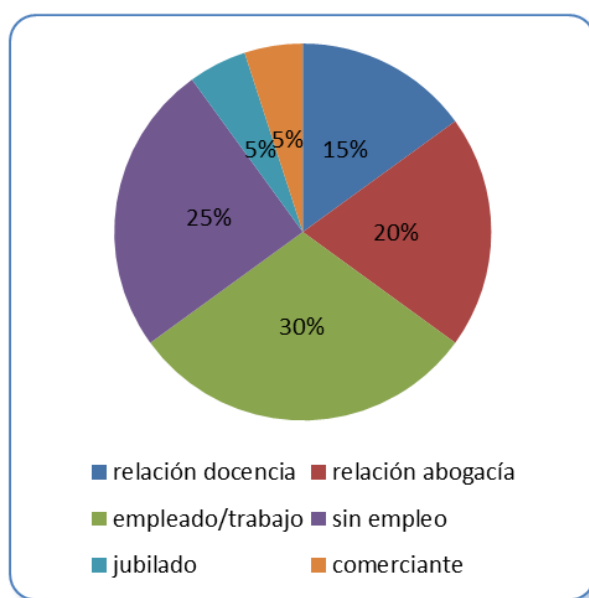


Gráfico 5. Ocupación diferente a estudiante, por área económica.

La revisión de los datos de ocupación muestra que hay coherencia entre el tipo de estudiantes y el de modalidad, pues el objetivo es brindar la oportunidad de obtener una licenciatura a aquellos que ya se encuentran trabajando y no tienen tiempo de asistir a clases presenciales entre semana, también se nota aquí a personas que seguramente están estudiando esta carrera en específico para obtener un título de nivel superior que los respalde a conseguir un ascenso en su trabajo o a mantenerlo, esto se observa principalmente en el 20% que tiene una actividad relacionada a la abogacía.

Respecto a los sujetos consideramos importante saber si los encuestados tenían algún estudio previo que influyera en su habilidad de lectura por eso se les preguntó si antes de Derecho habían cursado alguna otra licenciatura, técnica o algún posgrado. Los resultados son los siguientes: 60% dijo que Derecho es la primera carrera que están cursando, 25% tiene otra licenciatura, 10% cursó una técnica y 5% tiene una maestría concluida (gráfico 6).

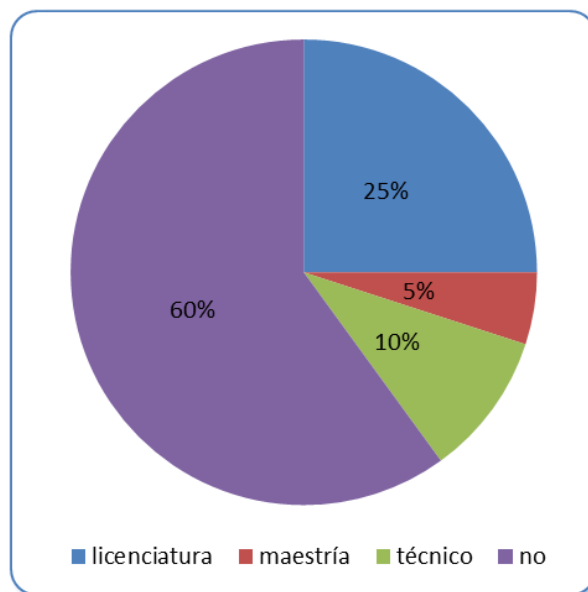


Gráfico 6. Participación con y sin estudios previos al actual.

4.2. Variables

La medición de las variables definidas en esta investigación, orientadas a la comprensión lectora en documentos jurídicos (*Nivel de lectura literal, Nivel de lectura inferencial y Nivel de lectura analógico-crítico*) se realizó a partir de preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta en formato impreso y digital; mientras que la variable de circunstancias de lectura constó de preguntas abiertas y cerradas para obtener datos que señalaran cómo es que se lleva a cabo la lectura en soportes impresos y digitales. Los resultados se presentarán por variable e indicador, apareciendo primero los del cuestionario impreso y enseguida los del cuestionario digital, para concluir con una comparación de los resultados de ambos formatos.

4.2.1. Variable Nivel de Lectura Literal

La lectura literal es el primer nivel al que debe llegar un lector para alcanzar una comprensión óptima, en ésta se identifica cualquier dato que esté de forma explícita en el texto y el lector lo refiere sin mediar una interpretación; es la primera variable que tiene los indicadores *Extraer datos*, en el que los encuestados identifican información sobre algo concreto que permite su conocimiento exacto o sirve para deducir las consecuencias derivadas de un hecho (por ejemplo, señalamiento de nombres, fechas, lugares; con preguntas qué, quién, cuándo y dónde); *Identificar hechos*, en el que reconocen las acciones que hay en el texto (por ejemplo acciones para llevar a cabo un proceso; con

preguntas como ¿qué?, ¿de qué manera?, ¿cómo?); y *Extraer información explícita*, en el que identifican conocimientos que les permiten ampliar o precisar los que poseen sobre una materia determinada (por ejemplo requisitos para llevar a cabo un proceso, con preguntas como ¿qué?, ¿cuáles?). Para medir estos indicadores se diseñaron las preguntas 1 a 9 tanto del cuestionario virtual como del impreso, cada pregunta era de tipo cerrada y los estudiantes eligieron entre cinco opciones de respuesta que se evaluaron con los rangos de logro o sin logro, resultados que se podrán apreciar en las gráficas que presentaremos.

4.2.1.1. Nivel de Lectura Literal, soporte físico

Como se observa en el gráfico 7, 68% del grupo estudiado logró extraer datos, 57% identificó hechos y 77% información explícita; estos resultados son heterogéneos, sin embargo nos indican que tuvieron complicaciones para identificar acciones dentro de un texto escrito, ya que fue el mayor rango (43%) de no logro, al no poder identificar qué acciones se describían en el texto dado; casi una tercera parte (32%) no logró identificar adecuadamente datos del texto como nombre del autor y fecha de publicación; y por último 23% de los estudiantes no identificaron información explícita del texto.

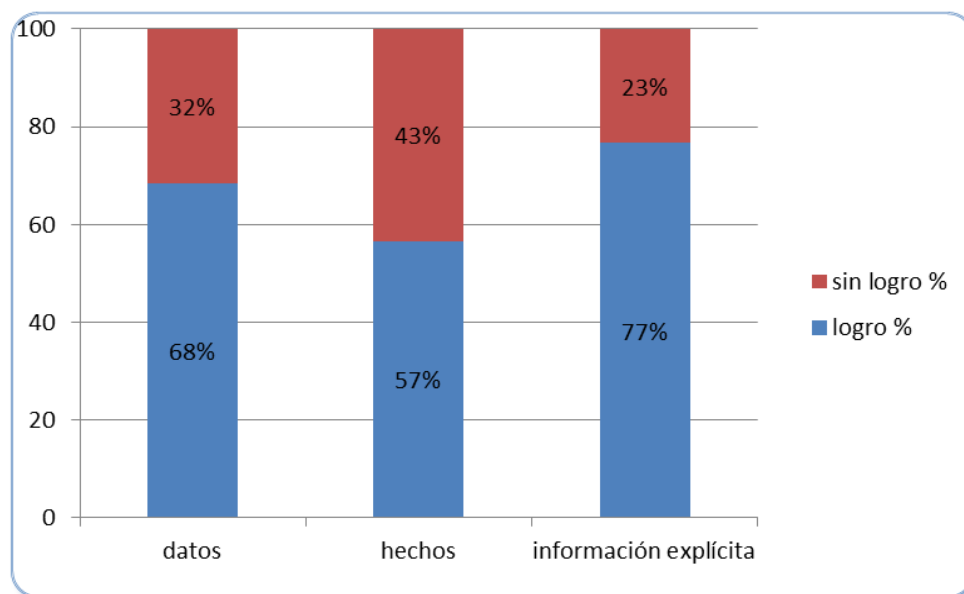


Gráfico 7. Logro de variable Nivel de Lectura Literal por indicador, soporte físico.

Uniando estos valores, se ve en el gráfico 8 que 67% del grupo alcanza un nivel de lectura literal, en el que identifica los componentes más básicos de un texto para alcanzar

una comprensión más profunda. El 33% que no logró este nivel de lectura hace pensar que tendrá dificultades para alcanzar los niveles más complejos de comprensión de textos.

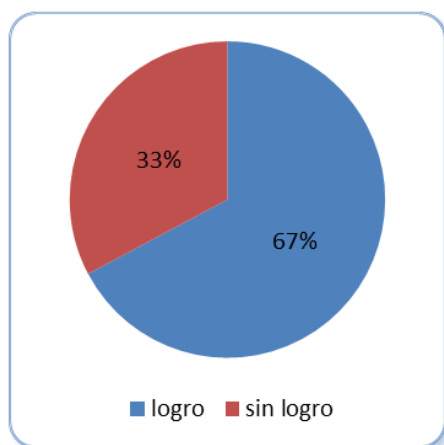


Gráfico 8. Logro de la variable Nivel de Lectura Literal, soporte físico.

4.2.1.2. Nivel de Lectura Literal, soporte virtual

La variable nivel de Lectura literal en el soporte virtual, como se observa en el gráfico 9, tuvo resultados muy semejantes en sus tres indicadores, alcanzando el mismo porcentaje de logro de 70% en identificación de datos e información explícita, y con dos puntos porcentuales menos (68%) el grupo estudiado logró describir los hechos del texto dado.

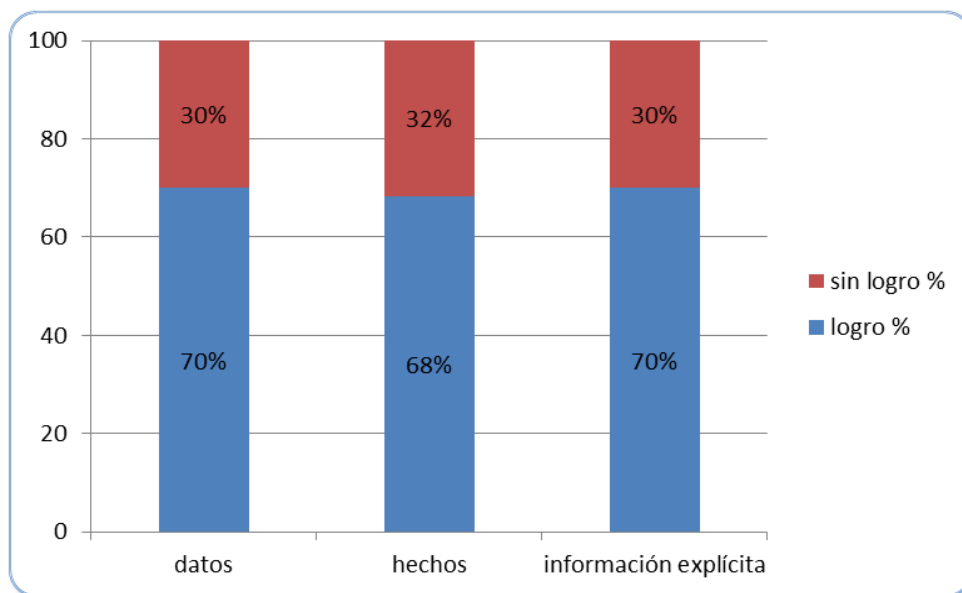


Gráfico 9. Logro de variable Nivel de Lectura Literal por indicador, soporte virtual.

El 69% de los estudiantes tienen un nivel de lectura literal con el que obtienen la información básica para llegar a los siguientes niveles de comprensión de lectura, como se observa en el gráfico 10.

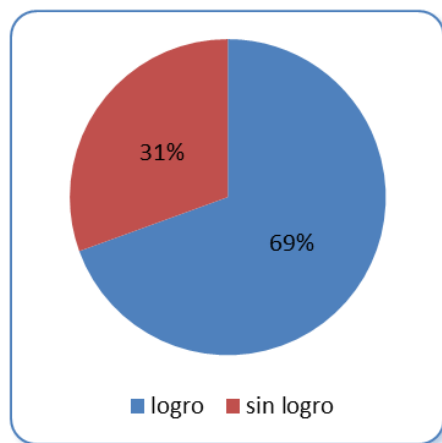


Gráfico 10. Logro de la variable Nivel de Lectura Literal, soporte virtual.

4.2.1.3. Nivel de Lectura Literal, comparativo de soportes

Al confrontar los resultados de los indicadores de la variable Nivel de Lectura Literal en sus dos soportes, se observan los márgenes de diferencia en los logros en el gráfico 11. La extracción de datos fue muy semejante con apenas 2% de diferencia entre ambos tipos de soporte, siendo en la lectura virtual donde más sujetos se ubicaron en este indicador; en la identificación de hechos el rango de diferencia fue de 11%, de tal forma que hubo mayor eficiencia en la lectura virtual; por último en la extracción de información hubo más logro en la lectura en soporte físico por 7% más.

En el soporte físico se aprecia el resultado más eficiente que es la extracción de información explícita con 77%, pero también en este soporte encontramos el resultado más bajo en la identificación de hechos con 57%, es decir una diferencia de 20 puntos porcentuales; mientras que los resultados de los logros en el soporte virtual son muy homogéneos en el rango de 70% y 68% de eficiencia en los tres indicadores.

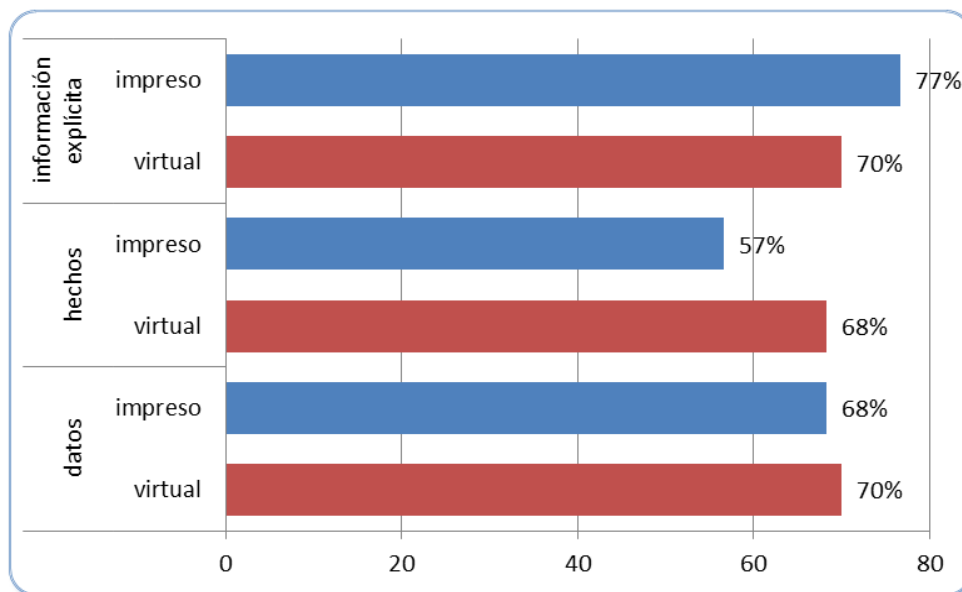


Gráfico 11. Comparativo de los indicadores del Nivel de Lectura Literal.

Con el resultado de los indicadores vemos qué porcentaje de alumnos logran una lectura literal adecuada para la comprensión del texto, en el gráfico 12 observamos que 69% del grupo estudiado logra el nivel de lectura literal, siendo superior por 2% a la lectura en soporte impreso que alcanzó 67% del grupo.

Con base en esta primera comparación entre soportes de lectura podemos decir que existen semejanzas en la comprensión literal de textos, aunque llama la atención que los resultados sean mayores en la lectura en soporte virtual.

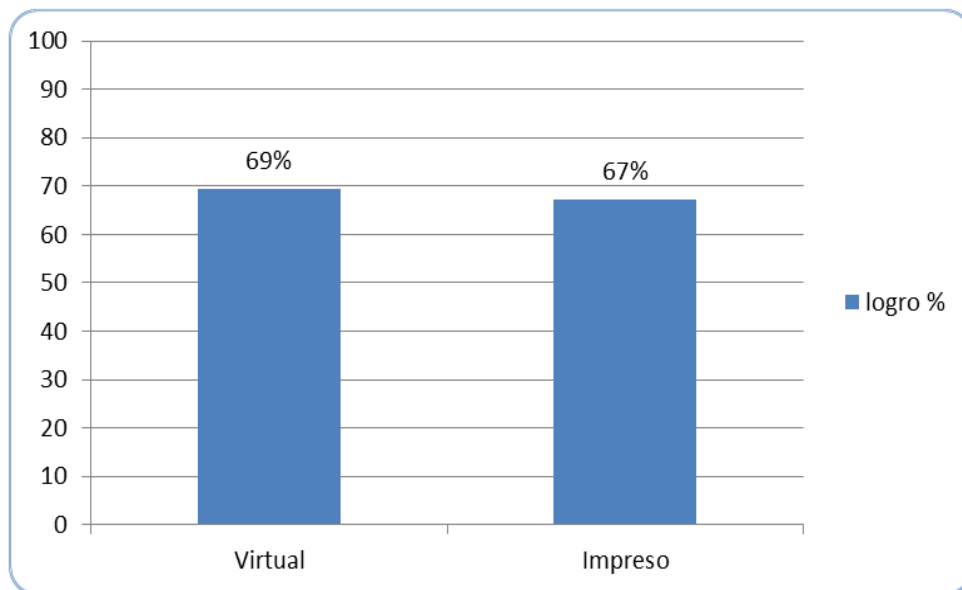


Gráfico 12. Comparativo de la variable Nivel de Lectura Literal.

Con los datos obtenidos del número de respuestas acertadas en cada uno de los cuestionarios, desarrollamos un índice de lectura enfocada al soporte impreso, esta operación nos permite establecer que el grupo estudiado tuvo 100 respuestas acertadas en la lectura virtual, mientras que acertó 97 respuestas en la lectura impresa, la diferencia es muy pequeño (3%) pero muestra una mayor eficiencia en la lectura virtual, hablando específicamente del nivel más simple de la comprensión.

4.2.2. Variable Nivel de Lectura Inferencial

En el nivel de lectura inferencial el lector encuentra mensajes no explícitos en el texto mediante las inferencias o suposiciones que hace con los datos literales obtenidos durante el primer nivel de lectura, es una lectura entre líneas porque las inferencias que realiza están siempre en relación al texto leído. Esta variable tiene dos indicadores: *Deduce información*, en el que el lector demuestra su capacidad para relacionar los datos literales que se encuentran en el texto para inferir información que no está explícita (por ejemplo, señalando el tipo de texto legal por su contenido); e *Identifica temas*, en el que se muestra la capacidad de saber de qué se habla en el texto, para lo cual hace relaciones con los datos obtenidos en la lectura literal (por ejemplo, el subtema en un párrafo). Para medir estos indicadores se diseñaron las preguntas 10 a 15 de los cuestionarios virtual e impreso, éstas construidas de la misma forma que las del nivel de lectura anterior.

4.2.2.1. Nivel de Lectura Inferencial, soporte físico

El 55% de los estudiantes al contestar el instrumento en su forma física lograron deducir información y 70% identificó adecuadamente los temas. El 45% del grupo tuvo conflictos en deducir información como el tipo de delito del que trataba el texto o su aplicación, elementos que podían suponerse con datos literales que obtuvieron en la primera lectura; la identificación de temas fue más eficiente, siendo el margen de error de 30%, que nos señala que no pudieron deducir temas y subtemas de la lectura (gráfico 13).

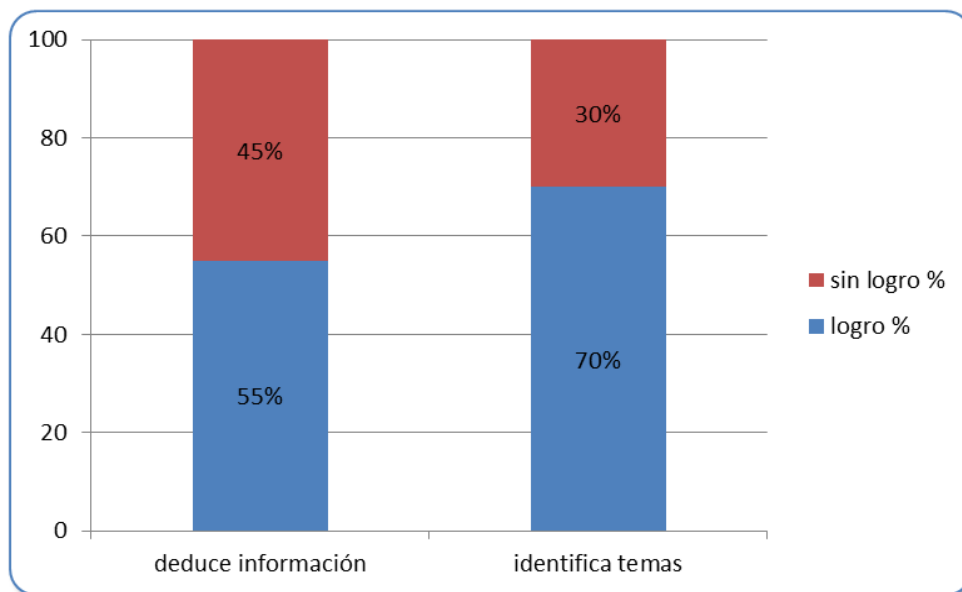


Gráfico 13. Logro de la variable Nivel de Lectura Inferencial por indicador, soporte físico.

El logro total de la variable nivel de lectura inferencial en soporte impreso se ve en el gráfico 14, 62% de los alumnos se ubican en este nivel de lectura contra 38% que no lo logró.

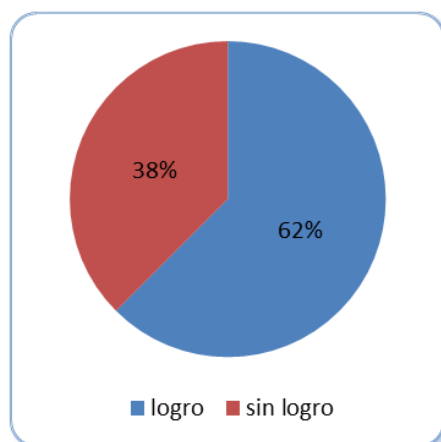


Gráfico 14. Logro de la variable Nivel de Lectura Inferencial, soporte físico.

4.2.2.2. Nivel de Lectura Inferencial, soporte virtual

El 57% de los estudiantes al enfrentarse al soporte virtual lograron inferir información, mientras que logró identificar temas la tercera parte, con 32%, como se ve en el gráfico

15. Los resultados del indicador infiere información muestran que 43% no relacionó adecuadamente los datos del texto que le podían dar las inferencias requeridas, lo mismo sucedió en el indicador identifica temas, en el que 68% tuvo una lectura ineficiente en este nivel.

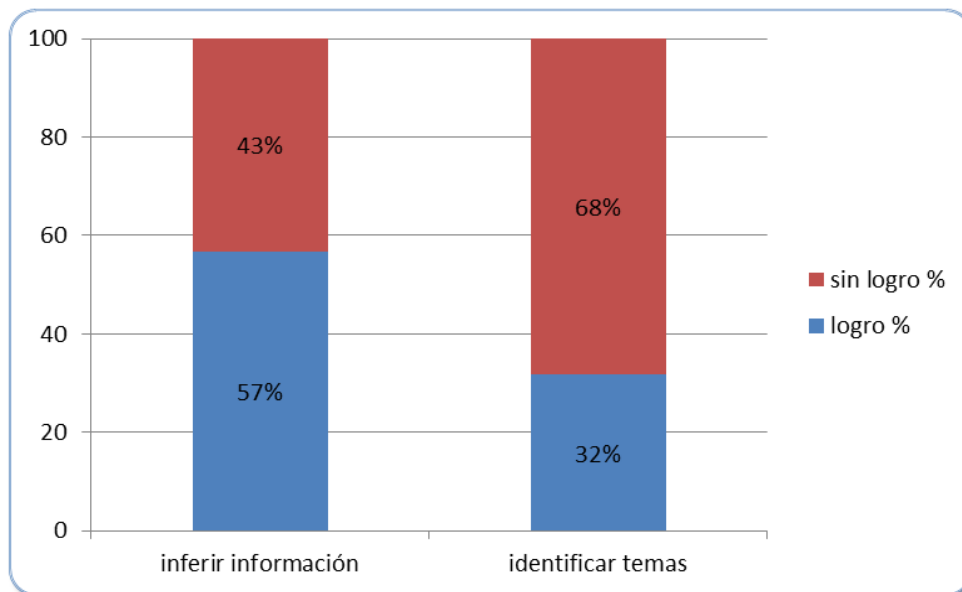


Gráfico 15. Logro de la variable Nivel de Lectura Inferencial por indicador, soporte virtual.

