

1-1-2008

Análisis de los factores que inciden en la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle

Margarita Charry Dussán

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Charry Dussán, M. (2008). Análisis de los factores que inciden en la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/658

This is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA COMPETENCIA LECTORA
DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE ADMINISTRACIÓN DE
EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

MARGARITA CHARRY DUSSÁN

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ, 2008

ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA COMPETENCIA LECTORA
DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE ADMINISTRACIÓN DE
EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

MARGARITA CHARRY DUSSÁN

Investigación presentada como requisito para optar el título
de Magíster en Docencia

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ, 2008

TABLA DE CONTENIDO

	Pág
1. JUSTIFICACIÓN	8
2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	10
3. OBJETIVOS	14
4. MARCO TEÓRICO	15
4.1. El lenguaje en el marco de las competencias de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN)	15
4.2. La lectura como competencia desde el MEN	16
4.3. Aspectos cognitivos de los procesos implicados en la competencia lectora	19
4.3.1. Procesos cognitivos básicos	19
4.3.2. Estrategias cognitivas básicas para la lectura	24
4.3.3. Alteraciones cognitivas del proceso lector	26
4.4. Aspectos socioeducativos y psicológicos del aprendizaje lector	29
4.4.1. Aspectos socioeducativos del aprendizaje lector	29
4.4.2. Aspectos psicológicos del aprendizaje lector	32
5. METODOLOGÍA	40
5.1. Diseño	40
5.2. Sujetos	40
5.3. Fases de la investigación	41
5.4. Instrumentos de recolección de la información	43
5.5. Instrumentos de interpretación de la información	51
5.6. Matriz de coherencia y cohesión entre el problema, los objetivos, los instrumentos de evaluación, los indicadores y el marco teórico	51
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	53
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	102
8. BIBLIOGRAFÍA	108
ANEXOS	111

TABLA DE GRÁFICAS

	Pág
1. Áreas corticales del habla y el lenguaje	21
2. Modelo conexionista del lenguaje	22
3. Estrategias utilizadas por los estudiantes para comprender un texto	53
4. Lo que hacen los estudiantes cuando no entiende un texto	53
5. Estrategias lectoras utilizadas por los estudiantes	54
6. Proceso utilizado por los estudiantes para leer	54
7. Indicadores de dislexia en los escritos de los estudiantes	55
8. Resultados de la comprensión del texto “Historia de las montañas”	55
9. Resultados de la comprensión del texto “Los regalos de los gnomos”	56
10. Resultados de la comprensión del texto “Pablo Ruíz Picasso”	56
11. Resultados de la comprensión del texto “El peligro de los desechos plásticos”	57
12. Resultados de la comprensión del texto “Odín”	57
13. Resultados del promedio de la comprensión de textos	58
14. Errores cometidos por los estudiantes en la ejecución del Bender	58
15. Indicadores emocionales presentados por los estudiantes en la ejecución del Bender	59
16. Resultados de la reproducción de la Figura de Rey	59
17. Resultados de la evocación de la Figura de Rey	60
18. Categorías usadas por los estudiantes en la Figura de Rey	60
19. Indicadores emocionales presentados en la Figura de Rey	61
20. Categorías logradas por los estudiantes en el Wisconsin	61
21. Errores perseverativos presentados en el Wisconsin y sus implicaciones	62
22. Resultados obtenidos en las escalas del WISCRM	62
23. Diferencias entre la escala verbal y la de ejecución	63
24. Resultados obtenidos por los estudiantes en “Información”	63
25. Resultados obtenidos por los estudiantes en “Semejanzas”	64

26. Resultados obtenidos por los estudiantes en “Comprensión”	64
27. Resultados obtenidos por los estudiantes en “Aritmética”	65
28. Resultados obtenidos por los estudiantes en “Vocabulario”	65
29. Resultados obtenidos por los estudiantes en “Ordenación”	66
30. Resultados obtenidos por los estudiantes en “Cubos”	66
31. Resultados obtenidos por los estudiantes en “Figuras incompletas”	67
32. Resultados obtenidos por los estudiantes en “Rompecabezas”	67
33. Resultados obtenidos por los estudiantes en “Claves”	68
34. Existencia de asesoría que los jóvenes han tenido respecto a la comprensión lectora	76
35. Comparación del tipo de textos preferidos por docentes y estudiantes	77
36. Dificultad de comprensión, facilidad de consecución y extensión de los textos elegidos por los docentes	77
37. Significado de la lectura y razones para leer por parte del entorno, los docentes y los estudiantes	78
38. Incitación a la lectura por parte del entorno del estudiante	78
39. Ejemplo recibido del gusto por la lectura por parte de los docentes y los padres de los estudiantes	79
40. Influencia positiva de padres y docentes respecto a la lectura	80
41. Razones que daban los padres de los docentes para leer	80
42. Razones que daban los docentes de los estudiantes para leer	81
43. Estrato socioeconómico de los estudiantes	81
44. Nivel académico de las madres de los estudiantes	82
45. Nivel académico de los padres de los estudiantes	82
46. Autopercepción de los estudiantes de su nivel de competencia lectora	86
47. Razones que dificultan la comprensión de textos por parte de los estudiantes	87
48. Formas de leer de los estudiantes que les facilita la comprensión de textos	87
49. Frecuencia anual con que los estudiantes leen	88
50. Razones que los estudiantes consideran que los docentes tienen	88

para enviar lecturas	
51. Forma de evaluar la lectura por parte de los docentes	89
52. Lugares acostumbrados por los estudiantes para leer	89
53. Momentos acostumbrados por los estudiantes para leer	90
54. Características de la lectura personal de los estudiantes	90
55. Motivación de los estudiantes hacia la lectura	91
56. Frecuencia de lectura de un libro por parte de los estudiantes	91
57. Autoconciencia de la lectura por parte de los estudiantes	92
58. Interés de los estudiantes por la lectura	92
59. Causas que los estudiantes consideran responsables del bajo interés por la lectura	93
60. Causas que los estudiantes consideran responsables por el alto interés por la lectura	93
61. Autoconciencia de los estudiantes de su capacidad de lectura	94
62. Razones que los estudiantes consideran que dificultan la comprensión de lectura	94
63. Razones que los estudiantes consideran que facilitan la comprensión de lectura	95
64. Opinión de los estudiantes frente a la claridad de los docentes para enviar lecturas	95
65. Formas de evaluar los docentes la comprensión de textos	96
66. Contribución de la universidad a desarrollar la comprensión lectora	96
67. Capacidad de los docentes para despertar el amor por la lectura	97

TABLA DE ANEXOS

	Pág
A. Entrevista semiestructurada	112
B. Entrevista estructurada de competencia lectora	113
C. Una historia de las montañas	118
D. Los regalos de los gnomos	120
E. Pablo Ruiz Picasso	122
F. Registraduría Nacional del Estado Civil: Prueba de comprensión lectora 2.006	125

1. JUSTIFICACIÓN

En las investigaciones acerca de los procesos lectores ha prevalecido el interés por analizar la relación entre cognición y aspectos neurolingüísticos desde el enfoque experimental, de allí que la presente investigación buscó, apoyándose en un enfoque sociocultural junto a la aplicación de pruebas estandarizadas, analizar los factores que han incidido en el desarrollo de la competencia lectora de jóvenes que estudian el primer semestre de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle, a fin de dar un análisis más integral de estos procesos.

Lo anterior se hace debido a que el aprendizaje de la lectura es importante dado que el lenguaje es el vehículo por el cual se transmite el pensamiento y también es el que permite a las personas que puedan comunicarse entre sí. La comunicación es probablemente la actividad que más influye en el comportamiento humano y dada su importancia no es de extrañar que la enseñanza del lenguaje sea uno de los temas de mayor importancia en la educación formal. De allí la necesidad de que los docentes conozcan las creencias y opiniones que los estudiantes tienen frente a la enseñanza de éste para establecer estrategias que permitan optimizar su desarrollo.

Sin embargo es importante entender que para esta investigación, y en concordancia con los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004), la lectura debe tomarse como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera y el texto. Por tanto, la lectura se asume como una competencia que los individuos deben desarrollar, entendiendo competencia como un término que ha ido evolucionando con el tiempo. El lingüista Noam Chomsky dio origen a este término y estableció una relación entre el lenguaje y las estructuras de la mente. Su concepto de competencia lingüística se define como conocimiento de reglas. Sin embargo, años más tarde, y en oposición a las ideas de Chomsky, Hymes (1971) establece el concepto de competencia comunicativa para establecer el papel fundamental que tiene el contexto educativo en nuestra actuación lingüística. Es por ello que, como lo establece Misas Arango (2003) en Colombia se le tomó para implementar y fundamentar las competencias a

nivel educativo, en respuesta a la solicitud de mejoramiento en la educación como requerimiento del Banco Mundial que exigía la elaboración de un informe sobre la calidad de la educación. Lamentablemente ello sólo se ha utilizado para el proceso de evaluación y no para el desarrollo del aprendizaje de la lengua como competencia.

En esta investigación se toma como definición de competencia la propuesta por Hymes (1971) puesto que se le considera más acorde con los objetivos básicos de esta investigación ya que introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes de los actos comunicativos, al tiempo que se unifica con el MEN (2004) en su interés por establecer un criterio claro de competencia de la lectura.

Igualmente se tendrán en cuenta los argumentos de Godman (1982) y Allende (1982) sobre las estrategias cognitivas, los de Chartier sobre la lectura como práctica cultural y los de Smith sobre los aspectos psicológicos que afectan la comprensión lectora.

La población de trabajo fueron 100 de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle cuya docente fue la investigadora, dado que eran su población laboral y porque en la entrevista semiestructurada se encontraron datos muy interesantes acerca de las competencias a analizar mostrando un gran interés por colaborar en la ejecución de este trabajo.

Es necesario aclarar que ésta es la parte de diagnóstico de la población a fin de hacerles un proceso de intervención que les permita perfeccionar el desarrollo de su competencia lectora a modo de compromiso de práctica de la autora como base de su preparación como magíster en docencia.

2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

En el estudio¹ dirigido a establecer las diferencias cognoscitivas entre diestros y zurdos teniendo en cuenta rangos de edad y género. Se encontraron diferencias en el desarrollo de las competencias relacionadas con el lenguaje pero no se explicaron las razones de ellas. Perfeccioné esta investigación² estableciendo algunas razones de índole neuropsicológico que daban diversas explicaciones a los hallazgos encontrados. Aún así todas las razones fueron de corte teórico y no se tuvieron en cuenta las características individuales de los sujetos de la investigación.

En la búsqueda de información relacionada con estudios e investigaciones en competencia lectora se encontró que el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)³ considera que la competencia en lectura implica la comprensión, el uso y la reflexión acerca de lo que se lee, a fin de lograr las metas personales, desarrollar el conocimiento y los pesotencial propios y, participar en la sociedad. Para ello mide el dominio en cinco procesos: recuperación de información, formación de una comprensión amplia y general, desarrollo de una interpretación, reflexión y evaluación del contexto del texto y reflexión y o evaluación de la forma del texto.

De otra parte, según los resultados de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA) mediante el Estudio Internacional sobre el Progreso en Lectura (PIRLS) en el cual participaron 35 países, aplicado a niños y niñas del grado cuarto durante el año 2001, Colombia ocupó el puesto 30.

El PIRLS (2006)⁴ establece que “la lectura es un factor primordial en toda clase de aprendizaje personal y enriquecimiento intelectual. En la sociedad global de hoy en día resulta esencial para el desarrollo social y económico de las naciones. Con objeto

¹ “Estudio neuropsicológico de los procesos de aprendizaje según lateralidad, género y edad en niños de 8 a 12 años de edad de nivel socioeconómico medio alto de la ciudad de Neiva” Presentada desde 1998 hasta el 2000 en la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Neiva.

² “Explicación neuropsicológica de las diferencias cognoscitivas en niños de 8 a 12 años de nivel socioeconómico medio alto de la ciudad de Neiva según dominancia hemisférica, lateralidad y género” Entre los años 2001 y 2003 en la Universidad de Antioquia.

