

Martha Patricia Alvarado Ortega ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-5443-482X>

Jorge Balderas Domínguez ¹
<https://orcid.org/0000-0003-2054-979X>

¹ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Maestría en Investigación Educativa Aplicada, Ciudad Juárez, Chihuahua, México. al199188@alumnos.uacj.mx, jorge.balderas@uacj.mx

Comprensión lectora y experiencias de vida: percepciones de estudiantes de secundaria en contextos escolares y socioculturales de Ciudad Juárez (México)

Reading Comprehension and Life Experiences: Perceptions of Middle School Students in School and Sociocultural

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1459>

Recibido: 02 de noviembre 2022

Aprobado: 20 de febrero de 2023

Publicado: 24 de abril de 2023

* Autor de correspondencia:
Martha Patricia Alvarado Ortega,
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México; Av. Universidad y Heroico Colegio Militar (Zona Chamizal). C.P. 32300, al199188@alumnos.uacj.mx

Para citar este artículo:
Alvarado Ortega, M. P. y Balderas Domínguez, J. (2021). Comprensión lectora y experiencias de vida: Percepciones de estudiantes de secundaria en contextos escolares y socioculturales de Ciudad Juárez (México). *Papeles*, 15(29), e1459. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1459>



Resumen

Introducción: la comprensión lectora es una herramienta fundamental para los aprendizajes y el desarrollo personal de los individuos, motivo por el cual el objetivo de este trabajo se centra en analizar las percepciones de estudiantes pertenecientes a seis escuelas secundarias técnicas de distintos sectores urbanos y rurales de Ciudad Juárez (México), a partir de sus experiencias académicas y personales en los contextos escolares, familiares y socioculturales. **Metodología:** para ello, se contó con la participación de 56 adolescentes de segundo grado con dificultades en comprensión lectora. Se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo con enfoque fenomenológico. Para la recolección de datos con guías de preguntas abiertas y semiestructuradas, se realizaron 38 entrevistas en profundidad, nueve grupos focales y el diario del estudiante. **Resultados y discusión:** los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes no están familiarizados con la comprensión lectora; enfocan sus preferencias lectoras en textos acordes con su edad e intereses personales más que en contenidos académicos; perciben la escuela como lugar para construir amistades, superarse y refugiarse; consideran aburrida la materia de Español por las prácticas metodológicas tradicionalistas implementadas por la docencia; expresan disgusto por la docencia que continúa llevando a la práctica métodos tradicionales de enseñanza, y la mayoría se desenvuelve en contextos en los que las violencias forman parte de su vida cotidiana. **Conclusiones:** los estudiantes perciben que la comprensión lectora no es el tema más relevante para su etapa, esto condicionado por los entornos violentos y los múltiples problemas socioculturales que viven.

Palabras clave: Lectura; comprensión lectora; educación secundaria; percepción; estudiantes; problemas socioculturales; violencias.

Abstract

Introduction: Reading comprehension is a fundamental tool for learning and personal development of individuals. For these reasons the aim of this work is focused on analyzing the perceptions of students belonging to six technical secondary schools from different urban and rural sectors of Ciudad Juárez, Chihuahua, Mexico. The foregoing, based on their academic and personal experiences lived at school, in the family and their sociocultural contexts. **Methodology:** For this reasons, 56 second-grade students with difficulties in reading comprehension participated in this research. A qualitative phenomenological study was carried out. For data collection, with open and semi-structured question guides, 36 a depth interviews were conducted, nine focus groups and the student's journal were implemented. **Results and discussion:** The results showed that most of the students: they are not familiar with the concept of reading comprehension. Their reading preferences focus on topics according to their age and personal interests more than in academics contents. They perceive school as a place of shelter, to

Keywords: Reading; reading comprehension; middle school; perceptions; student; sociocultural problematics; violence.

personal overcome themselves and to build friendships. They conceive the Reading class as boring, which is related to the methodologies implemented by the teachers. They dislike those teachers who continue to practice traditional teaching methods. Finally, they develop in contexts where violence is part of their daily lives. **Conclusions:** It is concluded that the students perceive that reading comprehension is not a relevant issue for their stage, this being generated from the violent environments and with multiple sociocultural problems that they experience.

1. Introducción

Un tema que ha estado sobre la mesa durante los últimos años y es asunto de discusión en el ámbito educativo es la deficiencia en la habilidad de la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria del nivel básico del sistema educativo mexicano, es decir, que los adolescentes al leer tienen “dificultades para realizar inferencias y reflexionar sobre el significado de los textos que están leyendo” (Canales Alfaro, 2018, p. 216). Debido a esta dificultad, los resultados en las evaluaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el examen Planea de la asignatura Lenguaje y Comunicación y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el examen del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) en Lectura han reflejado la falta de comprensión lectora por parte de los estudiantes mexicanos, ya que continuamente su desempeño se sitúa en los niveles I, debajo del I, y en el II, tomando en cuenta que los niveles más altos son el V y el VI. Esto significa que los resultados se sitúan por debajo de los promedios establecidos por ambos organismos. Por ejemplo, el 32,2 % de los estudiantes de secundaria de Chihuahua, en los resultados de 2017 del examen Planea, se situaron en el nivel I, en el cual solo logran “identificar, localizar y extraer información en textos y gráficas sencillos; sin embargo, tienen dificultades para interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada

en ellos” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [NEE], 2018, p. 12).

La comprensión lectora es la capacidad desarrollada por los seres humanos para entender, dar sentido y descifrar el mensaje subyacente de un texto. Por ello, Solé (2012) menciona que “comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector” (p. 49). Mientras para la OCDE (2019) la comprensión lectora “es la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (p. 1). Por consiguiente, además de ser vista como una competencia básica que estimula los aprendizajes escolares y personales, es una práctica que inicia desde la niñez hasta la adultez y continua durante todo el desarrollo de los seres humanos (García-García et al., 2018). Debido a lo fundamental que representa el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria, se consideró necesario analizar las percepciones de aquellos estudiantes con dificultades en comprensión lectora, a partir de sus experiencias académicas y personales en los contextos escolar, familiar y sociocultural.

