

# COMPETENCIAS LECTORAS: ESTUDIO DE CASO DE UN INSTITUTO, BAJO LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA<sup>1</sup>

## READING SKILLS: A CASE STUDY OF ONE EDUCATIVE INSTITUTE UNDER THE DESCRIPTIVE RESEARCH METHODOLOGY

Yureiny Ducuara González<sup>2</sup>, Pedro Jurado de los Santos<sup>3</sup>

Recepción: Marzo 21 de 2013

Aceptación: Mayo 30 de 2013

Cómo citar este artículo: Ducuara G. Yureiny, Jurado, Pedro. Competencias lectoras: Estudio de caso de un instituto, bajo la metodología de investigación descriptiva. (2013). *Sophia*, Vol. (9), 49-67.

### Resumen

El presente documento muestra las reflexiones de una investigación que en principio ha buscado comprender la forma, cómo los estudiantes valoran sus competencias lectoras en el ámbito de la educación secundaria. Los resultados fueron obtenidos por medio de la metodología de tipo descriptiva a partir del método de estudio de casos. En el desarrollo de este artículo se podrán observar diferentes respuestas que apuntan a la percepción que tienen los estudiantes frente a sus competencias lectoras, y las herramientas que poseen para el desarrollo de este, así como observar cuáles son los elementos que requieren mayor apoyo. Ante esto, la problemática actual, nace de la preocupación que se presenta con respecto a la falta de interés por la lectura. Esta investigación tiene desarrollo en el municipio de Armenia (Quindío), cuyo objetivo general se ha enfocado a las problemáticas que se aquejan en la enseñanza del español y que ameritan ser estudiadas. Pero, principalmente, en un acercamiento a la realidad "lectora", el conocer elementos personales que nos permitan comprender qué se da y qué hace falta para ser un lector competente en clase. Para lograr alcanzar los objetivos, fue necesario adaptar y aplicar un instrumento que permitiera observar y valorar la percepción que tienen los estudiantes con respecto a sus competencias lectoras. Lo que se resalta de este cuestionario es su enfoque cualitativo, poco o nada parecido a las pruebas estandarizadas de medición actual. Ya que la subjetividad y los argumentos dados por los encuestados arrojan resultados que son importantes de analizar y llevar a la práctica.

### Palabras clave

Competencias lectoras, estudio de casos, herramientas de comprensión, percepción, reflexión.

### Abstract

This document shows the reflexion made out of the research which at first has sought to comprehend how students value their reading skills in high school. The results were obtained using descriptive type methodology starting from the case study. Through the development of this academic article, different answers can be observed pointing at the perceptions students have towards their reading skills and the tools they have for its development as well as identifying which elements will require more support. Given this, the current problematic emerges from the concern that arises in respect to the lack of interest in reading. This research is being done in the municipality of Armenia (Quindío), grounded on the Spanish teaching problematic which has to be study and resolved and mainly to have a close approach to the reading actuality through the knowledge of those particular issues which will allow us to understand what does it take to be a competent reader in class. To achieve the given objectives, it was necessary to adapt and apply an instrument to allow us observe and value student's perceptions towards reading skills. What can be highlighted from this questionnaire is its qualitative approach which seems little or none like the standardized measurement current tests since subjectivity and arguments given by the polled, show results important to be analyzed and put into practice.

### Key words

Reading skills, case study, tools for understanding, perception, reflexion.

1. Este artículo se presenta como una reflexión a partir de los resultados obtenidos de la tesina de Master en relación con la investigación realizada el pasado mes de septiembre de 2011. Bajo el título Percepción lectora en básica secundaria, para la obtención de la titulación de Magister en Investigación en Educación.

2. Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Quindío, docente catedrática del área de Proficiencia en Español Universidad del Quindío. Magister en Investigación en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. [yureiny@hotmail.com](mailto:yureiny@hotmail.com) Programa de Español y Literatura Universidad del Quindío, Armenia, Colombia.

3. Doctor en Ciencias de la Educación, profesor titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía Aplicada Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Barcelona España. [pedro.jurado@uab.es](mailto:pedro.jurado@uab.es)

## Introducción

El discurso que se vive actualmente en las aulas se ha estandarizado a términos estadísticos y cuantitativos, se resalta la importancia de alcanzar un mejor puntaje en pruebas globales. La forma como enseñamos a los estudiantes, está mediatizada por un currículo aplicado que se usa más como una norma de puntos por alcanzar, olvidando la enseñanza de contenidos que sirvan al ingreso universitario. Se olvida al estudiante y este queda abandonado en pequeñas islas de conocimientos que hacen parte de los grandes vacíos conceptuales con los que llegan a la universidad. Su conocimiento, queda cifrado por porcentajes que son estandarizados en pruebas mediáticas que poco aportan a la realidad que cada estudiante vive.

Los retos de la educación están mediados por un cúmulo de notas que se deben alcanzar para dosificar unos resultados que ya tienen una (medición establecida), valorados, puntuados y cuestionados ante los gobiernos locales. Pero, se deja de lado la labor principal del docente -enseñar a aprender no solo la lengua en el espacio de Español, sino la lengua interactiva y social que debe de ser aprendida en todos los discursos que nacen en las demás asignaturas o áreas. Esta investigación, sin ánimo de criticar ni generar discordias; teniendo cuidado de no apuntar con falacias generalizadas, nace de la inquietud que muchos centros educativos tienen frente a estas evaluaciones que en la actualidad forman parte de la moda, que dejan ver el punto en que se encuentra una institución frente a otra, o una ciudad, un departamento, un país, y yendo aún más lejos, un continente frente a otro.

El presente artículo es el resultado de una investigación de estudio de caso, cuyo principal objetivo fue conocer la percepción que los estudiantes tienen sobre sus competencias lectoras-. Cabe resaltar que esta propuesta de investigación nació de la revisión de resultados académicos que se obtuvieron en el año 2010 en las pruebas SABER e ICFES que se ejecutan en

Colombia de manera anual, con el fin de realizar una radiografía de la valoración personal que los estudiantes tienen cuando se enfrentan no solo a pruebas de lectura estandarizada, sino y siendo más locales a la valoración que tienen de su saber lector en el aula.

Aquí se presentan entonces, los resultados de la investigación realizada en el año 2011 bajo el título Percepción lectora en básica secundaria con una metodología descriptiva. Continuamente el método de -estudio de casos-, permitió la participación de una comunidad educativa, el Instituto Zuldemayda. El objetivo principal de la investigación era “conocer la percepción que tienen los estudiantes de básica secundaria sobre sus competencias lectoras”. Para ello fue necesaria la elaboración y previa adaptación de un cuestionario con una escala de medición subjetiva que permitiera alcanzar dicho objetivo. Luego podemos afirmar que el marco teórico permitió tener un mejor acercamiento y contribución a la elaboración del mismo. Por otra parte, se pudo contar con una muestra significativa de 221 estudiantes, con respuestas que alternaron en los ítems propuestos, lo cual nos permitió tener una mejor descripción de sus respuestas, de su conocimiento y de los posibles vacíos conceptuales que puedan faltar en la educación media y en la enseñanza de la lectura.

Es importante aclarar que en las pruebas SABER y demás, los resultados son más cuantitativos y no se encargan de “medir” de manera cualitativa los aspectos personales o cognitivos que están en los estudiantes, intentando o pretendiendo homogeneizar el saber de estos. Dejando de lado lo personal, pues como sabemos: “Es habitual que exista una desproporción entre la demanda del rendimiento del alumno y la oferta que éste es capaz de proponer” (Ferrández, 2002: 51), ya que cuando la educación tiene o se queda con presuposiciones de lo que saben nuestros estudiantes, obtenemos las desventajas que en la actualidad viven estos cuando ingresan a la educación superior.

## Antecedentes de investigaciones

La investigación buscó relacionar la propuesta investigativa, con la lectura de artículos que dieran paso a informarnos de temas que aborden los problemas de -fracaso lector en el aula-, ya que esta es la línea de apoyo en la que la investigación se tejió. Así como buscar el término de la lectura en los diferentes formatos de texto, la utilidad de estos mismos en el aula y la dificultad que tienen los estudiantes para familiarizarse con la lectura. En un principio se encontraron artículos de interés en cuanto al contexto externo, es decir fuera de Colombia, donde se puede evidenciar que esta problemática no solo aqueja al contexto de educación colombiano, sino que se vive y se evidencia en otros países. Siendo notoria la participación de centros educativos en investigaciones universitarias, con el fin de mejorar sus modelos pedagógicos o planes de área.