Esta segunda variable en lectura virtual tuvo un alcance de 44% del grupo estudiado, es decir que más de la mitad (56%) no se ubica en este nivel, como se observa en el gráfico 16.

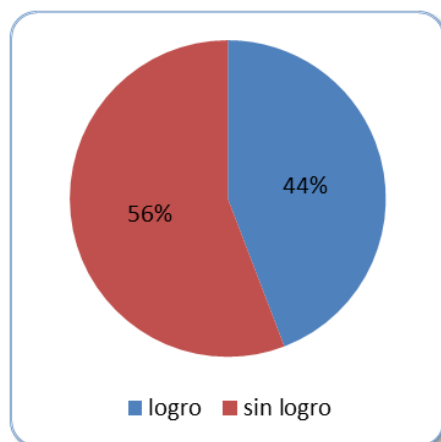


Gráfico 16. Logro de Variable Nivel de Lectura Inferencial, soporte virtual.

4.2.2.3. Nivel de Lectura Inferencial, comparativo de soportes

Comparando los resultados de los indicadores de las variables nivel de lectura inferencial en los dos tipos de cuestionario, se observan los márgenes de diferencia en los logros del gráfico 17. La deducción de información fue muy semejante con 2% de diferencia, siendo la lectura virtual donde más estudiantes se ubicaron en este indicador; en la identificación de temas el rango de diferencia fue amplio con 38%, de tal forma que hubo mayor eficiencia en la lectura en soporte impreso.

Se aprecia mayor eficiencia en los resultados que obtuvieron en la lectura en impreso, principalmente en el indicador identifica temas en que la diferencia es de más de un tercio del grupo estudiado; mientras que los resultados al deducir información son semejantes. En estos indicadores en general los estudiantes tuvieron un mayor desempeño en la lectura en soporte impreso.

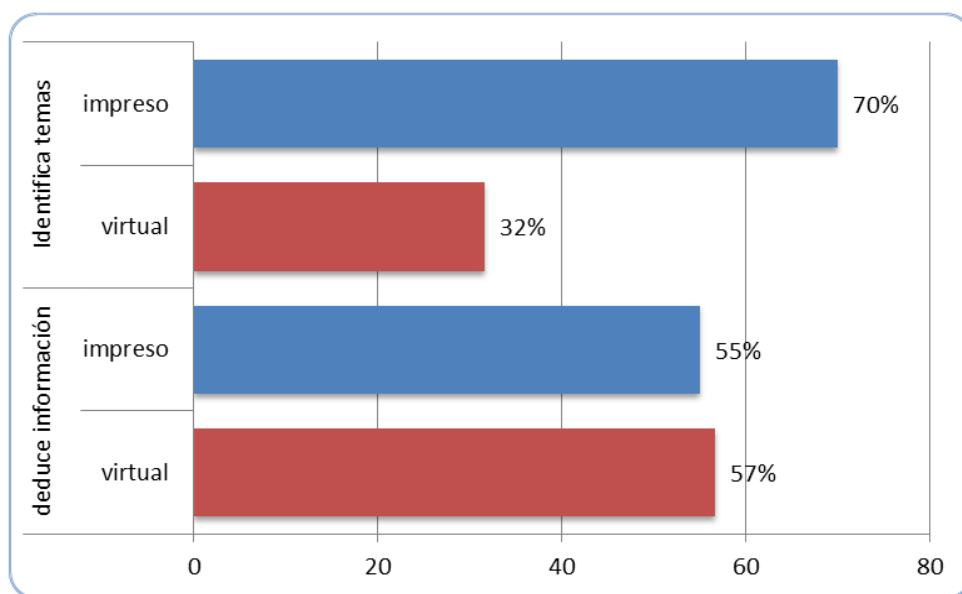


Gráfico 17. Comparativo de los indicadores del Nivel de Lectura Inferencial.

Con el resultado de los indicadores se ve qué porcentaje de alumnos logra una lectura inferencial adecuada para una comprensión de textos óptima. En el gráfico 18 observamos que 63% del grupo se ubica en el nivel de lectura inferencial en una lectura en soporte físico, mientras que en soporte virtual 44% se ubica en dicho nivel; es decir que los estudiantes tuvieron más eficiencia de lectura en el soporte impreso con una diferencia 19% mayor que en soporte virtual.

A la vista de estos resultados se puede señalar como diferencia que en este grupo los estudiantes obtienen una mayor comprensión de lectura en este nivel inferencial leyendo textos impresos que haciéndolo en dispositivos electrónicos.

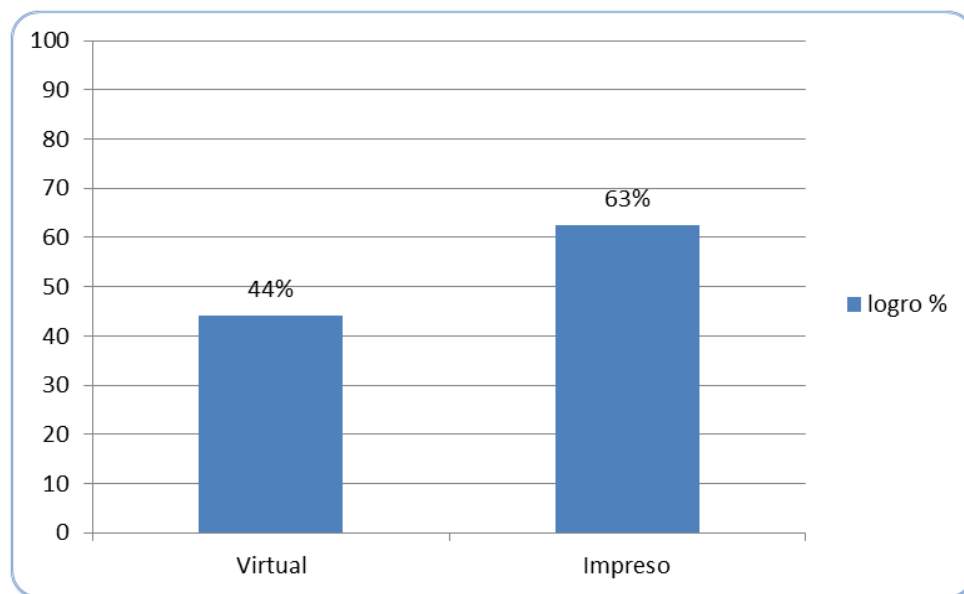


Gráfico 18. Comparativo de la variable Nivel de Lectura Inferencial.

De la misma manera que en el primer nivel de lectura, con los datos obtenidos de los cuestionarios en la sección que mide la variable nivel de lectura inferencial, se desarrolló un índice de lectura enfocada al soporte impreso que muestra que por cada 100 respuestas acertadas en la lectura virtual, lograron 139 en lectura impresa; con este índice se observan diferencias de eficiencia en lecturas realizadas en dos tipos de soportes, teniendo mejores logros la que se hace en soporte físico, específicamente para este nivel.

4.2.3. Variable Nivel de Lectura Analógica

Este es nivel de lectura más complejo, en el que el lector relaciona los datos explícitos y las inferencias realizadas con información de otros textos o de sus conocimientos propios, tomados de su realidad o de un contexto específico que ha vivido, es en este nivel analógico que el lector puede expresar sus opiniones, elaborar conclusiones y sintetizar información. Esta variable tiene cuatro indicadores: *Establecer relaciones de lectura con sus conocimientos*, en el que se demuestra la capacidad para encontrar entre sus conocimientos información semejante o relacionada con el texto que lee; *Emite opiniones*,

en el que el alumno después de obtener datos de la lectura literal, realizado inferencias y de haber relacionado sus conocimientos previos con la lectura es capaz de dar una opinión en relación al tema que acaba de leer; *Elabora conclusiones*, en el que después de obtener datos del nivel literal y de haber hecho deducciones en la lectura inferencial es capaz de dar una conclusión sobre lo que lee; y *Sintetiza información*, en el que el alumno muestra que ha comprendido las ideas más importantes del texto una vez que obtuvo datos en el nivel literal y que hizo inferencias. Para medir estos indicadores se diseñaron las preguntas 16 a 28 de los cuestionarios, mismas que se construyeron de la misma forma que las del nivel de lectura anterior.

4.2.3.1. Nivel de Lectura Analógica, soporte físico

Como se observa en el gráfico 19, el 60% del grupo estudiado relacionó sus conocimientos y textos semejantes leídos con anterioridad a la lectura realizada; 35% brindó opiniones coherentes con el texto que se les dio en relación a temas legales; poco más de la mitad (52%) pudo hacer conclusiones sobre los temas tratados en el texto y 54% ofreció una síntesis sobre lo que leyó. Estos resultados son homogéneos, excepto en la emisión de conclusiones, pues 65% dio su punto de vista sin tomar en cuenta el texto leído, es decir sin relacionar sus conocimientos con los datos obtenidos durante la lectura dada.

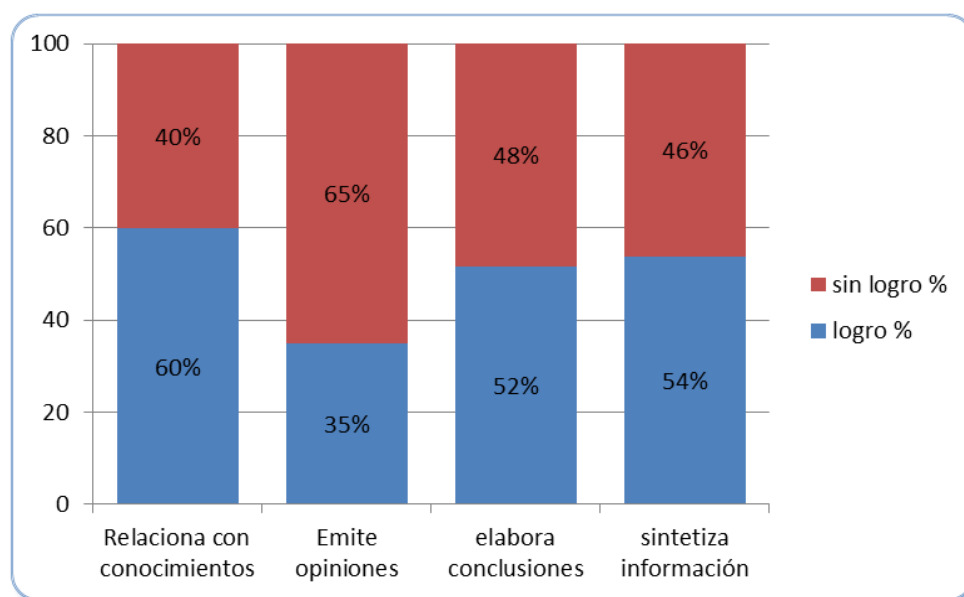


Gráfico 19. Logro de la variable Nivel de Lectura Analógica por indicador, soporte físico.

Uniando estos resultados, se ve en el gráfico 20 que la mitad del grupo se logra ubicar en el nivel de lectura analógica, al hacer relaciones extratextuales que los lleva a utilizar datos que ya tenían con los nuevos obtenidos durante la lectura, este análisis de información y sus relaciones les permite emitir opiniones, elaborar conclusiones y hacer una síntesis de lo que han comprendido del texto.

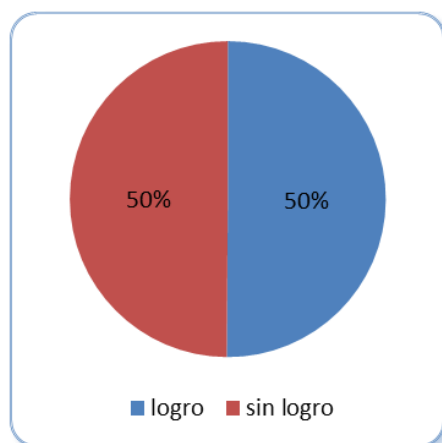


Gráfico 20. Logro de la variable Nivel de Lectura Analógica, soporte físico.

4.2.3.2. Nivel de Lectura Analógica, soporte virtual

La variable nivel de lectura analógica en soporte virtual, como se observa en el gráfico 21, tuvo los siguientes resultados: casi la mitad del grupo (49%) logró identificar conocimientos semejante a los que se plasmaron en el texto y los relacionó con éste de manera eficiente; 18% emitió un juicio sobre lo que leyó en relación a sus conocimientos previos; ofreció conclusiones coherentes y relacionadas con el texto 47% y un tercio (33%) sintetizó la información del texto eficientemente.

Estos resultados son heterogéneos, teniendo el menor logro en la emisión de opiniones, lo que nos indica que existen problemas al expresar juicios sobre un tema en específico con base en un texto dado sin incluir opiniones de otros ámbitos; otro indicador de bajo logro fue el de sintetizar información, pues las dos terceras partes del grupo (67%) dieron información parcial; mientras que casi la mitad del grupo relacionó adecuadamente datos legales extratextuales con la lectura y pudo ofrecer una conclusión coherente con los temas del cuestionario. Llama la atención las cifras bajas ya que en ningún indicador se superó el 50% del logro.

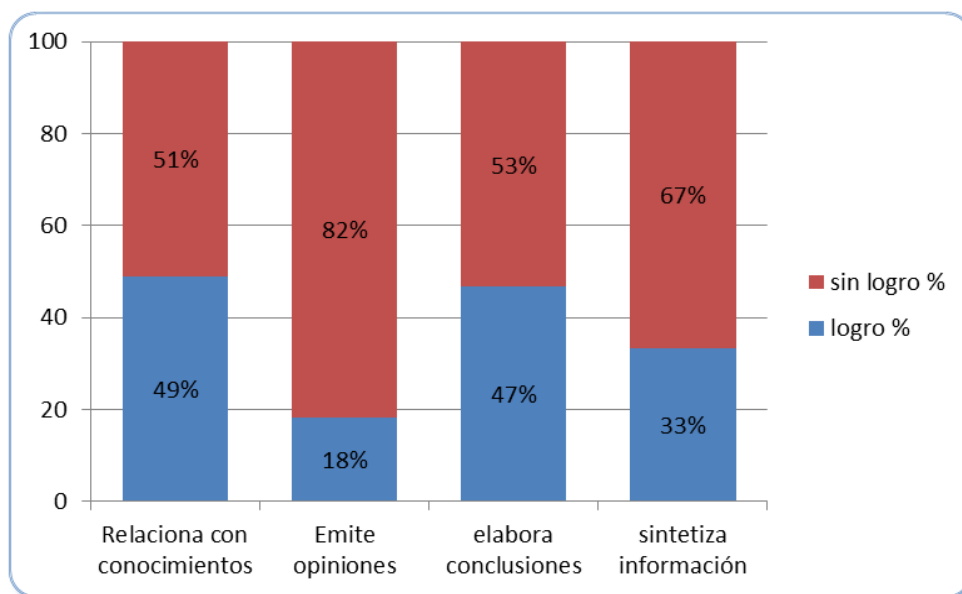


Gráfico 21. Logro de la variable Nivel de Lectura Analógica por indicador, soporte virtual.

El 37% del grupo se ubica en el nivel de lectura analógico, como se observa en el gráfico 22. Este comparativo indica que 63% de los estudiantes no relaciona sus conocimientos previos con los de una nueva lectura, tampoco logran una comprensión de lectura suficiente para poder expresar sus opiniones o llegar a explicar un tema a través de la síntesis del contenido de un texto.

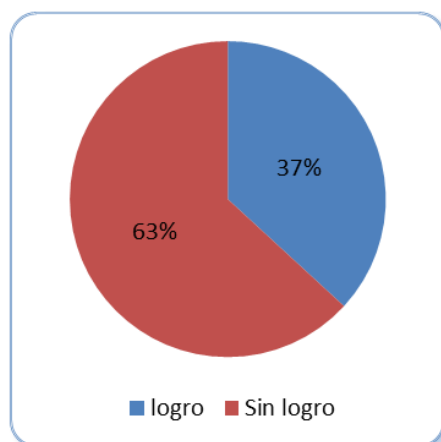


Gráfico 22. Logro de la variable Nivel de Lectura Analógica, soporte virtual.

4.2.3.3. Nivel de Lectura Analógica, comparativo de soportes

Confrontando los resultados de los indicadores de las variables Nivel de Lectura Analógica en sus dos soportes, se observan los márgenes de diferencia en los logros en el gráfico 23. La diferencia de relaciona conocimientos previos es de 11%, teniendo mejores resultados la lectura impresa; al emitir opiniones hay una diferencia de 17% de logro entre las formas de lectura, teniendo mejor resultado la lectura en soporte impreso; existe una diferencia de 5% de logro en el indicador elabora conclusiones, siendo mejor en lectura impresa; por último al sintetizar información, el grupo tuvo cifras superiores en la lectura impresa con una diferencia de 21% en comparación a la lectura virtual.

En general este nivel de lectura obtuvo resultados bajos, la mayoría del grupo no logró ubicarse en este nivel, siendo la cifra más alta la que muestra las relaciones que hacen los participantes con sus conocimientos (60%) en una lectura impresa y la más baja fue la emisión de opiniones en lectura virtual con 18%. El grupo estudiado tuvo un mejor desempeño en estos indicadores al leer en papel impreso que en dispositivos electrónicos.

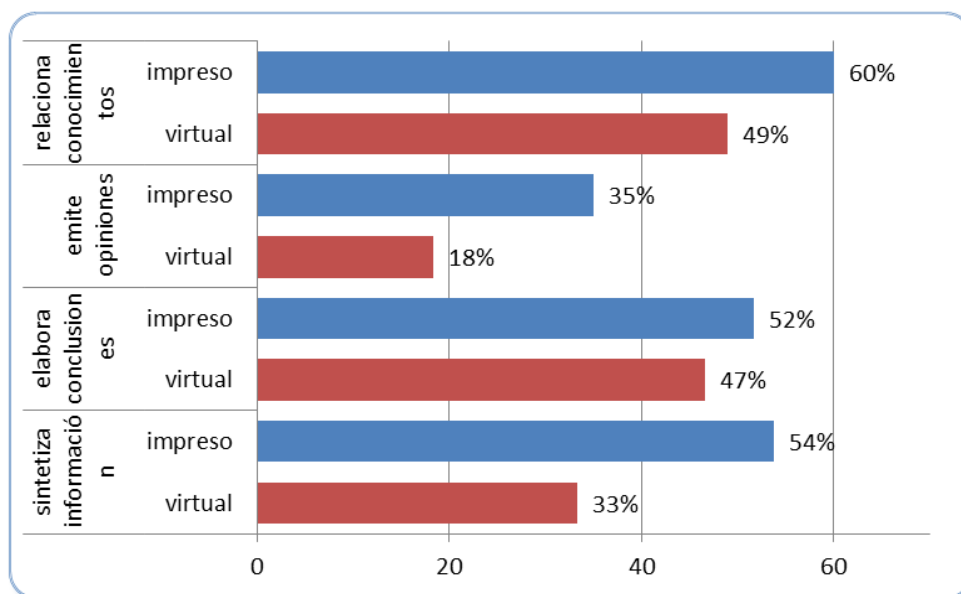


Gráfico 23. Comparativo de los indicadores del Nivel de Lectura Analógica.

En el gráfico 24 se aprecia que 37% del grupo se ubica en el nivel analógico en lectura virtual y leyendo en papel la mitad del grupo logra estar en este nivel; es decir que 13% de los estudiantes logra mejores resultados leyendo en papel que en pantalla.

Basados en estos resultados, este grupo obtiene una mayor comprensión de lectura en el nivel analítico realizando una lectura en papel que mediante dispositivos electrónicos.

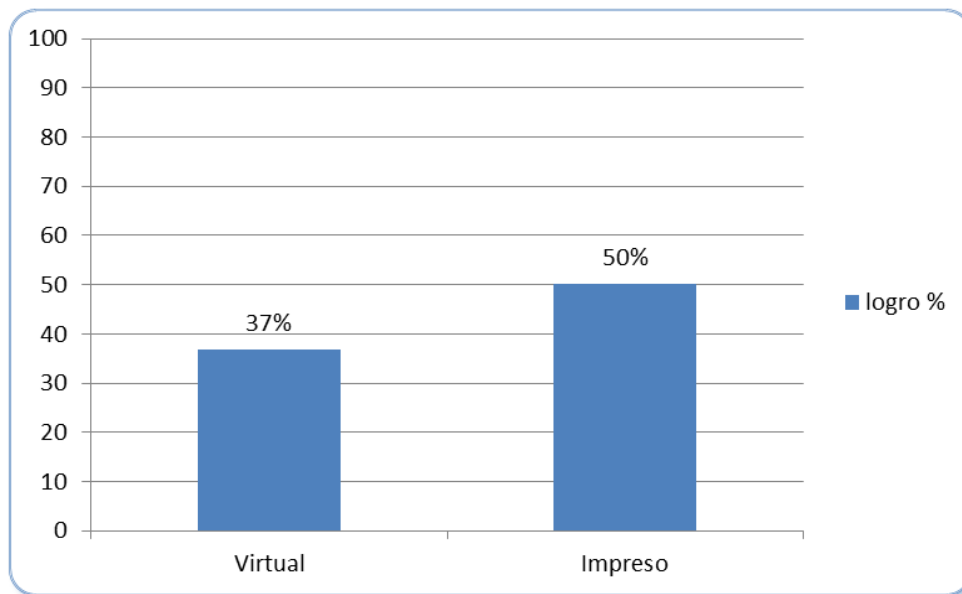


Gráfico 24. Comparativo de la variable Nivel de Lectura Analógica.

De la misma manera que en el nivel de lectura anterior, con los datos obtenidos de los cuestionarios en la sección que mide la variable de nivel de lectura analítica, desarrollamos el respectivo índice de lectura, que nos indica que por cada 100 respuestas acertadas en la lectura virtual se lograron 133 aciertos; con este índice podemos decir que el grupo tiene mayor eficiencia en la lectura de nivel analítico en soporte impreso que en virtual.

4.2.4. Comparativo de las variables de los niveles de lectura

Una vez analizados los datos por indicador y variable entre sí, realizamos un comparativo de las variables para ambos tipos de lectura, como se observa en el gráfico 25, para dar mayor claridad de algunas diferencias y similitudes entre ambas lecturas.