Por consiguiente, es necesario que los adolescentes en la etapa de la educación secundaria sean portadores de una óptima

comprensión lectora, ya que este nivel educativo es la transición entre la conclusión de la educación básica y la apertura de la educación media superior. También en este periodo los alumnos fortalecen sus conocimientos de la educación primaria y edifican el asentamiento, las bases de nuevos conocimientos y las competencias necesarias para comprender y resolver las áreas que abarcan el currículo del bachillerato o las carreras técnicas (INEE, 2018, p. 14). En ese sentido, la educación secundaria es la clave para continuar una vida educativa. Ejemplo de ello es la estadística presentada por la SEP (2019), en la cual se menciona que, de cada 100 estudiantes que terminan la primaria, solo 88 ingresan en la educación secundaria, y de estos, solo 70 en el nivel medio superior. Por esta razón, el tercer nivel de la educación básica es considerado el parteaguas para continuar estudiando los niveles educativos superiores o la deserción escolar (Carrillo-García y Uribe-Enciso, 2014).

Bajo la premisa de que la etapa de la educación secundaria coincide con la etapa del desarrollo en la que los adolescentes experimentan “profundos grandes cambios físicos, psicológicos, emocionales, sexuales e intelectuales” (Aprendemos Juntos 2030, 2021), se consideró esencial realizar un estudio en el que los estudiantes expusieran sus experiencias de vida y las situaciones que enfrentan día tras día en sus entornos, para conocer su contenido, su biografía y su contexto, puesto que cada uno trae consigo una historia desde su concepción hasta el momento actual de su vida (Blanco, 2011). Aspectos ignorados por la mirada educativa, la cual está enfocada principalmente en el rezago escolar que representan, centrando la atención en los estudiantes que cumplen las expectativas educativas.

Por lo anterior, esta investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión

lectora, a partir de sus experiencias académicas y personales en el contexto escolar, familiar y sociocultural. De este se derivan tres preguntas complementarias para el fortalecimiento de la investigación:

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

2. Metodología

La finalidad de este estudio fue profundizar en las experiencias de vida relacionadas con el proceso lector de los estudiantes. Por ello, la investigación asume una perspectiva cualitativa con un enfoque fenomenológico, el cual permite comprender los significados que los alumnos les dan a sus realidades en el entorno natural donde interactúan cotidianamente. Las técnicas de recolección de información utilizadas en los distintos contextos escolares fueron los grupos focales, la entrevista en profundidad apoyada en una guía de preguntas abiertas y semiestructuradas, y el diario del estudiante. El desarrollo de inmersión en el trabajo empírico fue llevado a cabo en las seis escuelas secundarias ubicadas en contextos geográficos de Ciudad Juárez (México) muy diversos, incluidas áreas urbanas y rurales, y como característica general de las escuelas, todas ellas están asentadas en zonas precarias y con distinto

grado de marginalidad. El trabajo de campo inició cuando aún existían restricciones por la pandemia de covid-19 y la modalidad de las clases era de forma híbrida. Razones por las cuales la recolección de los datos se prolongó seis meses más de lo planeado. Debido a esas circunstancias, a continuación, se describen los cinco momentos en los cuales se desarrolló el plan de trabajo.

Primero, se hizo un recorrido por cada una de las escuelas en compañía de las autoridades educativas de la zona (supervisores de gestión y académico) para presentar oficialmente a la investigadora y explicar en detalle los propósitos y objetivos de la investigación a los directivos y los subdirectores académicos de cada institución. Una vez consensuado el acceso en las instituciones con las autoridades, se procedió con el segundo momento, la elección de los estudiantes con mayor rezago educativo en la materia de Español y en comprensión lectora. Esta tarea estuvo a cargo de los docentes que imparten esta asignatura. El tercer momento consistió en platicar con los alumnos sobre la dinámica del trabajo, proporcionarles la carta de consentimiento informado para solicitar su aprobación y en entregarles un folleto con la información del trabajo de investigación para

que las madres, padres y tutores, aparte de autorizar la participación del estudiantado, conocieran en detalle el plan de trabajo.

En un cuarto momento, se reunió nuevamente a los estudiantes con el objetivo de conocer quiénes obtuvieron permiso para colaborar en la investigación. Por consiguiente, se procedió a trabajar solo con los adolescentes que entregaron el permiso firmado. Cabe señalar que, aun cuando las madres, los padres o los tutores permitieron la participación, algunos se negaron a participar. En ese instante, se le entregó un diario a cada estudiante, seguido de la explicación del uso de este instrumento. Posteriormente, se fueron llevando a cabo las dinámicas de los grupos focales y las entrevistas individuales con informantes clave seleccionados de los grupos focales. El quinto y último momento consistió en recolectar los diarios y dar por finalizada la investigación. En esta última reunión, aparte de expresarles agradecimiento a los jóvenes, se les llevó un refrigerio, un juego de útiles escolares y un regalo que previamente habían elegido.

2.1 Participantes

Los participantes fueron 56 estudiantes de segundo grado de educación secundaria. Este grado se consideró el adecuado porque los adolescentes ya tuvieron una transición de la primaria a la secundaria y se adaptaron a la nueva dinámica desarrollada en este nivel educativo. La muestra fue no probabilística, “cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. También, se les conoce como propositivas, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 429). Asimismo, la muestra fue por conveniencia, ya que los participantes fueron voluntarios y cada padre o madre de familia y tutores firmaron una carta de consentimiento informado, pero, finalmente, cada adolescente determinó su

La muestra fue no probabilística, “cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. También, se les conoce como propositivas, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación”

participación en la investigación. Aunado a ello, cada participante eligió un seudónimo para identificarse y mantener su anonimato e integridad como uno de los requisitos para participar. Cabe destacar que durante todo el trabajo de campo los participantes fueron nombrados por su seudónimo.

Como los objetivos generales y los específicos están centrados en recabar las percepciones y las vivencias de los estudiantes que presentan dificultad en comprensión lectora, la dinámica consistió en la selección de con mayor rezago educativo de los grupos de segundo grado de cada escuela. En otras palabras, los docentes que imparten la materia de Español fueron los encargados de elegir a aquellos alumnos usualmente invisibilizados y excluidos por los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, en el entorno familiar y hasta en el social por sus deficiencias lectoras y comprensivas.

La elección de los participantes se realizó en seis escuelas secundarias técnicas, las cuales forman parte de una zona escolar en Ciudad Juárez (México). A continuación, en la tabla 1, se proporciona la información de los participantes de las seis escuelas, se detalla el nombre de la escuela, el cual se formuló con la primera letra de las palabras Escuela Secundaria Técnica, y se les asignó los números del 1 al 6, la cantidad de alumnos, de mujeres y de hombres participantes, las edades y el turno al que asisten por escuela.