En una primera investigación, encontramos un trabajo realizado en (Departamento de Enseñanza de Cataluña, 2001-2002)<sup>4</sup> en donde presentaron pruebas de evaluación para medir los conocimientos aprendidos en las competencias, a fin de trabajar en las dificultades que estos presentarían para reforzar el proyecto educativo de los centros. De igual manera, se institucionalizó que dichas pruebas fueran aplicadas a jóvenes entre los 14 años del 2° ciclo de la ESO<sup>5</sup>. La finalidad de esta investigación es que todo el alumnado adquiriera las competencias básicas y para ello se dispuso ser aplicada en el 1° ciclo de educación secundaria ESO. Entre las conclusiones que la investigación arrojó está la de mejorar el proceso escrito y lector tanto global como en las pequeñas inferencias que se debían realizar en la lectura, así como implicar actividades que se relacionen con el proceso de lectura, con el fin de no repetir errores en el 2° ciclo de formación de ESO.

Una segunda investigación que se realizó en Almería- España, realizada por (Lozano, 2003) se concluye que el objetivo principal es identificar las variables que se asocian al tema de fracaso escolar en la percepción de los jóvenes de secundaria. Entre las variables que esta investigación acoge están: entorno académico, motivación académica, apoyo social, valoración académica, medida de fracaso escolar según los años que han repetido en niveles y áreas. Estas variables fueron sumamente importantes y aportaron a la creación del cuestionario y lo que en este se pretendía medir.

Una tercera investigación es la de Adelia Quintana (2003), cuyo objetivo se centra en la percepción de las dificultades de los niños por parte de distintos interlocutores, así como analizar los elementos emergentes en cuanto al proceso de desarrollo de la competencia comunicativa en infantes de tres (3) años. Esta investigación tuvo lugar en Tenerife en las Islas Canarias. La elección del lugar se dio por su situación económica y por participación en otras investigaciones. El contexto de la investigación es el municipio de Tacoronte de la Comarca de Cedeira en la lista de Tenerife. Esta investigación aportó ideas para los instrumentos en cuanto a las variables en las que se apoya la investigación, género, edad, situación familiar (evolución de los padres, convivencia de otro familiar, posición entre hermanos).

Una cuarta investigación realizada por Vila (2006) en Cataluña refleja la importancia que tienen las migraciones y los problemas de bilingüismo que se dan en este contexto, así como la adaptación a los centros escolares, los compañeros, y cómo los contextos sociales y familiares pueden marcar un importante hincapié en los aprendizajes de los jóvenes extranjeros. El contexto que se utilizó fue la comarca de Baix Llobregat. Por tener mayores indicios de población inmigrante de Marruecos, América

4. 2001-2002. Departamento de la Enseñanza de Catalunya. Pruebas de competencias básicas a los 14 años. Barcelona.  
5. La sigla ESO hace referencia a la Enseñanza Secundaria Obligatoria que comprende 4 cursos de los 12 a los 16 años, necesarios para el ingreso a la universidad.

del Sur y el interior de España. La muestra que se utilizó fue el 1° ciclo de la ESO: “La ESO constituye una etapa educativa de cierre para la formación de las competencias necesarias para vivir y convivir en sociedad” (Vila, 2006: 58). De igual manera, Colombia vive sus propios problemas de migraciones con una incidencia similar a razón de los desplazados de la violencia, en el caso de los municipios cercanos a Armenia, se vive un auge de desplazamiento en busca de mejores oportunidades laborales o de vivienda.

Una quinta investigación realizada por Zarate (2010) fue con el objetivo de analizar y comparar la concepción de la lectura crítica, y su tratamiento metodológico en los libros de texto del MED y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú. Encontramos aportes que sirven para el desarrollo de los instrumentos. El problema que esta investigación encontró fue que los centros educativos tienen una concepción o forma de abordar la lectura crítica, los libros de texto de educación secundaria, así como validar si son de verdad útiles para el aprendizaje lector de los niños, los jóvenes y qué relación tiene con los intereses de la edad y el grado de los estudiantes. Al final de esta investigación la autora propone que los textos escolares no suplan la función de las lecturas completas de textos no solo expositivos sino también de carácter argumentativo y literario.

En una sexta investigación el investigador Antonio González (1992) en su trabajo *Estrategias Metacognitivas en la Lectura* desarrollada en el Departamento de Psicología Básica en la Universidad Complutense de Madrid en el año 1991, propone un lector que integre la lectura eficaz y resalte el dominio previo de las actividades lectoras como destrezas y estrategias para mejorar en su proyecto lector. González, argumenta que es posible mejorar en la lectura si esta se desarrolla desde los primeros años de escolaridad y con un proceso de selección de textos y una guía direccionada para la lectura eficaz. Esta investigación fue

realizada en el contexto de EGB<sup>6</sup> utilizando como tema importante la implicación de los textos expositivos. Al final, González propone la lectura como un proceso interactivo completo cuyo único objetivo es elaborar la representación mental del texto e incrementar los conocimientos del lector. En cuanto a lo que corresponde entre los distintos procesos y subprocesos que se dan entre el texto y la lectura. Así como recalcar el hecho de que para una mayor consciencia en el objetivo de la lectura lo importante es saber extraer la información. González ofrece en su conclusión que debemos de analizar detenidamente los procesos implicados en la lectura, y en el aprendizaje a partir de textos que tengan en cuenta las características de los alumnos. Todo ello para que se facilite la elección de las estrategias a entrenar en todas aquellas actividades que potencian aspectos específicos para la comprensión de la lectura.

### El compromiso discente

Una parte de la teoría de la hermenéutica literaria habla acerca de la competencia comunicativa lectora y la implicación que tiene el discurso y el manejo de la dicción, por ejemplo:

En las sociedades cultas, la lectura es sin duda el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos. Poseer esta destreza es fundamental en todo el sistema educativo, principalmente en niveles elementales cuyos objetivos básicos son obtener un dominio aceptable de la misma, como en la posterior adquisición de conocimientos, condicionada en gran medida por el nivel lector alcanzado por el sujeto, y por su capacidad para aprender leyendo (González, 1992: 13).

La teoría clásica apoya la investigación en donde se toman aportes de las propuestas teóricas que Nietzsche brinda en su obra *Zaratrusta*. En este punto el autor nos ayuda a comprender que los elementos competenciales de la lectura deben ser reforzados mediante la guía y preparación de los discentes para que

6. EBG, son las siglas que traducen Educación General Básica. Que corresponde al ciclo inicial de estudios escolares en España.

estos desarrollen en la medida de lo posible, una competencia lectora en contacto con el discurso.

El discurso que Nietzsche brindó a la humanidad, es para algunos indescifrable o difícil de comprender, para otros ha sido retomado, reformulado y adaptado, por ejemplo, por los escritos de dos autores colombianos: Estanislao Zuleta y Fernando Vásquez Rodríguez, los cuales se conocen como “los avatares del lector”<sup>7</sup>. La teoría nietzscheana requiere ser conocida por los educadores que buscan transformar las mentes de los estudiantes a través de espacios donde converjan el aprendizaje matemático, científico y literario, donde se pueda sopesar la idea de que en la actualidad nos podemos encontrar con jóvenes que fracasan constantemente en la adquisición de estos saberes. Probablemente el quehacer docente está limitado por espacios que no son suficientemente adaptados del todo a nuestros estudiantes, donde la posibilidad de transformar su espíritu se limita por factores que se asocian a sus incapacidades de actuación o las suposiciones que los docentes tienen frente a sus discentes.

### Elementos a rescatar en la lectura

Hemos recalcado la importancia de la lectura, por eso, según Gómez (2008) hoy quien no lee es porque no quiere o porque sus intereses son de otro tipo. Muchos de los errores en los que cae el docente es pretender que el estudiante disfrute de la misma lectura que él. Siempre habrá que tener en cuenta las necesidades cognitivas, emotivas e imaginativas de la diversidad educativa que tienen los estudiantes en determinados momentos de su vida y que no tiene porqué coincidir con las necesidades cognitivas, emotivas e imaginativas de la gran mayoría de docentes. Del lector que queremos tener en nuestras aulas nacen las propuestas de los autores que en algún momento se

forjaron por la debilidad observada y latente de los lectores de ayer. Antonio Manuel Fabregat; citado por Gómez (2008) en su libro *La animación a la lectura entre los jóvenes*, habla de seis puntos importantes que no se deben hacer para propiciar la lectura:

1. Obligar al no-lector a leer.
2. Encadenar el acto de leer a una serie de actividades monótonas que no respetan las capacidades creativas del lector.
3. Obligar a la lectura de libros concretos para dinamizar actividades posteriores.
4. Cimentar el libro leído en su conjunto, y no desde el encuentro personal de cada lector y cada mensaje.
5. Resolver, de forma exclusivamente escrita, las actividades de post-lectura.
6. Terminar las técnicas de encuentro sin el estímulo personal a cada lector por parte del profesor o animador.