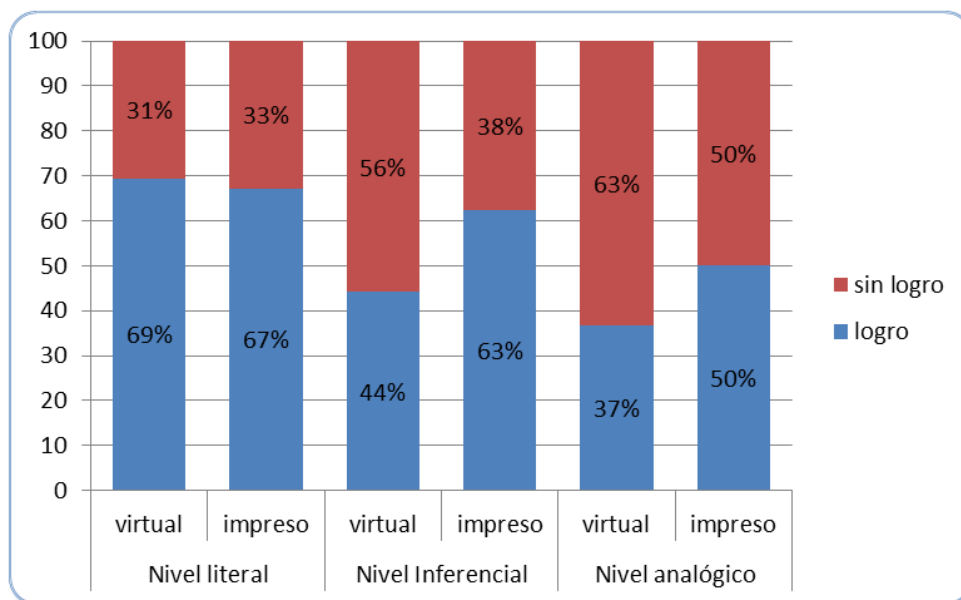


Gráfico 25. Comparativo del logro de las variables en lectura virtual e impresa.

En ambas lecturas el nivel de lectura literal lo logran alrededor de dos tercios del grupo, las diferencias entre los logros son mínimas con apenas 2% más de logro en la lectura en soporte virtual. La lectura literal es el nivel más simple de la comprensión de un texto, en el que sólo se realiza la recuperación de información, se podría decir que se trata de una lectura superficial porque el lector no tuvo que leer entre líneas o analizar dicha información para tomar una postura personal al respecto, hacer conclusiones o elaborar síntesis; en este sentido, dos tercios del grupo obtendrá un nivel de lectura literal leyendo en plataforma física o virtual. Aunque son similares los resultados, el logro es mayor cuando los estudiantes utilizan dispositivos electrónicos en la lectura.

En el nivel de lectura inferencial, 63% logrado en lectura impresa contra 44% de la virtual muestra que al aumentar la complejidad de la comprensión de lectura a un nivel en el que se necesitan hacer otros procesos mentales para realizar inferencias, el grupo obtuvo mejores resultados en la lectura en papel.

Comparando estos dos primeros niveles, se observa que en el nivel de lectura inferencial el logro del grupo no es parejo como en el literal, el grupo baja su rendimiento 4% en lectura impresa, un margen pequeño en comparación de la baja que se observa en el soporte virtual, en el que cae un cuarto del grupo (25%).

El nivel más complejo de lectura, el nivel analógico, el logro en soporte impreso fue de la mitad del grupo, mientras que en soporte virtual fue de un poco más de la tercera parte con 37%; en ambos tipos de lectura el rendimiento disminuyó en comparación con el nivel literal y el inferencial.

Comparando el nivel literal con el analógico, en cuanto al impreso, las cifras de logro disminuyeron 17% y en relación al virtual 32%. Si se considera que en la lectura literal en soporte virtual el 69% del grupo logró este nivel, entonces menos de la mitad de éste (que correspondería al 34%) logra pasar al nivel analógico.

Comparando el nivel analógico con el inferencial, en soporte virtual el rendimiento baja 7% y en soporte físico 13%; es decir que es mayor la disminución de rendimiento en soporte físico.

Los resultados de las comparaciones de las variables dan indicios de las similitudes y diferencias que existen entre leer en papel y leer en soportes virtuales. La primera similitud es el rendimiento observado en el nivel de lectura literal en los dos soportes; otra similitud es que el rendimiento del grupo disminuyó conforme la complejidad de la comprensión de lectura que se les pedía aumentó; una tercera similitud es que el rendimiento de comprensión de lectura más bajo se ubicó en el nivel de lectura analógica.

Las diferencias encontradas en el rendimiento que obtuvieron en las variables de nivel de lectura inferencial y analógico, muestran que comprendieron mejor la lectura en soporte físico que en el virtual, con márgenes de diferencia de 19% en el nivel inferencial y de 13% en el analógico.

A continuación se analizan las circunstancias de lectura que nos darán más información para poder establecer diferencias o similitudes de la comprensión de lectura en los diferentes soportes.

4.2.5. Circunstancias de lectura

La variable circunstancias de lectura cuenta con seis indicadores que tienen el objetivo de encontrar datos que informen sobre las diferencias y similitudes que existen al leer en soporte físico que es el papel y los soportes virtuales que son cualquier dispositivo electrónico con capacidad para desplegar un texto de forma virtual.

El primer indicador de esta variable tuvo el objetivo de saber si los participantes reconocían los soportes de lectura y que los describieran. Para el texto físico se les pidió

señalar en un listado las que consideraban características del texto impreso, como se ve en el gráfico 26, 80% describió el soporte como texto sobre papel blanco, hojas de un solo tamaño, texto sobre el papel con un solo tipo y tamaño de letra y sin imágenes; mientras que 20% señaló entre el listado elementos que no contenía el soporte como varios colores de tinta e imágenes.

Pese a la percepción inadecuada de algunos de los elementos del soporte, todo el grupo señaló en su respuesta reconocer que leyó en papel blanco, que las hojas eran del mismo tamaño y que había texto con tinta; es decir que se reconoció el soporte como algo físico.



Gráfico 26. Percepción de los lectores sobre el soporte físico.

Para que los encuestados identificaran el soporte virtual se les preguntó qué utilizaron para contestar el cuestionario virtual y se les interrogó sobre las actividades que comúnmente realizan para leer en éste. El gráfico 27 nos muestra que 55% utilizó una *laptop*, 25% un computador de escritorio, 15% un teléfono celular y 5% una tableta electrónica. Al señalar los estudiantes diferentes tipos de dispositivos electrónicos y que ninguno declaró haber usado un medio impreso, los estudiantes describieron una forma de soporte virtual de lectura.

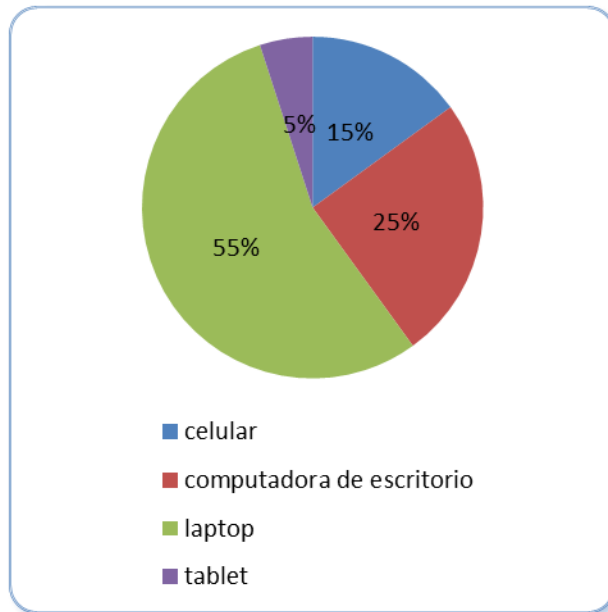


Gráfico 27. Dispositivos empleados en la lectura virtual.

El segundo momento de percepción de este soporte virtual era describir cómo se acercaban a los diversos dispositivos para leer, para lo que se les pidió señalar qué actividad y en qué orden manipulaban su dispositivo para leer. En el gráfico 28 se muestran los resultados, dentro de los que observamos que los estudiantes concuerdan en que se puede modificar el tamaño de espacio donde se lee con la mayor frecuencia en primer lugar; cambian el tamaño de la letra con la segunda frecuencia más alta de orden de actividad; con frecuencias y orden de actividad diversos dijeron que modifican el tamaño de las ventanas para ver otros elementos, ocultan las barras de herramientas y de tareas para tener mayor espacio de lectura en la pantalla y que ajustan el brillo de la pantalla para tener mejor legibilidad. Al contestar este reactivo el grupo da indicios de haber reflexionado sobre el tipo de soporte en el que leyeron, sean celulares, tabletas, computadores o *laptops*, y describen que es un espacio modificable, acción que no se puede realizar en el soporte físico.

En relación a este primer indicador, se observa que los estudiantes reconocieron dos tipos de formas de lectura: la física y la virtual.

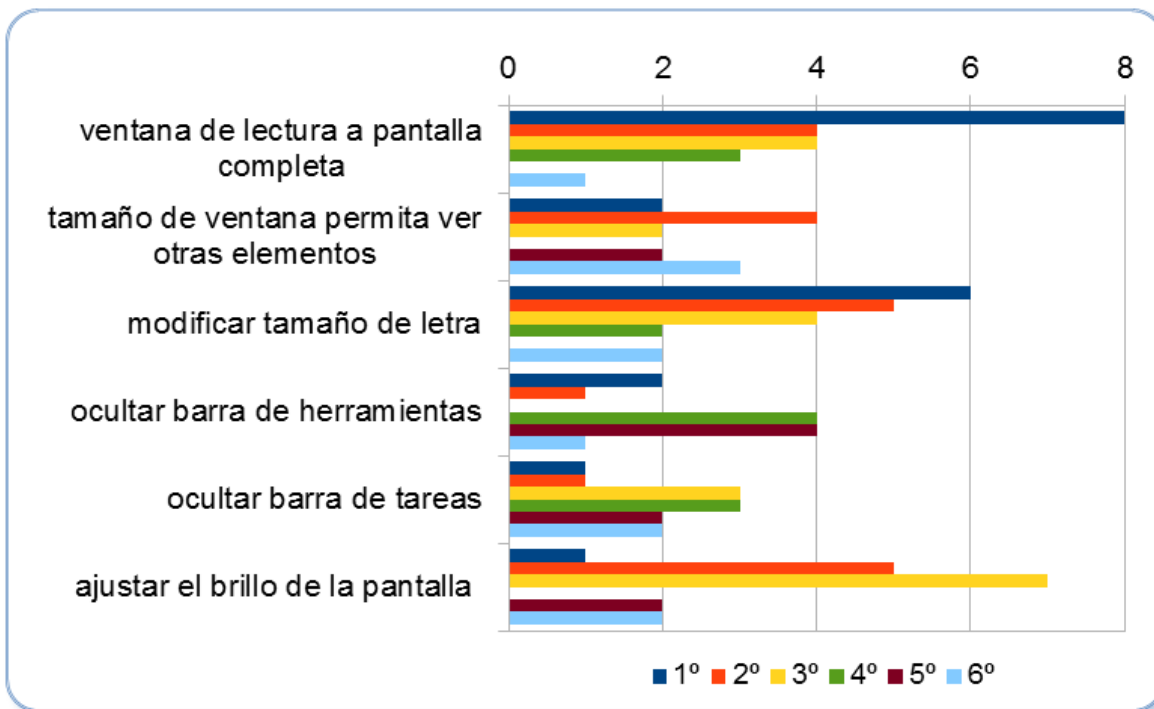


Gráfico 28. Frecuencia y orden de acciones de los lectores para mejorar su lectura virtual.

El segundo indicador refiere dificultades o facilidades de lectura que existen en las lecturas virtual y física. Entre las dificultades propias de la lectura en pantalla se tienen las que surgieron por problemas técnicos y prácticos al utilizar los dispositivos móviles, estas dificultades las equiparamos a los problemas de legibilidad que se dan en el papel.

Siete de los estudiantes señalaron haber tenido una o más dificultades, como vemos en el gráfico 29, encontramos 2 señalamientos a “fallas en internet” y con una sola mención “se me acabó la batería”, “poca calidad de las imágenes de lectura”, “fallas técnicas en el dispositivo”, “distracción” y “cuando arrastraba el cursor hacia abajo modificaba la respuesta”. De estos conflictos el de “distracción” no es propiamente un problema técnico pero se refiere porque el estudiante lo señaló libremente y no del listado de opciones propuesto.

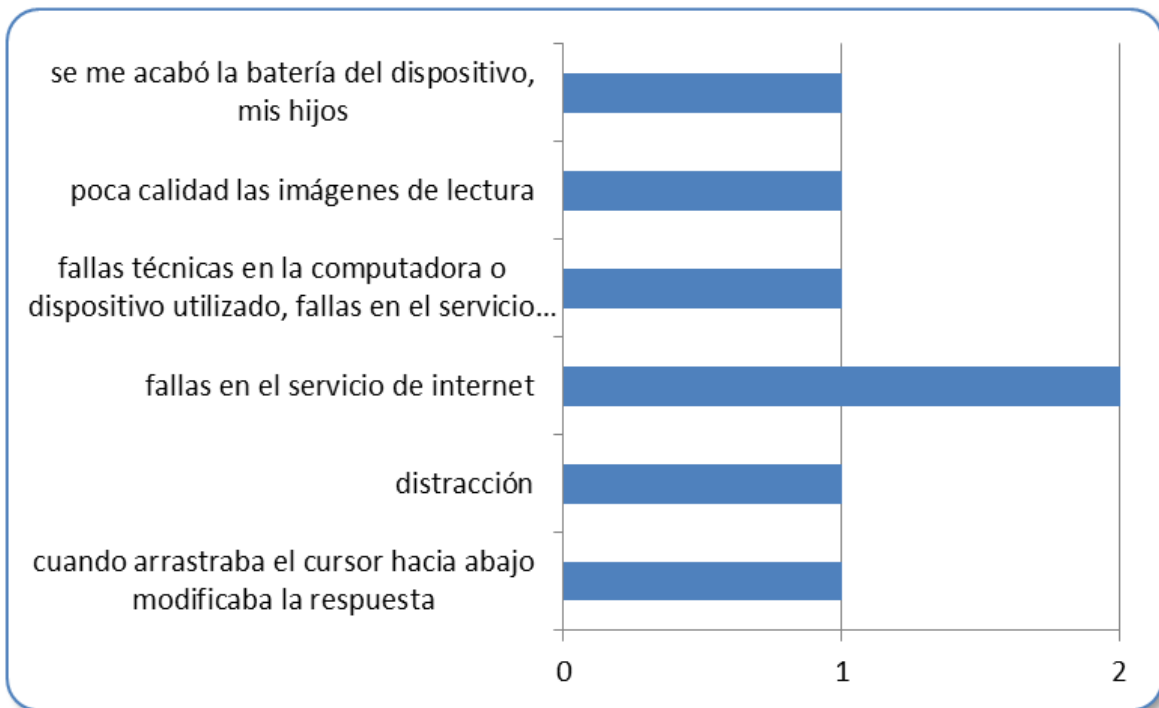


Gráfico 29. Problemas técnicos enfrentados durante la lectura y solución del cuestionario virtual.

En la misma lectura virtual, seis alumnos dijeron haber tenido dificultades prácticas, señalando, como se ve en el gráfico 30, con una frecuencia de 2, “texto muy pequeño en mi pantalla de celular”, y con una sola mención “ventanas emergentes que no dejaban ver claramente el contenido”, “dificultades para encontrar la liga que me llevó hasta el formulario Google”, “dificultad para utilizar los formularios de Google” y uno que no especificó cuál fue su obstáculo.

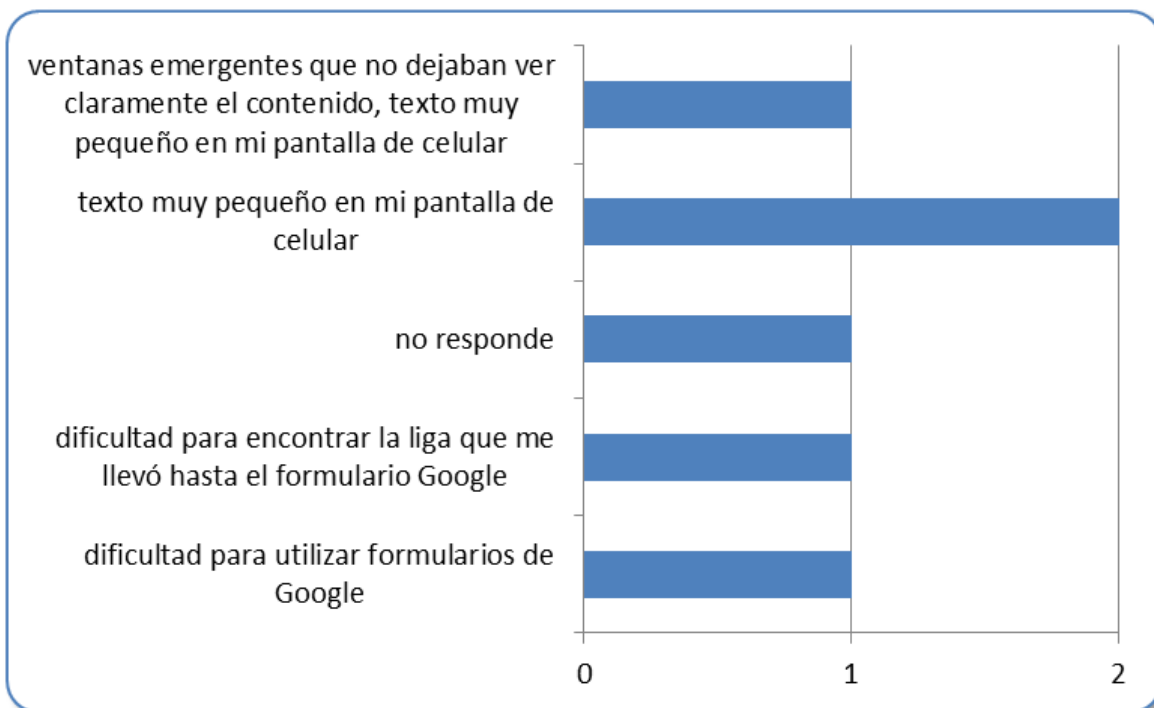


Gráfico 30. Problemas prácticos enfrentados durante la lectura y solución del cuestionario virtual.

Haciendo una analogía, como se había señalado, estos problemas técnicos y prácticos se equiparan a la legibilidad de los textos sobre papel, así en el cuestionario impreso sólo un encuestado dijo haber tenido problemas de legibilidad, específicamente “mala visión”.

Comparando la idea de los problemas más inmediatos de legibilidad del texto tanto en soporte físico como en virtual, se observa en el siguiente gráfico que reportaron sin problemas 19 estudiantes (95%) en el cuestionario impreso y 14 (70%) en el virtual. Este dato proporciona una diferencia entre los soportes: la legibilidad de un texto fue mayor en la lectura sobre papel que en la virtual, teniendo como uno de los motivos la inmediatez que se tiene al papel en comparación a las acciones que se realizan al acceder a los textos virtuales.

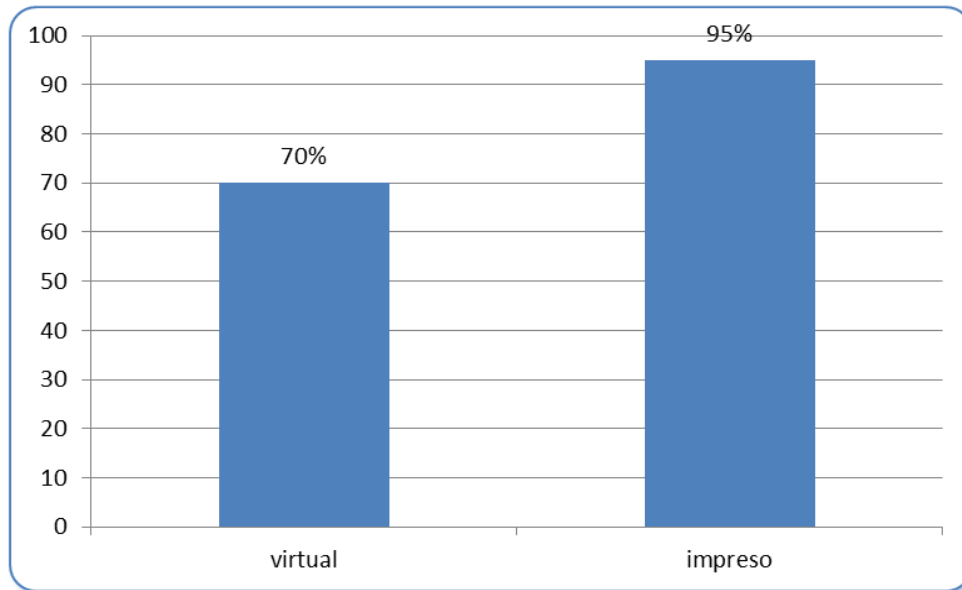


Gráfico 31. Comparativo de “sin problemas” de legibilidad al contestar el instrumento.

Otro problema con el que se enfrentan los lectores es el contexto donde se lee; el del cuestionario impreso era el mismo para todos, el aula, por lo que, aunque la respuesta era libre, los problemas reportados fueron todos del mismo tipo, como se ve en el gráfico 32, 65% dijo no haber tenido interrupciones y 35% dijo ser distraído por las preguntas que los estudiantes que llegaban tarde hacían y por estar mirando el tiempo que les quedaba para realizar la actividad.

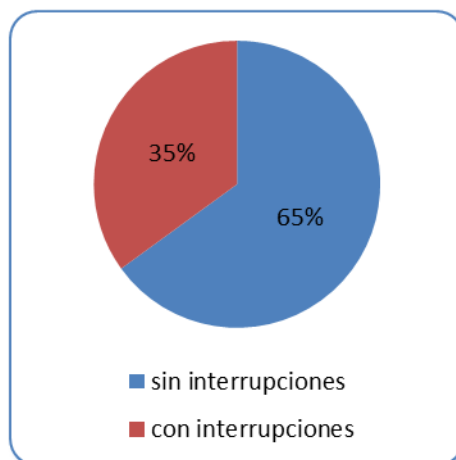


Gráfico 32. Porcentaje de lectores reportando interrupciones en lectura impresa.

En el caso de la lectura en soporte virtual, los participantes describieron libremente factores propios del lugar y momento en que leyeron, que se tradujeron en interrupciones, como se ve en el gráfico 33, 45% dijo no haber tenido interrupciones y el restante 55%, correspondiente a once alumnos, señaló las siguientes situaciones de interrupción:

- estaba en clase
- la televisión me distrajo
- llamadas telefónicas
- mis hijos querían cenar
- recibí mensajes por el celular, los cuales me distrajeron de la lectura
- redes sociales
- si, cuestiones ligadas a la casa
- si, mis hijos interrumpían a cada rato mi lectura
- sí, recibí una llamada telefónica de larga distancia
- si, tengo sueño
- si.... estaba en mi negocio llegaba gente

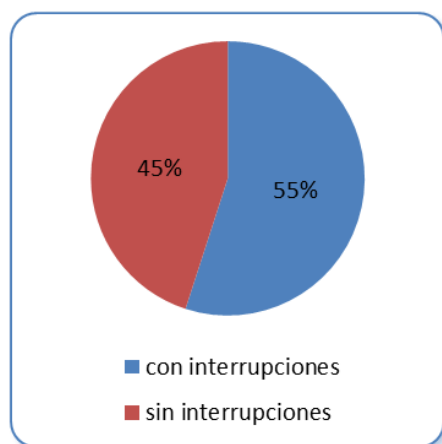


Gráfico 33. Porcentaje de lectores reportando interrupciones en lectura virtual.

Comparando los reportes de interrupción en ambos soportes vemos en el gráfico 34 que hubo más interrupciones durante la lectura virtual con un 20% en comparación con la impresa; debemos considerar que los tipos de interrupciones reportados durante la lectura virtual son más complejos porque no se encuentran en el ambiente controlado del aula.

