

2013-07

El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel del docente y los logros de los alumnos

Silas-Casillas, Juan C.; Gómez-López, Luis F.

Silas-Casillas, J. C. y Gómez-López, L.F. (2013) El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel del docente y los logros de los alumnos. Universidad Veracruzana, No. 17 Julio-Diciembre 2013

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/806>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-ND-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)



Revista de Investigación Educativa 17

julio-diciembre, 2013 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel del docente y los logros de los alumnos

Dr. Juan Carlos Silas Casillas

Profesor, investigador
Departamento de Educación y Valores, ITESO, México
silasjc@iteso.mx

Dr. Luis Felipe Gómez López

Profesor, investigador
Departamento de Educación y Valores, ITESO, México
lgomez@iteso.mx

Se presenta el análisis de las implicaciones que tiene la enseñanza de habilidades de comprensión lectora en telesecundaria. Se describe la intervención realizada en 16 grupos de segundo grado en escuelas telesecundarias de una zona marginada del estado de Jalisco. Se resalta especialmente el papel del docente en el éxito de la intervención y cómo este tipo de iniciativas pueden contribuir a la promoción de equidad educativa al fortalecer las habilidades de los alumnos menos avanzados.

Palabras clave: Secundaria, lectura de comprensión, docentes, equidad.

The text presents an analysis of the implications of teaching reading-comprehension skills in secondary school. We describe the intervention in 16 groups of second grade in telesecundaria schools in a marginalized area of the state of Jalisco. It highlights in particular the role the teacher plays in the success of the intervention and how these initiatives can contribute to promoting educational equity by strengthening the skills of the less advanced students in the subject.

Key words: Secondary school, Reading-comprehension, teachers, equity.

Recibido: 21 de noviembre de 2012 | **Aceptado:** 30 de mayo de 2013

El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria Algunas reflexiones sobre el papel del docente y los logros de los alumnos

Introducción

No es en absoluto un secreto que los alumnos de secundaria en México han obtenido resultados académicos por debajo de lo esperado. Reportes de evaluaciones como PISA o EXCALE han puesto de manifiesto los bajos resultados en los indicadores de lectura en la educación secundaria en nuestro país.

En el año 2000, el Programme for International Student Assessment (PISA) ubicó a los estudiantes mexicanos en el último lugar de lectura entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE/UNESCO, 2003) con 422 puntos. En la siguiente aplicación, en 2003, México obtuvo 400 puntos, veintidós abajo, lo que lo ubicó de nuevo en el último lugar de los países de la OCDE y en el lugar 38 de los 40 países evaluados, por debajo de Brasil y sólo arriba de Indonesia y Túnez (OCDE, 2004). En la evaluación de 2006, el puntaje promedio de los estudiantes mexicanos fue de 410 puntos, con lo que se ubica por tercera ocasión consecutiva en el último lugar de los países miembros de la OCDE. Esta vez, 47% de los alumnos evaluados no mostraron tener competencias suficientes para comprender textos apropiados para su edad (OCDE, 2006, 2007). Por último, en 2009 México tuvo una mejoría de tres unidades sobre el puntaje obtenido en 2000. Este incremento marginal en 9 años es inferior al obtenido por países como Chile, que subió 29 puntos, o Brasil, que subió 19 (Muñoz Izquierdo & Ulloa, 2011).

La educación como un derecho fundamental de los mexicanos, consagrado en el artículo tercero constitucional, requiere, entre muchos otros elementos, que las personas tengan la capacidad de dar sentido a textos escritos, sobre todo porque la interacción con material escrito y el aprendizaje constituyen tareas que el individuo desarrollará toda la vida. Es por ello que las habilidades desarrolladas durante la escolaridad obligatoria juegan un papel insustituible en la distribución y apropiación de la cultura y el conocimiento sistemático (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2010).

En este sentido, cobran relevancia las ideas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) acerca de la satisfacción

de las necesidades de aprendizaje. En ellas, la lectura tiene un papel fundamental:

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, 1994, p. 8; el énfasis es nuestro)

Con esto en mente, es muy razonable sostener que ayudar a los jóvenes estudiantes de secundaria a desarrollar habilidades de lectura de comprensión es clave al menos por cuatro razones.

1. La educación es un derecho, y la lectura es una de las herramientas para lograrla.
2. Las personas con niveles más altos de aptitud para la lectura tienen mayor probabilidad de encontrar empleo y de recibir mejores salarios promedio que quienes tienen menores niveles de aptitud (OCDE & Statistics Canada, 2000). Adicionalmente, un adulto con mayores habilidades para la comprensión lectora también incrementa sus probabilidades de participar en organizaciones sociales y de ayudar a sus hijos con las tareas escolares en casa (Kutner, Greenberg, Jin, Boyle, Hsu & Dunleavy, 2007). La habilidad de leer, escribir y pensar críticamente, es un requerimiento, aun en trabajos de bajo nivel (Barton, 2003), por lo que dejar de atender este aspecto en las escuelas dejaría a muchos estudiantes con menores posibilidades de desarrollo laboral.
3. Las habilidades de lectura de comprensión son indispensables para aprender los contenidos de las distintas asignaturas del currículo de la secundaria. Una persona que no tenga buenas habilidades de lectura de comprensión adquirirá información sólo de manera marginal, con lo que limitará sus posibilidades de aprendizaje y de desarrollo personal y económico.
4. La lectura es un vehículo que permite el acceso a una gran cantidad de conocimiento extraescolar, tanto inmediato como el que se encuentra distante en tiempo o espacio. Además, a través de la lectura se logra un vocabulario que

es imposible adquirir mediante el lenguaje oral; pero sobre todo, la lectura de comprensión permite a quien la domina aprender de manera independiente, potencializando de esta manera su desarrollo.