³ En www.eduteca.org/pisa2003

⁴ En www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IEA_ODA/pirls06_framework_spanish.pdf

de mejorar la calidad de vida de sus habitantes, es necesario que los países maximicen el potencial de los recursos humanos, sociales y materiales de que disponen. Los ciudadanos con competencia lectora son cruciales a la hora de conseguir este objetivo” (p. 7)

Lo anterior implica que si Colombia no se preocupa por mejorar los niveles de competencia lectora de sus ciudadanos, resultará, casi imposible, que el país pueda salir del subdesarrollo.

Igualmente, durante mi ejercicio docente he podido observar dificultades en los estudiantes para comprender textos. De hecho, existe una alta correlación entre la facilidad para comprender textos con la obtención de buenos logros académicos.

Lo anterior se refleja en la entrevista semiestructurada (véase anexo A) aplicada a los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle en Octubre del 2006 en la cual el 67 por ciento de ellos considera su capacidad lectora como regular. El 64 por ciento de estas personas consideran que les resulta más fácil comprender un texto cuando ellos mismos lo leen sin ayuda alguna pero utilizando apoyos estratégicos inadecuados tales como leer repetidamente el mismo párrafo en voz alta, grabar lo que leen y resaltar las ideas principales (las cuales en examen oral no logran identificar).

Algunas de las razones que dan para que la lectura se les faciliten son que el ejercicio o tema les llame la atención y que estén en un lugar que les permita concentrarse ya que ésta es la principal causa para no lograr entender los textos: pierden fácilmente la idea que están leyendo debido a que no tienen el hábito de la lectura, poseen baja riqueza en el léxico y la motivación por la lectura es mínima, tanto así que al año leen menos de cinco libros, lo cual es acorde con el informe de Fundalectura que establece ese promedio en 2,4 libros al año.

De otra parte, Bogoya Maldonado, Javier; Vinent Solsona, Manuel; Jurado Valencia, Fabio; Pérez Abril, Mauricio; Acevedo Caicedo, Myriam; García Oliveros, Gloria; Sarmiento Parra, Fernando; Cárdenas Salgado, Fidel Antonio; Granés Sellares,

José y Torrado Pacheco, María Cristina (2001) dejan claramente establecida la necesidad de hacer un análisis consciente del papel de la escuela cuando aseveran que “la escuela no parece ser el espacio para el foro, la interacción argumentada y el análisis de tópicos y problemas; es, al contrario, el espacio de la legitimación de verdades y de reglas; es por lo tanto, el lugar de la impostación y del fingimiento”. (p. 58)

A continuación se relacionan diversas investigaciones que han demostrado ya el bajo nivel de competencia lectora de los estudiantes universitarios en Colombia. Durante la última semana del mes de marzo del 2001 el ministro de Educación Francisco José Lloreda dio a conocer los resultados de una investigación realizada entre estudiantes de educación básica que registra la situación en la que se encuentra el país en materia de comprensión e interpretación de textos y que es alarmantemente preocupante porque en ese aspecto sólo una minoría de niños y de niñas son capaces de comprender lo que leen y elaborar juicios propios; la gran mayoría tan sólo repite lo que ya se dijo y es incapaz de relacionar conceptos y, entre estos últimos hay un porcentaje que es incapaz hasta de repetir.

El informe es preocupante, (De cada cien estudiantes sólo cinco comprenden lo que leen) porque quienes ingresan a la universidad presentan estas marcadas deficiencias cognitivas y casi nula la competencia argumental, problemas que dificultan los procesos de aprendizaje durante los primeros semestres de la carrera y se convierten en obstáculos muy serios para asimilación de conceptos y categorías científicas.

Por su parte, Gladys Stella López (1998), señala que se deben revisar no sólo las bases conceptuales, sino también las prácticas escolares que la han convertido en algo mecánico de recuperación memorística, pues ya se ha demostrado que para leer no es suficiente el reconocimiento de cada una de las letras ni de su correspondiente valor sonoro, ya que la lectura es un proceso complejo de producción de sentido, en el cual interviene también el conocimiento previo del

mundo en general, del área y del tema, la afectividad y las relaciones sociales y culturales del sujeto.

Lo anterior, dice Gladys Stella López (1998), ha llevado a que las bajas competencias desarrolladas a nivel de lectura sean la demostración del fracaso de la estructura de pensamiento que se fundamentó en la llamada educación bancaria y cuyas consecuencias siguen estando presentes. Los jóvenes que llegan a la universidad son expertos para repetir pero incapaces de realizar raciocinios y establecer hipótesis.

Por todo lo anterior esta investigación busca conocer, en primera instancia, los factores que inciden en ella a fin de, en una segunda instancia, diseñar e implementar una estrategia que permita a la muestra de estudio el desarrollo de la competencia lectora.

Las anteriores situaciones llevan a plantear el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son los factores que inciden en la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle?

3. OBJETIVOS

3.1. General

Analizar los factores que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle.

3.2. Secundarios

- Describir los factores cognitivos (normalidad y alteración) que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los jóvenes estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la universidad de La Salle y su relación con las estrategias de comprensión utilizadas por ellos.
- Describir los factores socioeducativos (universidad, familia, entorno) que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los jóvenes estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la universidad de La Salle.
- Describir los factores psicológicos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora a partir de la valoración e interpretación que los jóvenes estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la universidad de La Salle tienen de su proceso de lectura (responsabilidad del estudiante) y de la enseñanza de la misma (responsabilidad del docente).

4. MARCO TEÓRICO

Para esta investigación, la competencia se entendió como la capacidad que tiene un individuo de aplicar sus conocimientos a una situación particular a fin de hallarle solución a un problema cualquiera en búsqueda de los mejores resultados posibles.

4.1. EL LENGUAJE EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS DE ACUERDO CON EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (M.E.N.)

Es básico dejar claro el concepto de lenguaje como competencia establecido por el MEN y las características del mismo. El MEN plantea que el trabajo pedagógico debe ir más allá de la competencia lingüística puesto que debe tenerse en cuenta que cada individuo le da un significado diferente al lenguaje ya que asimila su contexto a su manera y no sólo de acuerdo a reglas gramaticales.

Igualmente establece que la función central del lenguaje debe ser su significación, de tal manera que se convierta en mucho más que en una decodificación simbólica mediante la cual pueda comunicarse debido a que éste estructura el mundo simbólico y cultural del individuo. De allí el énfasis que el MEN (2004) le da al trabajo pedagógico en el campo del lenguaje pues ello permitirá fijar los límites que tendría un énfasis en el componente lingüístico.

Ahora bien, el MEN (2004) establece las competencias asociadas con el campo del lenguaje de la siguiente manera:

➤ Gramatical o sintáctica. Reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

➤ Textual. Mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Asociada también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades, diferentes tipos de textos.

- Semántica. Capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
- Pragmática o sociocultural. Reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- Enciclopédica. Capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Literaria. Capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Poética. Capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos.

4.2. LA LECTURA COMO COMPETENCIA DESDE EL MEN

Leer es un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, está no sólo en el texto ni en el contenido ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

De acuerdo con Lerner (1984, citado por el MEN) la comprensión es un proceso relacional en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información de éste con los esquemas relativos a su conocimiento previo, bien sean los esquemas relativos al conocimiento

específico del contenido del texto, o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos.

En la medida en que el lector sea consciente de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto.

Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales, como afirma Lerner, son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognoscitivo, a su situación emocional, etcétera.

Lo anterior permite afirmar, que el lector al interactuar con el texto no copia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que éste realiza un proceso que lleva su tiempo. Normalmente éste implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad. A través de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la lectura. En este sentido, el texto que cada lector produce es diferente, aunque esté ligado al texto leído, y el resultado del proceso de lectura será así un proceso creativo. (Mejía, 1995)

El núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. ¿Qué significa comprender un texto? Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan.

Ésta es la primera parte del proceso lector, y si se logra que los estudiantes se apropien de ella y la terminen con rigor, contribuirá sensiblemente a mejorar la calidad de la educación, en la medida en que permitirá garantizar una apropiación de las relaciones conceptuales presentes en los textos. Con un desarrollo adecuado de esta primera fase se superaría el acercamiento superficial a los textos, en el que los

estudiantes se conforman con la idea general de los mismos, si dar cuenta de los detalles que los enriquecen.

La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo.

La creación se manifiesta de varias formas, la más simple es aquella en que con las mismas ideas del texto se crean nuevas formas de relacionarlas. Claro que esta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto. Pero lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto.

La comprensión, entonces, está determinada por el lector, el texto y el contexto, los cuales se explican a continuación.

- Texto. Debe contener tres componentes básicos: claridad y precisión de las palabras utilizadas, consistencia interna y habilidad para hacer una lectura integrada.

- Contexto. Condiciones que rodean la lectura. En este caso se tuvieron en cuenta elementos como la familia, las instituciones educativas y los docentes. sin embargo, es importante entender que el contexto es todo aquello externo al individuo como el mismo medio ambiente en el cual se encuentra y todas las personas e instituciones que forman parte de su proceso educativo.

- Lector. Son varios los componentes que facilitan o dificultan la comprensión lectora: las estrategias cognitivas, el propósito al leer, conocimientos previos del tema, capacidad intelectual, competencia lingüística y situación emocional.

4.3. ASPECTOS COGNITIVOS DE LOS PROCESOS IMPLICADOS EN LA COMPETENCIA LECTORA

4.3.1. Procesos cognitivos básicos del aprendizaje

En el proceso lector entran en juego varias funciones cognitivas que deben estar interrelacionadas para que el resultado sea óptimo. Para el caso de esta investigación no se hará énfasis en las diversas estructuras cerebrales implicadas, sino en los procesos necesarios para que este proceso se produzca adecuadamente.

Es importante dejar claro que el proceso lector tiene una alta relación con todos los procesos neuropsicológicos del aprendizaje. De acuerdo con Klein (1994) existen cuatro procesos cognitivos mediante los cuales se pueden llegar a dominar tareas complejas: la formación de conceptos, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el lenguaje. Reeve (1994) y Rosenzweig y Leiman (1992) añaden la motivación. Por su parte, Morris (1992) y Mosby (1995) ubican la atención dentro de ellos. A continuación se hace una breve explicación de cada uno de ellos.

4.3.1.1. La formación de conceptos

El propósito del pensamiento es dar sentido a las percepciones del ambiente físico y social. También se pueden utilizar los procesos del pensamiento para comprender el lenguaje hablado o escrito y producir lenguaje para comunicar a otras personas las ideas. El contenido del pensamiento son los conceptos.

Un concepto es un símbolo que representa una clase o conjunto de objetos o eventos con características comunes. Los conceptos facilitan significativamente el proceso del pensamiento. En lugar de etiquetar y categorizar por separado cada nuevo objeto o acontecimiento con el que se encuentra, simplemente lo incorpora en los conceptos ya existentes.

4.3.1.2. La resolución de problemas

Klein (1994) establece que un problema es una situación en la que una persona está motivada para alcanzar una meta, pero su consecución está bloqueada por algún

obstáculo. La tarea de la persona es descubrir un modo de superarlos. Existen cuatro pasos importantes en la resolución de un problema.