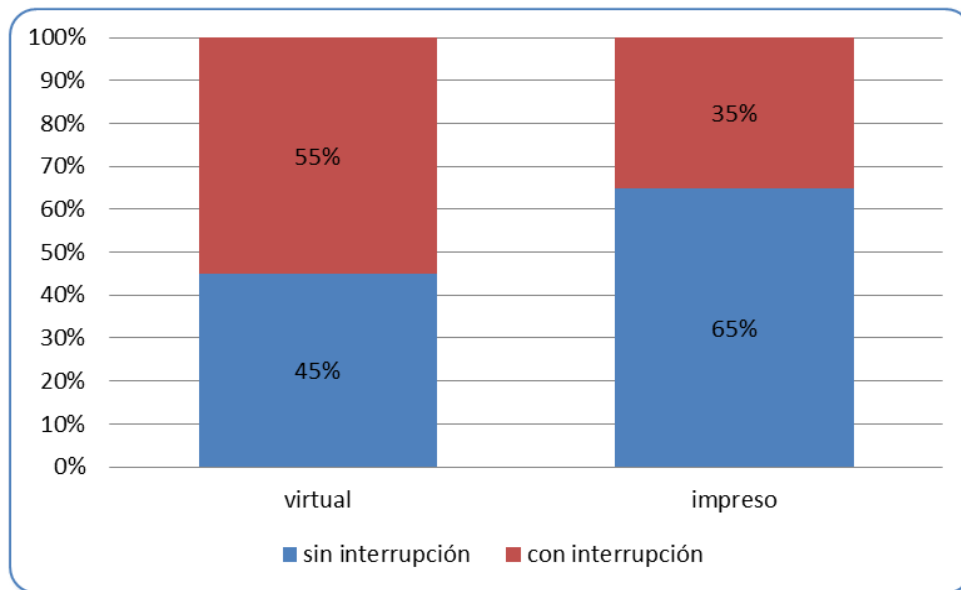


Gráfico 34. Comparativo de reporte de interrupciones.

En el indicador también se consideraron los otros factores comunes a todos los lectores que podrían haber facilitado la comprensión de la lectura, tales como el soporte utilizado, el tipo de luz con que se leyó y los conocimientos previos que se tenían. Sobre este punto desarrollamos un comparativo de resultados que se muestran en el gráfico 35. Resaltamos que todos los encuestados al contestar el cuestionario físico dijeron que se les facilitó leer en papel, conocer términos jurídicos, haber contestado en el aula y haber realizado la actividad en el día; mientras que al contestar virtualmente ninguno de los puntos fue considerado por todo el grupo como facilitador de la lectura. En general se nota que las características de la lectura impresa les parecieron factores facilitadores de la lectura.

En la lectura virtual los puntos que los encuestados señalaron considerar facilitadores de la lectura son los relacionados con los conocimientos previos de cada uno y el lugar donde contestaron el cuestionario.

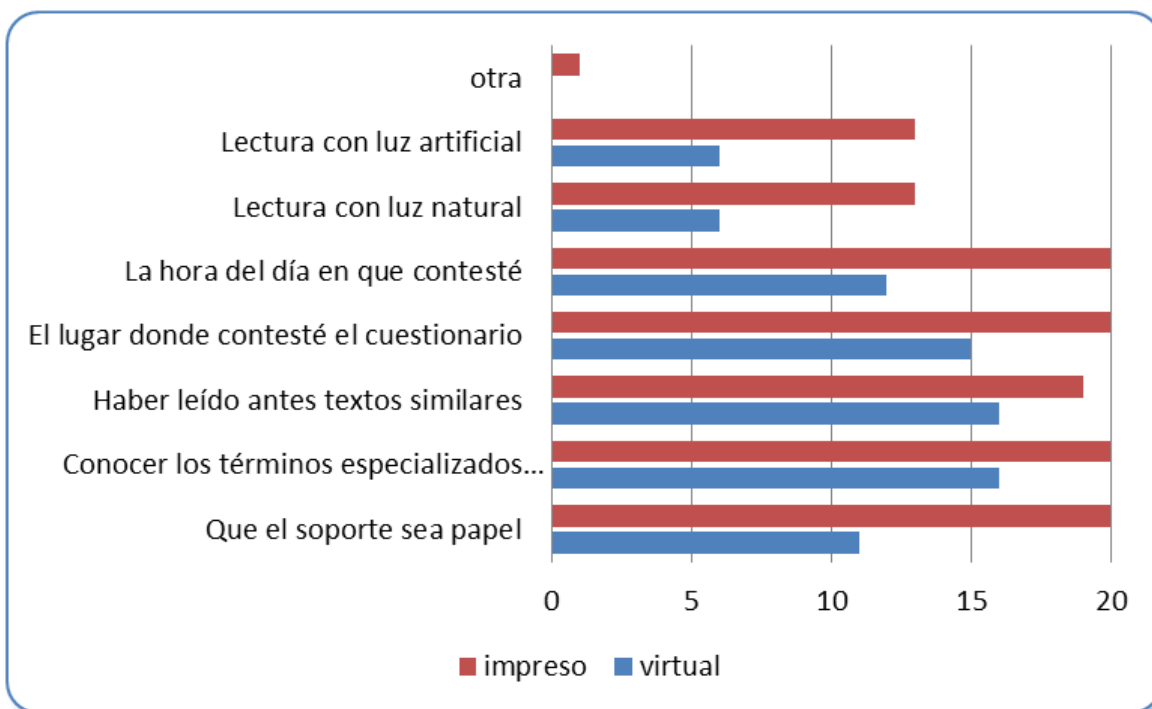


Gráfico 35. Comparativo de los elementos facilitadores de la lectura en el instrumento.

Las comparaciones de este segundo indicador nos ayudan a establecer diferencias y similitudes al leer en soportes físico y virtual. Por ahora podemos señalar que los estudiantes identificaron problemas técnicos, prácticos, contextuales y agentes que pueden facilitar la lectura. En cuanto a los problemas técnicos y prácticos para arrancar la lectura, el soporte virtual presenta mayor cantidad porque el acceso al texto no es tan inmediato como el del papel, que no necesita de conocimientos y manejo de tecnología de los dispositivos electrónicos para poder iniciar la lectura de un texto. Entre las diferencias de contextos, identificamos que las distracciones fueron menores en la lectura en impreso y que las interrupciones en la lectura virtual además de ser más frecuentes podrían implicar un nivel mayor de distracción como la duración de una llamada que seguramente no tenía ninguna relación temática con la lectura o el sujeto que contestó mientras trabajaba así que se interrumpía constantemente para atender su negocio. En cuanto a los factores que pudieron facilitar la lectura encontramos una coincidencia entre los dos soportes que es tener conocimientos previos sobre los temas leídos y haber enfrentado con anterioridad textos legales y como diferencia existe un indicio de que la lectura en papel es más accesible.

El tercer indicador buscaba identificar los espacios de lectura, en el gráfico 36 vemos las coincidencias y diferencias de espacios. Observamos que la lectura impresa tuvo un ambiente controlado por lo que no hay variación en el espacio, mientras que la lectura virtual se desarrolló en diez diferentes espacios, resaltando que uno en común es la recámara.

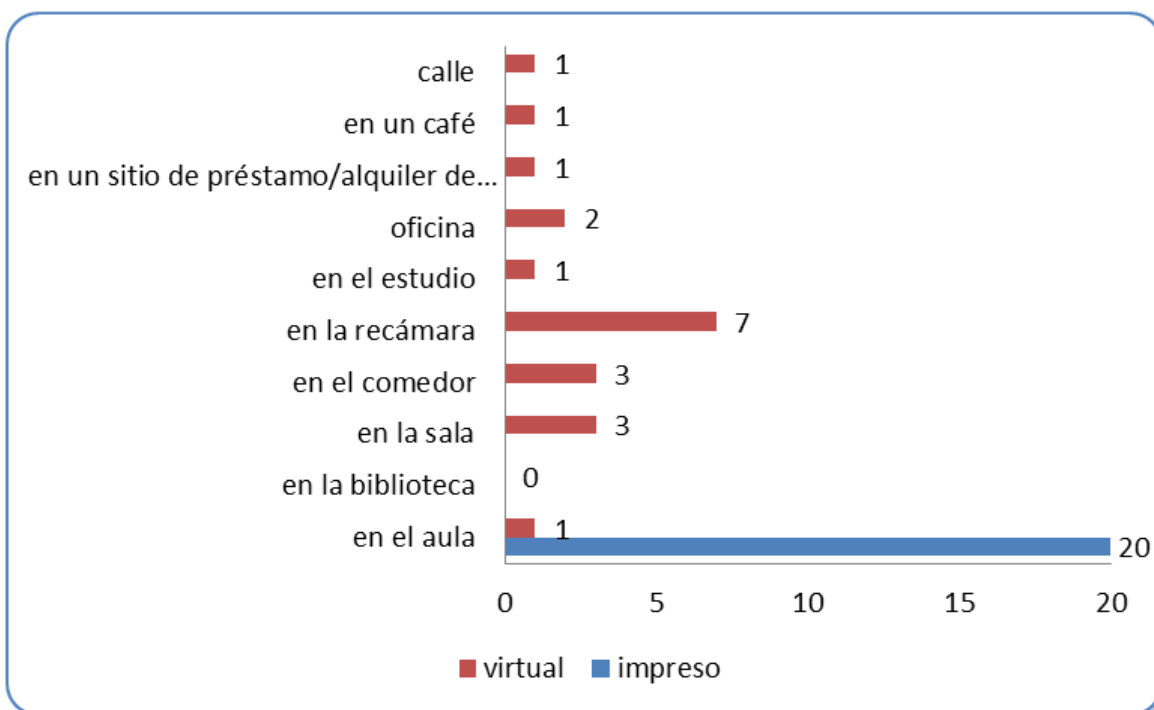


Gráfico 36. Comparativo de lugares donde se respondió el instrumento.

Para los espacios de lectura virtual se establecieron generalidades, como muestra el gráfico 37 es interesante ver que 70% del grupo realiza sus lecturas escolares en casa, 15% opta por espacios públicos, 10% laborales y 5% utiliza las instalaciones de la universidad. Estos datos tienen coherencia con el tipo de modalidad de estudio que indica que gran parte de la actividad escolar se lleva fuera de las áreas de la escuela, principalmente en casa; estos datos también indican los contextos de lectura de los que se pueden deducir mayor o menor concentración al leer para comprender.

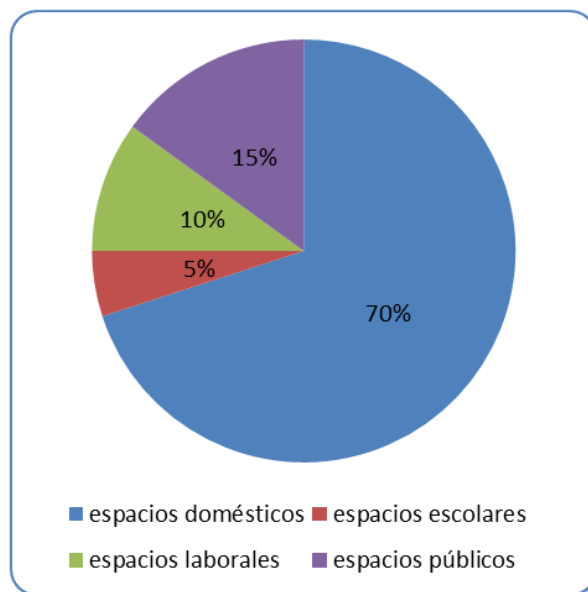


Gráfico 37. Tipos de lugar donde se respondió el instrumento.

El cuarto indicador buscaba saber si al leer los estudiantes realizan otro tipo de actividades que pudieran influir en los resultados de su comprensión lectora. En el gráfico 38 se observa la comparativa entre los dos cuestionarios, señalamos en primer lugar una inconsistencia de las respuestas porque los encuestados declararon sólo haber contestado el cuestionario virtual 95% y 65% el impreso; sin embargo vemos que en ambos soportes declararon hacer otras actividades, la inconsistencia podría deberse a una mala interpretación de la pregunta o al cansancio porque este indicador corresponde a una de las últimas preguntas en ambos cuestionarios.

Durante las lecturas en ambos soportes algunos estudiantes realizaron una o varias actividades. Al leer en papel 25% declaró haber contestado mensajes en su celular, 15% escuchó música, 5% revisó sus redes sociales y un 5% dijo haber realizado una actividad diferente. Mientras que al leer en línea 40% declaró también haber buscado información en la red; otro 40% haber contestado mensajes; 30% contestó llamadas; 30% revisó sus redes sociales y 20% escuchó música.

El grupo además de leer, reportó realizar 4 actividades diferentes, mientras que en pantalla se reportaron 5; aunque pareciera que en ambas lecturas existen semejante número de distracciones, el porcentaje de quienes realizan estas actividades en pantalla y la complejidad que conllevan es mayor que las realizadas en la lectura en papel, esto nos da indicios de que existen mayores distracciones cuando se lee en soporte virtual.

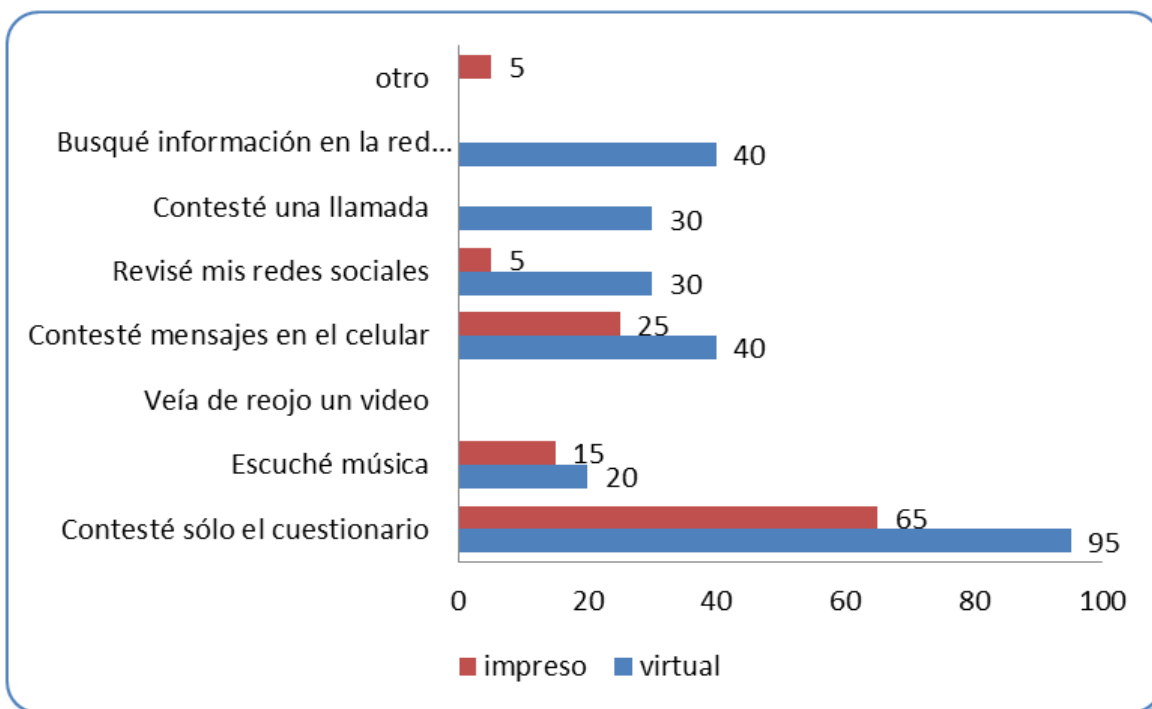


Gráfico 38. Comparativo porcentual de otras actividades realizadas al contestar el instrumento.

El siguiente indicador buscaba la reflexión de los participantes en cuanto al orden en que realizan una actividad de lectura en forma virtual e impresa, lo cual nos dio diferencias y similitudes que se aprecian en el gráfico 39. La lógica de la lectura impresa se refleja porque se indica que todo el grupo recibió el cuestionario, siguió las instrucciones, leyó y contestó; además algunos estudiantes tomaron notas en las hojas, subrayaron parte del texto y/o tomaron notas en un cuaderno.

Los pasos a seguir para contestar el cuestionario virtual se ven más complejos, la primera actividad no tiene un paralelo a la impresa, en ésta debían reconocer “me avisaron que ya estaba la liga del cuestionario” misma que no señaló todo el grupo. El segundo paso lógico tampoco tiene un correspondiente en la lectura impresa, “abrir el correo o red social para encontrar la liga”; esta actividad rebasa la frecuencia correspondiente al número de sujetos del estudio (20) porque algunos buscaron la liga por ambos medios electrónicos. El siguiente paso tiene su correspondiente en impreso, se trata de “seguí la liga del cuestionario” que empalmamos con la idea de “recibí el cuestionario” impreso; aunque aquel no fue un paso reconocido por todos los que contestaron en línea tal vez porque no lo consideraron una acción diferente a la segunda ya referida. El cuarto paso se corresponde totalmente con el cuestionario impreso, se trata

de “leí las instrucciones”, que todo el grupo señaló como una acción que realizaron. El siguiente paso es igual en impreso y virtual, se trata de “leí los textos y contesté”, que no todos los lectores en línea señalaron como una actividad que hayan realizado. En el caso de la lectura virtual, los estudiantes no señalaron alguna otra actividad que correspondiera de manera análoga a las actividades de tomar notas o subrayar que sí vimos presentes en el soporte físico.

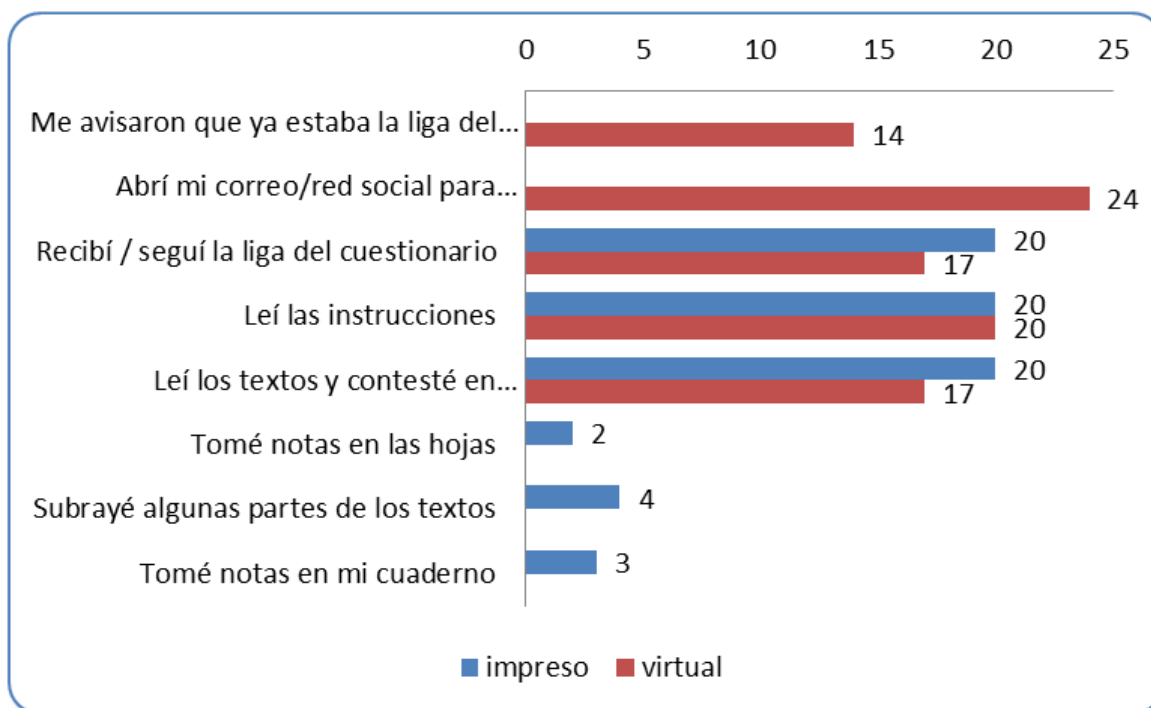


Gráfico 39. Comparativo, frecuencia de pasos para contestar el instrumento.

La descripción de estas actividades indican que el acceso a la lectura impresa es más inmediato que el de la lectura virtual que necesita intermediarios como procesadores de texto y buscadores previo a una lectura; por otra parte señala que al leer en línea los estudiantes no recurren a estrategias lectoras como las de tomar apuntes o subrayar los datos importantes, como sí lo hacen al realizar lecturas en papel.

El último indicador de esta variable pretendía obtener datos sobre la percepción de los encuestados con respecto a su actividad lectora en pantalla y en papel, para saber sus opiniones, si tienen más cercanía con un solo tipo de lectura o con ambos y saber cuál prefieren y porqué. Al preguntarle a los encuestados en qué soporte leen más, la mitad contestó que impreso y la mitad que en forma virtual como se aprecia en el gráfico 40.

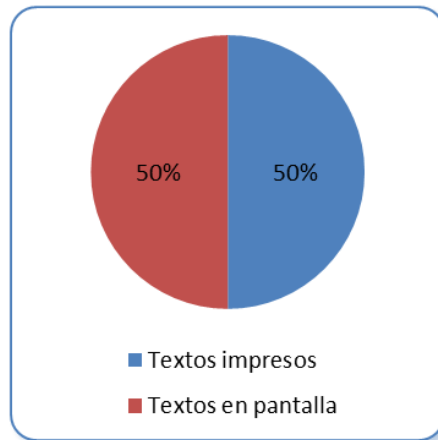


Gráfico 40. Porcentaje de textos leídos por actividad académica semanalmente.

Sobre la cantidad de textos impresos que leen a la semana como parte de sus actividades escolares, vemos en el gráfico 41 que 75% dijo leer de 1 a 5, 20% de 6 a 10 y sólo 5% lee más de 15 textos sobre papel a la semana. De manera virtual, el 65% lee de 1 a 5 textos a la semana, 35% de 6 a 10 y ninguno lee más de 11 documentos virtuales a la semana. En general el grupo lee de 1 a 10 textos por semana en cualquiera de los dos soportes, 10% prefiere leer pocos textos de manera impresa y 15% prefiere leer de manera virtual si hay más de 5 textos; estas declaraciones sobre la frecuencia de lectura en ambos soportes y las estrechas diferencias, apoyan la declaración anterior de que leen en general en ambos soportes.

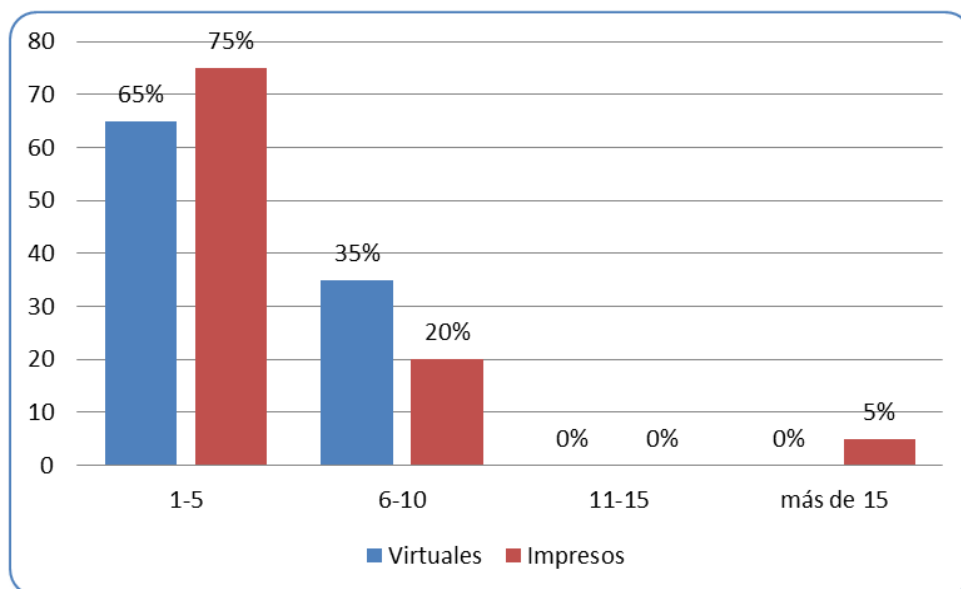


Gráfico 41. Porcentaje de textos académicos virtuales e impresos leídos semanalmente.

La mitad del grupo dijo que tiene una mayor comprensión al leer en textos físicos y la otra mitad que en textos impresos, como vemos en el siguiente gráfico.