Incluso la animación a la lectura puede conducir a un aparente fracaso escolar que da sus frutos en el futuro. En este aspecto debemos ser conscientes de por qué y para qué se manda a leer al alumnado. Y este a su vez, debe saber también por qué y para qué realiza dichas tareas de escritura y de lectura. “Se trata, por lo tanto de convertir la escritura y la lectura en actos conscientes” (Moreno, 2005: 166) El maestro debe saber leer, que se haya “sufrido” o “agotado” en el acto de interpretar, pues no se puede enseñar lo que no se ha aprendido<sup>8</sup>.

Recapitulemos algunos datos importantes. El hábito de la lectura silenciosa implica que el maestro se haya apropiado también de la “rumia”<sup>9</sup>, ese paso intermedio entre los dos pasos de lectura. Lo primero es acostumbrar el

7. Léanse estos temas de los avatares en los ensayos de Estanislao Zuleta “sobre la lectura, 1982” y Fernando Vásquez “Lectores Rumiantes, en su libro *oficio de maestro*, 2000”.

8. Moreno, Patricia y Jiménez, Luz. De la lectura silenciosa a la lectura en voz alta. Manual de lectura en voz alta. Consultado el 10/04/2011 en la página web [http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/portal\\_basica/Revista/lectura.pdf](http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/portal_basica/Revista/lectura.pdf)

9. Léase los ensayos de Estanislao Zuleta y Fernando Vásquez.

ojo a la lectura, hacer ejercicios que desarrollen la habilidad de movimiento. Adiestrar el oído a la lectura, quiere decir escuchar a otros leer. También aprender por imitación. Ayudar al joven a producir su propia polifonía de voces, la polifonía implica la armonía, la simultaneidad de la melodía. Apropiarse del sentimiento del otro. La lectura en silencio y en voz alta puede ser un ejercicio útil para reconocer al otro, para indicar por sus conocimientos o el momento en el que se encuentra respecto a una meta,

la evaluación de la lectura en voz alta se entiende como un proceso de mediación ante el estudiante y el maestro que le permite, a cada uno de ellos, conocerse. No se trata solo de enseñar a leer sino de enseñar a aprender a leer, es decir, proveer al estudiante de unas estrategias cognitivas y técnicas que puedan ser utilizadas posteriormente de manera autónoma<sup>10</sup>.

Para leer hace falta tener el ánimo dispuesto,

<b>Desarrollar estrategias de memoria</b>	<b>-Recordar palabras clave.</b> <b>-Organizar los textos que se leen:</b> Argumentativos Narrativos Expositivos Poéticos Instructivos o Descriptivos
<b>Desarrollar la estrategia de interpretar</b>	-Averiguar que dice el título -Determinar el emisor, destinatario o finalidad del texto. -Explorar el mensaje -Asociar ideas con el párrafo del texto. -Ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos. -Extraer grupos de información -Informarse de algo -Formarse una opinión -Captar el sentido de un párrafo -Obtener diversas ideas -Ideas principales -Ideas secundarias -Deducir ideas implícitas -Predecir lo que sucederá -Extraer conclusiones
<b>Desarrollar la estrategia de valorar</b>	-Captar el sentido de lo leído -Diferenciar lo verdadero de lo falso, lo real de lo imaginario -Separar y clasificar ideas y hechos. -Buscar datos -Relacionar entre sí los elementos textuales -Elegir la mejor razón -Seleccionar la mejor frase, la mejor respuesta -Generalizar o matizar -Detectar la inadecuación texto/imagen para discutir cómo está escrita y enjuiciar la belleza del texto.
<b>Desarrollar la estrategia de organizar</b>	-Elegir un título para cada párrafo -Establecer consecuencias -Seguir ordenes -Aplicar instrucciones -Hacer esquemas -Completar estructuras -Reescribir

Tabla 1 Estrategias de lectura adaptada del artículo, lectores competentes de Víctor Moreno (2005).

10. Lo anterior ha sido adaptado del texto Moreno, Patria y Jiménez, Luz.

esto es, una predisposición natural o adquirida que invita a refugiarse en un libro y pasar sus páginas durante horas sin necesidad de ningún otro entretenimiento. Gómez (2008). En cuanto a las propuestas metodológicas que se deben tener en cuenta para aplicar en clase y mejorar el proceso de lectura de los estudiantes Moreno (2005) propone lo siguiente que fue distribuido y adaptado a la tabla 1. Estrategias de lectura.

De acuerdo con lo anterior, lo que buscamos es que el estudiante desarrolle y elabore una serie de actividades que le permita acercarse de manera más comprensible en el proceso de lectura. Se busca un alumno que sea capaz de extraer información de los textos, de interpretarla desde sus conocimientos y metas personales, y de reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados y el proceso seguido para obtenerlos y entenderlos.

Sánchez, García, & Rosales(2010) Estos mismos procesos buscan integrarse con el acto de una comprensión profunda (interpretar) o una comprensión superficial, extraer información de un texto para luego integrarla con la intención de que en ese proceso lector se completen fragmentos que permitan al estudiante entender la globalidad de un texto.

En este proceso de lector competente y lector implícito en las funciones que se deben abordar en la lectura, Sánchez, García, & Rosales, proponen distinguir entre dos tipos de lector, el cálido y el frío. Procesos que se ubican en las fases durante y después de la lectura de un texto. La tabla 2 es un modelo completo para entender la comprensión lectora: procesos cálidos y fríos de los mismos autores mencionados. Permite conocer de forma adaptada su intención.

Resultado	PROCESOS	
	Procesos fríos	Procesos Cálidos
<b>Comprensión Superficial</b>	Procesos locales: Decodificar. Extraer ideas. Integrar linealmente las ideas para no perder el hilo Procesos Globales: Identificar o generar ideas de resumen. Ordenar las ideas importantes.	Valorar la actividad como deseable. Considerar que la actividad es viable. Mantener el compromiso con las metas de partida.
<b>Comprensión Profunda</b>	Procesos de integración: texto-conocimiento. Realizar inferencias.	Controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso.
<b>Comprensión Crítico Reflexiva</b>	Procesos de autorregulación: Crear metas y planes. Detectar errores de comprensión. Reparar los errores detectados.	Explicar de un modo adecuado los resultados obtenidos.

Tabla 2. Fuente: Los autores.

#### Motivación a la lectura

En la actualidad el tema de motivación a la lectura no solo se aborda desde el área del Español o la enseñanza de la Lengua Castellana, sino que se ve directamente involucrado con el trabajo y participación de las demás áreas alternas al currículo escolar. Para esta investigación fue necesario apoyarnos en la hermenéutica clásica, centrada en el campo de la lingüística y la psicología, la cual nos permite observar la implicación del hombre y la interacción del niño con el medio. Tal y

como dice Chomsky, nace el concepto de competencia comunicativa, acompañado de la idea de que el hombre al poseer una habilidad innata en la intencionalidad comunicativa propia de su contexto, logra su objetivo de comunicar algo. Esa intención de comunicar ese "algo" se conoce como el mensaje del hablante, aquella persona que en el acto comunicativo integra la habilidad de hablar y la intención del mensaje, dirigida a un oyente, quien en igual medida ha de comprender el mensaje.

Es importante entonces resaltar que, una de las funciones principales que se deben notar

en el acto comunicativo proviene del hablante, es desde ahí donde se debe hacer énfasis, y son los docentes quienes deben integrar esto en su plan de área del lenguaje. El bagaje o la mochila de textos literarios y textos informativos, involucrados en la teoría de los tipos de textos, deben ser desarrollados al máximo por los docentes, con la importancia de complementar los estándares curriculares con lecturas actualizadas o contemporáneas, que se deben de adaptar a los contextos de los estudiantes. Las clases, tendrían entonces que contar con variedad pedagógica y lúdica que motive al estudiante hacerse partícipe de ella. Y al mismo tiempo contar con herramientas suficientes, acordes con los contextos ya que estos afectan de manera directa en su voluntad de aprehender y motivarse<sup>11</sup>. Retomemos la prueba PISA cuando refleja en sus resultados el análisis de variables que toman estos temas, de igual manera lo hace las pruebas SABER en Colombia, en donde se analizan la educación de los padres, el tiempo que dedican a la lectura, y el tiempo dedicado a la lectura en familia.