2.2 Técnicas para la recolección de datos

En esta investigación, se desarrollaron tres técnicas para la triangulación de la información y la recolección de los datos, así como se elaboró una lista de preguntas abiertas y semiestructuradas, las cuales se adaptaron a las tres técnicas.

Las entrevistas en profundidad dieron pauta para una comunicación directa y de confianza entre el investigador y los participantes. A través de la entrevista tuvieron la oportunidad de expresar sus problemas, sus sentimientos, sus percepciones y sus creencias tanto académicas como personales sobre el aprendizaje del proceso lector en los contextos escolar, familiar y sociocultural. La entrevista en profundidad como técnica para la recolección de datos, según Ameigeiras (2007), es “una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama socio-cultural, pero muy especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales” (p. 129). Según ello y para ahondar en las experiencias de vida de los adolescentes, parte fundamental en las entrevistas fue escuchar con los oídos del alma a cada estudiante, ya que la esencia de la entrevista es la escucha, esa “escucha que ahonda y se ensancha gracias a esa apertura de la atención provocada por la pregunta; pero que calla

Tabla 1. Información de los participantes de las seis escuelas

Nombre de la escuela	Total de alumnos	Cantidad de alumnos		Edades	Turno	
		Mujeres	Hombres		Matutino	Vespertino
EST1	7	3	4	13-14	√	
EST2	4	2	1	14-13	√	
EST3	10	4	6	12-14		√
EST4	9	4	5	12-13	√	
EST5	13	8	5	12-14	√	
EST6	13	9	4	13-14		√

Fuente: elaboración propia.

más que formula, que espera a que la realidad de la situación, del encuentro con el otro, le responda” (Sanmartín, 2003, p. 82).

Los grupos focales fueron una actividad que se realizó con cada grupo estudiantil de cada escuela. Facilitaron y propiciaron el desarrollo de los temas de importancia para los jóvenes y los problemas que se les presentan en su diario vivir, los cuales surgieron convenientemente como agua de manantial a causa del reflejo de la experiencia y de la vivencia del otro. Además, como lo menciona Martínez Miguélez (2004), el grupo focal es “un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y en la variedad de las actitudes, las experiencias y las creencias de los participantes” (p. 170). Dos particularidades de los grupos focales que facilitaron la expresión libre de los estudiantes fueron, primero, lograr que desarrollaran un sentido participativo libres de censura y temor en el momento de expresarse y, segundo, la profundización de los temas mientras la actividad avanzaba.

El diario del estudiante es un concepto tomado de la propuesta del diario del profesor de Porlán Ariza y Martín (1999), quienes lo consideran un elemento que “ha de propiciar [...] el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas” (p. 26). En cambio, para esta investigación, fue un espacio catártico, sin censura, confidencial y anárquico, puesto que los estudiantes tenían la libertad de escribir en los momentos y en el tiempo preferido por ellos sin seguir un orden establecido.

Para ello, se utilizó un cuaderno normal de raya de setenta hojas, de un color específico para cada escuela (EST1-Azul, EST2-Naranja, EST3-Morado, EST4-Verde, EST5-Rojo y EST6-Amarillo). En cada uno de estos diarios personales, los estudiantes expresaron a través de la escritura su sentir, sus vivencias,

sus deseos, las dificultades que tienen y han tenido durante su trayecto académico, sus datos demográficos, su descripción personal y de su entorno familiar. El diario, como lo mencionan Porlán Ariza y Martín (1999), “facilita la posibilidad de reconocer esos problemas y de asumir la realidad escolar como compleja y cambiante, favoreciendo su tratamiento a través del análisis y seguimiento de los mismos” (p. 32). Finalmente, en el diario, los adolescentes, aparte de plasmar los momentos más significativos de su día a día en el entorno escolar, familiar y social, tuvieron la libertad de expresarse dibujando o adhiriendo elementos de su preferencia.

3. Resultados y discusión

El análisis de los hallazgos se organizó en tres categorías determinadas (comprensión lectora, concepción escolar y experiencias escolares) y tres emergentes (familia, violencia y perspectivas de vida) en una matriz de análisis cualitativo. Estos códigos categóricos están directamente vinculados con los objetivos general y específicos y con el marco teórico. Por ello, es necesario establecer los cruces entre lo teórico, la ruta metodológica y los elementos empíricos propios del trabajo de campo.

3.1 Comprensión lectora

La lectura es una competencia que se adquiere a inicios de la educación básica en un momento específico de la vida, inicia entre los 5 y 6 años, y continúa hasta la adultez. Es una tarea necesaria en el nivel educativo secundario por su diaria y continua práctica en las diferentes disciplinas. Sin embargo, de los 56 estudiantes con dificultades en comprensión lectora, solo 31 tienen el gusto por la lectura, siempre y cuando sean textos literarios ajenos a los académicos. Los textos escolares les agobian y más los textos extensos con nivel de complejidad alta. Para ellos, la lectura

representa una tarea obligatoria, aburrida y sin sentido. Evitan leer y, más, leer en voz alta en los procesos de aprendizaje en el aula. En sus respuestas, destaca la preferencia por lecturas asequibles con ilustraciones y diálogos, como el manga japonés. Los mangas son novelas gráficas periódicas elaboradas con materiales de baja calidad, consideradas desechables por la simplicidad de su presentación, se clasifican en demografías que se dividen en géneros de acción, comedia, comedia romántica, romance y terror, y están dirigidas a niños, adolescentes y adultos. También se encuentran las historietas japonesas con contenido sexual para adultos, como el *hentai*, con actos sexuales entre hombres y mujeres; el *yuri*, con contenido lésbico, y el *yaoi*, con contenido homosexual. Estas pueden o no contener relaciones sexuales. “Las protagonistas suelen ser adolescentes casi niñas —llamadas Lolitas—” (Cobos, 2010, p. 5).