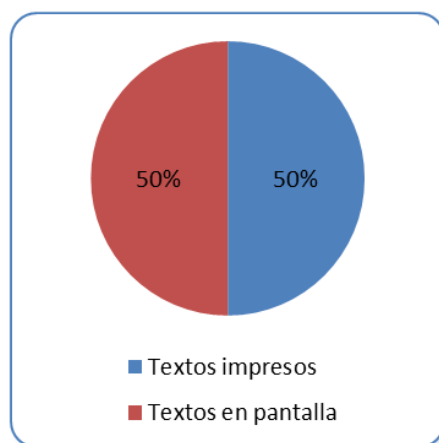


Gráfico 42. Consideración personal, el soporte con mayor comprensión.

Sobre las preferencias del grupo a leer en papel o en pantalla, obtuvimos los siguientes datos que se capturan de manera literal:

Prefieren leer en impreso porque:

- no me lastima la vista tanto como en la pantalla
- puedo hacer anotaciones entre la líneas del texto o subrayar las partes que considere más importantes
- la pantalla me cansa la vista, puedo rayar y marcar palabras que no comprenda
- leer en pantalla me molesta la vista a los pocos minutos de hacerlo
- me es fácil dar lectura a cuestiones impresas
- saco ideas más importantes
- prefiero tener en físico las lecturas
- es más fácil y no cansa la vista
- daña menos la vista y te permite buscar alguna información más rapidamente por ejemplo en artículos de alguna ley o código
- se me facilita, tengo el texto a la mano para leerlo en cualquier momento
- es más fácil regresar a la lectura, subrayar lo más importante, hacer notas
- la luz de la pantalla por más baja que sea me canda y la vista me duele la cabeza
- tomo notas, anoto junto a lo que no entiendo
- puedo subrayar y marcar

- me facilita la lectura
- cansa menos la vista y puedes hacer anotaciones

Prefieren leer en pantalla porque:

- más practicidad, facilidad para realizar la lectura entre otras actividades
- es más rápido y actual
- resulta más fácil y práctico leer en pantalla y no cargar tantas hojas que en ocasiones resultan incómodas
- atraé más mi atención
- Que beneficia al medio ambiente.
- Resulta fácil mantener ordenados los textos y conservarlos para revisar posteriormente. Los dispositivos se encuentran siempre a la mano hoy en día y es posible revisar cualquier artículo en cualquier momento.
- Existe menos tala de arboles.
- Si desconozco algún tema o significado de alguna palabra, aquí mismo lo busco..
- es mas practico; pero cansa mas.
- Es más práctico
- Concentración al acostumbrar al cerebro a otras formas de estudio
- La forma digital es más fácil de manejar y trasportar
- pues es ocasiones puede hacer que te concentres
- que puedes buscar información mas rápidamente con ayuda del internet
- Que puedes copiar y pegar textos de un documento a otro para despues imprimir
- Puedo buscar rápidamente términos que no conozca, pero prefiero lo fisico, papel impreso.
- puedes buscar mas rápido la información que no sepas
- acceso facil
- Mas practicidad
- rápida y fácil de encontrar.

Reunimos las ideas afines de estas respuestas con la finalidad de hacer un comparativo que presentamos en el gráfico 43, mismo que muestra frecuencias y no porcentajes porque algunos alumnos expresaron más de una opinión en sus respuestas abiertas. Con la misma idea está la “facilidad” de lectura que tiene mayor percepción en la

lectura impresa que en la virtual con 2 frecuencias de diferencia; también se repite en ambos soportes la idea de rapidez con la misma frecuencia.

Resalta entre las preferencias a leer en papel que se puede escribir sobre el texto y que no lastima la vista este tipo de lectura. Como preferencias a la lectura virtual resalta la idea de que es un soporte ecológico y que incrementa la eficiencia porque se pueden realizar otras actividades complementarias a la lectura como la búsqueda de información relacionada o la búsqueda de palabras desconocidas.

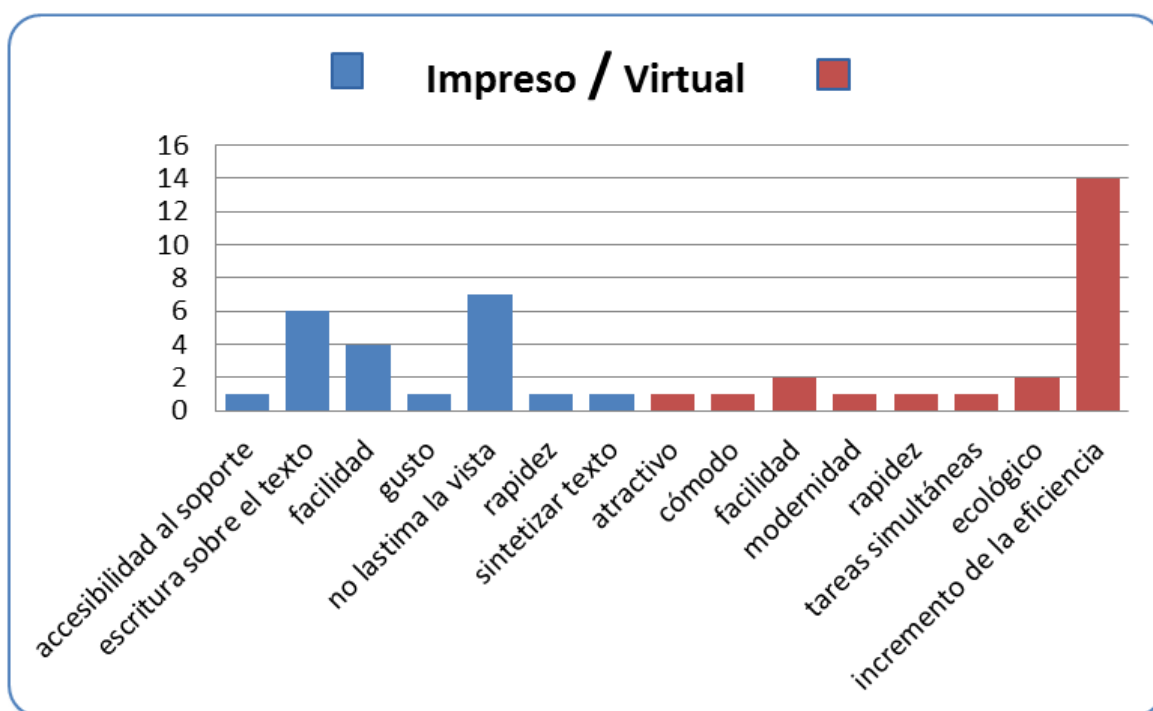


Gráfico 43. Razones de preferencia por lectura impresa y virtual.

Con los datos de este último indicador podemos señalar que los estudiantes realizan en su quehacer académico más o menos el mismo número de lecturas en pantalla y en papel; el grupo tiene la percepción de que tiene una comprensión de los textos igual en papel que en pantalla y existe una heterogeneidad en su preferencia por alguno de estos soportes, resaltando que el virtual lo prefieren porque obtienen información extra para complementar su lectura y prefieren el físico porque no sienten molestias de cansancio en la vista y porque pueden realizar marcas que les ayudan a la comprensión.

El análisis de esta última variable nos arrojó datos sobre las diferencias y similitudes que puede haber al leer en soporte físico y virtual; primero encontramos que el acceso a la lectura en papel es más inmediato, se requiere sólo tener físicamente el texto, mientras que la lectura en pantalla requiere de varios pasos previos antes de realizar en sí la lectura, entre los que destaca la elección de un dispositivo electrónico que cuente con programas que desplieguen el texto en una pantalla, se requiere de un documento virtual que en este caso se buscó en internet y de la habilidad del lector para utilizar su dispositivo, el programa y realizar búsquedas en internet.

En el análisis identificamos problemas de legibilidad y contexto, y facilitadores de conocimientos previos y contexto. En cuanto a la legibilidad observamos que los conflictos reportados en impreso fueron mínimos en comparación con el virtual, en el primero se reportó un asunto aislado de vista cansada, mientras que en pantalla el grupo encontró problemas técnicos como energía insuficiente para ver el texto virtual y prácticos como texto muy pequeño en la pantalla del celular que dificultó la lectura o dificultades con el programa en el que se contestó el cuestionario. En cuanto a los problemas de contexto señalamos que las interrupciones de la lectura en papel se relacionaron a las personas que llegaron tarde al aula; mientras que en la lectura en pantalla las interrupciones fueron variadas y más complejas porque cada participante estuvo en un ambiente diferente. Las interrupciones de la lectura en papel fueron menores porque se desarrolló en un solo espacio y tiempo, mientras que las de la lectura en pantalla fueron mayores porque los lugares y tiempos fueron diferentes para cada participante, resaltando que la mayoría contestó en un espacio doméstico.

Otro factor que analizamos fue el de los posibles distractores en lectura virtual y física, sobre esto encontramos que los distractores de la lectura en pantalla son mayores por dos razones, la primera relacionada con los ambientes de lectura en los que el grupo señaló distracciones como contestar el teléfono, atender los problemas domésticos, atender clientes; y la segunda se relaciona con la naturaleza de los dispositivos electrónicos que permiten hacer más de una tarea al mismo tiempo, por ejemplo buscar información en internet o revisar redes sociales. Un elemento distractor que encontramos en ambos soportes fue el de revisar alguna tarea en el celular y escuchar música. En la lectura en pantalla sólo encontramos como distractores estos últimos que comparte con el virtual.

Resaltamos que pese a los conflictos reportados, la mayoría de los encuestados informó no haber tenido problemas y todo el grupo demostró tener capacidades para acceder a los textos, desarrollar la lectura y contestar el instrumento en su totalidad.

Por último, de esta variable obtuvimos datos sobre la percepción de los encuestados en cuanto a la lectura física y virtual, entre los que destacó que el grupo lee en cantidades semejantes textos en papel y en pantalla y las preferencias por alguno se dividen de manera personal. Entre quienes prefieren leer en papel, las razones principales son la facilidad de poder hacer marcas sobre el papel y que este soporte ofrece menos esfuerzo para el sentido de la vista. Las principales razones de preferir leer en pantalla son porque los dispositivos ofrecen elementos que hacen más eficiente la lectura.

4.3. Lapsos de lectura

Durante el desarrollo del marco metodológico y el análisis de datos resaltó un factor que se consideró útil aportar a esta investigación como un indicio de relación con las lecturas que se hacen en los dos soportes, se trata de los lapsos de tiempo agregados al instrumento en la fase de piloto con el objetivo de ajustar el tiempo a la parte presencial que por su naturaleza educativa sería limitado; se optó por dejar en el instrumento final el reactivo de medición para hacer un comparativo entre la parte del cuestionario impreso y la digital; al realizar el análisis este dato además brindó información sobre cuántas palabras por minuto leyó el grupo, que describe otra diferencia entre los soportes y podría estar relacionada con los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes, y esa es la razón de brindarle este espacio a los resultados obtenidos con lo que se da pie a incluir el tiempo como un factor relacionado a la comprensión de lectura en futuras investigaciones.

Para la comprensión de este apartado se contó el número de palabras de cada uno de los textos utilizados en el instrumento, quedando de la siguiente manera:

	Soporte físico	Palabras	Soporte virtual	Palabras
Lectura 1	“El Derecho Fiscal”	480	“Los juicios”	537
Lectura 2	Artículos 1987, 1988 y 1989 de la Segunda Sección del Código Civil del Estado Libre y Soberano de Puebla	351	Artículos 29, 30 y 31 de la Ley de Protección a los Animales del Distrito Federal	384
Lectura 3	Tesis aislada con registro 171228	282	Tesis aislada con registro 162611	426
Total leído		1347		1113

Debe considerarse que en la lectura impresa no todos los estudiantes anotaron la hora de inicio y fin de la lectura por lo que existe un sesgo a considerarse en el análisis de esta información; en cuanto a la lectura en pantalla los datos están completos. Se entiende por velocidad de lectura el número de palabras que se leen por minuto y por lapso de lectura el tiempo que se tomó en promedio para hacer cada una de las seis lecturas. Por último se considera para este punto del análisis que en las gráficas siguientes se representa el lapso que se tomó para cada lectura indicado por el eje vertical derecho y la velocidad de lectura representada en el eje vertical izquierdo.

En el gráfico 44 se observa que en soporte físico, en promedio el grupo tardó 5:36 minutos en la primera lectura con una velocidad de 86 palabras por minuto (ppm), 3:55 minutos en la segunda con velocidad de 90 palabras por minuto y 5:36 en la última con velocidad de 51 palabras por minuto.

En soporte virtual, en promedio el grupo tardó 5:27 minutos en la primera lectura con una velocidad de 98 palabras por minuto, 4:17 minutos en la segunda lectura con velocidad de 90 palabras por minuto y 5:30 minutos en la tercera lectura con velocidad de 77 palabras por minuto.

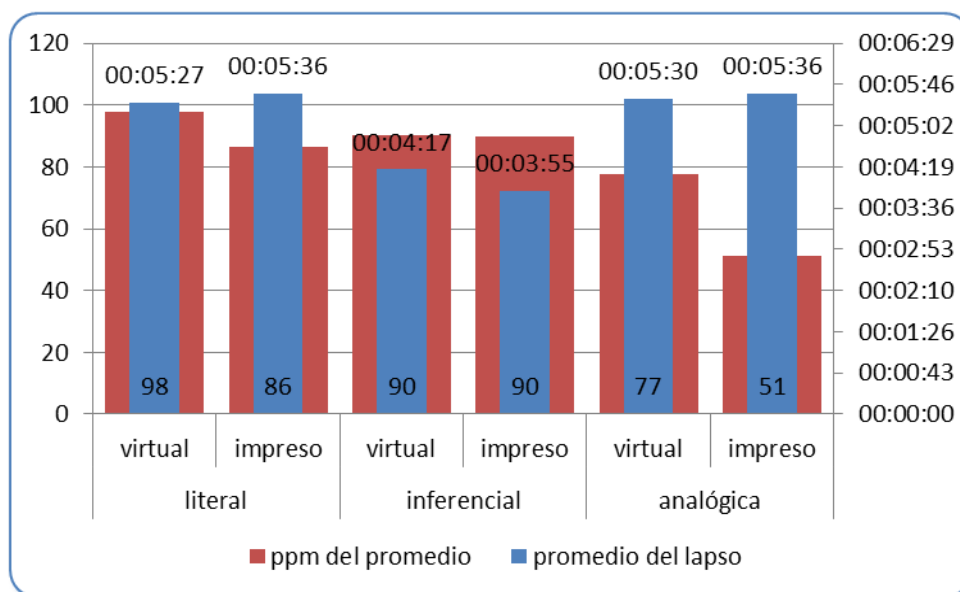


Gráfico 44. Comparativo de los lapsos y velocidades por soporte y variable.

Se analizaron las velocidades de lectura porque el número de palabras de cada texto era diferente, así se observa que en la primera lectura el grupo fue más veloz al leer

en soporte virtual que en impreso con una diferencia de 12 palabras; en la segunda lectura el grupo tuvo la misma velocidad de 90 palabras por minuto en ambos soportes y en la tercera lectura la velocidad fue mayor en la lectura en pantalla con una diferencia de 26 palabras.

Por último se analizaron las velocidades y lapsos del grupo considerando las tres lecturas juntas, el promedio de lectura en papel del grupo fue de 15:07 minutos y en pantalla de 15:14 minutos, con una diferencia de 7 segundos; en cuanto a la velocidad los estudiantes leyeron en papel 73 palabras por minuto y en pantalla 88, con una diferencia de 15 palabras por minuto. Esta observación indica que los lectores tuvieron mayor agilidad en la lectura en soportes virtuales a comparación del soporte físico.

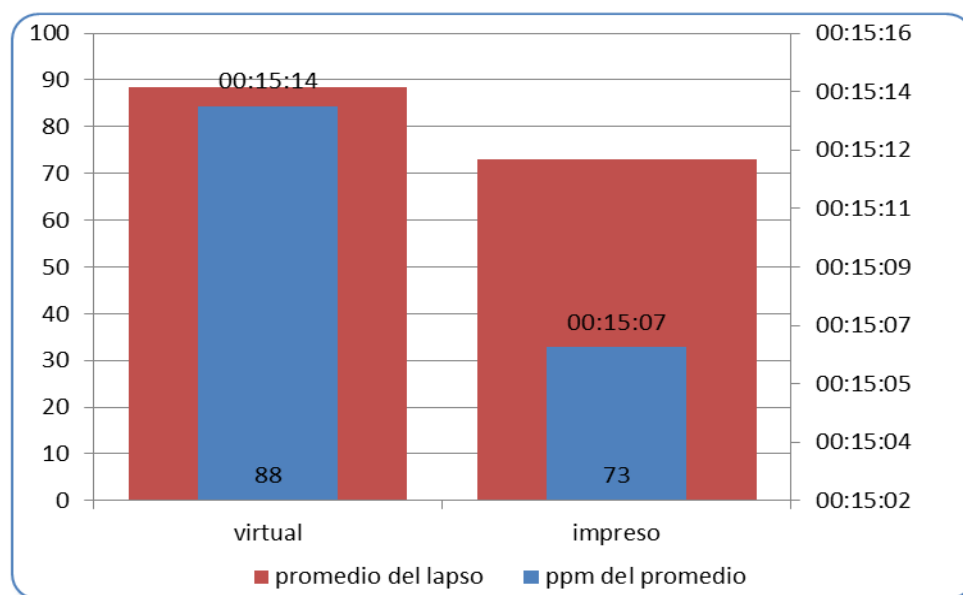


Gráfico 45. Comparativo de los lapsos y velocidades las lecturas en virtual e impreso.

La importancia que se le dio a los lapsos de lectura en relación con las palabras por minuto leídas llevó a buscar investigaciones relativas al tema, optando por referir “Estándares nacionales de habilidad lectora”, por tratarse de un instrumento de importancia nacional publicado por la Secretaría de Educación Pública.

Este instrumento señala que “La velocidad de lectura es la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído. La velocidad se expresa en palabras por minuto” (SEP, 2001, p. 9) y que la comprensión de lectura es:

La habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera (SEP, 2012, p. 9).

El estándar de habilidad lectora lo expresa en el siguiente cuadro en el que refiere el mínimo y máximo de palabras que los alumnos deberían leer en voz alta aunado a la comprensión de lectura en primaria y secundaria.

Nivel	Grado	Palabras leídas por minuto
Primaria	1°	35-59
	2°	60-84
	3°	85-99
	4°	100-114
	5°	115-124
	6°	125-134
Secundaria	1°	135-144
	2°	145-154
	3°	155-160

Tabla 1. Estándares nacionales de habilidad lectora de la SEP (s.f.).

Retomando el análisis de velocidad de lectura del grupo estudiado, se observa que en el soporte impreso llegaron a un promedio de 73 palabras por minuto y en el virtual de 81 palabras por minuto; comparando esos resultados con los estándares nacionales de habilidad lectora se observa que el desempeño es bajo y se ubica en una lectura de tercero de primaria. Este comparativo insinúa que es necesario hacer más investigaciones sobre este tema, donde se consideren factores de lectura como los contextos y distracciones para poder entender porqué grupos de nivel universitario obtienen rendimientos tan bajos en contraste con los parámetros que indican como deseables las autoridades educativas de nuestro país.

CONCLUSIONES

Una preocupación constante en las aulas de todos los niveles educativos es la comprensión de la lectura porque se entiende que las fuentes principales del conocimiento son los textos, que van desde de los simples escritos elaborados en el momento de la cátedra en el pizarrón, hasta los libros que son la base de una materia específica. La presente investigación surgió de la necesidad de describir esta comprensión de lectura en una pequeña área educativa que está en crecimiento, la modalidad semiescolarizada, enfocada en una localidad y una sola institución; pese a que la población estudiada es pequeña, comparte muchos de sus rasgos con ambientes semejantes en que se usa la tecnología como medio educativo por lo que se realizó esta investigación pensando en que puede ser un indicativo para la solución de problemas relacionados con la lectura en estos ambientes.

El objetivo principal de este trabajo era conocer los niveles de lectura de los estudiantes de Derecho de la BUAP de la modalidad semiescolarizada al enfrentarse a textos legales impresos y virtuales del mismo tipo, para poder llegar a él se estudiaron el contexto, teorías sobre la lectura y su comprensión, y se realizó un instrumento que permitiría saber los niveles de lectura de estudiantes universitarios en soportes virtual e impreso.

En el marco contextual se mencionó que uno de los retos para las instituciones de educación superior marcados por la UNESCO era el aprovechar las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de ahí que la BUAP ofrece desde 2008 programas en línea y semiescolarizados que aprovechan estas herramientas; pero también advierte la organización que no basta con sólo usar la tecnología para la educación, sino que deben las instituciones mantener una calidad en la enseñanza con ésta. En este sentido México se encuentra a nivel internacional dentro de los lugares más bajos de comprensión de lectura que indican que no han desarrollado herramientas de lectura útiles para la adquisición de conocimientos escolares y de todos aquellos a los que se enfrentan en la vida cotidiana y laboral.

Sobre los referentes teóricos, se observa que el grupo se estudió en un contexto académico, considerando lo dicho por Goodman, Cassany y Solé, la comprensión de lectura que lograron los estudiantes estuvo muy ligada a lo que cada lector conocía de los temas previamente; es decir que los estudiantes en un contexto diferente o con textos de otro tipo seguramente hubieran tenido un comportamiento diferente ante la comprensión;

también se reafirma que este estudio fue posible porque se considera que comprender es un proceso complejo que necesita en primer lugar que el lector reconozca símbolos que comunican algo, estos símbolos son las palabras y en conjunto forman oraciones que transmiten ideas, este proceso se realiza tanto en soportes físicos como en virtuales y de ahí se pudo hacer la comparación de las lecturas en estos dos diferentes soportes.

El análisis de resultados del instrumento dio respuesta a la pregunta principal del estudio de en qué nivel de lectura se encuentra el grupo estudiado, así se observa que poco más de las dos terceras partes del grupo están en el nivel literal de lectura, tanto al realizar ésta en un soporte físico como en uno virtual; este logro disminuyó en el siguiente nivel, el inferencial, en el que menos de la mitad del grupo se ubica en este nivel en una lectura digital y el 63% lo hace en la lectura impresa; en el último nivel, el de las relaciones extratextuales, los logros bajan, de tal manera que en una lectura impresa la mitad del grupo se ubica en este nivel y un 37% al leer en pantalla. Sobre estos resultados observamos que a los lectores, tanto en soportes físicos como virtuales, se les complica llegar a niveles complejos de comprensión, ubicándose la mayoría en un nivel literal, podríamos decir que en uno superficial, donde reconocen adecuadamente información explícita en el texto, pero tienen obstáculos para llegar a identificar datos implícitos y les cuesta trabajo hacer relaciones más allá del texto presentado.

Se encontraron similitudes y diferencias entre las lecturas en ambos soporte, en general leer en papel o leer en pantalla muestra características similares de comprensión de los textos en los tres niveles que analizamos, como se describió, los logros disminuyen mientras se exige una mayor comprensión de lectura. En este sentido, se observan también diferencias, la primera es que la lectura en pantalla resulta ligeramente más eficiente que la que se hace en papel cuando se trata de obtener datos literales pero el papel se muestra como un mejor soporte cuando se trata de obtener datos que están entre líneas y cuando se requiere que el lector rescate conocimientos previos para compararlos y obtener otro tipo de información del texto.

Esto hace reflexionar sobre si la comprensión de lectura que obtienen es suficiente para afrontar las exigencias de la vida que vienen después de los estudios de nivel superior como lo plantean los organismos internacionales y los nacionales. También hace pensar qué elementos son los que influyen en que se obtengan rangos de logro mayores en la lectura en impreso cuando se trata de comprender con mayor profundidad un texto.