Desde la didáctica de la lengua materna, existe el reto de hacer de la lectura un espacio interesante y divertido, donde la tecnología, la informática e internet han entrado con fuerza y toman cada vez más las mentes de los estudiantes o los espacios libres, desperdiciando en gran medida un posible lector. Los pequeños espacios que antes pertenecían al refuerzo escolar y motivacional de los estudiantes son ahora propiedad de la televisión por cable o los videojuegos infantiles. Las siguientes palabras fueron dadas por Skinner en 1979 y en la actualidad hacen parte de nuestra realidad. “La práctica de la enseñanza se convierte en un trabajo frustrante cuando los estudiantes se ven obligados a leer solo cuando tienen la necesidad de estudiar para un examen de materias no programadas” (Skinner, 1979: 18). Es entonces cuando el aprendizaje se convierte en algo más mecánico que consciente. “Al estudiante habrá, pues, que ejercitarle con programas de materiales que configuren en él una tendencia a leer aunque no haya reforzamientos”. (Skinner, 1979: 20).

Frente a esto, la queja del desinterés de los estudiantes por leer se hace pública, ya que los docentes se pierden en organización en cuanto a los modelos de adquisición del lenguaje, estos aparecen desprovistos de objetivos lógicos y coherentes con los intereses de la lectura. Al igual los docentes se ven en aprietos al momento de ofrecer planes de lectura, pues los estudiantes no tienen apoyo de la familia, además que el concepto de “voluntariamente”, es variopinto y no es aplicado por ellos, y no todos los docentes son contemporáneos o están al tanto de los intereses lectores actuales, no comparten la misma visión, discente /docente, tomemos el siguiente aporte de Renzo Titone que dio en el año 1979 y que aún está vigente en la educación, cuando nos dice que el objetivo de muchos docentes es convertir la educación en un acto reproductivo de la ciencia, que es formalmente igual a la existente en la mente del maestro olvidando por completo la existencia del discente o estudiantado.

En ese caso retomemos el objetivo de la investigación, en donde se ha planteado todo el tiempo la problemática que inquieta a la enseñanza del español, principalmente tomemos el caso del municipio de Armenia, que es donde se desarrolla, ya que lo primordial es “centrar la atención sobre el contexto antes que hacerlo sobre el lenguaje o sobre algunos de sus componentes, aquí se precisa tomar como contexto una comunidad o sistema de personas, estudiando su actividad comunicativa como un todo” (Titone, 1986: 100) La ciudad de Armenia presenta problemáticas que ameritan ser estudiadas. Dejando claro que no se trata de excluir la demás ciudades.

Aclaremos que las principales escuelas o colegios de Armenia no cuentan con bibliotecas eficientes o equipadas con libros de actualidad, no hay bibliotecas locales, que permitan acceder a la información, ante esto se suman el poco acceso a la tecnología, carencia de espacios culturales diversos. Que hacen juego a la desmotivación por aprender. Y aunque algunas universidades y docentes se vinculan a programas para mejorar la lectura y trabajar

11. Se puede conocer un poco más sobre los tipos de textos y las clases de discurso oral en la teoría de las doctoras Helena Calsamiglia y Amparo Tusón. En su libro: Las Cosas del Decir. Manual de análisis del discurso. Primera Edición 1999. Tercera edición noviembre 2012, con prefacio de Teún A. Van Dijk.



en campañas similares, la desmotivación acompaña al estudiante en todo momento. Sin embargo tengamos en cuenta que:

Los modelos de lengua, lenguaje no son simples transmisores de la cultura sino parte de esa misma cultura, la cual en la medida en que sea adquirida por el sujeto y la comunidad conlleva al conocimiento y dominio del lenguaje en cuestión (Ferrández & Sarramona, 1986: 98).

La enseñanza de la lectura que se transmite por el ejemplo, en algunas investigaciones se ha demostrado como los estudiantes observan las actividades de sus docentes y no ven en ellos actitudes a imitar en cuanto a la lectura, pues no ven que sus docentes lo hagan en sus espacios libres. Para esta investigación, empleamos la teoría de la etnometodología, la cual sirve no solo como paradigma, sino también para apoyar el objetivo que trata de describir los elementos influyentes en el marco del lenguaje:

El interés etnográfico no se vuelve hacia la identificación de los componentes individuales del discurso, sino hacia las relaciones entre componentes y eventos comunicativos y a los modos en que esto se conecta con los roles y habilidades personales, contextos, instituciones, creencias, valores y actividades (Titone, 1986: 109).

En el interior del libro de la autoras (Calsamiglia & Tusón, 2012: 7) aparece un aporte tomado del autor con la siguiente cita de texto Garfinkel, (1964: 2)<sup>12</sup>. En cuanto al concepto de Etnometodología, cuando dice que:

[...] parte de la constatación de que los seres humanos participan de forma regular en múltiples circunstancias que poseen una estructura compleja y elaborada que requiere toda una serie de conocimientos previos y que pone en funcionamiento “un bagaje de expectativas como un esquema para la interpretación” de lo obvio, de lo que se ve, pero no se nota.

Al cierre de esto, las autoras proponen su propia apreciación de Etnometodología cuando dicen:

Las personas participan utilizando métodos que dan sentido a las diferentes actividades que realizan. Desde esta perspectiva se plantea que la realidad social se construye, se (re)crea, se mantiene y se cambia a través de las interacciones sociales en que las personas se involucran en el día a día. El instrumento privilegiado que las personas utilizan para dar sentido a una situación es, precisamente, el lenguaje y sus usos en la interacción [...] para acabar dándose cuenta de que cualquier conversación, por inocua que parezca, resulta un objeto de análisis interesantísimo para descubrir la construcción del sentido global. (Calsamiglia & Tusón, 2012: 8).

De aquí nace el concepto de *Blackground Knowledge*, que en cuanto a factores asociados a la investigación; contribuye pedagógica y didácticamente a la adquisición de la competencia comunicativa, y para ello hay que hablar de un absentismo<sup>13</sup> didáctico, familiar o personal, que está implicado en esta triada que acompaña la función del desarrollo del aprendizaje lector del niño. Sin embargo, el concepto de etnometodología ha sido mejorado y ha evolucionado no solo en forma sino también en contenido, tenemos pues que en la actualidad se le conoce como análisis de la conversación en donde las autoras Calsamiglia y Tusón resaltan desde el enfoque del análisis de la conversación, claramente derivada de la etnometodología:

[...] ha centrado su atención en el estudio de la conversación cotidiana no planificada, ni orientada a un fin establecido y negociado previamente por sus participantes. El objetivo fundamental del análisis de la conversación consiste en descubrir la estructura del habla en funcionamiento, entendida como una acción social que se construye de forma coordinada entre quienes participan en ella (Calsamiglia & Tusón, 2012: 8).

12. En el libro de las autoras (Calsamiglia & Tusón), la referencia bibliográfica de Garfinkel aparece de la siguiente forma: Garfinkel, Harold. (1964). “studies on the Routine Grounds of Everyday Activities”, en D Sundown (ed.) *Studies in the Social Interaction*, Nueva York. The Free Press, 1972. Pp. 1-30.

13. Absentismo: sinónimo de ausencia.

Y por ende se hace importante a la hora de hacer una investigación contextualizada y orientada a un espacio en específico, ya que Colombia cuenta con un plurilingüismo olvidado o poco estudiado, como también tiene migraciones que hacen del lenguaje un caso específico de estudio en su diversidad comunicativa.

Aclaremos ahora la razón de escoger la básica secundaria como población de la investigación, este se da principalmente por el proceso de las etapas de maduración de la adolescencia, etapa difícil que comienza con una actitud de mayor rechazo hacia lo que no les gusta. La meta de toda educación debería ser el cambio intraindividual y el aprendizaje del estudiante, un tratamiento por separado de cada individuo y su forma de aprender. De tal manera es importante recalcar que el docente debe de estar actualizado en lecturas para satisfacer las necesidades del momento que sus estudiantes presentan.

Nuevamente aparecen los retos escolares, los cuales son cada vez más altos y más si se retoma el tema de la tecnología que subyace a los escolares. Los trabajos de los que se tiene conocimiento, se centran en motivar la lectura o escritura y pretende subsanar este tema con la aplicación de talleres en donde solo debe reproducir lo aprendido en clase y al mismo tiempo leer y escribir. Además, el lenguaje escrito queda más bien reservado para la elaboración y transmisión de información (uso primariamente descriptivo). “Las diferencias más importantes entre el habla y la escritura derivan de que la una es esencialmente transitoria y la otra está creada para ser permanente” (Brown, 1993: 33) Es importante recalcar a los docentes que reproducir un texto en un taller no está garantizando el aprendizaje de lo leído, si no se realizan actividades donde la argumentación permita conocer las necesidades de los estudiantes y al mismo tiempo estos satisfagan sus dudas. En ese campo de la argumentación vale la pena ahondar en investigaciones donde se puede hacer una observación de los argumentos y falacias que hacen parte de la comunicación constante del estudiantado, con el fin de ayudarlos a regularizar la forma como expresan sus ideas o comprenden el mundo.