Las habilidades de lectura de comprensión bien desarrolladas constituyen uno de los requisitos para continuar aprendiendo, pero también es el resultado de haber aprendido. Por ello, resulta paradójico que el sistema educativo mexicano las apoya en el discurso, mientras que en la práctica se queda en acciones parciales que no han producido los resultados esperados.

Dentro de este panorama, las escuelas telesecundarias, dadas sus características de operación y el perfil socio-educativo de sus alumnos, presentan un perfil de mayor urgencia por dos razones: a) el número de alumnos atendidos por esta modalidad va en aumento y b) sus resultados académicos son significativamente más bajos que el resto de las modalidades de este nivel. A raíz de estas reflexiones, se desarrolló un proyecto de investigación basado en una intervención en escuelas telesecundarias que permitiera conocer si se puede cambiar la realidad imperante en las habilidades de lectura de comprensión de los alumnos de este nivel y modalidad en un entorno de marginación.

El presente texto describe sólo una parte proyecto y se centra en mostrar sintéticamente los resultados del análisis acerca de las implicaciones que tiene el papel del docente en el desarrollo de habilidades de lectura de comprensión, y cómo estas habilidades parecen reflejarse en la mejora del desempeño de los alumnos menos avanzados.

Diagnóstico/Planteamiento del problema

El antecedente del texto es un proyecto de investigación que partió de la premisa de que es posible mejorar la comprensión lectora de los alumnos si se les enseñan maneras concretas de hacerlo. La investigación que se reporta se centró en una intervención para mejorar la competencia lectora de los alumnos de telesecundaria de un municipio en donde tenían los puntajes más bajos en la prueba ENLACE, y tuvo como hallazgos importantes tanto el papel del docente en la conducción de innovaciones como la aparente contribución a la equidad en el grupo de alumnos. El objetivo del citado proyecto fue evaluar la eficacia de la intervención que se condujo en el ciclo escolar 2010-2011 en 16 escuelas del municipio de Cuautitlán de García Barragán, Jalisco, y que fue financiado por los Fondos Mixtos constituidos por el CONACyT y el gobierno del estado de Jalisco. Se eligió el municipio de Cuautitlán de García Barra-

gán por ser uno de los que presenta menores puntuaciones en exámenes estandarizados como ENLACE y EXCALE, alta o muy alta marginación en la mayor parte de las comunidades en donde se encuentran las escuelas y una importante dispersión de sus comunidades por causa de la accidentada orografía de esa zona de Jalisco.

Para no invertir espacio del texto y preservar la confidencialidad prometida a cada una de las escuelas participantes, baste señalar que en el año escolar 2008-2009 (cuando se eligieron las comunidades y telesecundarias), los centros de trabajo en cuestión tuvieron entre 5 y 72 puntos de diferencia negativa con el promedio estatal en el componente de lengua española en la prueba ENLACE, que fue de 478 puntos. Esto las ubicaba en una clara desventaja comparativa con otras escuelas. Con estos datos en mente se gestionaron los permisos para llevar a cabo la intervención que se describe más adelante.

Esquema conceptual sobre la lectura en secundaria

Los supuestos pedagógicos acerca de la competencia lectora han cambiado. Se solía creer que la competencia lectora se desarrollaba durante los primeros grados de la educación primaria y que después la competencia desarrollada se utilizaría como medio para el aprendizaje. Actualmente, se señala la necesidad de enseñar a los adolescentes a leer dentro de las distintas disciplinas —geografía, historia, matemáticas, etc.—, dado que el tipo de texto y el vocabulario específico difiere mucho entre ellas (Heller & Greenleaf, 2007; Snow, 2010).

Al llegar a la secundaria, los alumnos necesitan comprender los textos de las asignaturas que tienen un lenguaje académico conciso, preciso y autoritativo (Snow, 2010). El alumno encuentra que las lecturas son más largas, más complejas y con contenidos densos y específicos, un vocabulario especializado y la estructura difiere de una materia a otra. Las habilidades genéricas de comprensión antes adquiridas no le son completamente útiles para acceder de manera eficiente al contenido de todos los textos de este nivel educativo. Es imprescindible dotar a los alumnos de las herramientas que les permitirán seguir aprendiendo dentro o fuera de los escenarios educativos formales. La lectura debe permitir que los adolescentes hagan análisis, síntesis, organización y evaluación, además de entender cómo se crean los textos y cómo se transmiten los significados por diferentes medios (National Council of Teachers of English, 2006).

Dentro de los factores que influyen en la falta de comprensión de los alumnos se puede hablar, entre otras, de fallas en la habilidad para reconocer palabras, falta de práctica de lectura, enseñanza pobre, monitoreo inadecuado de la propia compren-

sión o la falta de familiaridad con el texto (Kame'enui & Simmons, 1990). Para que los alumnos comprendan de manera apropiada los textos que leen, se requiere que sus profesores los apoyen atendiendo dimensiones de la competencia lectora como: estrategias específicas para la comprensión, acordes con el contenido, el vocabulario usado, la fluidez en la decodificación y la motivación para la lectura. Cuando se enseñan estrategias cognitivas a los alumnos, estos muestran un incremento en su comprensión (National Reading Panel, 2000).

Pressley (2002) concluyó que los buenos lectores utilizan una variedad de estrategias en tres momentos distintos: antes de leer, durante la lectura y después de ésta. Pressley y Hilden (2006) proponen la enseñanza de habilidades específicas y las definen como procedimientos mediante los cuales los buenos lectores dan sentido a lo que leen. Una pobre comprensión de las estrategias cognitivas es una de las razones por las que los adolescentes tienen dificultades para comprender lo que leen (Deshler, Palincsar, Biancarosa & Nair, 2007; Snow & Biancarosa, 2003). Por otro lado, Conley (2008) menciona que aunque la enseñanza de estrategias de comprensión lectora es una de las propuestas más comunes y de las prácticas más utilizadas para trabajar lectura con los adolescentes, se trata de un método con frecuencia mal entendido, que se utiliza de manera genérica sin atender a las especificidades de los requerimientos de los alumnos en los diversos contenidos.