- 1) Definir el problema
- 2) Idear una estrategia para resolver el problema
- 3) Ejecutar la estrategia
- 4) Evaluar la eficacia de la estrategia

4.3.1.3. La toma de decisiones

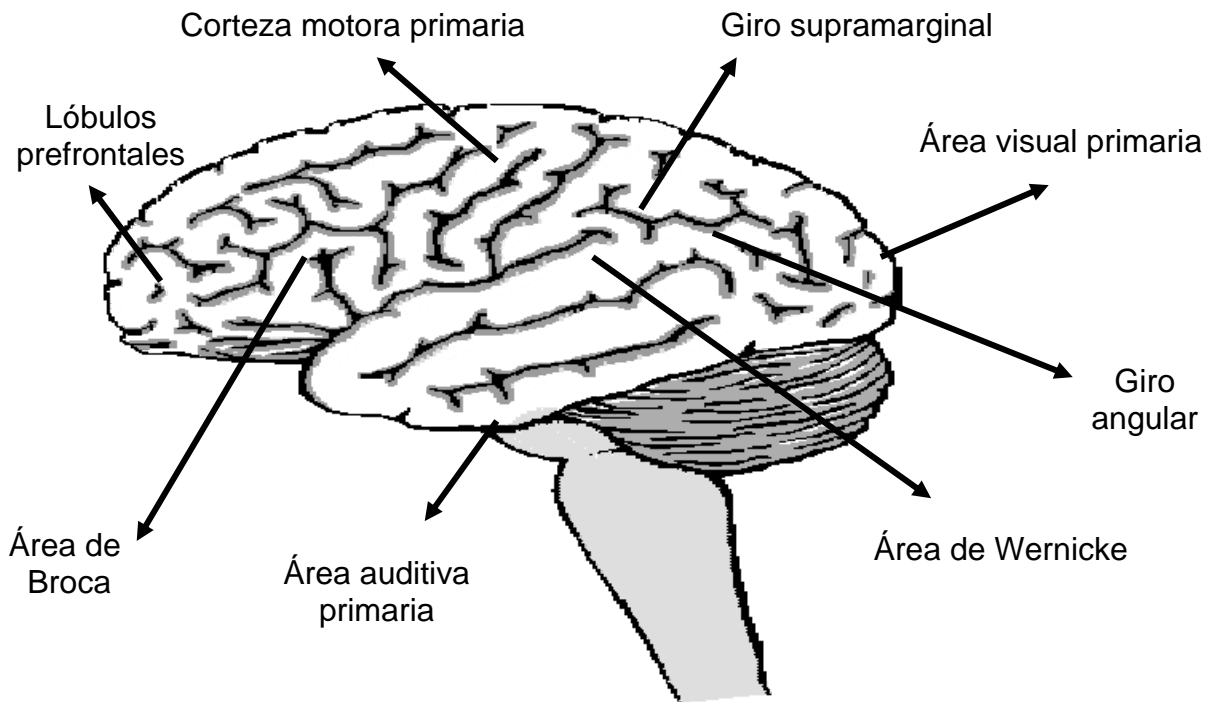
La utilización de una estrategia racional normalmente conlleva a elecciones correctas. Sin embargo, hay circunstancias en la que una toma de decisiones no es perfecta y se realiza de forma inadecuada obteniendo consecuencias no esperadas ni positivas. Es importante, en el momento de tomar una decisión, tener en cuenta los procesos necesarios para hacer una buena elección, los cuales son:

- 1) Definir el problema o la situación problema que debe solucionarse
- 2) Deliberar acerca de las diferentes alternativas que se pueden tener para lograr solucionar la situación problema
- 3) Juzgar las diferentes alternativas y elegir la que se considere más adecuada
- 4) Actuar. Una vez tomada la decisión llevarla a cabo
- 5) Evaluar. Ante las consecuencias de la elección, reanalizar la situación y hacer los correctivos que sean necesarios.

4.3.1.4. El lenguaje

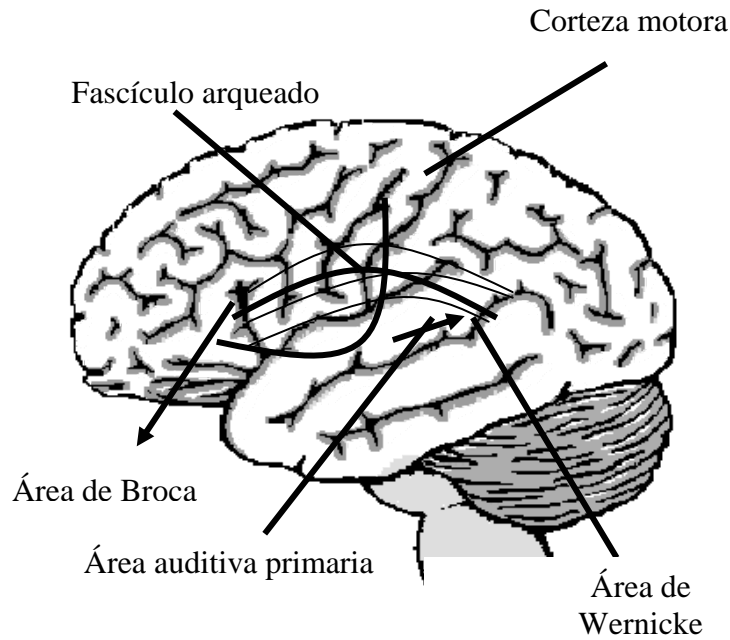
Cumple tres funciones muy importantes: a) permite la comunicación con otras personas, b) facilita el proceso del pensamiento y, c) permite recordar información más allá de los límites de los sistemas de memoria. Se ha desarrollado una subdisciplina de la psicología para estudiar el lenguaje: la psicolingüística. A su nivel más elemental, la psicolingüística describe la naturaleza de los sonidos del habla,

denominados fonemas, y cómo se combinan los fonemas para formar las palabras. A un nivel de análisis más superior, llamado gramática, analiza las reglas mediante las cuales se combinan las palabras para formar frases y oraciones. El nivel más elevado del estudio trata sobre la semántica, es decir, el estudio del significado del lenguaje.



Gráfica 1. Áreas corticales del habla y el lenguaje (tomado y perfeccionado de Rosenzweig y Leiman, 1992, p. 780).

Dada la importancia del desarrollo del lenguaje y su correlación con el desarrollo cognoscitivo de los sujetos, se establece que el área del lenguaje se halla en uno de los dos hemisferios y que, dada la lateralidad en el individuo, uno de los dos hemisferios desarrolla esta área (véase gráfica 1). El desarrollo del lenguaje corre casi paralelo al de la lateralidad manual. El hombre posee hasta la edad de siete meses dos posibles centros del lenguaje: a partir de esta edad, el empleo cada vez más continuado de una mano atrofia uno de los centros. No obstante puede volver a despertar su vitalidad, adiestrando las habilidades de la otra mano. El conflicto resultante entre ambos centros tiene, al parecer, consecuencias desfavorables.

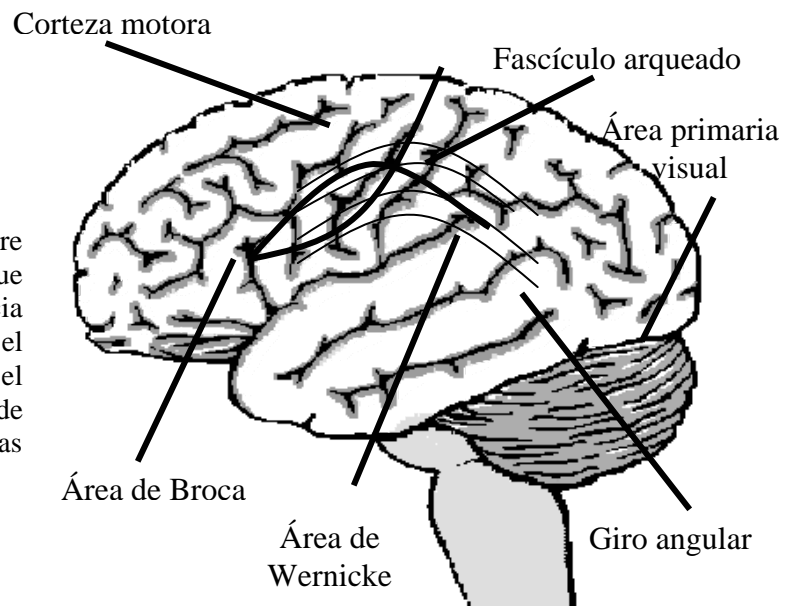


(a). Pronunciar una palabra oída

La sensación procedente del oído es recibida en la corteza auditiva primaria, pero la palabra no puede comprenderse hasta que la señal es procesada en la cercana área de Wernicke. Si la palabra ha de pronunciarse, se ha de transmitir una representación de ella del área de Wernicke al área de Broca a través de un haz de fibras llamado fascículo arqueado. En el área de Broca la palabra evoca un programa detallado para la articulación, que es posibilitada por el área de la cara de la corteza motora. A su vez la corteza motora dirige los músculos de labios, lengua, laringe, etc.

(b) Pronunciar una palabra escrita

La sensación se registra primero sobre la corteza visual primaria. Se cree que luego pasa al giro angular, que asocia la forma visual de la palabra con el patrón auditivo correspondiente en el área de Wernicke. La pronunciación de la palabra emplea los mismos sistemas de neuronas mencionados antes.



Gráfica 2. Modelo conexionista del lenguaje. (Tomado de Geshwind, 1979, citado por Rosenzweig y Leiman, 1992, p. 785)

integrar toda la información sensorial que se recibe a fin de distribuirla a donde considere necesario. Es así que si la función es escribir, leer o copiar, el área de Wernicke enviará la información a las zonas prefrontales para que ella la envíe al homúnculo cerebral y se ejecute así la acción. Si la función es de hablar, entonces el área de Wernicke enviará la información al área de Broca quien la enviará al homúnculo cerebral a fin de que se ejecute la acción. Ahora bien, si la función es de

leer en voz alta, entonces Wernicke enviará la información a ambas zonas y ellas se encargarán del resto. (Véase gráfica 2)

4.3.1.5. La motivación

Según Reeve (1994), dependiendo del interés del estudiante por leer o no un texto, así mismo será su nivel de atención y concentración y el grado de procesamiento de la información.

No se puede pensar que los niños estén motivados a leer sino viven experiencias de lectura. El niño no aprende a hablar utilizando palabras sin ton ni son, no se fuerzan situaciones. Se utiliza el lenguaje cuando hay una necesidad. Hay que utilizar el lenguaje dentro de situaciones donde se cumpla una función. La motivación debe estar orientada a despertar la curiosidad del niño por aprender a leer correctamente.

4.3.1.6. La atención

Rosenweig y Leiman (1992) proponen que la atención es la selección parcial de la información que llega para someterla a procesamiento ulterior. De allí que un déficit de atención esté relacionado con problemas de aprendizaje y de la conducta. Para que un niño preste atención a la lectura es necesario que vea la relación de ésta con sus necesidades básicas de preparación académica y social. Para ello es adecuado que la lectura sea realizada en grupo pues se ha demostrado que el lenguaje se aprende en la interacción con otros y no en el silencio puesto que la base de la lectura es el lenguaje hablado.

En concreto, para los niños sin problemas de aprendizaje, según Cabanach y Valle (1998; citados por González y Nuñez, 1998): el éxito en las tareas va acompañado de un alto y positivo autoconcepto académico y la creencia de que dichos éxitos se deben a causas internas (capacidad). Sin embargo los niños con trastorno de aprendizaje suelen atribuir sus fracasos a la falta de habilidad o competencia y los éxitos a factores externos, siendo su autoconcepto más negativo.

4.3.2. Estrategias cognitivas básicas para la lectura

Goodman (1982) establece los diversos componentes que facilitan u obstaculizan la comprensión del lector, entre éstos se encuentran las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección. Dichas estrategias se emplean para construir significados y son utilizadas por los lectores de manera espontánea, y en muchas ocasiones nunca toman conciencia de su uso.

➤ Muestreo. Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados.

➤ Predicción. Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.

➤ Inferencia. Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto.

El muestreo, la predicción y la inferencia son estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para conseguir significados. La diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee.

Este tipo de estrategias muestran la manera como opera la mente al intentar comprender una realidad, aquélla al margen de un entrenamiento específico, que anticipa y selecciona, de una manera igualmente específica, los principales componentes para construir los significados, deduce y concluye.

Los buenos lectores, además de estas tres estrategias básicas, utilizan de manera conciente, otras dos que les permiten el control del proceso lector; éstas son la verificación y la autocorrección. Por medio de la primera, a medida que el lector va leyendo constata si lo que predijo o infirió es correcto; luego, apoyándose en la

segunda, se autocorrige. Este proceso de verificar y autocorregir es esencialmente cognitivo; es decir, el lector lo realiza internamente, no es necesario que se manifieste de manera verbal.

Para comprender mejor la forma como el lector logra la comprensión lectora, también debe considerarse, además de los anteriores, otros factores como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo y la competencia lingüística establecidos por Alliende (1982).

➤ Propósitos. Se refieren a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto, es decir, el para qué de la lectura. Normalmente se lee con un fin; pero cualquiera sea el propósito, éste condiciona la lectura.