Teniendo presente que, hermenéuticamente estas competencias están sustentadas en

diferentes objetivos tanto psicológicos como lingüísticos:

La tarea fundamental de quienes enseñamos lengua en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua o sus lenguas. (Lomas, 1992: 27).

Principalmente: “La enseñanza se caracteriza todavía por basarse en un buen dominio de la comunicación oral y escrita, visto tal dominio desde la perspectiva cualitativa o en el plano cuantitativo” (Ferrández Arenaz, 2002: 51) por lo que la función del discurso lingüístico es “empoderar” al alumno en el acto comunicativo para que su entender y la intención del docente en enseñar estén en un mismo canal receptor. De igual manera, trabajar el tema de la competencia lectora desde los abordajes literarios y filosóficos propone un cambio a este tema con especial cuidado y con la obstinación suficiente, para considerar que es la enseñanza del lenguaje la que garantiza la adquisición y el desarrollo de las demás competencias básicas. Sabemos pues, que la lectura:

Es el pórtico del rendimiento en todas las materias instructivas, saber leer un problema garantiza su solución, las exposiciones escritas que justifican una fórmula ayudan a su comprensión, la filosofía, la geografía, la historia transmiten sus contenidos mediante el lenguaje escrito y solo la lectura garantiza la subjetivación de estos contenidos” (Ferrández & Sarramona, 1986: 43).

Como a su vez garantiza el aprendizaje de una comunicación con argumentos y conocimientos sólidos que se apoyan en la lectura.

### **Materiales y métodos**

Esta investigación se contempló con una metodología de tipo descriptiva con un método de estudio de caso, ya que esta permitía alcanzar los objetivos propuestos, en la cual no se buscaron las causas o variables específicas de las dificultades del contexto, sino cuyo objetivo principal era comprender los

problemas que acompañan al desinterés lector; teniendo en cuenta a su vez, la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos sobre sus competencias lectoras o comunicativas, intereses lectores y lo que ellos identifican como falencias en el sistema de enseñanza de la lengua. Entre los primeros pasos de aplicación del cuestionario estaba el ser aprobado por la comunidad docente en el área de Español de la Universidad del Quindío, para que tomaran en cuenta la pertinencia de las preguntas y la viabilidad de estas. Luego de dos revisiones se logró discriminar las variables que se utilizan, descartando aquellas que poco o nada daban en los resultados.

En un comienzo la investigación contó con varios tropiezos, entre ellos el hecho de que solo una institución participó en la aplicación del cuestionario. Este limitante en principio, no permitió realizar una triangulación de los datos con otras instituciones o lo que era aún mejor; comparar la percepción que por sectores se tenía pre-establecido hacer, y así se pudieran confrontar las preguntas con la escala de valoración planteada en el cuestionario. Sin embargo, hay que resaltar que el cuestionario tuvo una acogida importante en cuanto a la población que pudo recibir la encuesta, lo que permitió obtener una información más puntual de los estudiantes participantes de la Institución Educativa Zuldemayda, con la diferencia de (grados, edades y sexos). Vale aclarar que con el obstáculo presentado, se puede resaltar el hecho de que los resultados obtenidos fueron satisfactorios y la información permitió dar un aporte más al estado actual de las competencias lectoras en el municipio de Armenia, entre sus jóvenes estudiantes y los que pertenecen al centro educativo. Toda investigación en el campo de la educación cuenta con un

carácter importante que se debe resaltar y es el hecho de ubicar el eje problemático en el marco de la detección de necesidades. Esta investigación no sería posible si la investigadora no contara con la experiencia de la enseñanza en el sector público y privado, pero a su vez en cuanto al contexto que hace parte de la realidad de la investigación. Contextualicemos, los cuestionarios fueron creados, adaptados y aplicados en las Institución Educativa Zuldemayda, correspondiente a la comunidad de la zona sur del municipio de Armenia del departamento del Quindío. La aplicación del cuestionario pese a sus modificaciones y validaciones, contó con una muestra significativa de 201 estudiantes. Vale aclarar que la institución tenía inscritos 221 estudiantes en los grados de 6 a 9, en el año 2011. La triangulación de la información se realizó de acuerdo con el género, la edad (extraedad) que aparece como factor permanente en nuestro sistema educativo, debido a circunstancias ejemplares como deserción escolar, traslados de vivienda, en algunos casos la característica de extrema pobreza que se vive en los departamentos y municipios de Colombia, generando que en los grados nos encontremos con estudiantes de 16 o 18 años en grados como 7,8 y 9. Podemos observar que la siguiente tabla presenta una variación por género. Los datos que aparecen en paréntesis (\*), corresponden aquellos de estudiantes que no marcaron la respuesta, conocido como datos en blanco:

Ahora observemos la tabla 3 donde se realizó un conteo especial por edad/grado. Se observa una variación de extraedad<sup>14</sup> como mencionábamos en los grados. En este aspecto se encontró una población diversa que no corresponde en edad, al curso en relación. De igual manera, el grado 6 es el que presenta una población más

Grado	Alumnos	Femeninos	Masculinos	(*)
6	73	35	38	
7	53	18	34	(1)
8	51	25	26	
9	24	8	14	(2)
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>86</b>	<b>112</b>	<b>3</b>

Tabla 3: Población del Instituto Educativo Zuldemayda. Datos triangulados por la investigadora.

14. Este término se emplea de manera coloquial en los centros educativos, por parte de los docentes y directivos, para referirse a que la edad no corresponde con el nivel educativo o grado escolar.

heterogénea en cuanto a la edad. En los grados 7 y 8 se observa una población alta de niños entre los 13 y 15 años. Edad que corresponde al grado noveno. En el grado noveno se observa una población estándar correspondiente con el nivel escolar.

Es importante tener en cuenta que la investigación giró en torno al municipio de Armenia, debido al conocimiento del investigador sobre su contexto. También es necesario aclarar que delimitar las variables en una investigación favorece al momento de hacer una revisión de los resultados, tanto en variables dependientes

Grado	10años	11años	12años	13años	14años	15años	16años	17años	(*)
6	2	34	15	8	8	3	2		1
7		3	17	10	13	8	1		1
8			1	20	15	11	2	2	0
9					11	7	3	2	1

Tabla 4: Clasificación por edades y cursos. Fuente: Los autores

como independientes. En cuanto al concepto de edad y extraedad, el centro educativo como muchas otras instituciones en Colombia, presenta este factor de una edad que no se corresponde con su grado académico, y que vale la pena recordar que los factores que en principio se pueden asociar allí son, repetir grados escolares por no superar la meta académica, problemas a nivel cognitivo, deserción escolar, etc.

### Marco aplicado

Para la investigación fue necesaria la creación y adaptación de las fases que se encuentran implícitas en la lectura y que la prueba SABER retoma en sus textos como indicadores de evaluación. El procedimiento de creación del cuestionario tomó tiempo para completarlo y corregirlo. Así mismo la validación de las respuestas dadas por los evaluadores de la prueba, permitieron llegar al producto final del instrumento. Por último, el cuestionario pasó por la revisión del director de la institución en la cual se aplicó el estudio.

El punto a favor en la aplicación del cuestionario y en la institución está en el conocimiento directo que se tiene de la ciudad de Armenia y la experiencia en pedagogía y didáctica de la enseñanza en la educación pública en la asignatura de lenguaje de la investigadora. La comunidad educativa que participó en la prueba permitió una búsqueda más específica de la realidad del contexto, en donde se da a conocer la problemática de deserción escolar, repetir cursos, perder logros académicos en

lenguaje y la falta de interés por la lectura. Así como los resultados de la prueba SABER en 2009, que dieron orden a la investigación. No obstante, el instrumento fue enviado también a otras instituciones para que participaran en la aplicación de esta. Sin embargo, el retraso que se presentó en la primera aplicación del instrumento, repercutió en la aplicación de este en el municipio. Por último, la aplicación de la prueba fue dada en el instituto en una sola jornada y a una misma hora académica, con el fin de que los estudiantes tuvieran presente que participaban en un trabajo de investigación que presenta una relación directa con su competencia lectora.