Una dimensión clave de la comprensión lectora es el vocabulario, ya que hay una estrecha relación entre estos dos aspectos de la lectura (Stahl, 1999). El tamaño del vocabulario de los alumnos de primaria puede predecir la habilidad de comprensión de textos de los alumnos cuando llegan a la preparatoria (Biemiller, 2001). En este sentido, al ser el vocabulario una de las dimensiones de la comprensión lectora y habiendo estudios que muestran la estrecha relación que existe entre vocabulario y comprensión, un programa que pretenda ayudar a los alumnos a mejorar su comprensión lectora debe hacer un fuerte énfasis en la adquisición del vocabulario, sobre todo el de las disciplinas científicas que se enseñan en las asignaturas.

Una última dimensión importante de la competencia lectora es la motivación. Por lo general, los alumnos que tienden a leer más y a comprender mejor, están motivados de manera intrínseca y son lectores estratégicos (Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, McRae & Barbosa, 2008). Por otro lado, Guthrie, Wigfield y VonSecker (2000) encontraron que involucrarse es crucial para lograr la comprensión. Dentro de los factores que afectan la motivación, se encuentran las creencias de autoeficacia, el interés en alcanzar una meta y la motivación intrínseca, definida por algunos autores como el gusto por las actividades lectoras por la actividad misma (Guthrie, Coddington & Wigfield, 2009).

Seguramente, en México las razones para leer o no leer pueden diferir de algunas de las aquí presentadas, pero habría que averiguar qué motiva y qué desincentiva a los alumnos a involucrarse en la lectura. Sin embargo, es claro que el papel que juega el profesor será un factor importante. Algunas características de los profesores considerados sobresalientes en la enseñanza de la lectura son: que involucran a los alumnos con su propio entusiasmo, les dan retroalimentación positiva y organizan el salón en maneras que a los alumnos les parecen atractivas (Dolezal, Wlsh, Pressley & Vincent, 2003).

El profesor ante la innovación

La literatura sobre el cambio educativo muestra cómo éste depende invariablemente de lo que los maestros hacen y piensan (Fullan & Stiegelbauer, 2003). Lo que el docente comprenda, interprete y esté en capacidad de llevar a cabo en su aula, será determinante en el éxito de la innovación propuesta. Adicionalmente, es claro que el docente está sujeto a un buen número de requisitos, tensiones, acciones y focos de atención. Algunas de estas tensiones surgen de la misma forma en que está estructurada la dinámica escolar y se ven matizadas o aceleradas por la relación con la comunidad en que está enclavada la escuela. Fullan y Stiegelbauer (2003) señalan que algunos de los elementos que condicionan la labor académica son: 1) El hecho de que la capacitación que reciben los profesores es pertinente pero nunca será suficiente para las realidades cambiantes y específicas del salón de clase. 2) La organización “celular” de las escuelas lleva a los maestros a trabajar de forma autónoma, en privado con sus problemas; invierten una parte de la jornada laboral buscando resolver los asuntos que más les apremian y se pierden del trabajo con sus colegas. 3) Los maestros no se perciben como alguien que comparte un conjunto viable de orientaciones, sino como un profesional que debe estar cumpliendo formalmente lo que se le solicita y realizando “lo que puede con lo que tiene”. 4) Cuando los docentes buscan apoyo, regularmente lo obtienen de los compañeros maestros y no de la administración. 5) La eficiencia de la enseñanza de cada docente es valorada por el personal directivo. Esto obliga a los docentes a esforzarse en aparecer como eficiente a los ojos de su jefe. 6) La incertidumbre es alta y lleva al maestro a estar en un estado de alerta permanente pues no sabe cuándo se le requerirá que demuestre que sabe algo y deberá, invariablemente, dar su mejor desempeño. 7) Las demandas que le plantea el sistema educativo llevan al docente a tener la sensación de que el tiempo para mejorar “lo que sucede en clase”, para la planeación, la evaluación, retroalimentación significativa, etc., es invariablemente insuficiente.

Adicionalmente, los profesores que laboran en comunidades marginadas deben esforzarse aún más pues el entorno no provee las condiciones mínimas necesarias para el aprendizaje de los alumnos. Evidentemente sería irresponsable asumir que sólo los docentes en estas localidades enfrentan problemas, pues en el medio urbano también se encuentran muchos aspectos problemáticos; sin embargo, es claro que en el contexto mexicano, las posibilidades de encontrar estas problemáticas son muy superiores en localidades que presentan alta o muy alta marginación.

Metodología

La intervención consistió en la conducción, por parte de los propios docentes de segundo año de secundaria en sus grupos, de actividades orientadas a favorecer la mejora en las habilidades de lectura de comprensión de sus alumnos. Tuvo una duración de 50 horas (2 por semana durante 25 semanas), se llevó a cabo durante las horas y días lectivos usuales de las escuelas y usó los temas y contenidos establecidos en el currículo oficial.

Participaron 16 profesores. Cada uno de ellos era titular de un grupo de segundo de secundaria en la modalidad de telesecundaria y era responsable del aprendizaje de los alumnos en todas las materias del currículum (lengua extranjera, matemáticas, educación física, etc.). El grupo de profesores fue bastante heterogéneo en su edad y formación profesional. El rango de edades va de 30 a 50, con un promedio de 39 años; sus estudios son de contador, biólogo, agrónomo, dentista, administrador, abogado, profesor, etc.; nueve de ellos, más del 50%, tienen grado de maestría.