Algunas de las respuestas que dieron al preguntarles si practican la lectura son:

Puro hentai o yuri. (Iván)

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

Comedias románticas, también leo mangas, romance, isekai, también novelas (Tijeras), también estoy leyendo Vampire. (Kanna)

Puro hentai. (Nashe)

Como dije, puro yaoi. Los busco en internet. Menos la Lolis. (Venti)

Como se puede apreciar, las lecturas que leen los adolescentes son de fácil comprensión con un bajo grado de dificultad y con alto contenido de imágenes. Asimismo, algunos estudiantes prefieren leer mangas con temáticas sexuales con actos lésbicos y homosexuales, inclinación que se debe, principalmente, a sus orientaciones sexuales. La mayoría de los estudiantes que leen manga obtienen las historietas, cómics y mangas en distintos sitios web, los cuales son gratuitos y de fácil acceso. De los 56, solo cuatro



poseen novelas gráficas impresas, debido a los altos costos y a que la mayoría proviene de hogares socioeconómicos bajos. Además del manga, se inclinan por lecturas sencillas, como memes y noticias de las redes sociales y conversaciones grupales en Messenger y en WhatsApp de los que son miembros, puesto que de esa manera se mantienen informados de lo que pasa con sus compañeros tanto de su grupo como de los demás.

Respecto de la comprensión de textos, se puede visualizar que, aun cuando la comprensión lectora es el resultado de una correcta lectura, la construcción mental de lo leído y el entendimiento de las palabras es una conceptualización desconocida por los estudiantes. De los 56 participantes, solo 15 expresaron su idea sobre el concepto de *comprensión lectora*. El resto desconocía qué es comprender un texto. Las siguientes expresiones son algunas de las respuestas dadas:

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

Para comprender un poco más las palabras. (Verónica)

Cuando captas de qué se trata esa historia o ese texto. (Kanna)

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

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

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

Los fragmentos anteriores dan cuenta de la idea general que tienen los estudiantes de la comprensión lectora. Sin embargo, es un tema irrelevante y desconocido para la mayoría de los estudiantes, los motivos se deben a que dedican su atención y su tiempo a solucionar problemas familiares, trabajar, cuidar a sus hermanos o sobrinos más pequeños y sobrellevar las carencias económicas y la convivencia con personas que les roban su paz mental y su tranquilidad, como lo es en varios casos la convivencia y el acoso de los padrastros. Asimismo, los que tienen acceso a un celular y a conexión en internet dedican tiempo a jugar en aplicaciones como Roblox y a navegar en redes sociales como Facebook. Cabe mencionar que la mayoría de los participantes carecen de servicio de internet en su hogar y de aparatos electrónicos, como teléfono móvil y equipo de cómputo. Por su parte, Pérez López (2019) encontró que el total de sus participantes cuenta con un teléfono móvil, equipo de cómputo y servicio de internet en el hogar.

3.2 Concepción escolar

Dado que el primer objetivo específico tiene como propósito explicar la concepción que tienen los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora de su escuela, sus asignaturas y sus docentes, respecto de la concepción sobre su escuela, expresaron:

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

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

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

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

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

Acerca de la escuela, el artículo 3 de la Constitución menciona que “los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, p. 6), y para la formación personal y laboral de los individuos. En cambio, en los discursos anteriores, son evidentes las diferentes percepciones que tienen los participantes sobre su escuela. Para la mayoría, la escuela es aburrida, sin sentido, obligatoria, pero también un lugar para conseguir amistades. Para otros, representa un lugar de superación personal y académica con el fin de adquirir aprendizajes, de esparcimiento, de distracción. Para lo demás, es un refugio donde se pueden resguardar de sus problemas personales. Aun cuando los estudiantes consideran la escuela aburrida y obligatoria, entienden lo fundamental de esta en la adquisición de aprendizajes para la continuidad académica y la superación personal en una sociedad que cada día es más exigente en las competencias laborales.

3.3 Concepción de la asignatura de Español

Dentro de los campos de formación académica de lenguaje y comunicación del plan y programa *Aprendizajes clave para la educación integral*, se encuentra la asignatura Lengua Materna para la educación básica, la cual es Español en la educación secundaria. Esta tiene el propósito de que los “estudiantes consoliden sus prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos

sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos, y que reflexionen sistemáticamente sobre la diversidad y complejidad de los diversos usos del lenguaje” (SEP, 2017, p. 164). Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes, es una materia irrelevante, sin sentido de utilidad y aburrida, la cual deben aprobar porque reconocen su importancia. Por tanto, sus concepciones son las siguientes:

La que más me gusta es Español. (Ruby)

Me gusta más Español. (Gemma)

La de Español, solo es leer y escribir. (Goku)
Español no me gusta para nada, pero lo hago porque sé que es una materia muy importante. (Mitzuqui01)

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

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

Los fragmentos anteriores ponen de manifiesto las diversas percepciones sobre la materia de Español. El gusto y la aceptación por la asignatura se da cuando los docentes, aparte del libro de texto, incorporan en sus métodos de enseñanzas algún recurso didáctico innovador en el momento de explicar los temas en clase y para atraer la atención de los escolares. De igual manera, el desagrado y la percepción de ser una materia aburrida también está vinculada con las estrategias de enseñanza por los docentes, ya que la mayor parte del profesorado utiliza en las aulas métodos pedagógicos tradicionales de enseñanza, en los cuales son los protagonistas de la clase sin considerar las características contextuales de los estudiantes en sus planeaciones, ni sus opiniones ni sus puntos de vista en el desarrollo de las clases. Contrariamente, en los hallazgos de Medrano Madriles et al. (2018), los alumnos de secundaria “consideran que los docentes los toman en cuenta para planear sus clases lo que los hace sentirse

parte de la comunidad escolar” (p. 94). Por último, se considera necesario explicar que el participante con el seudónimo de Goku es un adolescente con problemas de lenguaje que al hablar pronuncia la letra *l* en lugar de la letra *r*. Conviene enfatizar que esta y todas las demás transcripciones de las entrevistas y de los grupos focales se realizaron lo más genuinamente posible.

3.4 Concepción docente

En relación con la percepción que tienen de los docentes que imparten la materia de Español, los adolescentes manifestaron sus sentimientos de aprecio y rechazo libremente sin censura y sin temor a represalias, ya que tenían muy claro la confidencialidad de sus discursos. Por esta razón, osadamente mencionaron:

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

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

La maestra de Español es como muy sarcástica, es, se burla mucho de las personas. Un niño en sí, que vive solo, como que lo trata mucho con lástima, y como que

El gusto y la aceptación por la asignatura se da cuando los docentes, aparte del libro de texto, incorporan en sus métodos de enseñanzas algún recurso didáctico innovador en el momento de explicar los temas en clase y para atraer la atención de los escolares.