### Análisis de casos

Enfocados principalmente en comprender a los estudiantes, se plantearon unas fases que permitían llegar a las preguntas. Para la parte teórica, de cómo se llevaría a cabo la instrumentalización del cuestionario, se analizaron diferentes propuestas de cuestionarios que en la actualidad miden de manera cuantitativa los resultados de cómo están aprendiendo los estudiantes. Resaltando nuevamente que el margen de medición está dado por la equiparación de los porcentajes que deben ser comparados con otros estamentos sea entre (colegios, ciudades o países), se vio la necesidad de adaptar un instrumento de medición que fuera acorde con los objetivos propuestos. La revisión de la teoría que fue dada a partir de la construcción de un marco teórico, permitió que se diera paso a crear un cuestionario que fuera viable con el caso de

estudio. Y que en esta oportunidad midiera la percepción; específicamente en la competencia lectora que los estudiantes poseían en su momento académico. La descripción del indicador se da, de manera minuciosa y detallada en la tabla 5, dimensiones del cuestionario, pues no se pretendía dejar fuera ninguna de las indicaciones que se tomaron para la realización del trabajo guiado por la base del marco teórico.

Cada indicador corresponde a las tres fases de lectura que se configuran en la prueba SABER. Esto permitió resaltar los aspectos importantes que se integraron en los ítems que al final constituyen el cuestionario, el cual fue adaptado con preguntas que resaltan la importancia que los estudiantes tienen sobre su saber lector, o competencias comunicativas.

Dimensión	Criterios	Fases	Nº Ítems
<b>Acceder y obtener información</b> En esta dimensión lo que se pretende es que el estudiante reconozca su capacidad para realizar las tareas que se le asignan en el proceso de lectura.	Permita indagar la habilidad que tiene el estudiante para obtener la información que se pide bien sea en un texto o en una pregunta.	Durante la lectura	7. Ítems.
<b>Integrar e interpretar:</b> En esta dimensión se aplican las funciones lectoras que el estudiante es capaz de realizar a partir de un proceso organizado de lectura.	Son dos elementos que permiten conocer la forma en que el estudiante desarrolla y elabora la comprensión global de un texto a partir de una serie de órdenes que se indican. Además de recordar y argumentar ideas, integrar sus interpretaciones personales inferencias y las intenciones del autor.		
<b>Reflexionar y valorar</b> Esta dimensión integra los conocimientos personales de los estudiantes con la capacidad de valorar y reflexionar texto después de leído. Indaga sobre el pensamiento abstracto.	Son dos elementos que permiten conocer la reflexión y valoración de la información del contenido y de la forma de un texto, permitiendo conocer los criterios personales y los argumentos del estudiante. Y el reconocimiento del estilo, género o propósito comunicativo.	Después de la lectura.	4. Ítems.

Tabla 5: Dimensiones del cuestionario original. Fuente los autores

## Resultados y discusión

En las preguntas que se realizaron, pudimos observar que los estudiantes tienen una percepción baja sobre sus capacidades lectoras, ubicándolos en la escala subjetiva de “alguna veces” Se observa no solo las limitaciones de estos, sino también el desinterés en la lectura cuando se trata de las fases, durante y después.

Los estudiantes se muestran poco seguros de sus capacidades lectoras en algunas respuestas y muy seguros de no poseer ningún tipo de elemento lector en las otras preguntas. En lo que respecta a las tres fases del desarrollo lector: obtener, interpretar y reflexionar, se presenta en el cuestionario con bastantes limitantes, es de tendencia observable en todas las respuestas que los estudiantes están menos interesados

por leer y que reconocen en muy pocos aspectos sus capacidades lectoras. Como también que los elementos que se hablan en la lectura son muy pocos.

El Ítem 9. ¿Reflexiono sobre lo leído? Después de leer un texto: nos muestra que la población presenta una respuesta un tanto dispersa en

esta fase, aunque se observa un elevado de “algunas veces”. Esto implica más una ausencia de reflexión sobre el acto consciente de leer. También esto podría verse relacionado con el tipo de lectura que se está trabajando en cada grado escolar, lo que daría esta respuesta al tipo de lectura que lleva a reflexionar de manera más consciente.

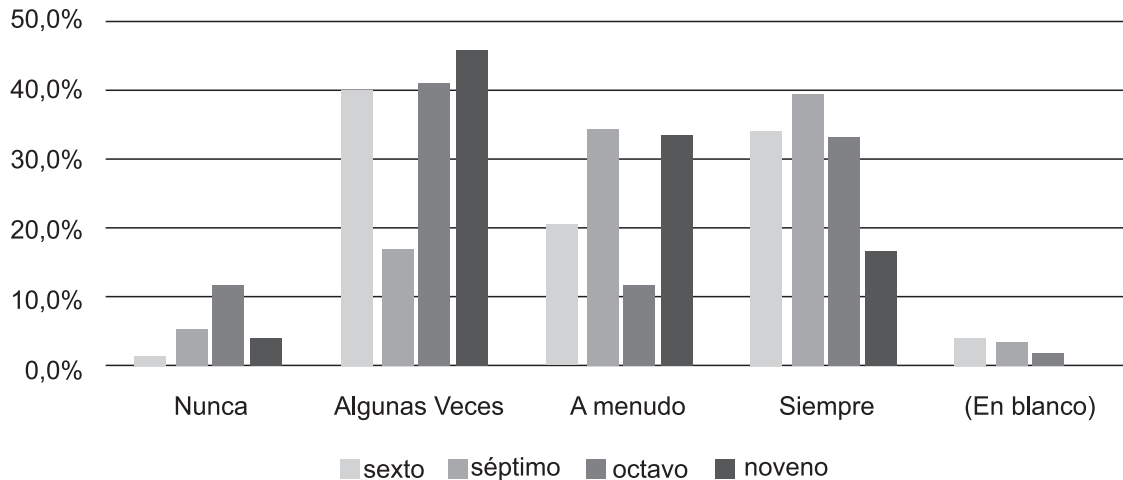


Ilustración 1: Ítem 9 con relación a los grados. Fuente los autores

Antes de finalizar la prueba se dio la opción de proponer a los estudiantes sugerencias sobre qué tipo de lectura les gusta trabajar más y cuáles recomendaban para ser trabajadas en clase de forma constante. En la agrupación de la información se toma en cuenta la clasificación textual para separarla de los textos mencionados por los estudiantes, entre ellos se encontraron,

cuentos, leyendas, libros de ciencia ficción o libros de historias que se clasifican en la tabla 6, clasificación de intereses lectores, en donde podemos evidenciar que están limitados por los únicos tipos de lecturas que conocen, lo que demuestra que existe muy poca difusión sobre literatura actualizada, que el mismo profesor desconoce.

Textos	No hay ninguno. No lo reconocen
<b>Textos Argumentativos</b>	
<b>Textos descriptivos</b>	Libros de historia que hablan de la descripción de lugares o hechos.
<b>Textos expositivos</b>	Libros de autoayuda, de temas específicos o científicos, también conocidos en palabras de los estudiantes como temas de sexualidad y deportes, amistad y familia. Libros con temas de ciudadanía y valores. Lecturas educativas que ayuden a convivir mejor en clase y con la profesora.
<b>Textos narrativos</b>	Libros de ciencia ficción, de aventuras, de fantasía, de narración, de comedia. Literatura colombiana. Mitos, leyendas. En cuanto a la relación de literatura mencionan a personajes de cuentos como "Caperucita roja". O escritores colombianos como Rafael Pombo, Gabriel García Márquez. Lo que aparece como limitantes en cuanto a este género discursivo.

Tabla 6: Clasificación de intereses lectores, resultados de los cuestionarios. Fuente los autores

Observemos también en la ilustración 2 que en los grados 9 se observa una población más interesada por texto expositivos, pero a su vez fueron los que más recalcaron temas de lectura como sexualidad y deportes, académicos o científicos, así como -superación personal-. Aclaremos entonces, si bien es importante la lectura del género narrativo, esta no debe extralimitarse como un único tipo de lectura en clase, ya que puede limitar en cierta parte que los estudiantes profundicen en lecturas de carácter funcional que son necesarias para cumplir con

los objetivos en la educación universitaria. El desinterés sigue marcando un punto elevado en este ítem. Se observa un porcentaje del 74% de estudiantes que responden en blanco. Es decir, que no se interesan por ningún tipo de lectura o que no saben a qué se refería la pregunta, como también la omisión de responder a esta. Así como el factor preocupante de que no se trabaja en clase los textos argumentativos, importantes para favorecer la comunicación de ideas, reforzar la reflexión, poder opinar y criticar sobre un tema en específico.