➤ Conocimiento previo. El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo. Es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto pues la información no visual le permite comprender con más facilidad el contenido. Una de las formas más exitosas para enriquecer el conocimiento previo es la lectura misma, con lo cual se crea un importante proceso: mientras más se lee, se tienen más referentes –históricos, culturales, científicos– para comprender nuevas lecturas.

➤ Nivel del desarrollo cognoscitivo. Es la capacidad del sujeto para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan al sujeto y adquirir más informaciones, y acomodar, o sea modificar los esquemas cuando ellos no son suficientes para resolver los problemas, o comprender las nuevas informaciones.

➤ Competencia del lenguaje. Se trata del conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis, y el modo de utilizarla. El hecho de que el ser humano sea social, implica que éste se relaciona y comunica con otros seres y el lenguaje juega un papel importante como instrumento de comunicación. Cuando una persona carece de riqueza léxica suele tener dificultades para poder comunicarse con

personas que si la poseen, perdiendo opciones de crecimiento intelectual y social al no poder intercambiar ideas con éstos.

4.3.3. Alteraciones cognitivas del proceso lector

En el proceso lector entran en juego varias funciones cognitivas que deben estar debidamente estructuradas. Cuando esto no sucede pueden presentarse algunas alteraciones que dificultarán la lectura y, por consiguiente, la comprensión del texto. Entre ellas se encuentran: la dislexia, la disgrafía, la disortografía, la dispraxia, la lesión cerebral, la disfunción cerebral, el daño frontal focal, el daño frontal y el daño cerebral.

4.3.3.1. La dislexia

Roselli, Ardila, Pineda y Lopera (1992) piensan que “la dislexia establece el tipo por excelencia de un trastorno específico del aprendizaje” (p. 187). Se considera como una dificultad anormal en el aprendizaje del proceso lector. Durante la lectura el disléxico presenta una serie de errores en la lectura de palabras gramaticales tales como: artículos, proposiciones, conjunciones, etc. Suele faltarle fluidez al leer, sobretodo si son palabras largas y desconocidas. En ocasiones suele leer seudopalabras como si fuesen palabras reales. Estas personas suelen necesitar apoyo para lograr comprender textos mediante el uso de adecuadas estrategias de estudio.

Stevens (1993) aclara que la dislexia es mucho más que un problema de lectura pues concierne a una discapacidad específica para el idioma en general. Una de sus características elementales es el no poder dominar aún la más elemental ortografía. El DSMIV establece que la lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones.

4.3.3.2. La disgrafía

Stevens (1993) la define como una discapacidad para lograr una buena caligrafía. Normalmente se le considera como parte de la dislexia. La mayoría de personas no

dan importancia a esta anomalía pues creen que si se interviene la dislexia el niño, invariablemente, corregirá cualquier error relacionado con su escritura.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSMIV) conceptualiza que “generalmente se observa una combinación de deficiencias en la capacidad del individuo para componer textos escritos, lo que se manifiesta por errores gramaticales o de puntuación en la elaboración de frases, una organización pobre de los párrafos, errores múltiples de ortografía y una grafía excesivamente deficitaria” (p. 54).

4.3.3.3. La disortografía

Stevens (1993) asegura que “las dificultades con la ortografía son el indicador más confiable de que existe algún trastorno del aprendizaje” (p. 83).

Normalmente se piensa que las personas que no poseen una buena ortografía carecen de práctica al respecto y esto, no necesariamente, suele ser así. La disortografía puede darse debido a que los centros básicos del lenguaje (Wernicke y Broca) no han logrado una adecuada interrelación por medio del fascículo arqueado debido a que, al no existir la costumbre de leer, el área de Wernicke no “aprende” a convertir el lenguaje leído en lenguaje escrito de manera correcta. Es decir, existe una estrecha relación entre el hábito de la lectura y el desarrollo de una adecuada competencia para el lenguaje escrito.

4.3.3.4. La dispraxia

Roselli, Ardila, Pineda y Lopera (1992) la definen como la dificultad que una persona presenta para reproducir o ejecutar de manera espontánea cierto número de formas espaciales o gráficas. El test de Bender es una prueba que permite evaluar la integridad vasomotora y la organización espacial pues depende de las funciones visoperceptivas y práxicas. Esta prueba es una de las que mejor permite predecir las dificultades en la lectura.

4.3.3.5. La lesión cerebral

La lesión cerebral es la destrucción de tejidos en áreas cerebrales específicas que provoca diversas consecuencias según las zonas lesionadas. Puede deberse a causas traumáticas, infecciosas, tumorales, etc.

A veces, lo que puede parecer una lesión leve en la cabeza se acompaña de una lesión cerebral grave. Una lesión cerebral a menudo deja alguna secuela de disfunción permanente, que varía según que el daño esté limitado a un área específica o que sea más extenso. La pérdida de funciones depende de l área que se afecte. Los síntomas presentados pueden ayudar a ubicar el sitio de la lesión.

Muchas de las funciones cerebrales son ejercidas por más de un área, de allí que las áreas no lesionadas asuman las funciones de aquellas que si lo son, permitiendo una recuperación parcial.

Del tipo de lesión cerebral se desprenden la disfunción cerebral, el daño frontal, el daño frontal focal y el daño cerebral. La disfunción cerebral es la disminución de las funciones de las cuales se encarga el área afectada. El daño frontal es más extenso pues no sólo implica disminución de la función de los lóbulos frontales sino también daño en la estructura, aunque no se tiene claramente determinada el área. El daño frontal focal abarca la estructura y la función del área afectada y claramente identificada en el lóbulo frontal. El daño cerebral es más extenso y no se tiene claramente definida el o las áreas afectadas en el cerebro.

4.4. ASPECTOS SOCIO EDUCATIVOS Y PSICOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE LECTOR

4.4.1. Aspectos socioeducativos del aprendizaje lector

4.4.1.1. La competencia comunicativa de Hymes

Hymes (1971) propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de uso de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Hizo notar que la dicotomía chomskiana competencia y actuación

era insuficiente para explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en la sociedad.

La adquisición de la competencia comunicativa se logra en la matriz social dentro de la cual el niño aprende un sistema gramatical en la cual adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos.

La competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permitan que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social.

La competencia comunicativa resulta ser una suma de competencias, que incluye la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la psicolingüística.

➤ Competencia lingüística. Es la gramática tradicional, con sus planos del lenguaje: morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica.

➤ Competencia sociolingüística. Incluye, al menos, las reglas de interacción social, el modelo speaking, la competencia interaccional y la competencia cultural.

- Las reglas de interacción social son una descripción de términos culturales de los usos pautados de la lengua y el habla, o sea, las reglas de interacción social de un grupo.
- El modelo speaking pone de relieve el concepto de situación social, donde cada letra representa un concepto de análisis: S (situación), P (participantes), E (finalidad), A (actos), K (tono), I (instrumentos), N (normas), G (género).
- La competencia interaccional involucra el conocimiento y el uso de reglas no escritas de interacción en diversas situaciones de comunicación en una comunidad sociocultural-lingüística dada.

- La competencia cultural involucra la comprensión de todos los aspectos de la cultura, especialmente la estructura social, los valores y creencias de la gente y el modo en que asumen que se deben hacer las cosas.
- Competencia pragmática. Establece una visión desde la filosofía que consideraba los enunciados verbales no como oraciones, sino como formas específicas de acción social. Incluye tres aspectos: la competencia funcional, la implicatura y la presuposición.
- La competencia funcional se refiere a la capacidad para lograr los propósitos de comunicación en una lengua. Los actos de habla pueden variar de una cultura a otra ya que son el reflejo de diferentes sistemas de valores.
 - La implicatura es un tipo especial de inferencia pragmática, que no puede considerarse como una inferencia semántica ya que no tiene que ver con los significados “de diccionario”, sino más bien con ciertas presunciones contextuales vinculadas con la cooperación de los participantes en una conversación. Se basa en la distinción entre lo que se dice y lo que se implica al decir lo que se dice, o lo que no se dice.
 - La presuposición es otro tipo de inferencia pragmática, que parece estar unida más estrechamente con la estructura lingüística de las oraciones. No pueden considerarse como semánticas, en el sentido literal del término, sino que son muy sensibles a factores contextuales, y sus significados están implícitos en ciertas expresiones y sirven para evaluar la verdad de la oración.
- Competencia psicolingüística. Incluye la sociocognición, la cual implica que al compartir ciertos modelos de representación mental, los miembros de una comunidad cuentan con una base común para conceptualizar situaciones, eventos y actos de habla y también interpretar la ausencia de los mismos.

4.4.1.2. La lectura como práctica cultural desde Roger Chartier

Chartier (1993) concibe la lectura como una práctica cultural que se realiza en un espacio intersubjetivo, dotado de historia, donde los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales alrededor de esa lectura.

Roger Chartier (1993) plantea cuatro ejes básicos para hacer el análisis lector: características del texto, las formas de leer, las creencias sobre cómo se aprende a leer y cómo se evalúa esa capacidad y la relación entre el texto escrito y la oralidad.

➤ Las características del texto. Debe analizarse el aspecto físico del libro, la disposición de la página, la impresión y la encuadernación, el tamaño y extensión del texto, la facilidad para conseguirlo en algunos contextos y las huellas que se le dejan de su uso.

➤ Las formas de leer. Ello dependerá de cada época y contexto. Diversas circunstancias condicionan y establecen las formas de leer: el espacio, la luz, los muebles y los útiles influyen en ello. La situación de la escuela define algunos parámetros: un adulto suele dirigir la actividad y los alumnos le siguen. Debe distinguirse la lectura individual de la colectiva. Hay formas de leer privadas y en silencio. En el contexto escolar se suele recurrir más a lo público centrandolo la atención más en la corrección que en el descubrir su sentido.

➤ Las creencias acerca de cómo se aprende y cómo se evalúa esa capacidad. Anteriormente, los alumnos en primaria adquirían cartillas y textos elementales, pero eran pocos los que tenían libros con información científica o histórica de amplia información. Por lo anterior se hacía indispensable la cátedra magistral del docente. Aún hoy día suele suceder esto en niveles universitarios y no se le da la importancia real que el texto debe tener en el proceso de aprendizaje responsable por parte del estudiante.

➤ La relación entre el texto escrito y la oralidad. Durante mucho tiempo, leer implicaba usar la voz, sólo con el paso del tiempo se difundió la práctica de la lectura silenciosa.

La apropiación, según Chartier (1993) se refiere a las diversas formas de interpretar al leer un texto. De allí que no deba leerse de forma unidireccional pues contraría la libertad que tiene el lector de analizar desde sus experiencias y no desde las de su docente. Este tipo de prácticas suelen alejar a los estudiantes del placer de leer viéndola como algo obligatorio pues no se les permite encontrar el sentido personal al texto.

4.4.2. Aspectos psicológicos del aprendizaje lector

4.4.2.1. La comprensión lectora desde Frank Smith

Desde principios de siglo, muchos educadores y psicólogos entre ellos Frank Smith (1989) se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

En el proceso de la comprensión lectora influyen varios factores como son: leer, determinar el tipo de lectura seleccionada y determinar si es explorativa o comprensiva para dar paso luego a la comprensión del texto seleccionado esto se puede dar a través de las siguientes condicionantes cognitivos; el tipo de texto, el lenguaje oral y el vocabulario oral sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, las actitudes que posee un alumno hacia la comprensión, el propósito de la lectura lo cual influye directamente en la comprensión de lo leído, el estado físico y afectivo general que condiciona la mas importante motivación para la lectura y la comprensión de ésta.

Por tanto la comprensión tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

En definitiva leer mas que un simple acto de descifrado de signos o palabras, es por encima de todo un acto de razonamiento ya que trata es de saber guiar una serie de

razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector y a la vez iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas por la lectura.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Según Smith (1989) los componentes de la lectura son: el acceso léxico, la comprensión, el tipo de texto, el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de la lectura y el estado físico y afectivo general.

➤ El acceso léxico. Se refiere al proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando existe una palabra familiar que se reconoce de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando se encuentran términos desconocidos o difíciles de leer.

➤ La comprensión. Aquí se distinguen dos niveles: 1) La comprensión de las proposiciones del texto que se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos) y 2) La integración de la información suministrada por el texto que consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos. La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

➤ El tipo de texto. Exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

➤ El lenguaje oral. Un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas. El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario

lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

➤ Las actitudes. Las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades. Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.