En la información demográfica, se consideró fundamental conocer de qué manera están estructuradas las familias en las que se desenvuelven los estudiantes, debido a que en el núcleo familiar se adquieren los primeros aprendizajes de vida y los valores.

no puede ser, debes tratarlos a todos igual.
(Kanna)

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

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

En cuanto a la idea que los adolescentes tienen de sus maestros, destacan el aburrimiento que les provoca las clases en que la docencia expone la clase tal y como se presenta en el libro de texto, sin utilizar métodos o materiales lúdicos o alternos que estimulen los aprendizajes y la interacción entre docente y alumnos. Esto tiene coherencia con los hallazgos de Monteagudo-Fernández et al. (2020), en los que describen cómo los docentes utilizan “una metodología tradicional en la que predomina la explicación del docente en base al manual de la asignatura” (p. 72). De igual manera, expresaron su desagrado hacia los docentes que destinan gran cantidad de trabajo a realizar en casa y a los que constantemente los reprenden. Asimismo, reprueban la conducta de favoritismo hacia algunos alumnos y los cambios constantes de personalidad en el salón de clases. Respecto de las preferencias que tiene

los docentes por ciertos estudiantes, Sandoval Mena et al. (2016) relataron en su estudio el hecho de que algunos docentes aceptaron abiertamente brindar más ayuda y apoyo a los estudiantes más trabajadores.

Es evidente el rechazo a la maestra de Español de una de las seis escuelas, por considerarla feminista y por hacer evidente su preferencia por ciertos alumnos. Debido a las enseñanzas repetitivas y memorísticas, a la falta de interés e interacción por parte de los docentes, los estudiantes manifiestan su rebeldía y protesta haciendo evidente su desinterés y aburrimiento durmiéndose en las clases, dibujando o jugando con el celular y platicando con sus compañeros ignorando por completo la clase. Con respecto a las enseñanzas con metodologías tradicionalistas implementadas en particular por los docentes de secundaria, Terrail (2011) considera que se debe a que creen que “el desinterés, la falta de motivación de los alumnos aparece como una tendencia inherente a los alumnos de clases populares, una especie de tara hereditaria” (p. 49). Empero, sin importar la clase social y las condiciones de pobreza de la mayoría de los participantes, se encuentran los docentes que aplican metodologías lúdicas en la impartición de sus clases para lograr una mayor comprensión e interés de los alumnos. Esta práctica aumenta su motivación para asistir a clase y su agrado y aceptación a la maestra.

3.5 Experiencias escolares

Dado que en el segundo objetivo se buscaba examinar las experiencias gratificantes y conflictivas vividas por los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora durante su trayecto académico en la escuela, tocante a las experiencias gratificantes y conflictivas se encontró que las primeras están directamente vinculadas con eventos emotivos relacionados con actividades escolares y

paseos extracurriculares, y las segundas con algún tipo de violencia. Al iniciar la dinámica del grupo focal y responder el primer participante, las demás participaciones emanaron como agua de manantial. El reflejo de uno con el otro permitió que los estudiantes desearan compartir sus experiencias, lo que provocó que todos quisieran hablar al mismo tiempo. Por esta razón, las respuestas encontradas sobre las experiencias gratificantes fueron:

Una vez canté el Día de la Madre y me gustó cantar y vi a mi abuelita que estaba llorando y la abracé. (Batman)

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

Participar en un baile. (Tomoe)

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

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

Al analizar las respuestas sobre las experiencias gratificantes, los estudiantes manifestaron sus sentimientos de agrado hacia diferentes actividades escolares, como la interacción entre pares porque pueden conversar con compañeros de los mismos temas sin censura y en el mismo lenguaje sin ser reprimidos ni juzgados por los adultos. En este periodo de la vida, como factores de socialización principales, están la familia, la escuela y los pares. “De hecho, como han demostrado los estudios, la influencia de los pares es predominante y superior a cualquier otra influencia” (Blatier, 2002, citado en Vanderschueren, 2007, p. 190). Otras actividades gratificantes para los adolescentes son expresar su agradecimiento y amor a través

del baile y del canto a sus madres, padres y tutores en los festivales escolares; compartir gustos similares en deportes, lecturas, comidas y golosinas con sus pares, y disfrutar de los eventos extracurriculares en los cuales viven experiencias difíciles de realizar en su entorno familiar debido a las condiciones de pobreza en las que se desenvuelven. Por todo ello, Echavarría Grajales (2003) menciona:

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

De la misma manera, en los hallazgos de Medrano Madriles et al. (2018), “la mayoría de ellos [estudiantes] considera que se llevan bien en la escuela y conviven entre ellos y con los maestros, aunque no en todos los casos sienten tener amigos dentro del salón de clases” (p. 91).

Referente a las experiencias de vida conflictivas, se pudo percibir la necesidad de compartir con los demás los problemas guardados en la mente y en el alma, esas vivencias intangibles difíciles de compartir y expresar por temor a ser juzgados y a la falta de comprensión adulta. Aunque nerviosos y tímidos, los alumnos empezaron a contar los incidentes más sobresalientes en la escuela, como el acoso escolar, las peleas entre pares, los accidentes, los conflictos entre alumno-docente, las riñas en los salones de clase y la concepción de sí mismo sobre sus capacidades escolares. Por esta razón, a continuación, se describe cada una de las vivencias:

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

Cuando me dijeron que estaba muy flaca y se burlaron de mi cuerpo. [...] A finales de quinto casi. [...] Unos compañeros, que

andaban allí de burlones. [...] Pues un poquito mal porque se burlaban de mi físico. (Chelo)

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

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

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

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

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

Por esta razón, se refiere a las experiencias conflictivas en la escuela; algunas alumnas manifestaron eventos de acoso escolar por parte de compañeras, el cual acoso se manifestó en burlas por el físico con sobrepeso y delgadez, las agresiones fueron desde los golpes, chicles pegados en el cabello, palabras hirientes y groserías. Un conflicto común son las disputas tanto verbales como de golpes entre pares del mismo sexo (mujer con mujer u hombre con hombre) o de ambos sexos (mujer con hombre). Con este tipo de actos violentos, descargan su enojo, pero sin reflexionar en las consecuencias de la agresión. Al respecto, Nateras Domínguez (2013) menciona que “las violencias del espacio público, es decir, la calle, y del espacio privado (doméstica), son recreadas por los estudiantes en sus relaciones escolares cotidianas” (p. 58) (violencia entre alumnos, y en la violencia de los profesores hacia los alumnos principalmente simbólica y psicológica). Esto es coherente con las vivencias expresadas tanto en los grupos focales como en las entrevistas individuales.