El compromiso asumido por los docentes participantes consistió en planear, conducir y documentar los resultados de la utilización de estrategias de comprensión lectora en sus clases habituales. Las estrategias que se propusieron a los docentes participantes en el proyecto están divididas en tres partes: a) estrategias que se utilizan antes de leer, b) estrategias utilizadas durante la lectura, y c) estrategias utilizadas después de leer.

Dado que el foco de este texto está en el proceso de trabajo de los docentes, no se describen las estrategias y solamente se enuncian para dar al lector una idea de lo que se realizó en el aula (la descripción completa se encuentra en el texto *Enseñar a leer textos escolares en secundaria* publicado por el ITESO en 2012).

- Estrategias de antes de leer: 1) Fijar el propósito de la lectura, 2) Revisar el documento, 3) Elaborar un mapa de conocimientos previos, y 4) Inferir el contenido del texto.

- Estrategias utilizadas durante la lectura: 1) Distinguir los tipos de texto, 2) Hacer mapas de párrafo, 3) Identificación del tema, 4) Identificación de la idea principal, 5) Resumir, 6) Inferir información faltante, 7) Enseñanza recíproca, y 8) Identificar la tesis de un texto.
- Estrategias de comprensión posteriores a la lectura: 1) Identificar el patrón del texto, 2) Identificar las intenciones del autor, 3) Evaluación recíproca, y 4) Evaluación de la información

Los profesores participantes fueron capacitados en los fundamentos de la enseñanza de la comprensión lectora y tuvieron espacios de práctica de las estrategias. Se les proporcionaron 25 formatos de planeación y reporte con las fechas de 25 semanas efectivas a partir de la última semana de agosto de 2010. Se les entregó también un formato lleno, como ejemplo de lo esperado.

Participaron 323 alumnos pertenecientes a 23 grupos de segundo año de telesecundaria. De ellos, 225 jóvenes, pertenecientes a 16 grupos, conformaron el conjunto en que tuvo lugar la intervención y 97 alumnos de siete grupos fueron asignados al conjunto denominado “de control”. Los grupos de intervención fueron de la zona escolar del municipio de Cuautitlán de García Barragán, Jalisco. El conjunto de control estuvo conformado por los grupos de segundo grado de telesecundarias en comunidades cercanas en el vecino municipio de La Huerta, que tiene características socioeconómicas comunes. Por ser grupos de control únicamente se realizó una evaluación de comprensión lectora antes y después de las 25 semanas, pero no hubo intervención.

La intervención corrió de agosto de 2010 a agosto de 2011 y tuvo tres etapas.

1. Valoración inicial de las habilidades de lectura de comprensión de los alumnos de telesecundaria en las escuelas participantes y no-participantes.
2. Intervención docente (que incluyó un momento de capacitación previo y otro a la mitad del proceso).
3. Reevaluación de las habilidades de comprensión.

El instrumento utilizado para evaluar el nivel de comprensión lectora antes y después de la intervención fue la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) (Alliende, Condemarín & Milicic, 2008). Esta es una prueba estandarizada que consta de dos versiones equivalentes; se utilizó una de ellas antes del inicio del programa y la otra al finalizar. Con la medición final se pudo conocer de manera pormenorizada el cambio que tuvo cada alumno en sus habilidades de comprensión lectora y se comparó con las de los alumnos que no participaron en la intervención. Durante la última semana de agosto y la primera de septiembre de 2010 se evaluó a todos los alumnos de segundo grado para conocer su nivel de comprensión

lectora; fueron 23 grupos, 16 que participaban en la implementación del programa y siete que funcionarían como control.

Los responsables del proyecto visitaron cuatro veces a todas las telesecundarias participantes del municipio de Cuautitlán de García Barragán, Jalisco, para observar el desempeño de los profesores y hacer sugerencias de mejora. La observación se centró en el objetivo de la clase del profesor y del proceso que seguía para alcanzarlo. Igualmente, al término de la visita se tenían entrevistas con cada uno de los profesores en las que se recogían sus impresiones y se les aportaba retroalimentación. A partir de las observaciones se pudo notar que no todos los profesores estaban aplicando adecuadamente el programa, aproximadamente la mitad de los profesores lo aplicaban de manera acorde a lo esperado, planeaban anticipadamente las sesiones, producían materiales (cartulinas, ejercicios) y trabajaban cercanamente con los alumnos durante el proceso; en contraparte, la otra mitad, o hacía planeaciones pobres (transcribiendo de manera idéntica los ejercicios de la capacitación), o no planeaba y dirigía algún ejercicio improvisado usando mecánicamente el manual que se les proporcionó en la capacitación. Como se señalará en la sección de resultados, estas visitas permitieron caracterizar el trabajo de los docentes y dar pautas para construir tres grupos tipo de docente según las actividades desarrolladas: A) Profesores que se apegaban a lo acordado, B) Profesores que intentaron apegarse pero presentaban variaciones y C) Profesores que no intentaron y se concretaron a conducirse de manera “formal”.

Transcurridas las 25 semanas se hizo la segunda evaluación de los alumnos de los grupos participantes. Se aplicó una versión paralela de la misma prueba que se usó inicialmente. Se visitó a los 23 grupos, los 16 de la intervención y los siete de control. Debido a la movilidad de los estudiantes se tuvieron que eliminar de la base de datos aquellos alumnos que solo tenían la evaluación inicial o la segunda, pues esos datos eran inútiles para evaluar la eficacia del programa.

Resultados generales

El contraste entre datos de la primera evaluación y la segunda en los grupos de la intervención y de control muestran una pequeña mejoría en los alumnos participantes en la intervención, mientras que los de control tuvieron prácticamente las mismas puntuaciones en las dos evaluaciones. El promedio de los grupos participantes en la intervención pasó de 37.1 puntos (de 100 posibles) a 39.0 mientras que la media del grupo control bajó ligeramente de 38.6 a 38.4 unidades.