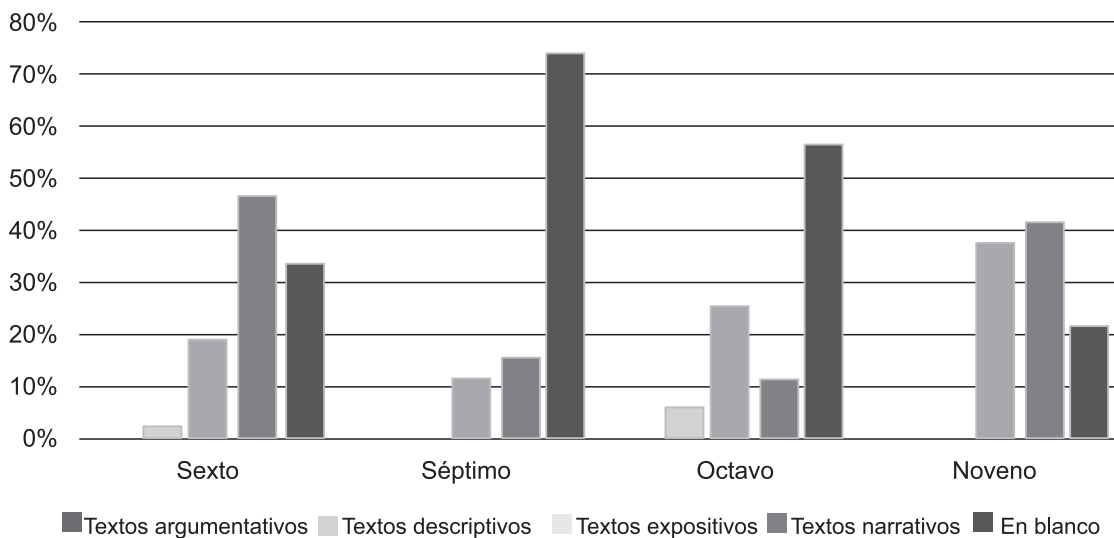


Ilustración 2: Tipologías textuales seleccionadas por los encuestados. Fuente: Los autores

### Conclusiones

Las conclusiones del trabajo se dan a continuación en relación con los objetivos propuestos en la investigación. Comenzaremos por los objetivos específicos y por último entraremos a abordar el objetivo principal de la investigación.

En cuanto a la obtención de la información de los textos durante y después de la lectura, se da un resultado bajo, en la información cómo los estudiantes deben de extraer de los textos leídos. Por ejemplo: en los ítems que corresponden a entender un texto, identificar las partes, el tiempo verbal, la función de los conectores entre los párrafos y diferenciar las tipologías textuales, los estudiantes responden con frecuencia “algunas

veces”. Un 49% de la población responde con más asertividad a la pregunta. Lo que significa que los estudiantes están conscientes de las deficiencias lectoras que poseen al no ser trabajadas. Factor preocupante ya que dichos resultados se observaron en la prueba SABER en 2009 y se observan como punto emergente en esta investigación.

En cuanto a la interpretación de la información de los textos durante y después de la lectura, la asimilación de un texto es uno de los procesos más difíciles, comprender su contenido depende exclusivamente del manejo de los elementos de la competencia lectora. En este punto, los resultados dados de las respuestas de los ítems: relación del texto con experiencias personales en la vida escolar, las

ideas que les llama la atención y la relación de la información con otras lecturas, se debaten entre la incertidumbre, lo cual nos genera dudas entre lo que los estudiantes consideran en la interpretación de un texto y el manejo de la competencia lectora. En esta fase de lectura se debe realizar un mayor acercamiento a los estudiantes con el fin de enseñarles a interpretar un texto desde las diferentes tipologías textuales. Recordemos que parte de la investigación está aportando a esa parte crítica y analítica de cómo estamos trabajando en el aula y cuáles son las verdaderas competencias que se están logrando en los discentes, así como también cuestionar la aplicación de pruebas estándar que cuantifican el saber antes de cualificarlo.

Por otra parte, la información de los textos durante y después de la lectura, permite reflexionar sobre la fase final de todo proceso lector, como lo mencionábamos en el inicio del artículo, en cuanto a los aportes de Nietzsche, adaptados para el rol del estudiante por Zuleta

y Vásquez, cuando cada lector debe pasar por las 3 transformaciones o avatares. La fase de la reflexión se relaciona aquí con el avatar del camello en donde el estudiante en un acto consciente de su proceso lector, debe enterañarse con el texto y adaptarlo a sus vivencias escolares o personales. Los ítems que se refuerzan en este apartado corresponden a ampliar la lectura con otras lecturas, extraer la información que se puede obtener del autor y reflexionar sobre ella.

Podemos observar que los estudiantes muestran un desinterés por retroalimentar el texto leído, el porcentaje de estudiantes que respondió “nunca” es de casi el 40% y “algunas veces” del 50% de la población académica. Esto se muestra como factor amenazante en esta fase de lectura y en la de reflexión del texto, pues el estudiante se queda no solo con los vacíos que en clase no son retomados, sino que no llega a una retroalimentación del conocimiento en forma autónoma.

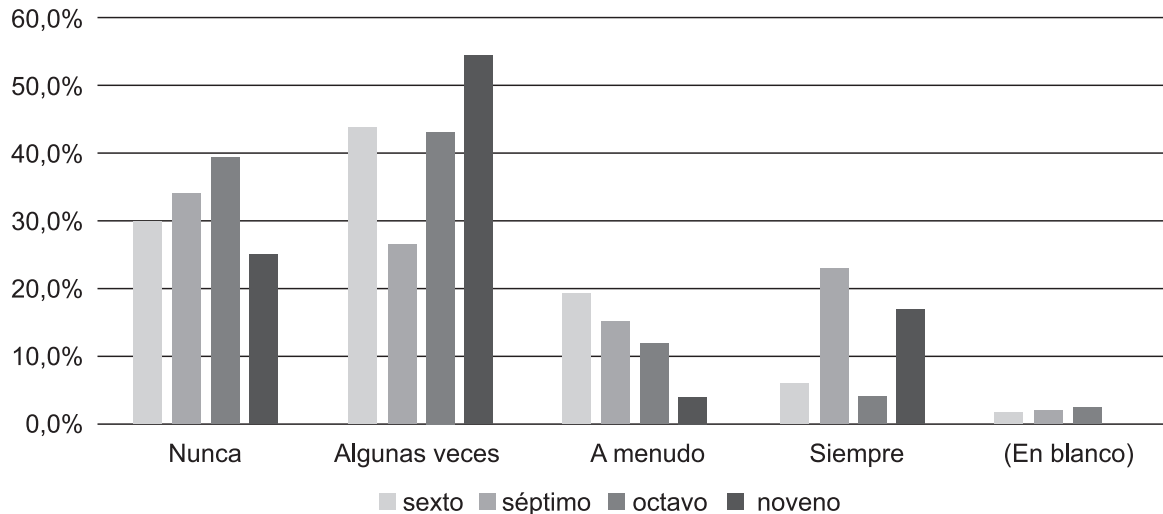


Ilustración 3: Ítem 8, amplio la información con otras lecturas, triangulación por grados.

Por último, el objetivo general está en demostrar que las pruebas estandarizadas no están analizando el problema en la raíz de la competencias lectoras, pues los estudiantes están siendo valorados de forma cuantitativa, sin tener en cuenta aquellas lecturas que son de interés personal, aquellas que aunque sean técnicas-funcionales, literarias- narrativas o

argumentativas, se dejan en clase como un medio para alcanzar una nota, mas no con el fin de alcanzar un desarrollo competencial individual, cultural y comunicativa en donde todas las dudas y obstáculos de la lectura no están siendo reforzados en clase y analizados a cabalidad para darle un configuración completa y compleja del discurso allí presente.



Para concluir y globalizar, los estudiantes reconocen que su proceso lector es bajo, que requieren de elementos o herramientas para comprender y centrar su atención en la lectura, aporte de un ojo crítico a sus trabajos escritos, y a su comunicación bien sea verbal o escrito. Actualmente en mi labor como docente universitaria, de la cátedra de Proficiencia en Español de la Universidad del Quindío, me he acercado de forma más significativa con esta realidad, recibiendo la queja por parte de los estudiantes que se enfrenta a los primeros ciclos de formación universitaria, manifestando su desmotivación con la enseñanza del español en la secundaria, su desidia por leer, y por adaptar un discurso en la que será su profesión. Así como el hecho de que la materia de Español ha sido relegada solo al nombre y al licenciado. Olvidándonos que no solo es función de este docente sino de todos los que hacen parte de una institución (primaria, secundaria, universitaria). La puesta en marcha es generar estas competencias significativas para trabajar en un mismo discurso, lograr que la comprensión de los textos sea total, que los estudiantes tengan la capacidad de comunicarse en cualquier estancia, potencializando el conocimiento a partir de la lectura.