3.6 Familia

En la información demográfica, se consideró fundamental conocer de qué manera están estructuradas las familias en las que se desenvuelven los estudiantes, debido a que en el núcleo familiar se adquieren los primeros aprendizajes de vida y los valores. Además, en este se fortalecen el amor y la seguridad en sí mismos, pero, principalmente, durante los primeros ocho años de vida se construyen los cimientos de vida de los individuos. A continuación, se muestran algunas de las respuestas que dieron los adolescentes:

Yo vivo con mis dos hermanos y mis perros, vivo con ellos porque al separarse mis papás



no quisimos irnos con ninguno de ellos.
(Ágata)

*Vivo con mi abuela, abuelo, mi hermana,
mi hermano.* (Batman)

*Con mis papás. No, bueno, es mi padrastro
y mi mamá.* (Tomoe)

*Yo vivo con mi mamá, su novio y mi
hermana.* (Nashe)

*Vivo con mis papás, mi abuelita, mi abuelo,
mi hermano y un primo.* (Melissa)

Con mi mamá y mi hermano, y mis cujos.
(Joe)

Aun cuando los hallazgos demostraron que la gran mayoría se desarrolla en hogares disfuncionales, destacan las familias tradicionales o nucleares. De los 56 participantes, 22 viven con el padre, la madre y los hermanos, siendo hijos naturales de un matrimonio consagrado. En segundo lugar, sobresalen las familias monoparentales, en las cuales 14 viven con la progenitora y uno con su progenitor. En estas familias, la cabeza de familia es un solo progenitor, ya sea la madre o el padre debido a la separación por divorcio, la pérdida mortal de uno de los padres o por la concepción de hijos fuera del matrimonio. En tercer lugar, 14 viven en familias reconstruidas, las cuales se edifican después de la ruptura de una familia tradicional o nuclear. Este tipo de familias se da de varias formas: cuando un hombre divorciado o una mujer divorciada con hijos contrae matrimonio nuevamente con otra persona con descendencia o sin ella; cuando los padres se divorcian y los hijos deciden vivir solos; cuando uno de los padres fallece y el padre viudo o madre viuda abandona a los hijos dejándolos en manos de los abuelos, y cuando los hijos mayores se hacen cargo de los hermanos menores por el abandono de los padres. En estas cuatro circunstancias familiares, viven algunos de los participantes. Por último, cinco cohabitan en familias extensas, las cuales se componen de dos o más familias en la misma casa, por ejemplo, los padres, las hijas o los hijos, los abuelos, ya paternos, ya maternos, los tíos o primos.

3.7 Violencia

Esta categoría abarca la violencia doméstica, la cual se refiere a todas las manifestaciones de violencia experimentadas en el entorno familiar; la violencia cultural incluye todas las manifestaciones de violencia en el contexto social y cultural; la violencia social comprende las experiencias y percepciones sobre violencias de narcotráfico, delincuencia común y crimen organizado y acoso sexual, el cual engloba todas las manifestaciones de acoso sexual sobre los adolescentes menores de edad. Al respecto, los escolares expusieron algunos episodios de violencia vividos durante su infancia, su adolescencia y hasta el momento en que se realizó la investigación. A continuación, se muestran fragmentos de eventos en los que se visualizan los diferentes tipos de violencia y de acoso narrados por los participantes:

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

Me regañaban cuando aprendí a leer.
(Chelo)

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

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

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

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

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

La última vez que me pelee fue hace poquito, hasta mi mamá se dio cuenta y me quitó el mugroso teléfono, porque haga de cuenta

que una [...] le estaba echando los perros a mi primo y yo me enoje acá bien gacho y luego iba pasando para la tienda y la niña, yo ni le hice nada, ni la miré ni nada, y me dio el primer golpe, y se lo regresé, y luego iba a sacar el perro para que la mordiera, pero no alcancé porque mi mamá ya venía acá enojada. (Sol)

Tomaba mucho y se golpeaba con mi mamá. [...] Nomás lloraba porque pensaba que me iba a matar o equis cosa. (Chelo)

Mi apá está en el Cereso [Centro de Reinserción Social] ¡Ta encerrao! 25 años nomás por matar a tres, sino es que 50. A mí me iban a secuestrar por culpa de mi papá. Porque mi papá estaba, ta pues metido en eso de los [...] de los grupos esos de la mafia. (Ruby)

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

Entonces me agarra, me agarró mi pierna, y empezó a subir, entonces, en sí, me tocó, pues, mis pompis, mi vagina, mi pecho. Me dice: ¡Tranquila, soy tu tío, no pasa nada! Y luego me dijo: ¡Hazte para acá porque si tu tía nos ve va a pensar que andas de güila conmigo! (Yiyi)

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

Y una vez, yo me estaba bañando y se metió al baño, y este, pasaron más cosas, y cuando pasó lo de la alberca, yo no le dije nada a nadie, yo siempre me quedé callada [...] Entonces después me empezó a decir que yo estaba muy bonita. (Dragoncita)

Las primeras siete manifestaciones de violencia expresadas por los adolescentes dan cuenta de los métodos que utilizaron sus progenitores para estimular el aprendizaje lector. Esto deja al descubierto las formas que utilizan las madres, padres o tutores de familia para estimular el aprendizaje, reprender comportamientos o cambiar conductas. Acciones que no son de extrañar, ya que en entornos como “la familia y las instituciones del Estado (escuelas, lugares de trabajo) son los principales espacios en que los niños, niñas y adolescentes latinoamericanos viven situaciones de violencia” (Unicef, 2005, citado en Vanderschueren, 2007, p. 194). Además, es importante observar que, en América Latina y en particular en México, ha habido un continuo aumento en los niveles de la violencia durante las últimas décadas y esto ha afectado a los jóvenes y niños.