➤ El propósito de la lectura. El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva).

➤ El estado físico y afectivo general. Dentro de las actitudes que condicionan la lectura se considera la más importante la motivación. Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para esto, es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las

escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños entorno a ella. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: "¡fantástico! ¡vamos a leer!" sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se

aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo).

Ahora bien, la experiencia docente e investigativa de la autora ha dejado claro que para millones de niños y niñas de América Latina, los libros siguen siendo lejanos y difíciles de alcanzar, no sólo porque no puedan comprarlos o conseguirlos en la biblioteca, sino porque no les dicen nada o encuentran muchas dificultades para leerlos. Muchos de estos niños no tuvieron libros en sus casas, tampoco vieron leer a sus padres, ni los oyeron leerles cuando eran pequeños. Para ellos, la lectura nunca fue una forma de relacionarse con otros mundos, con otras historias.

La relación que muchos niños y jóvenes han tenido con los libros se circunscribe a los usos escolares. Leer es para ellos un sinónimo de estudiar y por eso los libros han estado siempre asociados con los deberes escolares y la evaluación.

Todas las acciones a favor de la promoción de la lectura deberían tener como finalidad permitir que los lectores puedan vivir plenamente la experiencia de leer.

La lectura no siempre llega a ser una experiencia. A veces no pasa de ser una actividad más, por ejemplo, cuando se la convierte en una lección, un ejercicio de clase o un pretexto más para hacer un taller de promoción. Para que la lectura resulte ser una experiencia, "hay que dejarse afectar, perturbar, trastornar por un texto del que uno todavía no puede dar cuenta, pero que ya lo conmueve. Hay que ser capaz de habitar largamente en él, antes de poder hablar de él."

Vivir la experiencia de la lectura es dejarse interpelar por el texto, escuchar la voz que nos habla a través de la escritura. El peor enemigo de la lectura es el lector arrogante, ése que no escucha el texto, sino que se empeña en reducirlo a su medida; "que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo; el que lee apropiándose de aquello que lee, devorándolo, convirtiendo todo en una variante de sí mismo; el que lee a partir de lo que sabe, de lo que quiere, de lo que necesita; el que ha solidificado su conciencia frente a todo lo que la podría poner en cuestión."

Dejar leer significa:

- No hacer leer por obligación.
- No pretender que los libros tengan un significado único para todos.
- Respetar las opciones que hacen los lectores, así no coincidan con las nuestras o no respondan al canon literario vigente.
- Dar libertad para que los lectores escojan sus propios tiempos y espacios para leer.
- Reconocer la validez de otras lecturas: la lectura en voz alta o en grupo; la lectura de pantallas, la lectura de imágenes, de sonidos, de otros códigos diferentes al de la palabra, la lectura lenta, la lectura moviendo los labios.
- Respetar los derechos de los lectores, empezando por el derecho a no leer, a saltar páginas, a picotear en varios libros, a abandonar la lectura de un libro aburrido o que no les dice nada, a leer varios libros al mismo tiempo, a leer novelas de terror, best-sellers o eso que se ha dado en llamar “paraliteratura”.
- No interferir en el encuentro del lector con el libro, mediante técnicas o modelos pedagógicos que prometan develarles los secretos para leer correctamente.

5. METODOLOGÍA

5.1. Diseño

Esta investigación establece un diseño descriptivo cuantitativo.

Un diseño descriptivo establece las características de un fenómeno existente (competencia lectora, en este caso), prevaleciente en el momento de realizarse el estudio. Pretende medir y evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que sea sometido a análisis. La investigación descriptiva requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que busca responder.

Un diseño cuantitativo es una forma de aproximación sistemática al estudio de la realidad, que se apoya preferiblemente en categorías numéricas y que realiza el análisis a través de diferentes formas de interrelacionar esas categorías. Obliga a pensar en términos de relaciones, de interacciones entre fenómenos, de las posibilidades de generalización a partir de casos; en fin, obliga a pensar siempre en los referentes empíricos de sus interpretaciones. Conduce a que el análisis supere el nivel puramente descriptivo, lleva al investigador a establecer y medir relaciones

entre variables, a definir la fuerza de dichas relaciones y a explorar posibles relaciones causales.

5.2. Sujetos

Se trabajó con estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle. Se tuvo cuidado en que ninguno de ellos tuviese dificultades sensoriales para evitar alteraciones en el análisis de las causas cognitivas de la inadecuada adquisición de las competencias lectoras. Para ello se preguntó a las personas acerca de posibles dificultades ópticas o auditivas y se les solicitó hacer uso de los elementos (gafas o audífonos) que facilitaban la percepción de los estímulos.

Se eligen estos grupos porque se ha desarrollado con ellos una excelente empatía y están altamente motivados a ser arte y parte de la investigación a fin de ser escuchados en cuanto a sus inconformidades respecto a los procesos de lectura de los que han sido partícipes, puesto que después de obtener los resultados de esta investigación se continuará con un proceso de intervención para desarrollar en ellos las competencias lectoras facilitándoles así el proceso académico.

Para hacer la selección se hizo la explicación del proceso de investigación a los cuatro grupos de estudiantes que estaban bajo la responsabilidad de la docente y cada estudiante decidió hacer o no parte de ésta. El hecho de permitir la libre participación con el total conocimiento del proceso facilitó la administración de las pruebas dado el interés de los sujetos por conocer las razones de su inadecuado desarrollo de la competencia lectora y el consiguiente apoyo profesional para mejorarlo.

5.3. Fases de la investigación

5.3.1. Fase I: Establecimiento del tema, el problema y los objetivos de investigación

Mediante el método histórico se hizo una recopilación de información en diversos textos o investigaciones que dieron luces sobre el problema de investigación. En esta misma fase se hizo la selección y razones de ser de la población que fue parte de la investigación. Para ello se utilizó la estrategia de observación y participación.

5.3.2. Fase II: Antecedentes de investigación

Por medio de una entrevista semi-estructurada (Véase Anexo A) se les hizo una serie de preguntas a la población elegida a fin de que pudiesen expresar sus opiniones frente a la situación problema. Igualmente se hizo una búsqueda de información que facilitara conocer qué otras investigaciones se habían hecho al respecto y qué establecía el MEN frente al concepto de competencias referentes al área de lenguaje.

5.3.3. Fase III: Desarrollo del marco teórico

Nuevamente el método histórico facilitó encontrar, con mayor profundidad, información referente a lo que diversos autores han establecido frente al tema en cuestión. Aquí se hizo énfasis en el concepto de competencia, el cual, como se estableció anteriormente, se entendió como la capacidad que tiene un individuo de aplicar sus conocimientos a una situación particular a fin de hallarle solución a un problema cualquiera en búsqueda de los mejores resultados posibles, puesto que la investigación estuvo dirigida a trabajar la lectura como una competencia que debe ser desarrollada adecuadamente en los estudiantes. De allí la importancia de conocer el concepto de los estudiantes comparado con los conceptos encontrados en textos y en diversas investigaciones.

5.3.4. Fase IV: Establecimiento de la metodología de investigación

Después de analizar la información que se tenía se llegó a la conclusión de que la metodología acorde a utilizar en esta investigación era la descriptiva cuantitativa.

5.3.5. Fase V: Diseño de instrumentos y recolección de la información

Se hizo la selección de las pruebas estandarizadas que permitieran recoger la mayor cantidad posible de datos en lo referente al desarrollo cognitivo: WISCRM, BENDER, WISCONSIN, FIGURA DE REY y COMPRENSIÓN DE LECTURA. Igualmente se optó por la elaboración de una entrevista y una autobiografía para obtener información anexa frente a las características socioeducativas relacionadas con el desarrollo de la competencia lectora.

En la aplicación de las pruebas se tuvo cuidado de permitir el desarrollo de la empatía entre la investigadora y la población, lo cual facilitó que la información entregada sea de alta confiabilidad. Igualmente fue básico hacer el cruce de los diversos resultados entre las pruebas para dar mayor grado de certeza al diagnóstico individual y clasificación de grupos.

Es importante recordar que ninguna prueba es confiable por sí sola, a menos que sea contrastada con otras pruebas que pretendan medir las mismas variables, de ahí la elección de varias pruebas.

5.3.6. Fase VI: Interpretación de la información y elaboración del capítulo de resultados

Esta fue la parte más delicada de la investigación dado que debía poseerse un alto conocimiento, no sólo de los test sino, además, de las bases neuropsicológicas de la conducta que facilitara hacer un análisis coherente y confiable de los diversos resultados arrojados por la batería de pruebas.

5.3.7. Fase VII: Conclusiones y socialización

Después de obtenida toda la información, de elaboradas las gráficas y de realizada la interpretación, se hizo el capítulo de conclusiones el cual se dirigió a hacer el análisis del logro de los diversos objetivos planteados inicialmente y de la explicación de los datos obtenidos aplicados a las diversas categorías haciendo sugerencias adecuadas a la instancia dos de la investigación que consistirá en el diseño de una estrategia de intervención según las alteraciones encontradas.

5.4. Instrumentos de recolección de la información

5.4.1. Observación y participación

Durante la primera parte se desarrollaron actividades de trabajo que permitieron observar las características de los diferentes individuos en actividades de lectura y escritura. Se planteó como instrumento inicial ya que facilitaba el planteamiento sobre la situación problema y los objetivos de la investigación. Igualmente permitió la elaboración de una entrevista semi-estructurada de acuerdo con lo que la investigadora observó.

5.4.2. Entrevista semi-estructurada

En la segunda parte se diseñó una entrevista semiestructurada (Véase Anexo A) que permitió a los estudiantes dar sus propias opiniones sobre diversas situaciones que facilitan o dificultan el desarrollo de las competencias lectoras, al tiempo que se obtuvo información sobre diversos aspectos del proceso analizado lo que facilitó el planteamiento del proyecto de investigación.

Durante la quinta fase de la investigación “diseño de instrumentos y recolección de la información” se aplicaron las pruebas elegidas las cuales se explican a continuación:

5.4.3. Entrevista estructurada

Se construyó una entrevista que permitió a los estudiantes dar sus opiniones sobre diversas situaciones que facilitan o dificultan el desarrollo de la competencia lectora y sobre las metodologías que sus docentes han utilizado hasta el momento para ayudarles en ese proceso. (Véase Anexo B). Esta entrevista fue aplicada entre los meses de Mayo y Junio del 2007.

Responde a los indicadores de: uso de estrategias lectoras por parte de los estudiantes (objetivo uno), tipos, dificultad, disponibilidad y extensión de los textos

elegidos por los docentes, valor dado a la lectura por parte del entorno, ejemplo de lectura por parte de los padres, existencia cercana de biblioteca, disponibilidad de textos en la casa del estudiante, razones de los docentes para enviar lecturas, forma de evaluar la competencia lectora por parte de los docentes, los docentes como ejemplo de competencia lectora, planificación de las lecturas por parte de los docentes (objetivo dos), atracción, razones, sitios acostumbrados y propósitos del estudiante ante la lectura, conciencia del nivel de comprensión lectora, situación emocional, claridad del proceso lector, uso del diccionario, búsqueda libre de textos, constancia en la lectura y claridad en las preferencias temáticas por parte de los estudiantes (objetivo tres).

5.4.4. WISCRM

David Wechsler (1974) la diseñó como una escala de la inteligencia general. Se ha caracterizado como una herramienta práctica en la clínica y en el diagnóstico, cuyo uso se ha incrementado en las áreas de evaluación educativa, de apreciación del aprendizaje y de algunas discapacidades. La prueba posee diez escalas que evalúan diferentes capacidades en el individuo y que, unidas, emiten un indicador de la inteligencia general: información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y dígitos (escala verbal); figuras incompletas, ordenación, cubos, rompecabezas, claves y laberintos (escala de ejecución).

Después de obtenidos los resultados directos en la ejecución de cada prueba se hizo la conversión a los puntajes normalizados ya establecidos en la prueba para obtener un valor en cada escala general: verbal, de ejecución y total.