Por otro lado, no todos los grupos en que se desarrolló el proyecto mostraron una mejoría, algunos mostraron un comportamiento “plano” e incluso un muy ligero descenso en la segunda evaluación. Esto ya se preveía desde las visitas a las escuelas pues resultó evidente que no todos los profesores planeaban o desarrollaban sus clases de la forma esperada. Esta situación condujo a desarrollar un análisis diferenciado de los profesores en tres grupos.

- Grupo A: Profesores que se apegaban a lo acordado.
- Grupo B: Profesores que intentaron apegarse pero presentaban variaciones.
- Grupo C: Profesores que no intentaron y se concretaron con conducirse de manera “formal”.

De manera muy sucinta se describe cada uno de los grupos.

Los profesores del grupo A desarrollaron las siguientes acciones:

1. Estudiaron la esencia y particularidades de la intervención.
2. Se aseguraron de que los alumnos tuvieran oportunidades de realizar prácticas acerca del proyecto en cuestión.
3. Se preocuparon por dar a los alumnos una retroalimentación individualizada, puntual y significativa con relación a su progreso.
4. Se concentraron en encontrar una forma de ajustar sus planeaciones para dar cabida a las actividades de la intervención.
5. Involucraron a los alumnos avanzados en el apoyo a los que tenían menores resultados.
6. Tuvieron constante monitoreo de las producciones de los alumnos.
7. Se acercaron a los padres de familia para obtener su apoyo en las actividades en casa.
8. Mostraron apertura ante el reto de la intervención y lograron coincidencias con otras iniciativas que ya existían para evitar dispersiones y confusiones.

Por su parte, los profesores del grupo B:

1. Se acercaron a conocer las características, objetivos, materiales y prácticas del proyecto y desarrollaron actividades; sin embargo, este conocimiento más bien les sirvió para “fundamentar la negación” y encontrar los aspectos que afectan una implementación efectiva.
2. Resaltaron que la implantación de cualquier proyecto, cambio o innovación debe ser mediado por el docente.
3. Evidenciaron que toda mediación está influida por la forma en que el maestro “lee” las necesidades de los alumnos, las finalidades del programa y las condiciones materiales y temporales con que cuenta para poder llevarla a cabo.
4. Reconocieron que la decisión para el inicio de un proyecto institucional sur-

ge de un nivel jerárquico superior al del docente y que la implementación real y la efectividad del proyecto dependerá de ellos.

5. Señalaron que a veces las capacidades del alumno o las suyas propias no son suficientes para que el proyecto prospere.

Por último, los profesores del grupo C:

1. Se enfocaron en argumentar las razones por las que el proyecto no puede tener éxito dadas las condiciones de la escuela, los alumnos, los tiempos de clase, las limitaciones materiales o algún otro aspecto.
2. Se aseguraron de mostrar una amplia disposición personal para su participación al tiempo que señalaron que la falta de resultados se debería indefectiblemente a las limitaciones mencionadas.
3. Se involucraron superficialmente con el proyecto y se concretaron a desarrollar el mínimo indispensable para demostrar que sí participaban.
4. No se apartaron del papel de profesor expositivo en clase, lo que trajo consigo una falta de rigor en el desarrollo de actividades en clase y una ausencia casi total de elementos para valorar el logro de los alumnos.
5. Ofrecieron mínima retroalimentación a los estudiantes participantes

Cotejando las tipologías descritas con los resultados obtenidos por los alumnos de estos grupos, es interesante ver lo siguiente.

Los alumnos de los seis profesores que encontraron la forma de conducir el proyecto de acuerdo con lo acordado, obtuvieron resultados satisfactorios. Las puntuaciones de los docentes del grupo A se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados de los profesores del grupo A

Grupo A	Inicial	Final	Diferencia
Profesor 11	43.5	54.7	11.2
Profesor 4	38.1	41.3	3.2
Profesor 15	35.1	38.6	3.5
Profesor 14	32.9	36.8	3.9
Profesor 16	33.4	36.3	2.9
Profesor 7	33.0	35.2	2.2

Los grupos de los cuatro profesores que intentaron pero presentaban variaciones, obtuvieron resultados mínimos o un virtual estancamiento. Ubicados en el grupo B, sus puntuaciones se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados de los profesores del grupo B

Grupo B	Inicial	Final	Diferencia
Profesor 9	46.0	46.6	0.6
Profesor 2	45.4	44.4	-1.0
Profesor 3	42.4	41.6	-0.8
Profesor 1	35.1	35.1	0.0

Por último, los grupos de los seis profesores que no intentaron y se concretaron a conducirse de manera “formal”, tuvieron resultados irregulares con tendencia al estancamiento o el descenso (Tabla 3). Ubicados en el grupo C, es difícil encontrar explicaciones para el conjunto de resultados, pero parecen relacionarse más con la inercia de los alumnos que con la actuación de los docentes en la intervención.

Tabla 3. Resultados de los profesores del grupo C

Grupo C	Inicial	Final	Diferencia
Profesor 5	40.4	39.4	-1.0
Profesor 13	39.4	39.3	-0.1
Profesor 10	39.2	38.5	-0.7
Profesor 8	35.8	37.4	1.6
Profesor 12	33.2	35.8	2.6
Profesor 6	31.4	32.7	1.3

El hecho de que un profesor haya tenido una mejor comprensión de la forma de favorecer el desarrollo de las habilidades de lectura de comprensión o que haya mostrado un desempeño más acorde a lo esperado durante las visitas, no significa inequívocamente que sus alumnos lograrán una mayor mejora. Sin embargo, el análisis del trabajo y logro de cada profesor a la luz de la agrupación de los docentes por perfiles permite ver que, de manera agrupada, los alumnos de los profesores que se mostraron más proclives a introducir los cambios requeridos en su práctica docente, obtuvieron un logro mayor.