Los informantes de este trabajo han nacido y experimentado en su corta vida situaciones de violencia extrema de manera cotidiana. Igualmente, es importante señalar que México está situado en la región con mayor desigualdad del mundo, y que estos adolescentes experimentan un periodo de formación física, intelectual, afectiva y ética. Al mismo tiempo que ellos mismos están experimentando un periodo de cambio y ruptura marcado por la búsqueda de identidad (Vanderschueren, 2007), motivos por los cuales se enfocan en los problemas personales más que en las actividades escolares, como la lectura. Por último, se destaca que los adolescentes han experimentado acoso sexual y se desenvuelven en entornos de narcotráfico, han sorteado eventos violentos como de secuestro, han tenido disputas vecinales y la mayoría ve de forma común personas asesinadas en las calles cercanas a su hogar o a las instituciones educativas a las que asisten y han presenciado en su entorno social asesinatos y enfrentamientos con armas.

3.8 Perspectivas de vida

En las perspectivas sobre las aspiraciones laborales, académicas y profesionales, los participantes respondieron lo que les gustaría estudiar, ser y hacer; se enfatiza lo que les gustaría, ya que su futuro a la edad de entre los 12 a los 15 años depende de las acciones, las decisiones y la situación económica de sus madres, padres y tutores. Aquí algunas de sus aspiraciones:

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

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

Quiero ser veterinaria. (La Vaquera)

Yo me quiero ir a Estados Unidos. (Neymar)

Se considera necesario mencionar que muchos de los jóvenes entrevistados viven y crecen en situaciones de pobreza, pobreza extrema y exclusión, lo cual limita considerablemente que alcancen oportunidades exitosas de estudio o trabajo. Por esta condición, para varios de los estudiantes su única aspiración es trabajar en el sector maquilador o seguir los pasos de algún familiar buscando una oportunidad de trabajo en el Ejército mexicano, en el Departamento de Policía y en el ministerial. Para otros, su único porvenir sería viajar a los Estados Unidos a buscar el sueño americano. Finalmente, se menciona que algunos desean continuar estudiando los niveles educativos posteriores y llegar a concluir la universidad.

4. Conclusiones

En este trabajo, se analizaron las percepciones de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora a partir de sus experiencias académicas y personales en los contextos escolar, familiar y sociocultural.

El gusto lector por parte de los estudiantes está determinado por el tipo de texto, ya que prefieren textos de ciencia ficción, romance, terror, fantasía, misterio, drama y libros manga. Además, enfatizaron su disgusto por lecturas académicas porque las perciben aburridas y complicadas.

Los participantes del estudio fueron 56, de los cuales 31 practican la lectura, pero solo textos sencillos con temas acordes con su edad, mientras 18 expresaron desagrado total por la lectura y siete leer ocasionalmente. El gusto lector por parte de los estudiantes está determinado por el tipo de texto, ya que prefieren textos de ciencia ficción, romance, terror, fantasía, misterio, drama y libros manga. Además, enfatizaron su disgusto por lecturas académicas porque las perciben aburridas y complicadas. Por esta razón, para los aprendices, la comprensión lectora no es un tema relevante ni de interés, a partir de los entornos violentos y con múltiples problemas socioculturales que viven.

El trabajo de corte empírico realizado durante el trayecto por estas seis escuelas secundarias técnicas, asentadas en diversas áreas urbanas y rurales de Ciudad Juárez (México), y en los instrumentos de corte cualitativo desarrollados, ha permitido entrar en contacto directo con experiencias muy distintas, en algunos casos contrastantes en cuanto a los contextos socioculturales. Sin embargo, una de las características que han atravesado las experiencias escolares y familiares relatadas

tienen que ver con la manera en que en las seis escuelas estudiadas se han experimentado las distintas formas de violencia.

Entre estas, se mencionan la violencia estructural y sistémica (condiciones de precarización, desigualdad económica y exclusión social y cultural), social (principalmente del narcotráfico y crimen organizado), doméstica (familias “disfuncionales”, “naturalización” de la violencia como método de “formación” en el entorno familiar) y sexual y de género (agresiones diversas, experimentadas de forma directa, así como discriminación en la esfera familiar y escolar o falta de apoyo o comprensión a la orientación sexual no binaria). En este sentido, el peso de los problemas ligados a las violencias experimentadas en los entornos socioculturales, familiares y escolares en que se desenvuelven los estudiantes fue crucial para dejar en un segundo plano de sus intereses el tema de la deficiente comprensión lectora. Es decir, que los entornos familiares, escolares y sociales problemáticos entrarían en los múltiples factores que inciden en que estos jóvenes estén precisamente situados en esa condición de rezago escolar.

Por otra parte, hay una crítica directa en las narrativas estudiantiles al modelo escolar tradicional; a la falta de creatividad e inventiva de los docentes para hacer atractiva la promoción de las lecturas; a la deficiente infraestructura bibliotecaria y, por tanto, a la oferta de libros, inexistente o extremadamente limitada en estas escuelas. Esto ligado a que los intereses en la lectura de los jóvenes están más enfocados en la amplia oferta del mundo digital que ofrece múltiples alternativas en las redes sociales, distintos sitios web sobre cómics, mangas y revistas digitales con temas juveniles y de contenidos sexuales y de diversidad sexual, más ligados a sus intereses personales.

En las narrativas de los estudiantes, es notorio un conflicto, en mayor o en menor

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

En las expectativas personales, los adolescentes dependen de las acciones y de las decisiones de vida de las madres, los padres de familia y los tutores, pero, además, de la situación económica de cada familia, debido a que la mayoría de los participantes se desenvuelven en sectores populares, en los cuales existen grandes dificultades para que los estudiantes se integren en la sociedad de forma profesional. Por ello, fue común encontrar en las narrativas estudiantiles horizontes limitados de futuro o de sus proyectos de vida o en las aspiraciones profesionales o académicas; pocos fueron los testimonios que contemplan un futuro como universitarios o como profesionistas, apareciendo la profesión de veterinario en algunos relatos y, de manera más numerosa y clara, aspiraciones a ser policías, soldados o ministeriales, otros a carreras técnicas, algunos visualizan un futuro en los Estados Unidos y los demás a integrarse en el mercado laboral maquilador, sin concluir estudios, o bien a pensarse en el futuro solo concluyendo los estudios mínimos necesarios (terminar la secundaria o la preparatoria).

En estas últimas ideas, se puede reconocer la noción de *violencia escolar*, que parece ser actualmente un fenómeno generalizado en países de la región y en países industrializados (Unesco, 2001, citado en Vanderschueren, 2007), la cual refleja un nuevo contexto de una escuela despreocupada por formar

estudiantes dotados de las capacidades necesarias para enfrentar los retos de la vida diaria.