Sobre la segunda reflexión se brindaron datos que dan indicios sobre algunos problemas existentes en la lectura en pantalla que no se dan en el papel y que podrían

influir en la comprensión final, uno de ellos es que al leer en pantalla se tienen distracciones que no se tienen en el papel, como el acceso más inmediato a atender las páginas de redes sociales, tener obstáculos como pocas habilidades en el manejo de la tecnología, enfrentar problemas como la falta de internet en los dispositivos donde se leerá un texto que se encuentra en algún almacén virtual.

La lectura en papel y la que se hace en pantalla comparten algunos elementos de distracción como el ser interrumpida por el contexto en donde se realiza, aunque se presentó con mayor frecuencia durante la lectura en soporte virtual porque el ambiente de la lectura impresa fue más controlado; otra distracción compartida se relaciona con la tecnología presente en la vida cotidiana como el acceso a comunicaciones telefónicas y las redes sociales. Como docentes y humanos que vivimos aquí y ahora estas circunstancias deberán de ser tomadas como parte del contexto de la educación actual pero describirlas nos puede llevar a crear actividades en las que usemos los elementos distractores a favor de la adquisición de habilidades escolares, aunque no sean estrictamente para la comprensión de lectura.

El instrumento mostró la empatía de los alumnos de nivel superior estudiados con las nuevas tecnologías educativas específicamente guiadas a la comprensión de textos, así se observó que no existe ni un rechazo ni una afinidad por leer en pantalla, parece que los estudiantes aceptan y son conscientes de la utilidad de las lecturas virtuales sin dejar de apreciar la comodidad del papel.

Los encuestados describieron al papel como un soporte al que se accede con mayor rapidez y a la pantalla como un medio para lograr más eficientemente una lectura por tener la posibilidad de ir buscando a la par de la lectura respuesta a dudas que van surgiendo como el significado de una palabra, aunque su acceso es más complejo al requerir de un programa de procesamiento de texto o algunos otros elementos necesarios para el uso de los dispositivos electrónicos. Al no haber una preferencia marcada por alguno de los dos soportes, será trabajo del docente reflexionar sobre en qué se les hace más amigable el papel y en qué tipo de lecturas la pantalla para poder crear materiales de aprendizaje que consideren estas afinidades.

La realización de esta investigación describe, por otra parte, una realidad desalentadora porque como docentes esperamos que los estudiantes de nivel superior cuenten con habilidades lectoras desarrolladas y en la realidad estudiada preocupa que los estudiantes mostraron una comprensión baja en comparación con los estándares internacionales e incluso los nacionales, saber esto con certeza será útil para la creación

de materiales que ayuden a los estudiantes a obtener los conocimientos necesarios para llegar a ser profesionales exitosos.

Se reconoce que existen diferencias y similitudes en las formas de lectura que analizamos, entendiendo que la base de estas diferencias y similitudes es la capacidad del humano para reconocer símbolos e interpretarlos por sí mismos y en un contexto específico, también que la comprensión de un texto dependerá de su objetivo; en la modalidad semiescolarizada que se está extendiendo en los modelos educativos de nuestro país siempre habrá alumnos que leerán tanto textos en pantalla como en papel, ahora queda crear estrategias educativas que consideren a estos dos soportes como herramientas que tienen características en común y algunas que no comparten pero que tienen el mismo objetivo, de tal manera que construyamos estrategias educativas coherentes con cada tipo de soporte con el objetivo de acrecentar las habilidades de lectura con las que ya cuentan los estudiantes.

Finalmente se reconoce que la contribución de esta tesis puede ser pequeña pero se espera que sea un impulso para investigar más sobre la comprensión lectora en niveles universitarios de modalidad mixta no sólo en general, sino incluyendo datos relacionados como la edad, género, situación laboral y situación económica propias de las personas que optan por este tipo de instrucción, todo con miras a ofrecer una educación de calidad en esta modalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTec-e. Revista electrónica de tecnología educativa*, 7. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/570/299>
- Albarello, F. (2011). *Leer-navegar en internet: las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.
- Angulo Hernández, L. M. (junio, 2009). Proyecto: educación en línea. *Revista Electrónica Educare*, XIII (1), Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114416009>
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2002). *Ley de protección a los animales del Distrito Federal*. Recuperado de http://di.facmed.unam.mx/images/files/Ley-de-proteccion-a-los-animales_CDMX.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. Recuperado de https://comitecurricularsistemas.wikispaces.com/file/view/INNOVACION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ANUIES_MAYO+2004.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. Recuperado de publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro147.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2014). *Anuario estadístico, población escolar en la educación superior, 2013-2014*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Barrón, H. S. (2004). Seis problemas de los sistemas universitarios de educación en Línea. *Revista de Educación a Distancia*, III (12). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54701203>
- Basabe Peña, F. (2012). *Educación a distancia en el nivel superior*. México: Trillas.
- Bates, A. W. (2011). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México: Trillas.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500518
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (2015). *Anuario Estadístico Institucional 2014-2015*. Recuperado de <http://www.transparencia.buap.mx/>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (2015). *Oferta educativa BUAP. Licenciaturas. Modalidad semiescolarizada*. Recuperado de www.cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/modalidad_semiescolarizada_2

- Black Board (s.f.). Portal de Black Board. Recuperado de www.blackboard.com
- Brito, H. (2014). *Intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de cuarto semestre de la licenciatura de Criminología de la Universidad del Real* [tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Browerman, J. y Ruiz, V. (2011). *Innovando en educación para prevenir la exclusión. "Construye T", una alternativa para la juventud mexicana*. DF, México: UNESCO. [Versión en línea]. Recuperado de www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/pdf/Construyet_seguridad.pdf
- Calderón-Ibañez, A. y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos* 12(1). Recuperado de <http://revistas.uosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/viewFile/1195/1131>
- Carbonell, M. (2011). *La enseñanza del Derecho*. México: Porrúa.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. (febrero-marzo 2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, 20. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121840006>
- Castañeda Figueiras, S. (enero, 2010). Modelación cognitiva del aprendizaje virtual. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016325010>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. [Ceneval]. (2012). *Manual para docentes y directivos ENLACE Media Superior 2012*. Recuperado de http://enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/EMS_2012_Manual_Docente.pdf
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. [Ceneval]. (2013). *Manual Técnico enlace Media Superior 2011-2012* Recuperado de http://enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/Manual_Tecnico_ENLACE%20MS_2011_2012.pdf
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura*. Recuperado de <http://www.observatoriopolicasculturales.cl/OPC/wp-content/uploads/2013/03/Comportamiento-Lector-y-H%C3%A1bitos-Lectores-%E2%80%93-CERLALC.pdf>

- Centro Virtual Cervantes (2015). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/prueba_cloze.htm
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Chaverra Fernández, D. (junio 2005). La actividad metacognitiva durante la producción de un texto hipermedial. *Lectura y Vida*, 29. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4744fae2-0d4a-40dc-bd6a-e4f87eecd642%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4205>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta] (2006). *Encuesta Nacional de Lectura 2006*. Recuperado de http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=144
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. D.F., México: UNESCO. [Versión en línea]. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Difabio de Anglat, H. (2008). El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción*, 1 (46). Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v46n1/art07.pdf>
- Domínguez Pérez, D. A. y Pérez Rul M. N. (octubre-diciembre, 2009). Internet y el hábito de la lectura en los universitarios. *Innovación Educativa*, 9 (49). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414968003>
- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 6. Recuperado de: <http://um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>
- Echevarría, M. Á, y Barrenetxea, G. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10). Recuperado de <http://www.solid-rock-it.com/web-solid-rock/DigLapitz/200010/20001006.pdf>
- EcuRed, (s.f.). *Monitor de computadora*. Recuperado de http://www.ecured.cu/index.php/Monitor_de_computadoras#Pantallas_LCD:_Monitor_LCD
- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales [FDyCS] (s.f). Página de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de <http://www.derecho.buap.mx/>
- Fainholc, B. (2003). La lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura*, (37). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1300398&orden=344259&info=link>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 2(37). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a14.pdf>

- Fueyo, H., Gutiérrez, K. y León, E. (2014). *Los programas educativos en la modalidad semiescolarizada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/756/738>
- FunLectura (2012). *Encuesta Nacional de Lectura 2012*. Recuperado de http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/ENL_2012.pdf
- García Arerio, L. (2010). ¿Se sigue dudando de la educación a distancia? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2). Recuperado de http://132.248.9.1:8991/F/X471THS3TJRFYH96FFSB3EVCM8DCLJ3Q996EXQ1DQXH1GQD6GA-70498?func=service&doc_library=IRS01&doc_number=000086281&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA
- García, F. y Short, C. (2009). *Legibilidad y comprensión en la World Wide Web*. Recuperado de http://bigital.com/castellano/files/2009/01/legibilidad_pantalla.pdf
- Gobierno del Estado de Puebla (2015). Página del Gobierno del Estado de Puebla. Recuperado de www.puebla.gob.mx
- Gómez López, L. F. y Silas Casillas, J. C. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Rlee*, XLII (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030109>
- González Lomelí, D. y Castañeda Figueiras, S. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (146). Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418898002
- González, G. (2014). *Los textos literarios como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora de los alumnos de tercer año* [tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- González-Videgaray, M. C. (2007). Evaluación de la reacción de alumnos y docentes en un modelo mixto de aprendizaje para la educación superior. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 13 (1). Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_4.htm
- Goodman, K. (2001). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo, en E. Ferreiro y M. Gómez (comp). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. [Versión en línea]. Recuperado de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Fk36LAU4wwC&oi=fnd&pg=PA13&dq=el+proceso+de+lectura+goodman&ots=xYSFCKeTtK&sig=yDfXwNSnOQ_grW4uKOEg_ch-rgo
- Graffigna, M. L., Luna, A. E.; Ortiz, A. M., Pelayes, S. A., Rodríguez Manzanares, M., y Varela, E. C. (mayo, 2008). Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575999&orden=154617&info=link>

- Gutiérrez Ayala, M. (s.f). *El derecho fiscal*. [Material de trabajo Derecho Fiscal, BUAP, Derecho, semiescolarizado]. Recuperado de https://buap.blackboard.com/bbcswebdav/pid-775952-dt-content-rid-56630_2/courses/SLDE_07_Derecho_Fiscal_Ver12/capitulo01/semana1ay2a.pdf
- Gutiérrez-Rodríguez, M., y Florez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, revista internacional de investigación en educación*, 4 (7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021741008>
- H. Congreso de la Unión (1993, última reforma 2014). Ley general de la educación, Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- H. Congreso del Estado de Puebla (1985, última adición el 26 de noviembre de 2007). *Código Civil para el Estado Libre y Soberano de Puebla*. Recuperado de http://www.congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=23&Itemid=485&limitstart=10
- H. Congreso del Estado de Puebla (s.f). *Ley de Educación del Estado de Puebla*. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/ley_educacion_estado_puebla.pdf
- Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativo*, XXXIV (36). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200004
- Hernández, D. (julio-diciembre, 2013). En línea. Leer y escribir en la red. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (17). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283128329010>
- Herrera, A. y Hernández, R., (2010). *La educación a distancia: experiencias de un modelo semiescolarizado en la Facultad de Contaduría Pública, BUAP*. Recuperado de <http://148.229.2.56/Documentos/Revista/Volumenes/Volumen7/Ponencia%20101-BUAP.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2013). *México en PISA 2012*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/I125/P1C1125.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012*. Recuperado de <http://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2015/09/PISA-EMS-2012.pdf>
- Kabalen, D. M. y Sánchez, de, M. A. (2009). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información* (3ª ed.). México: Trillas.

- Lázaro, A. (1980). *Prueba de comprensión lectora*. Madrid: TEA Ediciones. [Versión en línea]. Recuperado de <http://cdjbv.ucuenca.edu.ec/ebooks/librosyrev/105867.pdf>
- Levis, D. (marzo, 2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar* (26). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802612>
- López Bonilla, G., y Rodríguez Linares, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidad y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17). Recuperado de quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_605/a_8251/8251.pdf
- López-Barajas Zayas, E. (julio, 2009). Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017352004>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41 (68). Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013774003
- Martínez Gutiérrez, F. (2008). Claves de investigación en los procesos de lectura en línea. *Revista de la SEECI*, (16). Recuperado de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Fk36LAU4ww0C&oi=fnd&pg=PA13&dq=el+proceso+de+lectura+goodman&ots=xYSFCKeTtK&sig=yDfXwNSnOQ_grW4uKOEg_ch-rgo
- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y escribir a nuestros alumnos? *Revista electrónica de didáctica en educación superior*, (2). Recuperado de: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.htm>
- McAnally Salas, L., y Pérez Fragoso, C. (2000). La comparación del rendimiento académico de un grupo en línea y uno tradicional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX (4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030403>
- Méndez Anchía, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Educación*, 30 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030109>
- Méndez Rendón, J., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D., Gómez Gómez, J. y Serna Aristizábal, C. (febrero-abril, 2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229980002>
- Millán, J. A. (2008). *Los modelos de lectura digital. La lectura en España: Informe 2008*. Recuperado de <http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>
- Miranda Oyarzún, M. (2009). Una experiencia de capacitación docente en educación tecnológica en Chile. *DIDAC*, (54). Recuperado de http://132.248.9.1:8991/F/C74SF36F4SY95VCPQ8ASAJKB5BU3C H5E8EF2998C8NR2HHXKH-29855?func=service&doc_library=IRS01&doc_number=000094103&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA

- Miró Fuentes, X., y Souza Barcelar, de, L. (2009). Educación a distancia: aportando soluciones a la escuela tradicional. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (1). Recuperado de <http://econpapers.repec.org/RePEc:erv:cedced:y:2009:i:1:15>
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación* (335). Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_26.pdf
- Muñoz Valenzuela, C. y Shelstrate, M. A. (marzo, 2009). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2549921&orden=149821&info=link>
- Naciones Unidas [UN]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Narváez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (2008). Reseña de los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. *Aquichan*, 8 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/741/74180213.pdf>
- Olave-Arias, G., Cisneros-Estupiñán, M. y Rojas-García, I. Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16 (3). Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830004
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre las tendencias, políticas y estrategias*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2012). *¿Cuánto ha progresado América Latina y el Caribe en el cumplimiento de los Objetivos de la Educación para Todos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/resumen-panorama-regional-mexico-2013.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (Pisa). Pisa 2012, resultado para México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Otlet, P. (1996). *El tratado de documentación. El libro sobre el libro, teoría y práctica*. Bruselas: Ediciones Mundaneum. [Versión en línea]. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=Coo0j-8qGCoC&pg=PA49&lpg=PA49&dq=tratado+papel&source=bl&ots=U0r7FmKeZ&sig=zXVio-iOsj8HKfYzrxxNPnv2yGM&hl=es&sa=X&ved=0CFQQ6AEwDmoVChMlmo-Oubr1yAlVxiseCh00ZwLa#v=onepage&q=tratado%20papel&f=false>
- Paredes Muñante, J. G. (2006). Decodificación y lectura. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760207>
- Parodi, G. (cord.) (2010). *Saber leer*. España: Instituto Cervantes, Aguilar.
- Peñalosa Castro, E. y Castañeda, S. (2008). Generación de conocimiento en la educación en línea: un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003611>
- Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2010). Análisis cuantitativo de los efectos en las modalidades interactivas en el aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564011>
- Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2012). Identificación de predictores para el aprendizaje efectivo en línea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076011>
- Peredo, M. (2005). *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México: Paidós.
- Peretó, N., Ghiotti, M., Pérez, B., Goría, C. y Vargas, S. (mayo, 2010). Educación a distancia. Perspectiva de los alumnos acerca de los recursos educativos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXI (40). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14515290004>
- Perilla, A., Rincón, G., Saúl Gil, J. y Salas, R. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. *Lenguaje*, (32). Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2741>

- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador comprensión lectora. *Signos*, 40 (63). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Picardo, Ó., Escobar, J. C. y Valmore, R. (2005), *Diccionario Enciclopédico de ciencias de la educación*. San Salvador: Editorial i.
- Quesada Castillo, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". *Revista de Educación a Distancia*, V (VI). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709902>
- Ramos Banteurt, A., y Blanch Milhet, M. (2009). Lectura y comprensión, necesidad de su síntesis entre los estudiantes universitarios. *Ciencia en su PC*, (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181321553007>
- Real Academia Española (2015). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de www.rae.es
- Russell, I. (2002). La lectura en la era digital. *Biblioteca Universitaria*, 5 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28550103>
- Sánchez Ceballos, L. M. (2014). La literacidad académica: un asunto más allá de los resultados. *Revista virtual, Universidad Católica del Norte*, (41). Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/download/460/970>
- Sánchez Upegui, A., Sánchez Ceballos, L. M., Méndez Rendón, J. y Puerta Gil, C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10 (2). Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=69529816015
- Sandia, B., Montilva, J. y Barrios, J. (2005). Cómo evaluar cursos en línea. *Educere*, 9 (31). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603113>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2013) *Manual Técnico Enlace Media Superior 2011-2012*. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/Manual_Tecnico_ENLACE%20MS_2011_2012.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2014) *Resultado nacional, ENLACE 2014. Último grado de bachillerato*. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE_Media_2014_nacionales_e_historicos_Mod.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). Secretaría de Educación Pública. *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. Recuperado de https://rarchivoszona33.files.wordpress.com/2012/10/manual_fomento.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*. Recuperado de https://eca.state.gov/files/bureau/educational_system_in_mexico.pdf

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (s/f). *Estándares nacionales de habilidad lectora*. Recuperado de http://www.cca.org.mx/portal_2/files/estandares_nacionales_habilidad_lectora.pdf
- Serrano Barquín, C. y Muñoz Muñoz, I. (2008). Complementariedad en las modalidades educativas: presencial y a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, VIII (20). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54702003>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(40). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: Graó.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2005). *¿Qué es el Poder Judicial de la Federación?* México: Autor. [Versión en línea]. Recuperado de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/material_didactico/2016-11/Que-PJF.pdf
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2007). Tesis aislada 171228. Recuperado de [https://sjf.scjn.gob.mx/sjfsist/\(F\(-nscvjVDBNT3ogDCnqkIH8u3xFX9fxPu6yWxUrNI7ZYGwcRXRi2HdiJVse50gQk_iKvgijQ5_ST9eYN_Fpgw0ocWeLSKJmxvP8FUmXTzIs_oT0xGr_HyiFuLjtzpUWNqNG3Z01mFqcgdBK_ALFOvo6sp8el0ugPlcSApGBHEDc1\)\)/paginas/DetalleGeneralV2.aspx?ID=171228&Clase=DetalleTesisBL&Semana=0](https://sjf.scjn.gob.mx/sjfsist/(F(-nscvjVDBNT3ogDCnqkIH8u3xFX9fxPu6yWxUrNI7ZYGwcRXRi2HdiJVse50gQk_iKvgijQ5_ST9eYN_Fpgw0ocWeLSKJmxvP8FUmXTzIs_oT0xGr_HyiFuLjtzpUWNqNG3Z01mFqcgdBK_ALFOvo6sp8el0ugPlcSApGBHEDc1))/paginas/DetalleGeneralV2.aspx?ID=171228&Clase=DetalleTesisBL&Semana=0)
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2011). Tesis aislada 162611. Recuperado de <https://sjf.scjn.gob.mx/sjfsist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?ID=162611&Clase=DetalleTesisBL&Semana=0>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A. y Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología*, 31 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829524001>
- Trillos Pacheco, J. (2012). Impacto de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento en la comprensión lectora. *Encuentros*, (2). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4686220>
- Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaca J., Hernández D. (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Perfiles educativos*, XXVIII(113). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n113/n113a6.pdf>
- Van Dijk, T. A (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

- Vázquez, A. (octubre 2005). ¿Alfabetización en la Universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Recuperado de <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Vasquez-Alfabetizacion%20en%20la%20Universidad.pdf>
- Zubiría Samper, M. (febrero-marzo 2004). Teoría de las Seis Lecturas. *Revista Magisterio, Educación y Pedagogía*. 7. Recuperado de <http://www.urbe.edu/UDWLibrary/ArticulosAdvance.do?operator=EMPTY&tag=100&word=De%20Zubir%EDa%20Samper,%20Miguel>

ANEXOS

- Tabla de variables e indicadores
- Cuestionario impreso
- Versión impresa del cuestionario virtual
- Índice de gráficos y tablas

TABLA DE VARIABLES E INDICADORES

Variable	Definición	Indicadores	Preguntas cuest. físico	Preguntas cuest. virtual
Nivel de lectura lítera	El lector identifica datos, hechos, sucesos o cualquier información explícita del texto.	-Extrae datos -Identifica hechos -Extrae información explícita	2,3,9 4,7,8 1,5,6	1, 2, 3 6, 8, 9 4, 5, 7
Nivel de lectura inferencial	El lector encuentra mensajes no explícitos en el texto mediante las inferencias o suposiciones que hace con los datos literales.	-Deduce información -Identifica temas	13,14,15 10,11,12	12,13,14 10,11,15
Nivel de lectura analógico	El lector relaciona los mensajes inferenciales del texto leído con información de otros textos o de sus conocimientos propios, tomados de su realidad o de un contexto específico que ha vivido.	-Establece relaciones de lectura con sus conocimientos y otros textos -Emite opiniones -Elabora conclusiones -Sintetiza información	16,17,19, 26,30,31 22, 23, 25 20, 21, 27 18, 24, 28, 29	16,17,19, 24, 29, 30 22, 23, 25 20, 21, 27 18, 26, 28
Circunstancias de lectura	El lector reflexiona y describe las acciones físicas y mentales que debe realizar para llevar a cabo una comprensión de lectura; toma en cuenta el tipo de soporte en el que recibe el texto, su ambiente de lectura y cualquier fenómeno que a su alrededor pase mientras lee e intenta comprender un texto específico.	- Describe el soporte de lectura y la lógica de presentación del texto - Describe las facilidades y dificultades que tuvo al realizar la lectura -Describe el lugar donde lee - Comenta si desarrolló alguna otra actividad a la par que la lectura - Reflexiona y describe cuáles fueron los pasos que siguió desde que se le entregó el instrumento hasta el fin de la lectura -Reflexiona sobre su relación con los textos en pantalla o impreso y su quehacer académico (reflexiona sobre sus lecturas académicas)	32 33, 34, 35, 36 37 38 39 40, 41, 42	31, 32 33,34,35,36,37 38 39 40 41, 42, 43

CUESTIONARIO IMPRESO

Hola, el cuestionario que tienes en tus manos es parte de la investigación "Leer en línea, comprensión de lectura en el nivel superior" que se realiza para la Maestría en Educación Superior de la BUAP y que tiene el respaldo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la BUAP, los datos que nos proporcionen serán anónimos y los utilizaremos para medir los niveles de lectura que tienen los alumnos de los primeros años de la carrera de Derecho de la BUAP. Para que podamos analizar la información es necesario que estés de acuerdo con que utilicemos tus respuestas; así que antes de continuar, si aceptas, por favor marca "sí" en las casillas de abajo; si no estás de acuerdo marca "no" y comunícale tu decisión al tutor de la materia para que te indique qué hacer.

Acepto que la información que a continuación aparece sea utilizada para los fines de investigación que a los creadores les sea pertinente

NO
SÍ

Datos generales

- 1) Sexo (marca): masculino femenino
- 2) Edad:
- 3) Ocupación diferente a estudiante, especifica:
- 4) Otros estudios de nivel superior o técnicos, especifica:

I.

Instrucciones

Lee el siguiente texto, después coloca en los corchetes la letra del inciso que consideres es la mejor respuesta a las siguientes preguntas.

ANOTA LA HORA:

EL DERECHO FISCAL

Ubicados en la delimitación de nuestra materia de estudio, podremos tratar de precisar el campo de acción del Derecho Fiscal. Para ello debemos partir de la materia que lo contiene: el Derecho Financiero.

El Derecho Financiero comprende las normas relativas a la obtención, manejo y aplicación de los recursos del Estado; este campo se reduce cuando nos concretamos al aspecto de la obtención de los recursos que recibe el Estado por distintos medios, ya sea por la explotación de sus propios bienes, por la aportación voluntaria de diversos sujetos, o por la imposición que establece debido a su poder de imperio.