Esta prueba evaluó la capacidad de atención, concentración, organización sensorio-perceptiva, memoria y búsqueda de soluciones adecuadas a diversos problemas que responden al primer objetivo.

La limitación de la prueba es que, al haber sido estandarizada en un país diferente a Colombia, no se tuvieron en cuenta las variables culturales de este país, por lo cual podrían darse algunos datos errados. De allí la importancia de que el evaluador

tenga un amplio conocimiento de la prueba, de la forma de analizarla y de las bases psicológicas de la conducta humana frente al proceso cognoscitivo.

5.4.5. Bender

Es un test creado por Loretta Bender en 1997 que establece el desarrollo visomotor del individuo. Sirve para hacer análisis diagnóstico de lesión neurológica dado que la percepción visomotora es una función integral de la personalidad como un todo, que está controlada por la corteza cerebral. Cualquier perturbación en este centro máximo de integración modificará la función integradora del individuo llevándola a un nivel inferior y más primitivo.

La prueba consta de nueve figuras que se van presentando al individuo a fin de que éste las reproduzca lo más fielmente posible. Inicialmente se le entrega a la persona una hoja tamaño carta, un lápiz y un borrador y se le toma el tiempo mientras ejecuta la tarea. La medición del tiempo es un valioso indicador pues algunos sujetos logran desarrollar muy bien la prueba pero requieren de excesivo tiempo para ello en tanto otros lo hacen en un lapso de tiempo considerado normal.

La prueba ha demostrado una alta correlación entre sus puntajes y el rendimiento en lectura. Esta prueba evaluó la organización visomotora del estudiante propia del primer objetivo.

Al igual que con el WISCRM, la prueba fue estandarizada en España, así que podrían cometerse errores de estandarización. Sin embargo éstos pueden minimizarse gracias al amplio conocimiento que quien evalúe tenga de la prueba.

5.4.6. Wisconsin

En 1948, Grant y Berg crearon el test para evaluar la correlación entre el daño frontal y las dificultades en la clasificación por categorías. Cada vez se hace más valioso como instrumento neuropsicológico por dos razones: primero, proporciona una medida objetiva no sólo del desempeño general, sino también de fuentes particulares

de dificultad en la tarea, por ejemplo una conceptualización inicial deficiente, perseveración, fallas para mantener el programa y la ineficiencia en el aprendizaje a lo largo de las diferentes etapas del test. La segunda ventaja es que constituye uno de los pocos test que presenta sensibilidad específica a las lesiones cerebrales que involucran a los lóbulos frontales.

La prueba es un confiable indicador de la manera en que el sujeto soluciona los problemas y del uso adecuado o no de las diversas estrategias de comprensión de la realidad o el mensaje (lectura) para el logro del objetivo de la prueba que es la ejecución de seis categorías. Una categoría es la secuencia continua de diez cartas bien ubicadas de acuerdo a la muestra que esté siendo utilizada en el momento: el orden correcto es forma, color y número el cual rotará tantas veces como categorías logre el sujeto.

Se espera que cuando quien aplica la prueba le indique al sujeto una ejecución "incorrecta" éste busque la manera de corregir el error mediante el análisis de la relación entre la tarjeta muestra y la que acaba de ubicar. Cuando el sujeto no logra hacerlo y sigue cometiendo el error se le conoce como perseveración.

La prueba consta de 128 tarjetas que el sujeto deberá ir organizando de acuerdo con la muestra inicial que se basa en cuatro tarjetas y las cuales deberán servir de indicador de la correcta o no ejecución de la tarea. Mientras el sujeto va realizando la prueba, la profesional, mediante las palabras "correcto" e "incorrecto", indica la calidad de la ejecución a fin de que el individuo corrija su trabajo.

Esta prueba evaluó los indicadores de: desarrollo de las funciones superiores, búsqueda de soluciones adecuadas a diversos problemas y uso de las estrategias lectoras los cuales son propios del primer objetivo.

Las limitaciones que la prueba pueda tener dependen del estado anímico del sujeto evaluado, de las condiciones ambientales en las cuales se aplique o de la carencia de experiencia en su aplicación por parte del evaluador.

5.4.7. Figura de Rey

En 1980, André Rey, propuso la prueba para conocer el desarrollo perceptivo de un individuo. En sujetos con sospecha de deficiencia de memoria, no es suficiente comprobar sus dificultades al recordar o reproducir el modelo para afirmar, sin más, que su memoria está disminuida. Es necesario asegurarse de que ha percibido normalmente los datos que debe fijar y retener. Si el sujeto es incapaz de elaborar el estímulo presentado para su fijación; entonces no conservará más que una imagen incoherente y vaga que no podrá reproducir. Se cometería un error si se considerara este recuerdo defectuoso como una insuficiencia de memoria.

La prueba consta de una tarjeta con una gráfica no convencional para que el sujeto la reproduzca lo mejor posible mientras intercambia colores para conocer el proceso utilizado en éste. La medición del tiempo es importante por la misma razón del Bender, es decir, entre más demora un sujeto en elaborar la prueba, mayor tiempo requiere en la vida cotidiana para realizar correctamente sus labores. La Figura de Rey establece siete categorías de acuerdo al grado de nivel racional, a los hábitos intelectuales, a la rapidez de la copia y a la precisión del resultado. Éstas se presentan a continuación:

- I. Construcción sobre el armazón. El sujeto comienza su dibujo por el rectángulo central sobre el cual agrupa después todos los demás detalles de la figura. Es la reacción característica del adulto.
- II. Detalles englobados en un armazón. El sujeto comienza por uno u otro detalle contiguo al gran rectángulo y lo utiliza como armazón de su dibujo.
- III. Contorno general. El sujeto comienza su dibujo por la reproducción del contorno íntegro de la figura, sin diferenciar en ella explícitamente el rectángulo central. Se mantiene bastante uniforme hasta los 14 años para hacerse casi inapreciable en adultos.

IV. Yuxtaposición de detalles. El sujeto va construyendo los detalles contiguos unos a otros procediendo como si construyera un rompecabezas. No hay elemento director de la reproducción. Es típica entre los 5 y los 11 años.

V. Detalles sobre un fondo confuso. El sujeto realiza un grafismo, poco o nada estructurado, en el que no es posible identificar el modelo, pero con ciertos detalles reconocibles. Tiende a desaparecer hacia los 8 años.

VI. Reducciones a un esquema familiar. El sujeto traslada la figura a un esquema que le es familiar y que puede, a veces, recordar vagamente la forma general del modelo o de algunos de sus elementos. Tiende a desaparecer a los 6 años.

VII. Garabatos. El sujeto hace simplemente unos garabatos en los que no es posible reconocer ninguno de los elementos del modelo ni tampoco su forma global. Tiende a desaparecer a los 5 años.

Después de un tiempo prudencial (cinco minutos a lo sumo) durante el cual el sujeto ha trabajado en otras cosas, se le solicita, sin mostrarle la tarjeta, que vuelva a realizar la gráfica. Esta vez sólo trabajará con lápiz y borrador.

Esta prueba evaluó los indicadores de: capacidad de atención, organización visomotriz y capacidad de memoria propios del primer objetivo.

Esta prueba podría presentar limitaciones debido a que el sujeto no utilice los elementos necesarios para facilitar su percepción visual (lentes) ó a un inadecuado ambiente que no permita la nitidez de la visión de la gráfica. Igualmente debe tenerse cuidado con que el sujeto no atraviese por un mal momento emocional pues esto podría alterar notablemente la ejecución de prueba.

5.4.8. Autobiografía escrita

De acuerdo con Santos (1975) y Tesouro (2004) la grafología es una ciencia que ha invadido los terrenos más importantes de la vida moderna, al servir de apoyo a ciencias tan importantes como la medicina forense, la Psicología y todas aquellas

relacionadas con el ser humano, pues ésta se asienta sobre bases científicas, dentro de las leyes que Freud estableció sobre el inconsciente humano.

El crédito que merece hoy la grafología se fundamenta en la convicción de que la escritura es un proceso directo de la fisiología y la psicología humana; en definitiva, de la personalidad. Es sintomático, a este respecto, que no existan dos formas de escribir rigurosamente idénticas entre distintas personas, y lo es también el hecho de que en una misma persona, el exceso de fatiga, el estado emocional, una enfermedad o el paso de los años, aunque mantenga en esencia los mismos rasgos, modifiquen sustancialmente su escritura.

Esta prueba permitió corroborar datos de alteraciones relacionados con la dislexia establecidos en las otras pruebas e igualmente se conoció el tipo de letra, la calidad de la redacción y la ortografía de los sujetos. Esta prueba responde a los indicadores de dislexia (primer objetivo), uniformidad en la exigencia por la calidad lectora, estrato y nivel educativo de los padres, capacidad de despertar amor por la lectura por parte de los docentes (objetivo dos), atracción por la lectura, razones por las cuales existe o no gusto por la lectura, conciencia de la competencia lectora y de las razones por las cuales se dificulta la lectura por parte de los estudiantes y estado emocional (objetivo tres).

5.4.9. Pruebas de comprensión de lectura

Son tres pruebas de complejidad creciente (el lenguaje es cada vez más elaborado) que ya fueron utilizadas en las dos investigaciones anteriormente establecidas por la autora. Sus niveles son: Historia de las montañas (Anexo C), los regalos de los gnomos (Anexo D) y Pablo Ruiz Picasso (Anexo E). Analizan el nivel de comprensión lectora teniendo en cuenta la extensión del texto, la complejidad del léxico y la forma de evaluación. Las otras dos pruebas de comprensión lectora fueron establecidas por la Registraduría Nacional del Estado Civil en el 2006 (Véase Anexo F). Responden a los indicadores de: comprensión de lectura, concentración en la lectura, funciones

superiores, capacidad de extraer ideas básicas, capacidad de memoria y uso de estrategias lectoras propios del primer objetivo.

5.5. Instrumentos de interpretación de la información

Cada una de las pruebas estandarizadas que se aplicaron establece su propio proceso de interpretación. Se evitaron, al máximo, las interpretaciones subjetivas.

5.6. Matriz de coherencia y cohesión entre el problema, los objetivos, los instrumentos de evaluación, los indicadores y el marco teórico

PR.	OBJ.	INSTRUMENTOS E INDICADORES	MARCO TEÓRICO
¿Cuáles son los factores relacionados con el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la universidad de La Salle y su relación con las estrategias de comprensión utilizadas por ellos.	General	Todos los propuestos	<p>EL LENGUAJE EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS DE ACUERDO CON EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL</p> <p>Establece los lineamientos planteados por el MEN en cuanto a la comprensión de la competencia lectora</p> <p>LA LECTURA COMO COMPETENCIA DESDE EL MEN</p> <p>Qué entiende el MEN por lectura y cuáles son los factores que intervienen en el proceso lector</p>
		<p>WISCRM</p> <p>El estudiante posee una capacidad de atención adecuada</p> <p>El estudiante logra concentrarse sin dificultad en la lectura</p> <p>La organización senso-perceptiva del estudiante es adecuada</p> <p>La capacidad de memoria del estudiante es buena</p> <p>El estudiante busca soluciones adecuadas a diversos problemas</p> <p>COMPRENSIÓN LECTORA</p> <p>El estudiante da razón del contenido del texto</p> <p>Las funciones superiores del estudiante se hallan normalmente desarrolladas</p> <p>El estudiante es capaz de extraer las ideas básicas del texto</p> <p>La capacidad de memoria del estudiante es buena</p> <p>El estudiante usa correctamente las 4estrategias lectoras de muestreo, predicción e inferencia</p> <p>El estudiante usa correctamente las estrategias lectoras de verificación y autocorrección</p> <p>BENDER</p> <p>La organización senso-perceptiva del estudiante es buena</p> <p>WISCONSIN</p> <p>Las funciones superiores del estudiante se hallan normalmente desarrolladas</p> <p>El estudiante busca soluciones adecuadas a diversos problemas</p>	<p>ASPECTOS COGNITIVOS DE LOS PROCESOS IMPLICADOS EN LA COMPETENCIA LECTORA</p> <p>Se analizan los procesos cognitivos básicos para el aprendizaje: la formación de conceptos, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el lenguaje, la motivación y la atención.</p> <p>Se hace un recorrido por las diversas estrategias cognitivas que existen para llevar a cabo un buen proceso de lectura: muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección.</p>