La intervención como promotor de equidad

Posiblemente uno de los hallazgos más interesantes en el proyecto es que, independientemente del grupo escolar o profesor que les correspondió, los alumnos que inicialmente tuvieron un desempeño menor y por tanto una más reducida puntuación en la primera valoración de sus habilidades de lectura de comprensión, tuvieron mayores incrementos que sus compañeros que habían obtenido puntuaciones superiores.

Dada la existencia de variables exógenas como son el tiempo de estudio y práctica individual y colectiva, claridad del docente, situaciones individuales, familiares o comunitarias, etc., sería ingenuo desarrollar análisis estadísticos a profundidad buscando explicar fehacientemente este hallazgo. Es por ello que el enfoque de este reporte se concreta a explorar los datos.

El proceso estadístico de los datos permitió encontrar una correlación negativa bastante alta (-.4442) entre dos datos: a) la puntuación que obtuvieron los estudiantes en la primera evaluación y b) el cambio (incremento o decremento) en puntos entre la primera y segunda evaluaciones. Esto quiere decir que existe una relación significativa entre haber obtenido una calificación menor en la primera evaluación y una diferencia más grande entre las dos evaluaciones. Dicho de otra manera: los que sacaron menos puntos al iniciarse la intervención fueron quienes tuvieron mayores ganancias al final de la misma. Esto tiene implicaciones conceptuales importantes pues parece estar relacionado con la equidad o, como dijo uno de los participantes, “el emparejamiento”, pues quienes tienen habilidades menos desarrolladas al inicio, a través de participar en los ejercicios, dan un salto de calidad. Claro está que no se puede asumir que quienes tuvieron mayores puntuaciones al inicio se quedaron estancados, pero sí fue notable que una importante proporción de alumnos que tuvieron mejores resultados al inicio, tuvieran menores logros o incluso muy ligeros decrementos.

Un ejercicio que permitió ver con claridad este fenómeno fue cuando se dividió a la población participante de acuerdo con su distancia del promedio usando las desviaciones estándar como referencia. Para esto se formaron cinco grupos:

- De menos dos a menos una desviación estándar
- De menos una desviación estándar a la media
- De la media a una desviación estándar
- De una a dos desviaciones estándar y
- De dos a tres desviaciones estándar

Los resultados se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Comparativo entre puntuación de las evaluaciones inicial y final por grupos de alumnos

Grupos de análisis	No. de alumnos	No. de alumnos que incrementaron	Promedio de incremento o decremento
De menos dos a menos una desviación estándar	34	33 (97%)	6.2
De menos una desviación estándar a la media	94	59 (63%)	2.8
De la media a una desviación estándar	60	31 (52%)	1.1
De una a dos desviaciones estándar	23	11 (48%)	-0.3
De dos a tres desviaciones estándar	14	2 (14%)	-6.9

Otra forma de presentarlo es usando una tabulación cruzada en donde los renglones son tres categorías que agrupan el grado de cambio en las puntuaciones de los alumnos (creció más que el promedio de los alumnos totales, creció cercano al promedio y decreció) y las columnas lo ubican en cuatro categorías referentes a su ubicación en la curva normal con respecto a la media (de menos dos a menos una desviación estándar, de menos una desviación estándar a la media, de la media a una desviación estándar y de una a tres desviaciones estándar). En las tablas siguientes se presentan estos hallazgos de forma concreta. En la Tabla 5 se muestra el número de alumnos en cada situación y en la Tabla 6 se refleja en porcentajes.

Tabla 5. Número de alumnos según su cambio tras la intervención y su ubicación en la curva normal en la primera evaluación

Participantes	-2 a -1 dst	-1 dst a media	Media a 1 dst	1 a 3dst	Total
Crece más que el promedio	25	49	23	10	107
Crece el promedio	8	10	8	3	29
Decrece	1	35	29	24	89
Total	34	94	60	37	225

Tabla 6. Porcentaje de alumnos según su cambio tras la intervención y su ubicación en la curva normal en la primera evaluación

%	-2 a -1 dst	-1 dst a media	Media a 1 dst	1 a 3dst	Total
Crece más que el promedio	11.1%	<u>21.8%</u>	10.2%	4.4%	47.6%
Crece el promedio	3.6%	4.4%	3.6%	1.3%	12.9%
Decrece	0.4%	15.6%	12.9%	10.7%	39.6%
Total	15.1%	41.8%	26.7%	16.4%	100.0%

Es particularmente notorio que del 47.6% de los alumnos que incrementaron sus resultados en la segunda evaluación, una importante mayoría (32.9%) eran jóvenes que habían obtenido resultados significativamente inferiores en la primera evaluación.

Otro asunto relevante se encuentra en que la gran mayoría de los grupos, hayan incrementado su promedio o no, efectivamente incrementaron su “piso”, es decir, que la calificación mínima fue superior en la segunda valoración. Solamente los grupos 3, 7, 9 y 16 tuvieron un ligero decremento en la calificación mínima obtenida por alguno de sus alumnos. Por el contrario, los otros 12 grupos presentaron incrementos de hasta 15.6 puntos en su calificación mínima.

Con esto en mente se puede decir que la intervención para el desarrollo de habilidades de lectura de comprensión ayudó a los jóvenes a lograr el propósito, pero fue claro que los alumnos que tuvieron una mayor ayuda fueron aquellos que tenían las habilidades menos desarrolladas. Esto se puede afirmar con el simple uso de dos medidas de tendencia central: la media y la mediana. La primera de ellas, conocida también como promedio, se obtiene al tomar todas las puntuaciones obtenidas por los alumnos y dividir las entre el número de participantes; es útil para conocer las tendencias. Por otro lado, la mediana busca ubicar el valor que se encuentra exactamente a la mitad de todos los resultados de los alumnos y nos permite conocer con mayor precisión el cambio en las puntuaciones.