Para finalizar, se menciona que las autoridades educativas, en su interés por conocer los niveles de competencia de Lenguaje y Comunicación y Lectura de los exámenes PISA y Planea, respectivamente, se han enfocado en evaluar las competencias lectoras de los estudiantes de la educación secundaria, pero no se ha profundizado en la vida de los estudiantes, ni en el entorno donde se desenvuelven, para conocer los factores que intervienen en el desarrollo de una óptima comprensión lectora y, en consecuencia, en el rezago educativo.

Financiación

Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), institución perteneciente al Gobierno Federal mexicano, con el proyecto Sistema de Becas Nacionales y en el Extranjero.

Agradecimientos

A cada una de las personas que contribuyeron a la realización de esta investigación: a la doctora Beatriz Anguiano por conseguir las becas a personas sin la posibilidad económica de ingresar en una maestría y por su apoyo durante los cuatro semestres; a la doctora Evangelina Cervantes por ser guía para la realización del trabajo de tesis y por su apoyo incondicional en todas las situaciones adversas que se presentaron; al profesor Jorge Reyes Álvarez y al maestro José Castañeda Ochoa, supervisor y coordinador de la zona escolar donde se llevó a cabo el trabajo exploratorio, quienes son autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Ciudad Juárez (México), a ellos el más grande agradecimiento por apoyar esta investigación

al dar la oportunidad de realizar el trabajo de campo en las seis escuelas secundarias técnicas pertenecientes a una de las zonas escolares a su cargo. Y, por último, al doctor Jorge Balderas Domínguez por su apoyo como director de tesis y acompañamiento, colaboración en coautoría en la estructuración y redacción de esta versión.

Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaramos que no tenemos ningún conflicto de interés, tanto en su elaboración como con la institución pública de Estado mexicano que hizo posible mediante una beca de posgrado que se llevara a cabo. Reafirmamos que el interés de este trabajo es estrictamente académico, orientado a los fines que la comunidad académica convenga, así como de acceso al público en general y a las diversas instituciones públicas, privadas o de la sociedad civil interesadas en el tema analizado. Finalmente, manifestamos que nos asumimos como autores con disposiciones éticas rigurosas, que guiaron el manejo reservado de la identidad de los informantes.

Contribución de los autores

Señalamos que como coautores de este artículo ambos elaboramos el diseño de la investigación, la estrategia metodológica, el análisis de los datos. Asimismo, de manera conjunta, hemos realizado todas las revisiones y aprobado la versión final para enviarla a dictaminar a la revista.

Referencias

Ameigeiras, A. R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-148). Gedisa.

- Aprendemos Juntos 2030. (2021, 24 de mayo). *V. Completa. Ayuda, ¡tengo un hijo adolescente! Antonio Ríos, médico psicoterapeuta* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mmFlsSrcxP8&t=29s>
- Blanco, R. (2011). La bienvenida escolar: A los alumnos diferentes, a los alumnos vulnerables. En V. Zúñiga (ed.), *La escuela incluyente y justa: Antología comentada al servicio de los maestros* (pp. 69-72). Fondo Editorial de Nuevo León. <https://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Laescuela.pdf>
- Blatier, C. (2002). *La délinquance des mineurs* (2.ª ed.). Presses Universitaires de Grenoble.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Canales Alfaro, M. Y. (2018). Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de un colegio privado de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 21(2), 215-224. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v21i2.15823>
- Carrillo-García, S. y Uribe-Enciso, O. L. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265433711017>
- Cobos, T. L. (2010). Animación japonesa y globalización: La latinización y la subcultura otaku en América Latina. *Razón y Palabra*, 72, 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514906046.pdf>
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006
- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A. y Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155-174. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Planea, Resultados nacionales 2017. 3º de secundaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/P2A336-secundaria2017.pdf>
- Martínez Miguélez, M. (2004). Métodos fenomenológicos. En M. Martínez Miguélez (ed.), *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (pp. 137-179). Trillas.
- Medrano Madriles, C. del S., Castañeda Delfín, J. C., Domínguez, M. G. y Soto Valdéz, M. de L. (2018). Percepciones de estudiantes de secundaria acerca de la atención a la multiplicidad de diferencias. *Polyphonia: Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 75-102. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/31.pdf>
- Monteagudo-Fernández, J., Rodríguez Pérez, R. A., Escribano-Miralles, A. y Rodríguez García, A. M. (2020). Percepciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la enseñanza de la historia a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista Electrónica Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 67-79. <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>
- Nateras Domínguez, A. (2013). Culturas juveniles e identidades estudiantiles: Narrativas de violencias. *Trabajo Social UNAM*, 4, 55-70. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54052>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Comprensión lectora*. https://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/All%20Items_ESP.pdf
- Pérez López, E. (2019). Percepción e intereses del adolescente ante distintas interrogantes y toma de decisiones como estudiante de secundaria. *InterSedes*, 20(42), 143-166. <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v20i42.41847>
- Porlán Ariza, R. y Martín, J. (1999). El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. En R. Porlán Ariza y J. Martín (eds.), *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula* (7.ª ed., pp. 25-41). Díada.
- Sandoval Mena, M., Echeita Sarrionandia, G. y Simón Rueda, C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: Una experiencia en secundaria. *Pulso: Revista de Educación*, 39, 243-254. <https://doi.org/10.58265/pulso.5097>
- Sanmartín, R. (2003). La observación participante. En *Observar, escuchar, comparar, escribir: La práctica de la investigación cualitativa* (pp. 51-78). Ariel.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>
- Terrail, J. P. (2011). La polémica sobre los que no quieren aprender. En V. Zúñiga (ed.), *La escuela incluyente y justa: Antología comentada al servicio de los maestros* (pp. 42-59). Fondo Editorial de Nuevo León. <https://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Laescuela.pdf>
- Unesco. (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-2000*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147439>
- Unicef. (2005). *Familia e instituciones son los principales ámbitos donde se produce la violencia contra la infancia y la adolescencia*. http://www.unicef.org/spanish/media/media_27225.html
- Vanderschueren, F. (2007). Juventud y violencia. En E. Alda y G. Beliz (eds.), *¿Cuál es la salida? La agenda inconclusa de la seguridad ciudadana* (pp. 189-238). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/%C2%BFcu%C3%A1l-es-la-salida-La-agenda-inconclusa-de-la-seguridad-ciudadana.pdf>