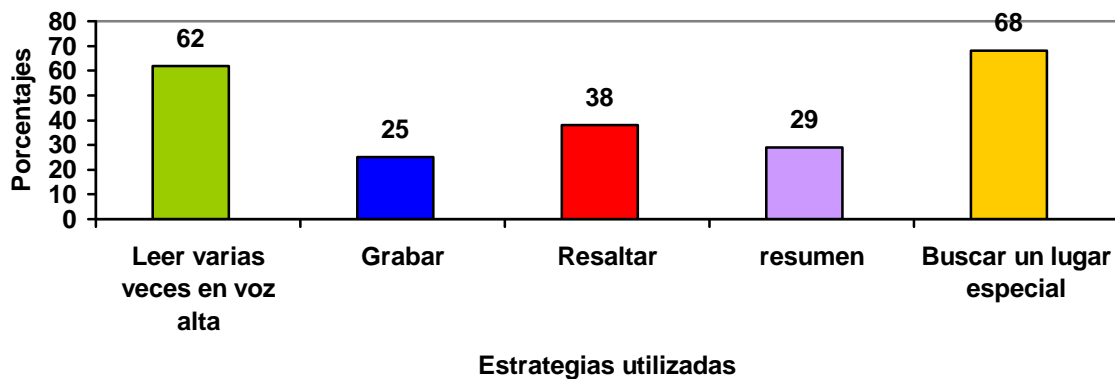
		<p>El estudiante usa correctamente las estrategias lectoras de verificación y autocorrección</p> <p style="text-align: center;">FIGURA DE REY</p> <p>El estudiante posee una capacidad de atención adecuada La organización senso-perceptiva del estudiante es buena La capacidad de memoria del estudiante es adecuada</p> <p style="text-align: center;">ENTREVISTA</p> <p>El estudiante usa correctamente las estrategias lectoras de muestreo, predicción e inferencia El estudiante usa correctamente las estrategias lectoras de verificación y autocorrección.</p> <p style="text-align: center;">AUTOBIOGRAFÍA</p> <p>El estudiante no presenta indicadores caligráficos de dislexia</p>	<p>Se analizan algunas alteraciones cognitivas que pueden alterar el normal desarrollo de la competencia lectora: dislexia, disgrafía, disortografía, dispraxia y la lesión cerebral.</p> <p>Analiza los factores relacionados con el proceso lector como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo y la competencia lingüística.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">¿Cuáles son los factores relacionados con el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de La Salle?</p>	<p>Describir los factores socioeducativos (universidad, familia, entorno) que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los jóvenes estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de La Salle</p>	<p style="text-align: center;">ENTREVISTA</p> <p>Tipos de textos elegidos por los docentes Dificultad de los textos elegidos por los docentes Disponibilidad de los textos elegidos por los docentes Extensión de los textos elegidos por los docentes Valor dado a la lectura por parte del entorno Los padres del estudiante fueron un buen ejemplo de lectura En el barrio del estudiante existe biblioteca En la casa del estudiante existe un buen número de libros Significado que los libros tienen en el entorno del estudiante Tipos de lectura que se usan y se han usado en el ámbito escolar del estudiante Los docentes tienen claras las razones para pedirles a sus estudiantes que lean Los docentes establecen adecuadamente diversas formas de evaluación de la comprensión lectora. Los docentes planifican adecuadamente las lecturas que envían a sus estudiantes Los docentes de los estudiantes son un buen ejemplo de competencia lectora</p> <p style="text-align: center;">AUTOBIOGRAFÍA</p> <p>Los docentes tienen uniformidad en la exigencia por la calidad de la lectura Los docentes despiertan el amor por la lectura a sus estudiantes Estrato y nivel educativo de sus padres</p>	<p style="text-align: center;">ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS DEL APRENDIZAJE LECTOR</p> <p>Se analiza el proceso lector desde Hymes, quien tiene en cuenta el contexto en la producción del lenguaje. Implica las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística.</p> <p>Explica la lectura como práctica cultural desde Roger Chartier. Éste tiene en cuenta las características del soporte material del texto, las maneras de leer, las creencias acerca de cómo se aprende a leer y cómo se evalúa la capacidad lectora y la relación entre el texto escrito y la oralidad.</p> <p>Las herramientas que Roger Chartier ofrece para estudiar la lectura apoyan la búsqueda del sentido que puede tener la experiencia escolar con la cultura escrita dentro de diversos contextos socioculturales.</p>
	<p>Describir los factores psicológicos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora a partir de la valoración e interpretación que los jóvenes estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de La Salle tienen de su proceso de lectura (responsabilidad del estudiante) y de la enseñanza de la misma (responsabilidad del docente)</p>	<p style="text-align: center;">ENTREVISTA</p> <p>El estudiante se siente atraído por la lectura El estudiante tiene claras las razones por las cuales se interesa o no en la lectura El estudiante tiene conciencia de su nivel de competencia lectora El estudiante sabe cuáles son las razones por las cuales se le dificulta la comprensión de los textos Sitios y momentos que el estudiante acostumbra para leer El estudiante tiene claros sus propósitos de lectura El estudiante considera que posee buenos conocimientos previos de diversas temáticas de lectura El estudiante encuentra en la lectura formas interesantes de adquirir conocimientos La situación emocional del estudiante al leer es positiva El estudiante tiene claro cuál es su proceso lector El estudiante hace uso del diccionario cuando no entiende una palabra El estudiante busca libremente textos para leer El estudiante suele leer constantemente El estudiante tiene claras sus preferencias temáticas</p> <p style="text-align: center;">AUTOBIOGRAFÍA</p> <p>El estudiante se siente atraído por la lectura El estudiante tiene claras las razones por las cuales se interesa o no en la lectura El estudiante tiene conciencia de su nivel de competencia lectora El estudiante sabe cuáles son las razones por las cuales se le dificulta la comprensión de los textos</p>	<p style="text-align: center;">ASPECTOS PSICOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE LECTOR</p> <p>Se analiza la comprensión de lectura desde Frank Smith, quien plantea la importancia de la interacción entre el lector y el texto y establece los componentes de la lectura: el acceso léxico y la comprensión. Igualmente plantea los condicionantes de la lectura: el tipo de texto, el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de la lectura, el estado físico y afectivo general.</p>

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. Factores cognitivos (normalidad y alteración) que inciden en el desarrollo de la competencia lectora y su relación con las estrategias utilizadas.

6.1.1. Entrevista semiestructurada

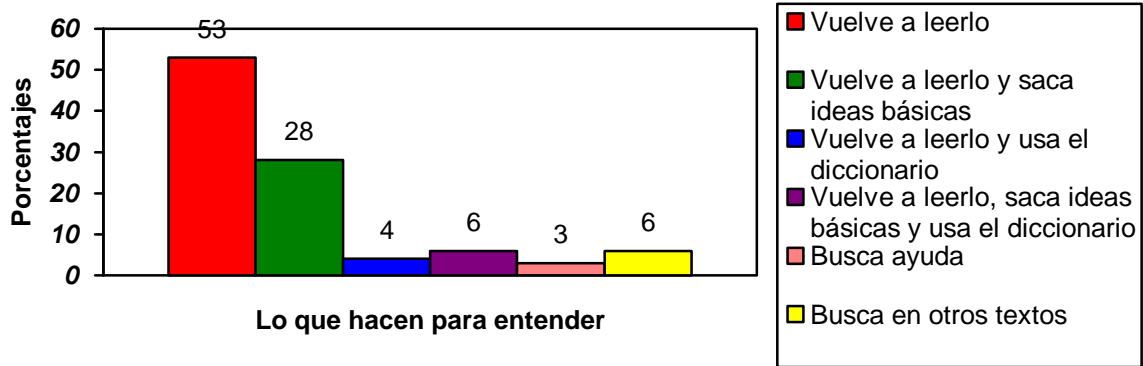
Gráfica 3. Estrategias utilizadas por los estudiantes para comprender un texto



El 62% suele leer varias veces el texto en voz alta. El 68% busca un lugar sin ruidos y alejado de las personas. El 38% resalta ideas. El 29% hace un resumen y el 25% lee y graba para escucharse después.

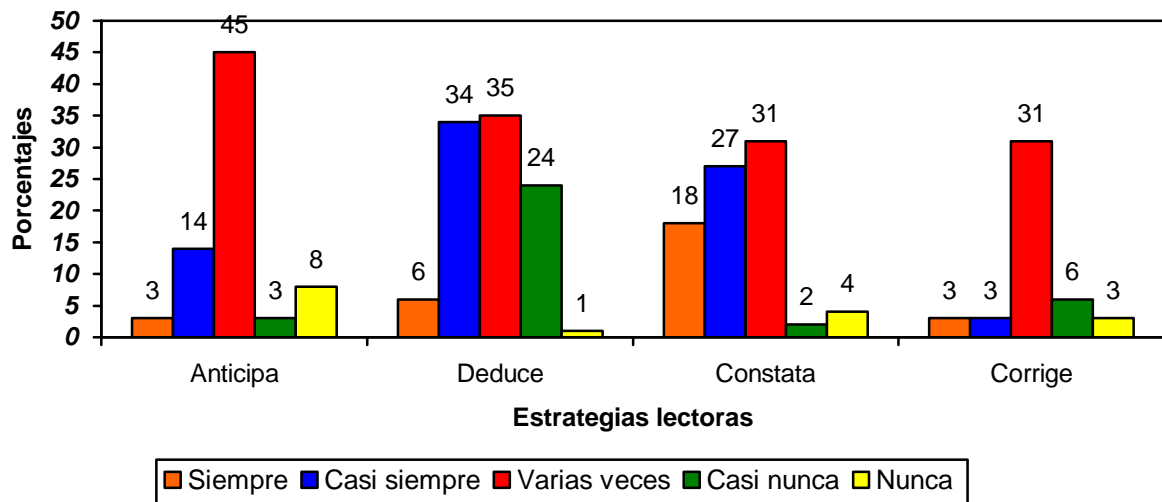
6.1.2. Entrevista estructurada

Gráfica 4. Lo que hacen los estudiantes cuando no entienden un texto



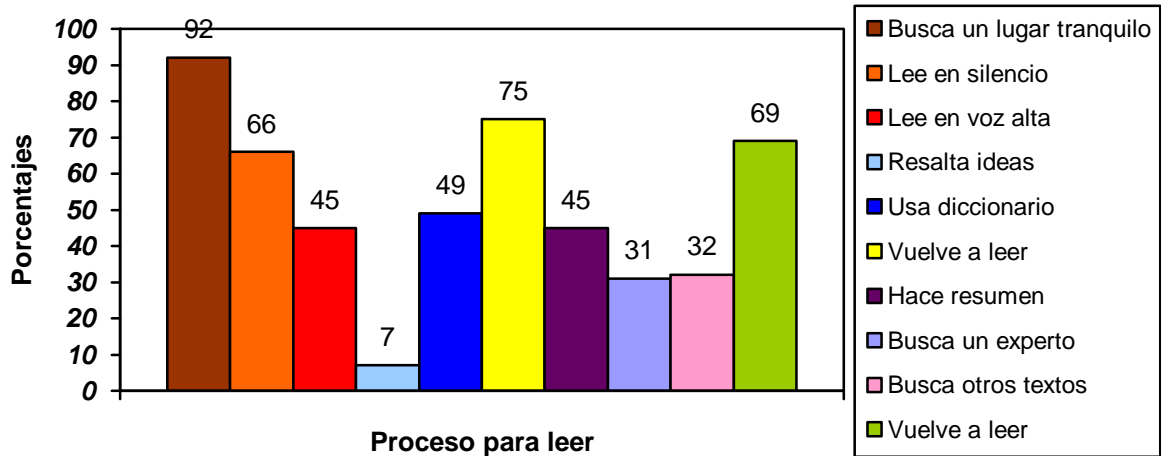
Puede verse que la técnica de lectura, en el 53% de los casos, se basa en la simple decodificación. El 38% vuelve a leerlo usando alguna ayuda anexa como el uso del diccionario o la extracción de ideas básicas y sólo el 9% busca información en otras fuentes.