Los grupos de los profesores pertenecientes a la categoría taxonómica A, es decir, quienes condujeron la intervención de la manera acordada, presentaron diferentes niveles de logro, relacionados con las condiciones de los grupos y las escuelas; sin embargo, es claro que entre las evaluaciones inicial y final, sus alumnos lograron incrementos en su puntuación que les llevaron a mejorar el perfil del grupo tanto en el promedio como en la mediana. Llamamos especialmente la atención los grupos 11 y 14 que incrementaron la puntuación mínima en 15.6 y 6 puntos, la máxima en 9.1 y 14 puntos, la media en 11.2 y 3.9 puntos y la mediana en 10.9 y 2.4 unidades (Tabla 7).

Tabla 7. Puntajes mínimo, máximo, media, mediana y moda por grupo en las evaluaciones 1 y 2 y sus diferencias por salón de clases. Profesores Grupo A

Grupo	Aplicación 1. Puntaje T					Aplicación 2. Puntaje T					Diferencias entre aplicaciones. Puntaje T				
	Míni- mo	Máxi- mo	Me- dia	Me- diana	Moda	Míni- mo	Máxi- mo	Media	Me- diana	Moda	Míni- mo	Máxi- mo	Me- dia	Me- diana	Moda
4	31.5	47.3	38.1	35.4	33.0	34.1	50.8	41.3	41.8	41.8	2.6	3.5	<u>3.2</u>	<u>6.4</u>	8.8
7	25.8	44.5	33.0	33.0	33.0	25.1	45.7	35.2	34.1	30.2	-0.7	1.2	<u>2.2</u>	<u>1.1</u>	-2.8
11	30.1	55.9	43.5	43.8	30.1	45.7	65.0	54.7	54.7	46.9	15.6	9.1	<u>11.2</u>	<u>10.9</u>	16.8
14	22.9	44.5	32.9	33.0	30.1	28.9	58.5	36.8	35.4	28.9	6.0	14.0	<u>3.9</u>	<u>2.4</u>	-1.2
15	24.4	53.1	35.1	33.7	28.7	28.9	52.1	38.6	37.3	31.5	4.5	-1.0	<u>3.5</u>	<u>3.6</u>	2.8
16	27.2	45.9	33.4	33.0	33.0	25.1	53.4	36.3	36.1	36.7	-2.1	7.5	<u>2.9</u>	<u>3.1</u>	3.7
Total	21.5	61.7	37.1	35.4	33.0	23.8	65.0	39.0	37.9	34.1	2.3	3.3	1.9	2.5	1.1

Estos resultados, junto con los de otros grupos, resaltan que no sólo se incrementó el promedio (media) por obra de que los alumnos avanzados lograron mejores resultados, sino que los alumnos en su totalidad (o casi totalidad), pudieron incrementar sus puntuaciones, lo que hace pensar que los grupos en general incrementaron sus habilidades de lectura de comprensión. Dicho de otra forma, los profesores de estos grupos lograron “levantar” a quienes estaban más débiles y no se concentraron sólo en quienes les garantizarían altos puntajes.

Sería injusto señalar que sólo los profesores del Grupo A lograron impactar a sus alumnos de forma positiva. Es claro que en mayor o menor medida, el simple hecho de solicitar a los alumnos que realizaran actividades diferentes y que les requirieran ejercitar sus habilidades de lectura de comprensión a través de las estrategias ya mencionadas, tuvo impacto en ellos. Sin embargo, también es cierto que hacerlo de forma metódica y disciplinada rindió frutos evidentes.

En este tenor, Silas, Paz, Mejía y Casillas (2012), al recuperar la experiencia de los profesores exitosos, resaltan la importancia de modelar el proceso de la lectura estratégica y de la planeación y ejecución sistemática. Esto queda en consonancia con lo señalado por autores como Dolezal et al. (2003), quienes resaltaron que involucrar a los alumnos con sus propias fuentes de entusiasmo, ofrecer una retroalimentación significativa y positiva y organizar el salón en maneras que a los alumnos les parecen atractivas, son acciones fácilmente identificables en la práctica de los profesores considerados sobresalientes en la enseñanza de la lectura.

Conclusiones

Gómez y Silas (2012) han mostrado cómo los hallazgos de este proyecto confirman las propuestas teóricas de Pressley, Graham y Harris (2006), Biancarosa y Snow (2004), la National Association of State Boards of Education (2006) y Kamil (2003) entre otros; ponen de manifiesto cómo los alumnos de los grupos participantes mostraron una diferencia mayor entre las puntuaciones obtenidas en las evaluaciones inicial y final que los participantes en los grupos de control. También encontraron diferencias en los resultados de los participantes en la intervención, mismas que parecen tener explicación, por un lado, en la comprensión de los profesores y su compromiso con el proyecto y, por el otro, en las condiciones académicas de los alumnos participantes.

Por el lado de los profesores, fue claro cómo el involucramiento del docente es un factor determinante en el éxito de todo proyecto. Para que ello se logre es requisito que el profesor tenga claro lo que se podría llamar “la asignación de los costos y recompensas”, es decir, que el profesor tenga claro cuáles serán los esfuerzos requeridos y las consecuencias de ellos (Silas, 2012). La evidencia empírica deja en claro que el cambio es una experiencia personal y cada maestro se ve afectado de forma diferente. Queda manifiesto el papel del docente ya que la manera en que entiende la propuesta y su percepción acerca de las condiciones para operarla, son determinantes en las acciones que emprenda.