Por ello, cuando enfocamos esta materia exclusivamente hacia la obtención de recursos estamos frente al llamado Derecho Fiscal, el cual comprende las normas que regulan la actuación del Estado para la obtención de recursos y las relaciones que se generan con esa actividad. El término "fiscal" proviene de la voz latina "fisco", que era el tesoro del Emperador, al que las provincias pagaban el "tributum" que les era impuesto. A su vez la palabra "fisco" se deriva de "fiscus", nombre con el que inicialmente se conoció la cesta que servía de recipiente en la recolección de los higos y que también utilizaban los recaudadores para recolectar el tributum. De aquí que todo tipo de ingreso que se recibía en el fisco tenía el carácter de ingreso fiscal.

El contenido del Derecho Fiscal ha sido confundido con frecuencia debido a que los tratadistas de la materia lo conciben bajo diversos enfoques, hasta han llegado a confundirlo con el Derecho Financiero y con el Tributario, lo que ha dado lugar a una anarquía respecto de este concepto. Sin embargo, todos coinciden en que las normas que lo integran regulan las relaciones que se derivan de la actividad del Estado para la obtención de los ingresos, pero mientras que unos lo relacionan con todo tipo de ingresos,

III

otros lo circunscriben sólo a una parte de ellos.

Si partimos del origen etimológico de la palabra, tenemos que concluir que, en efecto, lo fiscal se refiere a todo tipo de ingresos, es decir a todo lo que ingresa en el "fiscus", o "erario", como también se le conoce debido a que finalmente la hacienda del Estado se formó con dos tesoros, el del emperador (fisco) y el del pueblo (erario).

Desde el punto de vista del Derecho Sustantivo encontramos que lo fiscal se extiende a todo tipo de ingresos de derecho público que percibe la Federación: contribuciones, productos, aprovechamientos y sus accesorios, todos regulados por la Ley de Ingresos de la Federación que anualmente emite el Congreso de la Unión, por lo que podemos afirmar que el Derecho Fiscal regula todo lo relativo, a los ingresos que el Estado obtiene en el ejercicio de sus funciones.

Fuente: Gutiérrez Ayala, M. (s.f). Material para Derecho Fiscal de la BUAP. Recuperado de https://buap.blackboard.com/bbcswebdav/pid-775956-dt-content-rid-56626_2/courses/SLDE_07_Derecho_Fiscal_Ver12/info_gral/informaciongeneral.pdf.

ANOTA LA HORA:

- 1) ¿Qué comprende el Derecho Financiero? []
 - a) El poder para repartir dinero recaudado a los contribuyentes
 - b) Normas para obtener, manejar y aplicar los recursos del Estado
 - c) La obtención de los recursos que recibe el Estado por distintos medios
 - d) Listado de multas por incumplimiento de contribuciones
 - e) Describe cómo se obtienen recursos económicos

- 2) Las normas del derecho Fiscal regulan la actuación de: []
 - a) El contribuyente
 - b) Los comerciantes
 - c) Los trabajadores
 - d) El Estado
 - e) El municipio

- 3) ¿Quién es el autor del texto? []
 - a) No se sabe
 - b) La SCJN
 - c) Gutiérrez Ayala
 - d) La BUAP
 - e) Medina Cervantes

- 4) ¿En qué se enfoca el Derecho Fiscal? []
 - a) Obtención de recursos y relaciones que se generan con esa actividad
 - b) Cálculo de intereses que debe recaudar el Estado
 - c) Propuestas legislativas en temas fiscales
 - d) La obtención de recursos
 - e) Las relaciones entre el Estado y los contribuyentes

- 5) ¿De qué término se origina el término "fiscal"? []
 - a) Es una voz latina "fiscalicus"
 - b) El tesoro del Emperador
 - c) De una cesta
 - d) De cómo se recaudaba el "tributum"
 - e) De la voz latina "fisco"

- 6) ¿Con qué materias se confunde el Derecho Fiscal? []
- a) Derecho Financiero
 - b) Derecho Fiscal
 - c) Derecho Tributario
 - d) Derecho Financiero y Tributario
 - e) Derecho Hacendario
- 7) ¿Cómo se formó la hacienda del Estado? []
- a) Con el fisco y el erario
 - b) Con dos tesoros del emperador
 - c) Con los bienes del emperador
 - d) Con los bienes del pueblo
 - e) Con los impuestos recaudados
- 8) De la siguiente lista, elige la letra que represente todos los ingresos que corresponden a lo fiscal []
- 1. Contribuciones
 - 2. Derechos públicos
 - 3. Productos
 - 4. Erario
 - 5. Productos y sus accesorios
 - 6. Aprovechamientos y sus accesorios
- a) 1, 2 y 3
 - b) 1, 3 y 6
 - c) 2, 4 y 6
 - d) 2, 3 y 5
 - e) 3, 4 y 6
- 9) ¿Quién emite la Ley de Ingresos de la Federación? []
- a) El Derecho Sustantivo
 - b) La Federación
 - c) El Congreso de la Unión
 - d) El Derecho Fiscal
 - e) El Estado

II.

Instrucciones

Lee el siguiente texto, después coloca en los corchetes la letra del inciso que consideres es la mejor respuesta a las siguientes preguntas o sigue las instrucciones particulares que tienen algunos de los reactivos.

ANOTA LA HORA:

Sección Segunda.- Monto de la reparación

A.- Regla General

Artículo 1987.- La reparación del daño debe consistir en el restablecimiento de la situación anterior a él, y cuando ello sea imposible, en el pago total de los daños y perjuicios de orden económico y moral.

B.- Daño a las personas

V

Artículo 1988.- Si el daño se causa a las personas y produce la muerte o incapacidad total permanente se aplicarán las disposiciones siguientes:

I.- La indemnización de orden económico consistirá en el pago de una cantidad de dinero equivalente a mil doscientos días del salario, sueldo o utilidad que percibía la víctima;

II.- Si los ingresos de la víctima exceden del cuádruplo del salario mínimo general en la región, no se tomará el excedente para fijar la indemnización, salvo que el obligado a pagarla tenga posibilidades económicas para indemnizar totalmente;

III.- Si no fuere posible determinar el salario, sueldo o utilidad de la víctima, se calcularán éstos por peritos, tomando en cuenta las capacidades y aptitudes de aquélla en relación con su profesión, oficio, trabajo o índole de la actividad a la que se dedicaba;

IV.- Si los peritos carecen de bases suficientes para fundar su opinión, lo mismo que en el caso de que la víctima no disfrutará sueldo, salario o no desarrollare actividad alguna, la indemnización se calculará sobre la base del salario mínimo general en el lugar en que se realice el daño.

Artículo 1989.- Tendrán derecho a la indemnización de que habla el artículo anterior:

I.- La víctima, si el daño produjo incapacidad total permanente;

II.- Quienes hubieren dependido económicamente de la víctima, o aquéllos de quienes ésta dependía económicamente si el daño produjo la muerte de la misma; y

III.- Los herederos de la víctima, a falta de las personas a que se refiere la fracción anterior.

(ADICIONADO, P.O. 26 DE NOVIEMBRE DE 2007)

La acción de reparación no es transmisible a terceros por acto entre vivos y sólo se transmite a los herederos del afectado, cuando éste falleciere y haya intentado la acción en vida.

Fuente: Código Civil del Estado Libre y Soberano de Puebla

ANOTA LA HORA:

- 10) El documento que leíste es: []
- a) Doctrina
 - b) Acuerdo
 - c) Jurisprudencia
 - d) Reglamento
 - e) Ley
- 11) ¿De qué asunto tratan los artículos del texto? []
- a) Pago de daños y perjuicios
 - b) Multas por dañar propiedad ajena
 - c) Multas por causar lesiones a las personas
 - d) Pago de indemnizaciones cuando hay una muerte
 - e) Penalización por causar daños incuantificables
- 12) ¿A qué tipo de daños y perjuicios se refiere el artículo 1987? []
- a) Daños y perjuicios
 - b) Restablecimiento de objetos
 - c) En bienes físicos
 - d) Sólo en personas
 - e) En bienes y personas

- 13) ¿A qué tipo de derecho se refieren los artículos del texto? []
a) Civil
b) Municipal
c) Estatal
d) Penal
e) Fiscal
- 14) ¿Para qué demarcación geográfica aplica el contenido de los artículos del texto? []
a) Toda la República
b) El estado de Puebla
c) Puebla y Tlaxcala
d) El municipio de Puebla
e) Toda la República excepto Puebla
- 15) Ordena jerárquicamente del 1 al 4, tomando en cuenta que el 1 es el más importante y 4 el menos.
¿Quiénes tienen derecho a indemnización según el artículo 1989?
a) Herederos de las víctimas []
b) La víctima que quedó incapacitada []
c) Aquellos de quien la víctima dependía si ésta muere []
d) Dependientes de víctima que murió []
- 16) ¿A qué se refiere el término “transmisión” en el contexto jurídico? []
a) Conjunto de mecanismos para obtener un derecho
b) Difundir información sobre los involucrados en un juicio
c) Trasladar un bien de un sitio a otro
d) Ceder a alguien un derecho u otra cosa
e) Dar un bien a alguien por la muerte de una persona
- 17) ¿A qué se refiere el término “un tercero” en el contexto jurídico? []
a) El que media entre dos personas en un juicio
b) El inciso III de un artículo
c) Persona que tiene una relación con alguna de las partes en un conflicto
d) Persona que es parte de un conflicto entre dos o más individuos
e) Lo que sigue inmediatamente en orden a lo segundo

III.

Instrucciones

Lee el siguiente texto, después coloca en los corchetes la letra del inciso que consideres es la mejor respuesta a las siguientes preguntas o sigue las instrucciones particulares que tienen algunos de los reactivos.

ANOTA LA HORA:

Época: Novena Época

Registro: 171228

Instancia: SEGUNDO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIAS PENAL Y DE TRABAJO DEL DECIMO NOVENO CIRCUITO

TipoTesis: Tesis Aislada

Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta

Localización: Tomo XXVI, Octubre de 2007

Materia(s): Laboral

Tesis: XIX.2o.P.T.11 L

Pag. 3112

[TA]; 9a. Época; T.C.C.; S.J.F. y su Gaceta; Tomo XXVI, Octubre de 2007; Pág. 3112

CESIÓN DE DERECHOS. AL NO ESTAR PREVISTA EXPRESAMENTE EN LA LEY FEDERAL DEL TRABAJO E IMPLICAR RENUNCIA DE DERECHOS, ES INAPLICABLE DICHA FIGURA JURÍDICA EN MATERIA LABORAL.

El artículo 33, primer párrafo, de la Ley Federal del Trabajo prevé que es nula la renuncia que los trabajadores hagan de los salarios devengados, de las indemnizaciones y demás prestaciones que deriven de los servicios prestados, cualquiera que sea la forma o denominación que se le dé; por su parte, el artículo 1418 del Código Civil para el Estado de Tamaulipas dispone que habrá cesión de derechos cuando el acreedor transfiera a otro los que tenga contra su deudor, lo que implica una renuncia a favor de otro de un derecho que se tiene sobre una cosa. Por tanto, no cabe la posibilidad de aceptar esa figura porque además de no estar prevista expresamente en la legislación laboral, los derechos que adquieran los trabajadores o sus beneficiarios, originados por los servicios laborales que presten a un patrón, son inalienables por su calidad de irrenunciables, pues constituyen derechos adquiridos bajo la tutela de la Ley Federal del Trabajo.

SEGUNDO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIAS PENAL Y DE TRABAJO DEL DECIMO NOVENO CIRCUITO

Amparo directo 376/2007. Ricardo Guerrero Rodríguez y otra. 8 de agosto de 2007. Unanimidad de votos. Ponente: Olga Iliana Saldaña Durán. Secretaria: Minerva Castillo Barrón.

ANOTA LA HORA:

18) ¿Qué asunto aclara esta jurisprudencia? []

- a) Cesión de derechos del trabajador a favor del patrón
- b) Soluciona el conflicto entre un trabajador y un empleado de Tamaulipas
- c) La renuncia a los derechos laborales terminado el contrato de prestación de servicios
- d) Los trabajadores no pueden renunciar al pago de salarios
- e) La transferencia de derechos de un acreedor contra el deudor si éstos tienen relación laboral

19) De la siguiente lista, elige la letra que represente los instrumentos legales con los que se argumenta esta tesis []

- 1. Registro 171228
 - 2. Artículo 33
 - 3. Ley Federal del Trabajo
 - 4. Artículo 33 de la Ley Federal del Trabajo
 - 5. Código Civil de Tamaulipas
 - 6. Artículo 1418 del Código Civil de Tamaulipas
 - 7. Amparo directo 376/2007
-
- a) 1, 3 y 6
 - b) 2, 4 y 7
 - c) 2, 6 y 7
 - d) 3, 4 y 6
 - e) 3, 5 y 7

20) ¿Qué problema laboral refleja? []

- a) Despido injustificado
- b) Retención de salario
- c) Indemnización por incapacidad
- d) Indemnización por despido
- e) Retención de salario y prestaciones de trabajadores

21) ¿Cuál es la conclusión del Tribunal Colegiado respecto a la renuncia de derechos por prestaciones laborales? []

- a) Rechazo a la figura del artículo 1418 del Código de Tamaulipas
- b) Aceptación a la figura del artículo 33 del Código de Tamaulipas
- c) Falta de claridad en asuntos de renuncia a salarios y prestaciones
- d) Aumenta derechos laborales para los trabajadores y sus beneficiarios
- e) Dictaminan que los derechos laborales son inalienables

22) Selecciona la letra que contenga la combinación de números que mejor refleje tu opinión sobre la conclusión a la que llegó el Tribunal []

- 1. Los trabajadores deben conocer el tipo de derechos al que se refiere la tesis
 - 2. La resolución ayudará a la solución de otros casos laborales
 - 3. No hay claridad en la resolución
 - 4. El tribunal analizó adecuadamente los argumentos
 - 5. La Ley Federal del Trabajo debe cambiar
 - 6. Hay injusticia en el resultado
 - 7. Los patrones son explotadores
-
- a) 1 y 3
 - b) 1 y 7
 - c) 2 y 4
 - d) 4 y 5
 - e) 5 y 6

23) Selecciona la letra que contenga la combinación de números que mejor refleje tu opinión sobre las medidas que debería haber tomado el tribunal []

- 1. La resolución tomada es correcta, aunque también...
 - 2. Además de lo establecido debía haber argumentado con el Código Civil Federal
 - 3. Deberían haber establecido multas a quienes pidan a trabajadores rechazar prestaciones
 - 4. Utilizar un argumento constitucional
 - 5. Regresar el asunto a primera instancia
-
- a) 1 y 3
 - b) 1 y 4
 - c) 2 y 4
 - d) 3 y 4
 - e) 4 y 5

24) Esta tesis se llevó a cabo porque: []

- a) No hay claridad en la Ley Federal del Trabajo
- b) En la Ley del Trabajo no es explícito qué hacer con las prestaciones de los trabajadores
- c) Algunos patrones no dan a los trabajadores prestaciones al despedirlos argumentando que tienen deudas con ellos
- d) Los patrones no pagan salarios completos ni prestaciones a los trabajadores que despiden
- e) Los trabajadores exigen al ser despedidos pagos de prestaciones y días laborados

25) Estás de acuerdo en que esta tesis será de apoyo a futuras demandas laborales porque: []

- a) Da certeza a la justicia laboral
- b) Brinda un antecedente para solucionar casos comunes en los conflictos laborales
- c) Es un paso para mejorar las leyes laborales
- d) Serían un precedente para eliminar lagunas en la ley laboral
- e) Mejora el proceso en conflictos laborales

- 26) ¿Quién promovió el amparo? []
- a) No se sabe
 - b) Minerva Castillo Barrón
 - c) Olga Iliana Saldaña Durán
 - d) Ricardo Guerrero Rodríguez
 - e) El Tribunal Federal de Justicia de la Nación
- 27) ¿Quién podría utilizar esta tesis para realizar futuros reclamos por violación a derechos laborales semejantes? []
- a) Patrones
 - b) El Segundo Tribunal Colegiado
 - c) Trabajadores
 - d) Ministerio Público
 - e) Jueces
- 28) ¿Qué dice el artículo 33 de la Ley Federal del Trabajo? []
- a) Los patrones tienen obligación de pagar salarios, indemnizaciones y prestaciones
 - b) Los trabajadores por ley no pueden renunciar al pago de salarios, indemnizaciones y prestaciones
 - c) Los patrones sólo pagarán salarios, indemnizaciones y prestaciones a los cumplidos
 - d) Los trabajadores deben cumplir con sus jornadas para exigir pago de salarios, indemnizaciones y prestaciones
 - e) No importa la denominación que se le dé a las prestaciones, todas tienen que ser pagadas a los trabajadores
- 29) ¿Qué dice el artículo 1418 del Código Civil de Tamaulipas? []
- a) Una persona puede pagar su deuda a alguien con lo que le debe a un tercero
 - b) Es inválido que el trabajador renuncie al pago de sus prestaciones
 - c) Los derechos adquiridos por los trabajadores son inalienables
 - d) Una persona puede pagar su deuda con algún bien que alguien más le debe; transfiere ese derecho a su acreedor
 - e) Renuncia de los trabajadores a sus derechos de poder saldar deudas
- 30) ¿A qué se refiere el término “tesis aislada” en el contexto jurídico? []
- a) Es resultado de la jurisprudencia
 - b) En una fuente de derecho
 - c) Es el resultado de 5 ejecutorias sin contradicción
 - d) Es el precedente que puede llegar a ser o no una jurisprudencia
 - e) Es interpretación de la ley de observancia obligatoria
- 31) ¿Quién es el acreedor? []
- a) La persona que pide un préstamo
 - b) La persona con derecho a pedir la solución de un conflicto económico
 - c) Es quien debe algo a una persona
 - d) Es quien tiene obligación a satisfacer una deuda
 - e) Es quien tiene derecho a que se le satisfaga una deuda

Instrucciones:

Contesta las preguntas siguiendo las instrucciones de cada una según haya sido tu experiencia al responder los bloques anteriores y de acuerdo a tus vivencias en general.

32) Selecciona la letra que contenga la combinación de números que mejor describa el soporte de lectura que tuviste []

1. Hojas del mismo tamaño
2. Papel blanco
3. Un solo tipo de letra
4. Con imágenes
5. Sin imágenes
6. Un solo color de tinta
7. Varios colores de tinta
8. Con anexos

- a) 1, 2, 3, 5 y 6
- b) 1, 3, 5, 7 y 8
- c) 2, 4, 5, 6 y 7
- d) 3, 5, 6, 7 y 8
- e) 4, 5, 6, 7 y 8

33) ¿Tuviste problemas de ilegibilidad en las páginas que se te dieron? (por ejemplo: mala impresión, textos incompletos) []

- a) No
- b) Sí (explica)

34) ¿Hubo alguna interrupción en el aula mientras respondías este cuestionario? []

- a) No
- b) Sí (describe la situación)

35) Marca con una "X" seis elementos que **facilitaron** tu lectura, ordenándolos del 1 al 6, donde 1 es el que más facilitó y 6 el que menos:

Elementos	1	2	3	4	5	6
Que el soporte de la lectura fue papel y no una pantalla						
Conocer los términos jurídicos que aparecen en los textos						
Haber leído antes textos similares						
El lugar donde contesté el cuestionario						
La hora del día en que contesté el cuestionario						
Lectura con luz natural						
Lectura con luz artificial						
Otra (especifica) _____						

36) Marca con una "X" seis elementos que **dificultaron** tu lectura, ordenándolos del 1 al 6, donde 1 es el que más dificultó y 6 el que menos:

Elementos	1	2	3	4	5	6
Que el soporte de la lectura fue papel y no una pantalla						
Ignorar los términos especializados que aparecen en los textos						
No haber leído antes textos similares						
El lugar donde contesté el cuestionario						
La hora del día en que contesté el cuestionario						
Lectura con luz natural						
Lectura con luz artificial						
Otra (especifica) _____						

37) ¿En qué lugar respondiste el cuestionario? []

- a) En el aula
- b) En la recámara
- c) En un café
- d) En la sala
- e) En el comedor
- f) En un sitio de préstamo/alquiler de internet
- g) En el estudio
- h) En la biblioteca
- i) Otro (especifica) _____

38) Marca las actividades que realizaste mientras contestabas los primeros tres bloques de este cuestionario:

- a) Sólo contesté el cuestionario []
- b) Escuché música []
- c) Contesté mensajes en el celular []
- d) Revisé mis redes sociales []
- e) Contesté una llamada []
- f) otro (especifica): _____ []

39) Ordena cronológicamente las actividades que realizaste hasta aquí para contestar el cuestionario: (con 1 indica la primera actividad, con el 2 las segunda y así sucesivamente; marca con "X" las acciones que no realizaste)

- a) Recibí el cuestionario []
- b) Leí las instrucciones []
- c) Leí los textos y contesté []
- d) Tomé notas en las hojas []
- e) Subrayé algunas partes de los textos []
- f) Tomé notas en mi cuaderno []

40) En tu actividad como estudiante lees más: []
a) Textos impresos
b) Textos en pantalla

41) ¿Cómo consideras que tienes una mejor comprensión de lo que lees? []
a) Textos impresos
b) Textos en pantalla

42) ¿Prefieres leer en pantalla o en impreso? (especifica):

Prefiero leer en _____ porque:

Agradecemos el tiempo que te has tomado para contestar este cuestionario.

VERSIÓN IMPRESA DEL CUESTIONARIO VIRTUAL

Habilidades de lectura

Hola, el cuestionario que tienes en tus manos es parte de la investigación "Leer en línea, comprensión de lectura en el nivel superior" que se realiza para la Maestría en Educación Superior de la BUAP y que tiene el respaldo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la BUAP, los datos que nos proporcionen serán anónimos y los utilizaremos para medir los niveles de lectura que tienen los alumnos de los primeros años de la carrera de Derecho de la BUAP. Para que podamos analizar la información es necesario que estés de acuerdo con que utilicemos tus respuestas; así que antes de continuar, si aceptas, por favor marca "sí" en las casillas de abajo; si no estás de acuerdo marca "no" y envía este formulario.

***Obligatorio**

1. **Acepto que la información que a continuación aparece sea utilizada para los fines de investigación que a los creadores les sea pertinente ***

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Datos generales

2. **Sexo ***

Marca solo un óvalo.

Masculino

Femenino

3. **Edad ***

.....

4. **Ocupación diferente a estudiante: ***

Si sólo eres estudiante escribe "ninguna"

.....

5. **Otros estudios de nivel superior ***

Si tienes otros estudios especifica en el cuadro; si no tienes escribe "no"

.....

I.

Lee el siguiente texto, después contesta a las preguntas seleccionando la casilla que estimas es la mejor respuesta o siguiendo las instrucciones particulares que tienen algunos de los reactivos

6. ANOTA LA HORA *

Ejemplo: 8:30 a.m.

LOS JUICIOS

Para comprender mejor el trabajo que realiza el Poder Judicial de la Federación es preciso saber, de forma general, qué es un juicio, quiénes intervienen en él y qué etapas se siguen en su desarrollo.

1. ¿Qué es un juicio?

El juicio es el conjunto de actos que se llevan a cabo ante un órgano del Estado, es decir, un juzgador, para que éste, con base en hechos probados y mediante la aplicación del derecho, resuelva un conflicto o controversia suscitados entre dos o más sujetos con intereses opuestos.

a) ¿Quiénes intervienen en un juicio?

En los juicios intervienen dos grupos claramente diferenciados: las partes y los sujetos. Las partes se clasifican, regularmente, en actora –la que demanda– y demandada. Entre los sujetos encontramos al Juez, al Ministerio Público –que en algunos casos puede ser parte–, a los peritos, a los testigos y a los terceros.

b) ¿Qué etapas se siguen en un juicio?