La carencia de textos que sean útiles para la vida diaria se observa en esta investigación como un tema de atención a la lectura. Los programas y currículos evidencian un marcado énfasis en la lectura de tipo narrativa (mitos y leyendas) excluyendo las demás tipologías establecidas en los planes de área o mejor aún por las vanguardias, o por la literatura moderna, por los discursos, sociales y políticos, humanísticos y técnicos, por los discursos en que están, en los géneros explicativos-expositivos y argumentativos, que son tan importantes para alcanzar el reto del aprendizaje del discurso universitario y social.

Si bien es cierto que la lectura es el vehículo que sirve para mejorar todos los procesos de aprendizaje, la escritura debe estar igual

de inmersa en esta problemática. Aunque la investigación solo se centró en analizar los procesos lectores, no está de más indicar que la escritura está directamente influenciada por la forma en cómo se lee y se analiza un discurso. Esta debe ser abordada con diferentes tipos e intenciones y con el mismo interés que se tiene hacia la lectura. En esta investigación se notó una ausencia de conocimiento por los textos de tipo argumentativo, demostrando resultados interesantes que deben ser atendidos no solo por el centro educativo, sino también por aquellos, en los que esta necesidad ya se ha manifestado y no se ha dado atención a ella, para aquellas instituciones que quieran integrar lecturas que sean más competitivas y que refuercen la interpretación, la comprensión de la información y la producción misma de un determinado texto en clase. Recordemos que el problema atendió el tema de percepción lectora, pero no se debe eximir el hecho de que los resultados pueden aportar datos importantes al campo de la escritura que es ecuánime para la comprensión total de un texto.

Entre las sugerencias que se da al centro está la de una mejor capacitación para los docentes del área de Lenguaje en donde se nota una ausencia de manejo de las tipologías textuales, tema que al ser abordado con precisión genera un mejor aprendizaje de la lectura en su heterogeneidad de textos. Además, en la actualidad son muchas las investigaciones que se trabajan en este campo y que un docente debe brindar un excelente trabajo en el desarrollo de las competencias lectoras de básica primaria y básica media. Lo que lleva a darnos cuenta que los verdaderos fracasos que se viven en la actualidad están inmersos en los estudiantes universitarios. Según investigaciones de Paula Carlino.<sup>15</sup> Debe notarse la importancia de los artículos recientes que la autora ha realizado y que aportan al tema del fracaso universitario en relación a la lectura y la escritura.

Además los estudiantes que presentan un desinterés total por la lectura, se evidencia en

15. Paula Carlino tiene artículos como "Escribir a través del curriculum, tres modelos para hacerlo en la universidad. Y "Quien debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad"

todo momento en las respuestas vagas o en la omisión de algunas preguntas en el cuestionario. Estos factores ¿Pueden ser atribuidos a la pereza mental, el desinterés o falta de comprensión de los ítems? O es evidente sus problemas de comprensión lectora incluso para dar respuesta a una pregunta que tiene que ver con su saber. Este es un tema de mayor profundidad para futuras investigaciones. El instrumento y las respuestas dadas aquí, aportan resultados importantes para el centro educativo y para los planes de mejoramiento de la institución. Así como contribuyen a la teoría de la lectura abordada en esta investigación. Principalmente por los presupuestos teóricos de Nietzsche y Zuleta, quienes aluden a lectores competentes y disciplinados, capaces de trabajar con el interés de avanzar y pasar por cada una de las fases que se mencionan del lector. Los supuestos teóricos que trabaja Cassany<sup>16</sup> en sus libros de actualidad, son igualmente reforzados en la investigación.

Observamos también, que en las respuestas del tipo de lectura que prefieren los estudiantes de grado 9, responde con la elección de textos que les permita mejorar la ortografía y la gramática, así como textos donde se involucren problemáticas sociales como drogas, prostitución, adolescencia, sexualidad y el deporte. Elecciones que dan a entender que en los grados superiores no se están abordando lecturas interesantes de tipo expositivo-explicativo o argumentativo, tema que se debe de rescatar ya que solo les resta dos años de secundaria para ingresar a la educación universitaria.

De igual manera, en el afán prematuro que se tiene actualmente por alcanzar los más altos rangos en cuanto a la calidad de la educación, por escalas de medición, le ha permitido el solapamiento a la educación nacional y se ha dejado pasar por alto aquellos temas que a los

estudiantes les interesa aprender, como también el hecho de que los centros escolares bien sea públicos o privados no toman las opiniones o intereses que los estudiantes manifiestan en clase, lo que les gusta aprender, les motiva y les satisface, no se toman los aportes personales de lo que están aprendiendo y leyendo.

Tomemos esta reflexión dada por Daniel Cassany que dice:

La bonita idea de los 70 de que comprender consiste sobre todo en la ejecución de un sistema cerrado de procesos cognitivos y de que éstos son universales, de modo que todos leemos esencialmente del mismo modo – y, en consecuencia, podemos aprender a leer también con el aprendizaje de los citados procesos– resiste cada día peor la validación de la realidad diversa y compleja de la lectura (Cassany:1)<sup>17</sup>

En la actualidad vemos la necesidad de centrar esfuerzos individuales para saber realmente lo que necesitan nuestros estudiantes, como docentes debemos dejar de ser tan cuantitativos, se trata de mirar de forma cualitativa y con el apoyo perceptivo de cada quien o cada discente, cuáles son sus necesidades inmediatas para dar mayor aporte a la calidad de la educación, para hacer diagnósticos que partan de una realidad. Ese objetivo ha de ser la cumbre que todo docente alcance, independientemente del ámbito en el que eduque, su objetivo debe ser formar personas completas y complejas, con un pensamiento crítico y una valoración reflexiva, con una mayor tolerancia, ya que en el mundo existen otras formas “diversas” de pensar y que solo a partir de la lectura podemos educar en la diversidad, podemos formar estudiantes totales, íntegros. Que puedan aportar un poco más a la consolidación de una sociedad, comprometidos con ella misma, y con la educación de un país.

16. Daniel Cassany. Tiene libros de actualidad como *Enseñar lengua*, *Describir el escribir* y *La cocina de la escritura*

17. Se toma como referente este artículo que forma parte del proyecto de investigación “La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica”, con el código HUM2004-03772, que en estos momentos está en proceso de evaluación por parte del Ministerio de Ciencia y Tecnología del estado español.

## Referencias bibliográficas

- Brown, G., & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2012). *Las Cosas del Decir*. Barcelona: Ariel Letras.
- Cassany, D. (s.f.). Explorando las Necesidades Actuales de Comprensión. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana*.
- Departamento de Enseñanza de Cataluña. (2001-2002). *Pruebas de competencias básicas a los 14 años*. Ejecutivo, Barcelona.
- Departamento de enseñanza de Cataluña. (2001-2002). *Pruebas de competencias básicas a los 14 años*. Ejecutivo, Barcelona.
- Ferrández, A. A. (2002). *Ideas para Seguir Reflexionando en Educación*. Barcelona: Servei de Publicacions.
- Ferrández, A. F., & Sarramona, J. (1986). *Didáctica del lenguaje*. Barcelona: CEAC.
- Gómez, Y. A. (2008). *La Animación a la Lectura entre los Jóvenes*. Sevilla: Editorial Fundación ECOEM.
- González, F. A. (1992). Estrategias Metacognitivas en la Lectura. *Colección Tesis Doctorales en la Facultad de Psicología*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología Básica.
- Lomas, C. O. (1992). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, en signos: teoría y práctica de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, D. A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, (ISSN: 1696-2095). (1 (1),43-66.).
- Moreno, P., & Jimenez, D. L. (s.f.). *De la lectura silenciosa a la lectura en voz alta. Manual de Lectura en Voz Alta*. Recuperado el 10 de Marzo de 2011, de [http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/portal\\_basica/Revista/lectura.pdf](http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/portal_basica/Revista/lectura.pdf)
- Moreno, V. (2005). Lectores Competentes. *Revista de Educación*, 153-167.
- Sánchez, M. E., García, P. R., & Rosales, P. J. (2010). *La lectura en el Aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Skinner, F. B. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor. S. A.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis. Capítulo 5. El componente etnometodológico: estudio etnográfico de la comunicación en la escuela*. Madrid: Editorial Narcea S.A.
- Vila, B. R. (2006). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Editorial del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Zarate, P. A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Barcelona: Ponpeu Frabra.