Por el lado de las dificultades que presentaron los alumnos, fue notorio que las condiciones de marginación que hay en sus comunidades, tienen una importante influencia en ellos. A pesar de estar en segundo grado de secundaria no habían automatizado los procesos de reconocimiento de palabras y de fluidez, que Sinatra, Brown y Reynolds (2002) consideran necesarios para la lectura o incluso la comprensión y evaluación de lo que se lee.

Un asunto adicional, señalado ya por Gómez y Silas (2012), fue el uso de la prueba que, dadas las condiciones de los alumnos antes mencionadas, les presentó un reto mayor al esperado. Se utilizó la *Prueba de Comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva* (Alliende, Condemarín & Milicić, 2008) para segundo de secundaria, que reflejó puntuaciones bajas y un poco lejanas del esperable percentil 50. Esta situación no permitió que se tuviera una completa discriminación de los logros individuales, pues los resultados de los alumnos se agolparon entre los deciles 2 y 5.

Con estos elementos en mente, y asumiendo que el docente será invariablemente un factor clave en el proceso, el proyecto tuvo dos logros importantes en el nivel conceptual. El primero es descubrir que un programa de formación de habilidades de lectura de comprensión como éste, se convierte en un factor de equidad académica pues se enfoca en habilidades que no están completamente desarrolladas en los alumnos (en contraste con la memorización, por citar un ejemplo) y favorece que la totalidad de los miembros de los grupos se enfoquen de manera colaborativa por igual al desarrollo de éstas. El segundo logro tiene que ver con reconocer el impacto de elementos tales como la fluidez, el vocabulario específico y el conocimiento directo relacionado con los temas que estudian. El conocimiento temático es clave en que la información transmitida en maneras conceptuales se integre a los conocimientos previos que los alumnos poseen.

Lista de referencias

- Alliende, F., Condemarín, M., & Milicić, N. (2008). *Prueba CLP Formas Paralelas*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Barton, P. (2003). *Parsing the achievement gap: Baselines for tracking progress*. Policy Information Report of the Educational Testing Service. Princeton, New Jersey: ETS.
- Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2004). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Biemiller, A. (2001). Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential. *American Educator*, 25(1), 24-28.
- Conley, M. (2008). Cognitive strategy instruction for adolescents: what we know about the promise, what we don't know about the potential. *Harvard Educational Review*, 78(1), 84-106.
- Deshler, D., Palincsar, An., Biancarosa, G., & Nair, M. (2007). *Informed choices for*

- struggling adolescent reader: a Research based guide to instructional programs and practices*. Nueva York: Carnegie.
- Dolezal, S., Wlsh, L., Pressley, M., & Vincent, M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *Elementary School Journal*, 103(3), 239-267.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo : guía de planeación para maestros*. México D.F.: Trillas.
- Gómez, L., & Silas, J. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 133-152.
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of Reading Motivation among African American and Caucasian Students. *Journal Of Literacy Research*, 41(3), 317-353.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. *Journal Of Educational Psychology*, 92(2), 331-41.
- Heller, R., & Greenleaf, C. L. (2007). *Literacy instruction in the content areas. Getting to the core of middle and high school improvement*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *El Derecho a la Educación en México*. México, D.F.: Autor.
- Kame'enui, E., & Simmons, D. (1990). *Designing instructional strategies: the prevention of academic learning problems*. Columbus: Publishing Company.
- Kamil, M. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu Y-c. & Dunleavy, E. (2007). *Literacy in everyday life: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy*. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007480>
- Muñoz Izquierdo, C., & Ulloa, M. (mayo, 2011). Últimos en la prueba de pisa. *Nexos en línea*. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2099278>
- National Association of State Boards of Education. (2006). *Reading at risk: The state response to the crisis in adolescent literacy*. Alexandria, VA: Author.
- National Council of Teachers of English. (2006). *NCTE principles of adolescent literacy reform: a policy brief*. Urbana: Autor.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction* (National Institute of Health Pub, 00-4769). Washington:

- National Institute of Child Health and Human Development.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos & Statistics Canada (2000). *Literacy in the information age*. París y Ottawa: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. España: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *Pisa 2006 en México*. México DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Aptitudes básicas para el mundo de Mañana – otros resultados del Proyecto pisa 2000 Resumen ejecutivo 2003* Recuperado de http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/exec_sum_spa.pdf
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. En A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark: International Reading Association.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2006). Cognitive strategies: production deficiencies and successful strategy instruction everywhere. En D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.). *Handbook of child psychology (Volumen II: Cognition, perception and language*, pp. 511-556). Hoboken: Wiley and Sons.
- Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 1-19.
- Silas, J. C. (2012) Trabajo docente innovador en condiciones de marginación. En L. F. Gómez (Coord.), *Enseñar a leer textos escolares en secundaria* (pp. 35-56) Guadalajara: ITESO.
- Silas, J. C., Paz, E., Mejía, H., & Casillas, B. (2012) Los actores del cambio. En Gómez (Coord.), *Enseñar a leer textos escolares en secundaria* (pp. 173-181). Guadalajara: ITESO
- Sinatra, G. M., Brown, K. J., & Reynolds, R. E. (2002). Implications of Cognitive Resource Allocation for Comprehension Strategies Instruction. En C. Collins, & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction* (pp. 62-76). New York: The

Guilford Press.

- Snow, C. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science (New York, N.Y.)*, 328(5977), 450-452. doi:10.1126/science.1182597
- Snow, C. E., & Biancarosa, G. (2003). *Adolescent literacy and the achievement gap: what do we know and where do we go from here?* Nueva York: Carnegie Corporation.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge: Brookline Books.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology In The Schools*, 45(5), 432-445. doi:10.1002/pits.20307