La Constitución y algunos ordenamientos secundarios establecen una serie de reglas que indican cuáles son las etapas y procedimientos que se siguen en un juicio, así como las diferentes clases de juicios a los que puede acudir, conforme al tipo de conflicto que se presente. Tanto el juzgador como las partes en conflicto están obligados a respetar esos procedimientos. Las etapas más frecuentes que se siguen en un juicio son las siguientes: 1) Etapa postulatoria (demanda, contestación y, en su caso, contrademanda o reconvencción). 2) Etapa probatoria (ofrecimiento, admisión y desahogo). 3) Etapa de alegatos (conclusiones finales). 4) Etapa de resolución definitiva (sentencia). 5) Etapa de revisión. 6) Etapa de amparo. 7) Etapa de ejecución.

2. ¿Qué se requiere para que un juicio sea federal?

Para que los juicios se consideren federales debe presentarse, por lo menos, alguna de las siguientes características:

a) La participación de una autoridad federal como demandada o demandante. Es decir, el juicio será federal cuando una autoridad federal demanda o denuncia a un particular o a otra autoridad, o bien cuando un particular demanda o denuncia a una autoridad federal. Por ejemplo, cuando una dependencia federal celebra un contrato de arrendamiento sobre un inmueble propiedad de un particular, ésta incumple en el pago de la renta acordada y es demandada.

b) La interpretación o aplicación de una ley federal. Cuando el problema o la controversia legal que origine el juicio esté regulada por una ley federal, el asunto deberá ser conocido por un juzgador federal. Por ejemplo, si una persona porta sin autorización un arma

federal. Por ejemplo, si una persona porta sin autorización un arma de fuego en la calle, su conducta podría constituir un delito federal, puesto que está descrita en la Ley Federal de Armas de Fuego y Explosivos, la cual, como su nombre lo indica, tiene carácter federal.

c) El señalamiento expreso de la ley. En ciertas ocasiones, por mandato expreso de la ley, los juicios tienen que someterse a una determinada jurisdicción. Por ejemplo, la Ley de Concursos Mercantiles establece que el Juez de Distrito es competente para conocer del concurso mercantil de un comerciante, es decir, un Juez federal del lugar en donde aquél tenga su domicilio.

Fuente: Suprema Corte de Justicia de la Nación (2005).
¿Qué es el Poder Judicial de la Federación? Ilustraciones de Francisco Calderón. México: SCJN.

7. **ANOTA LA HORA ***

Ejemplo: 8:30 a.m.

8. **1) ¿Quién es el autor del texto? ***

Marca solo un óvalo.

- Francisco Calderón
- El Poder Judicial
- La Federación
- La SCJN
- No se sabe

9. **2) Año en que se publicó la obra "¿Qué es el Poder Judicial de la Federación?" ***

Marca solo un óvalo.

- 2000
- 2001
- 2005
- 2015
- no se sabe

14. **7) Para que un juicio sea federal debe cumplir con al menos una de las siguientes tres características: ***

Marca solo un óvalo.

- Participación de la autoridad federal en un conflicto, interpretación de una ley federal y señalamiento expreso de la ley
- Participación de la autoridad federal en el conflicto y la interpretación de una ley federal
- Que se cumplan las etapas de un juicio y participación de la autoridad federal en un conflicto
- Que el Ministerio Público sea parte de un conflicto, interpretación de una ley estatal y señalamiento expreso de la ley
- Tener una jurisdicción local, existencia de una interpretación de ley y la intervención del Ministerio Público Federal

15. **8) ¿En cuál de los siguientes casos una autoridad federal puede ser demandada ***

Marca solo un óvalo.

- Incumplimiento en la Ley Federal de Armas de Fuego y Explosivos
- Cuando una autoridad federal porta un arma de fuego
- Cuando una dependencia federal incumple un contrato de arrendamiento con particular
- Cuando un particular incumple contrato de arrendamiento con una dependencia federal
- Al atender un juez federal demandas de tipo mercantil

16. **9) Según el texto, es un delito federal: ***

Marca solo un óvalo.

- Demandar a una dependencia federal
- Portar un arma de fuego en la calle sin autorización
- Comprar armas de fuego
- No denunciar que alguien porta un arma
- Limitar el número de armas de fuego que se pueden portar

II.

Lee el siguiente texto, después contesta a las preguntas seleccionando la casilla que estimas es la mejor respuesta o siguiendo las instrucciones particulares que tienen algunos de los reactivos

17. **ANOTA LA HORA ***

.....
Ejemplo: 8:30 a.m.

Artículo 29. Toda persona que compre o adquiera por cualquier medio una mascota está obligada a cumplir con las disposiciones correspondientes establecidas en la presente Ley y demás ordenamientos jurídicos aplicables.

La o el propietario de cualquier animal, cuando sea posible según la especie, está obligado a colocarles permanentemente una placa u otro medio de identificación permanente en la que constarán al menos los datos de identificación del propietario. Asimismo, los propietarios serán responsables de recoger las heces ocasionadas de su animal cuando transite con ella en la vía pública.

Toda persona que no pueda hacerse cargo de su animal podrá venderlos o buscarles alojamiento y cuidado, y bajo ninguna circunstancia podrá abandonarlos en la vía pública o en zonas rurales.

Artículo 30. Toda persona propietaria, poseedora o encargada de un perro está obligado a colocarle una correa al transitar con él en la vía pública. Otras mascotas deberán transitar sujetadas o transportadas apropiadamente de acuerdo a su especie. Los propietarios de cualquier animal tienen la responsabilidad de los daños que le ocasione a terceros y de los perjuicios que ocasione, si lo abandona o permite que transiten libremente en la vía pública.

Las indemnizaciones correspondientes serán exigidas mediante el procedimiento que señalen las leyes aplicables, pero la o el responsable podrá además ser sancionado administrativamente en los términos de este ordenamiento.

Artículo 31.- La captura de animales en la vía pública sólo puede realizarse cuando deambulen sin dueño aparente y deberá ser libre de maltrato. Si el animal cuenta con placa u otra forma de identificación deberá avisarse a su propietario de inmediato.

La captura no se llevará a cabo si una persona comprueba ser propietaria del animal, excepto cuando sea indispensable para mantener el orden o para prevenir zoonosis o epizootias, en coordinación con las dependencias encargadas de la sanidad animal previa identificación.

Asimismo, se sancionará a aquella persona que agrede al personal encargado de la captura de animales abandonados o ferales y que causen algún daño a vehículos o al equipo utilizado para tal fin.

Fuente: Ley de Protección a los
Animales del Distrito Federal

18. **ANOTA LA HORA ***

.....
Ejemplo: 8:30 a.m.

19. **10) El documento que leíste es: ***

Marca solo un óvalo.

- Doctrina
- Jurisprudencia
- Ley reglamentaria
- Ley regional
- Ley federal

20. **11) ¿Qué tema en general tratan los artículos? ***

Marca solo un óvalo.

- Trato digno a los animales domésticos
- Obligaciones de dueños de mascotas
- Derechos de dueños de mascotas
- Formas para capturar animales en la calle
- Sanciones por maltrato animal

21. **12) Infiere una obligación de los dueños de animales que no está explícita en el texto ***

Marca solo un óvalo.

- contratar un entrenador para que sean dóciles
- premiarlos por su buen comportamiento
- alimentarlos
- darles un nombre
- darles juguetes

22. **13) ¿A qué tipo de derecho se refieren los artículos del texto? ***

Marca solo un óvalo.

- Federal
- Civil
- Penal
- Fiscal
- Municipal

23. 14) ¿En qué demarcación geográfica se aplican estos artículos? *

Marca solo un óvalo.

- En toda la República
- Estado de Puebla
- Es norma municipal
- Región centro del país
- Distrito Federal

24. 15) Señala el artículo en el que se trata el tema del trato de las autoridades a los animales *

Marca solo un óvalo.

- 29
- 30
- 31
- 31 y 31
- todos

25. 16) ¿A qué se refiere el término “propietario” en este contexto jurídico? *

Marca solo un óvalo.

- La persona que es dueña del sitio donde puede estar una mascota
- Cualquier persona que compró o adquirió por cualquier medio una mascota
- La persona que transmite el derecho de un bien a otra
- Cualquier persona que tenga recursos para comprar animales
- La persona responsable de los cuidados de los animales en la calle

26. 17) ¿A qué se refiere el término “animal feral” en este contexto jurídico? *

Marca solo un óvalo.

- Animal domesticado muy feroz
- Animal que por su agresividad se debe sacrificar
- Animal abandonado por su dueño
- Animal que es utilizado para un espectáculo público o privado
- Animal que se adapta a la vida silvestre después de haber sido doméstico

III.

Lee el siguiente texto, después contesta a las preguntas seleccionando la casilla que estimas es la mejor respuesta o siguiendo las instrucciones particulares que tienen algunos de los reactivos

27. ANOTA LA HORA *

Ejemplo: 8:30 a.m.

Época: Novena Época
Registro: 162611
Instancia: Tribunales Colegiados de Circuito
Tipo de Tesis: Aislada
Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta
Tomo XXXIII, Marzo de 2011
Materia(s): Penal, Constitucional
Tesis: VII.1o.(IV Región) 11 P
Página: 2302

DELITO CONTRA LA SALUD EN LA MODALIDAD DE POSESIÓN DE MARIHUANA SIN FINALIDAD ESPECÍFICA. HIPÓTESIS EN QUE NO DEBE APLICARSE RETROACTIVAMENTE EL ARTÍCULO 477 DE LA LEY GENERAL DE SALUD VIGENTE A PARTIR DEL 21 DE AGOSTO DE 2009, A LOS PRIMODELINCIENTES SENTENCIADOS POR DICHO ILÍCITO, AL NO CAUSARLES BENEFICIO ALGUNO.

El artículo 477 de la Ley General de Salud vigente a partir del 21 de agosto de 2009, prevé el delito contra la salud en la modalidad de posesión simple o sin finalidad específica de alguno de los narcóticos señalados en la tabla contenida en el numeral 479 de dicho cuerpo normativo, en cantidad inferior a la que resulte de multiplicar por mil las ahí especificadas que, en tratándose de marihuana, señala como máximo cinco gramos, los cuales, multiplicados por mil arrojan la cantidad de cinco mil gramos que, a su vez, equivalen a cinco kilogramos; no obstante el contenido del primero de los preceptos legales, éste no es aplicable retroactivamente a favor del reo tratándose de posesión de marihuana sin finalidad específica, al no causarles beneficio alguno, pues contiene penas más gravosas que redundan en su perjuicio; lo anterior es así, porque el citado numeral 477 establece una pena de prisión de diez meses a tres años y ochenta días multa, en tanto que la pena prevista en el artículo 195 bis del Código Penal Federal, en su texto anterior a la reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación de 20 de agosto de 2009, en relación con la primera línea vertical, primera horizontal, de la tabla 1 de su Apéndice 1, en caso de primodelincuentes, si bien dispone una pena mínima de diez meses (igual que la del artículo 477), también señala como máxima la de un año cuatro meses de prisión (a diferencia de los tres años que contempla el numeral 477), pero sobre todo porque no contiene pena de multa; de ahí que si la reforma a la Ley General de Salud de 20 de agosto de 2009 no beneficia a los sentenciados primodelincuentes por aquel delito, sería perjudicial ordenar su aplicación retroactiva por parte de la autoridad judicial.

PRIMER TRIBUNAL COLEGIADO DE CIRCUITO DEL CENTRO AUXILIAR DE LA CUARTA REGIÓN.

Amparo directo 183/2010. 17 de junio de 2010. Unanimidad de votos.
Ponente: Jorge Sebastián Martínez García. Secretario: Jesús Garza Villarreal.

28. **ANOTA LA HORA ***

Ejemplo: 8:30 a.m.

29. **18) ¿Qué asunto aclara esta tesis? ***

Marca solo un óvalo.

- Delitos contra la salud por consumo de marihuana
- Aplicación retroactiva del artículo 477 por posesión de marihuana
- Propuesta de cambio a la Ley General de Salud en el tema de narcóticos
- Solución a un conflicto de legalización del uso de marihuana
- Aplicación retroactiva del artículo 479 por posesión de marihuana

30. **19) Elige la casilla que represente los instrumentos legales con los que se argumenta esta tesis, según el listado de abajo ***

Marca solo un óvalo.

- 1, 4 y 5
- 1, 3 y 5
- 2, 3 y 4
- 2, 3 y 5
- 3, 4 y 5

1. Artículo 477 de la Ley General de salud, vigente a agosto de 2009
2. Ley de Amparo
3. Semanario Judicial de la Federación
4. Artículo 479 de la Ley General de Salud
5. Artículo 195 bis del Código Penal Federal

31. **20) ¿A quién se protege con esta tesis? ***

Marca solo un óvalo.

- Consumidores de marihuana
- A narcomenudistas en proceso
- Sentenciados por posesión de marihuana antes de agosto de 2009
- Sentenciados por posesión de marihuana después de agosto de 2009
- Sentenciados por venta de marihuana antes de agosto de 2009

32. 21) **¿Cuál es la conclusión del Tribunal Colegiado en esta tesis? ***

Marca solo un óvalo.

- Los sentenciados por posesión de marihuana se benefician de la retroactividad del artículo 477
- Los sentenciados por posesión de marihuana se benefician de la retroactividad del artículo 479
- No debe aplicarse retroactivamente el artículo 477 a sentenciados por posesión de marihuana
- Debe aplicarse retroactivamente el artículo 479 a sentenciados por posesión de marihuana
- Debe aplicarse retroactivamente el artículo 179 bis a sentenciados por posesión de marihuana

33. 22) **Selecciona la casilla que contenga la combinación de números que mejor refleje tu opinión sobre la conclusión a la que llegó el tribunal, según el listado de abajo.**

Marca solo un óvalo.

- a) 1 y 4
- b) 2 y 3
- c) 4 y 5
- d) 4 y 7
- e) 6 y 7

1. El tribunal analizó adecuadamente los argumentos
2. No es claro a quién va a beneficiar esta tesis
3. Los primodelincuentes deben conocer esta resolución para disminuir su pena
4. La resolución ni beneficia ni perjudica a los primodelincuentes sentenciados por posesión de marihuana
5. La Ley General de Salud debe cambiar
6. No debió haberse reformado el artículo 477 de la Ley General de Salud
7. Hay injusticia en el resultado para los delincuentes reincidentes

34. 23) **Selecciona la casilla que contenga la combinación de números que mejor refleje tu opinión sobre las medidas que debería haber tomado el tribunal, según el listado de abajo.**

Marca solo un óvalo.

- a) 1 y 2
- b) 1 y 3
- c) 2 y 4
- d) 3 y 5
- e) 4 y 5

1. La resolución es adecuada y va conforme al principio de retroactividad
2. Ser más claros en la exposición de los contenidos de los artículos
3. El beneficio debió extenderse a delincuentes reincidentes
4. Debieron haber impuesto multa a quien promovió este amparo porque es obvio que no se aplicaría retroactividad
5. Debieron dar claridad en la tabla de supuestos de consumo de narcóticos para evitar estos casos

35. **24) ¿Quién promovió el amparo? ***

Marca solo un óvalo.

- No se sabe
- Jorge Sebastián Martínez
- Jesús Garza Villarreal
- El Tribunal Colegiado
- El juez de lo penal

36. **25) Estás de acuerdo en que esta tesis será de apoyo a primodelincuentes por delito de posesión de marihuana porque:**

Marca solo un óvalo.

- Da certeza a la justicia penal
- Es un antecedente para solucionar casos comunes de retroactividad en las leyes
- Es un paso para mejorar la imposición de penas corporales por delitos contra la salud
- Ni los apoya, ni los beneficia este es un caso aislado que podría usarse poco en situaciones similares
- Beneficiará a todos los que hayan cometido actos de narcomenudeo que estén arrepentidos

37. **26) ¿Por qué sería perjudicial la retroactividad señalada por la tesis? ***

Marca solo un óvalo.

- Causaría una pena hasta 3 años mayor
- Causaría una pena hasta 20 meses mayor y una multa económica
- Señala una multa que no estaba considerada antes
- aumentaría la pena de sentenciados hasta un año 4 meses
- disminuiría la pena mínima a 10 meses.

38. 27) ¿Quién podría utilizar esta tesis? *

Marca solo un óvalo.

- Ministerio Público
- El Segundo Tribunal Colegiado
- Personas que cometan reiteradamente el delito de posesión de marihuana
- Primodelincuentes sentenciados por posesión de marihuana hasta antes de 2009
- Jueces

39. 28) ¿Qué pena señala actualmente el artículo 477 de la Ley General de Salud?

Marca solo un óvalo.

- Prisión de un año y 4 meses
- Prisión de 3 años y 80 días de multa
- Prisión de 10 meses a un año y 4 meses y 80 días de multa
- Prisión de 10 meses a un año y 4 meses
- Prisión de 10 meses a 3 años y 80 días de multa

40. 29) ¿A qué se refiere el término "primodelincuente" en el contexto jurídico?

Marca solo un óvalo.

- El acusado de un delito de narcotráfico
- La víctima de un delito de narcotráfico
- El primo de un acusado de delinquir
- Sentenciado por un delito por primera vez
- Acusado por un delito por primera vez

41. 30) ¿A qué se refiere el término "tesis aislada" en el contexto jurídico?

Marca solo un óvalo.

- En una fuente de derecho
- Es resultado de la jurisprudencia
- Es el precedente que puede llegar a ser o no una jurisprudencia
- Es interpretación de la ley de observancia obligatoria
- Es el resultado de 5 ejecutorias sin contradicción

IV. CIRCUNSTANCIAS DE LECTURA

Contesta las siguientes preguntas siguiendo las instrucciones de cada una según haya sido tu experiencia al contestar los bloques anteriores y de acuerdo a tus vivencias en general.

42. **31. En qué tipo de dispositivo realizaste la lectura de los textos de este cuestionario ***

Marca solo un óvalo.

- computadora de escritorio
- laptop
- celular
- tablet
- Otro:

43. **En qué orden realizarías las siguientes acciones para mejorar tu lectura en pantalla**

El 1 primera acción y 6 la última (no marques las acciones que no realizarías)

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5	6
Dejar la ventana de lectura a pantalla completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modificar el tamaño de ventana para poder ver otras cosas al mismo tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modificar tamaño de letra para leer mejor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocultar barra de herramientas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocultar barra de tareas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
subir o bajar el brillo de la pantalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. **33. ¿Qué tipo de problemas técnicos tuviste? ***

Puedes marcar más de una casilla

Selecciona todos los que correspondan.

- fallas técnicas en la computadora o dispositivo utilizado
- fallas en el servicio de internet
- fallas en el servicio de luz
- el ratón o el pad no funcionaban adecuadamente
- el teclado no funcionaba adecuadamente
- se me acabó la batería del dispositivo
- no tuve ningún problema
- Otro:

51. 40) Ordena cronológicamente las actividades que realizaste hasta aquí para contestar el cuestionario: (con 1 indica la primera actividad, con el 2 las segunda y así sucesivamente) *

Deja en blanco los espacios de actividades que no realizaste
 Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5	6	7
Me avisaron que ya estaba la liga del cuestionario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abrí mi correo para encontrar la liga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abrí la red social mediante la cual recibí la liga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seguí la liga del cuestionario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
contesté en mi correo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
leí las instrucciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
contesté el cuestionario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. 41. ¿Cuántos textos académicos lees en pantalla en promedio a la semana?: *

en plataforma, word, pdf, imagen, páginas web
 Marca solo un óvalo.

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- más de 15

53. 42. ¿Cuántos textos académicos lees en soporte físico en promedio a la semana?: *

fotocopias, libros, revistas, periódicos, materiales entregados por los docentes,
 Marca solo un óvalo.

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- más de 15

54. 43) ¿Qué beneficios encuentras en la lectura en pantalla? *

.....

.....

.....

.....

.....

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 1. Distribución por género.....	62
Gráfico 2. Rango de edades por género de los encuestados.	63
Gráfico 3. Grupos de edades de los encuestados.	63
Gráfico 4. Ocupación diferente a estudiante, por género.	64
Gráfico 5. Ocupación diferente a estudiante, por área económica.	65
Gráfico 6. Participación con y sin estudios previos al actual.....	66
Gráfico 7. Logro de variable Nivel de	67
Lectura Literal por indicador, soporte físico.....	67
Gráfico 8. Logro de la variable	68
Nivel de Lectura Literal, soporte físico.	68
Gráfico 9. Logro de variable Nivel de Lectura	68
Literal por indicador, soporte virtual.	68
Gráfico 10. Logro de la variable	69
Nivel de Lectura Literal, soporte virtual.....	69
Gráfico 11. Comparativo de los indicadores del Nivel de Lectura Literal.	70
Gráfico 12. Comparativo de la variable Nivel de Lectura Literal.	70
Gráfico 13. Logro de la variable Nivel de	72
Lectura Inferencial por indicador, soporte físico.	72
Gráfico 14. Logro de la variable	72
Nivel de Lectura Inferencial, soporte físico.....	72
Gráfico 15. Logro de la variable Nivel de Lectura.....	73
Inferencial por indicador, soporte virtual.	73
Gráfico 16. Logro de Variable	73
Nivel de Lectura Inferencial, soporte virtual.	73
Gráfico 17. Comparativo de los indicadores del Nivel de Lectura Inferencial.....	74
Gráfico 18. Comparativo de la variable Nivel de Lectura Inferencial.	75
Gráfico 19. Logro de la variable Nivel de	76
Lectura Analógica por indicador, soporte físico.	76
Gráfico 20. Logro de la variable	77
Nivel de Lectura Analógica, soporte físico.....	77
Gráfico 21. Logro de la variable Nivel de Lectura.....	78
Analógica por indicador, soporte virtual.	78
Gráfico 22. Logro de la variable	78
Nivel de Lectura Analógica, soporte virtual.	78
Gráfico 23. Comparativo de los indicadores del Nivel de Lectura Analógica.	79
Gráfico 24. Comparativo de la variable Nivel de Lectura Analógica.	80
Gráfico 25. Comparativo del logro de las variables en lectura virtual e impresa.	81
Gráfico 26. Percepción de los	83

lectores sobre el soporte físico.	83
Gráfico 27. Dispositivos empleados en la lectura virtual.	84
Gráfico 28. Frecuencia y orden de acciones de los lectores para mejorar su lectura virtual.	85
Gráfico 29. Problemas técnicos enfrentados durante la lectura y solución del cuestionario virtual.	86
Gráfico 30. Problemas prácticos enfrentados durante la lectura y solución del cuestionario virtual.	87
Gráfico 31. Comparativo de “sin problemas” de legibilidad al contestar el instrumento.	88
Gráfico 32. Porcentaje de lectores..... reportando interrupciones en lectura impresa.	88
Gráfico 33. Porcentaje de lectores..... reportando interrupciones en lectura virtual.	89
Gráfico 34. Comparativo de reporte de interrupciones.	90
Gráfico 35. Comparativo de los elementos facilitadores de la lectura en el instrumento.	91
Gráfico 36. Comparativo de lugares donde se respondió el instrumento.	92
Gráfico 37. Tipos de lugar donde se respondió el instrumento.....	93
Gráfico 38. Comparativo porcentual de otras actividades realizadas al contestar el instrumento.....	94
Gráfico 39. Comparativo, frecuencia de pasos para contestar el instrumento.....	95
Gráfico 40. Porcentaje de textos leídos por actividad académica semanalmente.....	96
Gráfico 41. Porcentaje de textos académicos virtuales e impresos leídos semanalmente.....	96
Gráfico 42. Consideración personal, el soporte con mayor comprensión.	97
Gráfico 43. Razones de preferencia por lectura impresa y virtual.	99
Gráfico 44. Comparativo de los lapsos y velocidades por soporte y variable.	102
Gráfico 45. Comparativo de los lapsos y velocidades las lecturas en virtual e impreso.	103
Tabla 1. Estándares nacionales de habilidad lectora de la SEP (s.f.).....	104