Gráfica 5. Estrategias lectoras utilizadas por los estudiantes



De lo anterior puede deducirse que la gran mayoría de personas anticipa (60%), deduce (75%), constata (76%) y corrige (91%); es decir, utilizan estrategias de lectura.

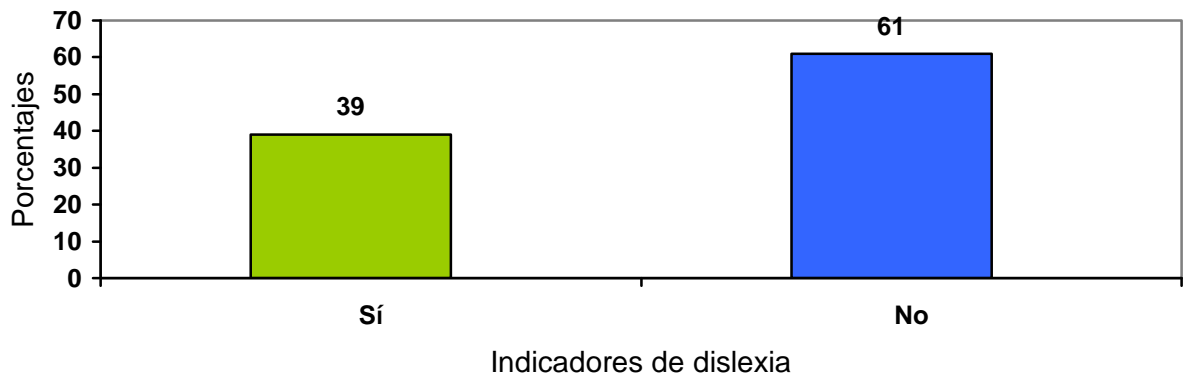
Gráfica 6. Proceso utilizado por los estudiantes para leer



El 92% busca un lugar tranquilo para leer, el 66% lee en silencio y algunos de ellos, junto a otro 45% leen en voz alta, el 70% resalta ideas, el 49% hace uso del diccionario, el 75% vuelve a leer, el 45% hace un resumen, el 31% busca la ayuda de un experto, el 32% busca información complementaria en otros textos y el 69% vuelve a leer.

6.1.3. Autobiografía

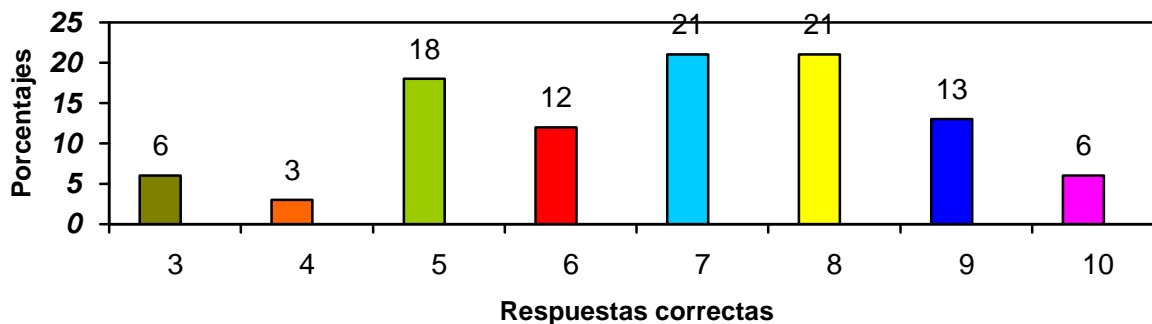
Gráfica 7. Indicadores de dislexia en los escritos de los estudiantes



El 39% de la población mostró en su caligrafía indicadores propios de la dislexia tales como sustitución, omisión y adición de letras o repetición de palabras y oraciones dentro del párrafo.

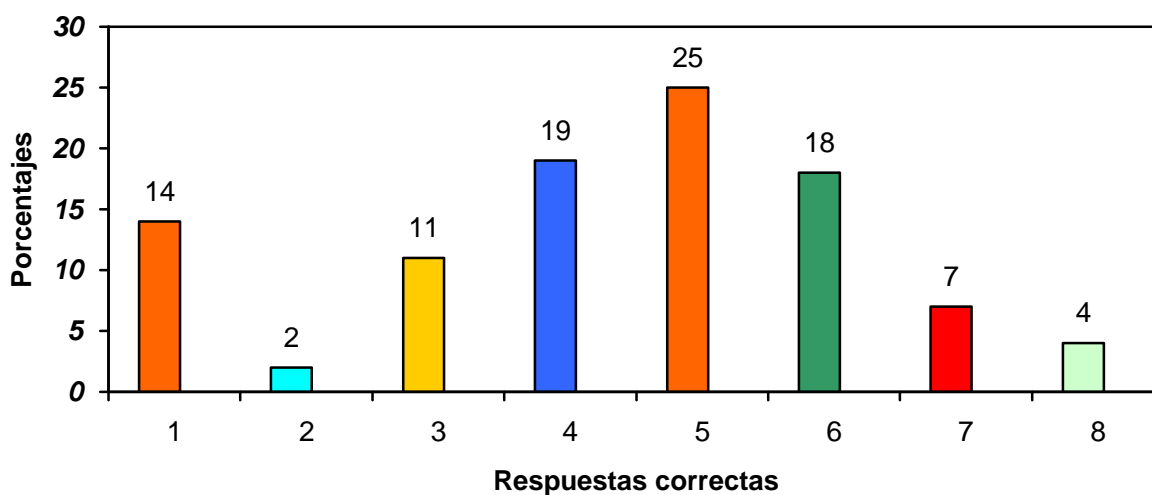
6.1.4. Test de comprensión de lectura

Gráfica 8. Resultados de la comprensión del texto “Historia de las montañas”



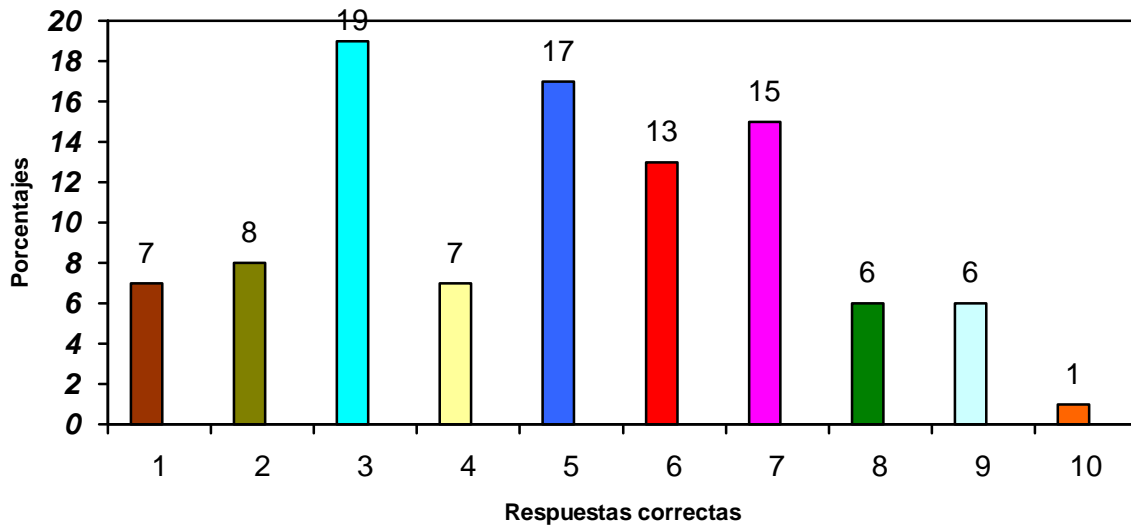
De 10 preguntas el 27% contestó cinco o menos, el 33% seis o siete y el 40% ocho o más.

Gráfica 9. Resultados de la comprensión del texto “Los regalos de los gnomos”



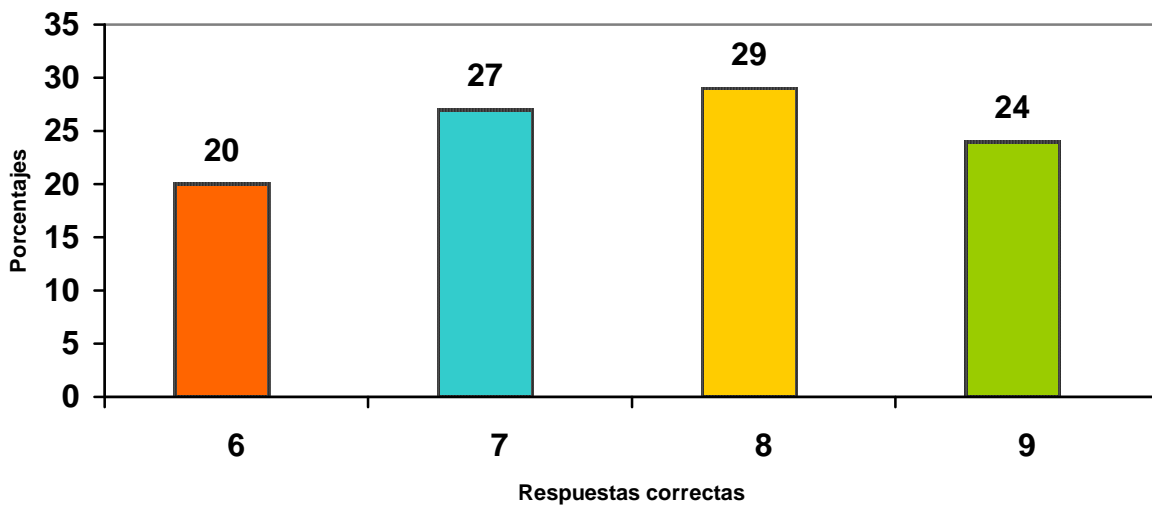
De 10 preguntas el 71% contestó cinco o menos preguntas, el 25% respondió entre seis y siete y sólo el 4% respondió 8 preguntas.

Gráfica 10. Resultados de la comprensión del texto “Pablo Ruiz Picasso”



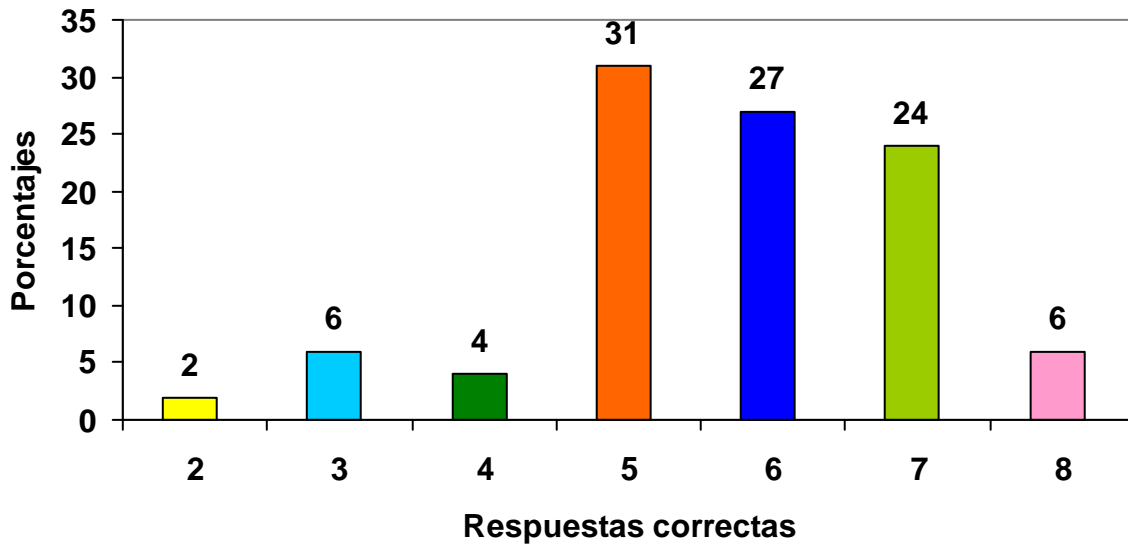
De 15 preguntas el 93% contestó ocho o menos y el 7% restante contestó nueve o diez.

Gráfica 11. Resultados de la comprensión del texto “El peligro de los desechos plásticos”



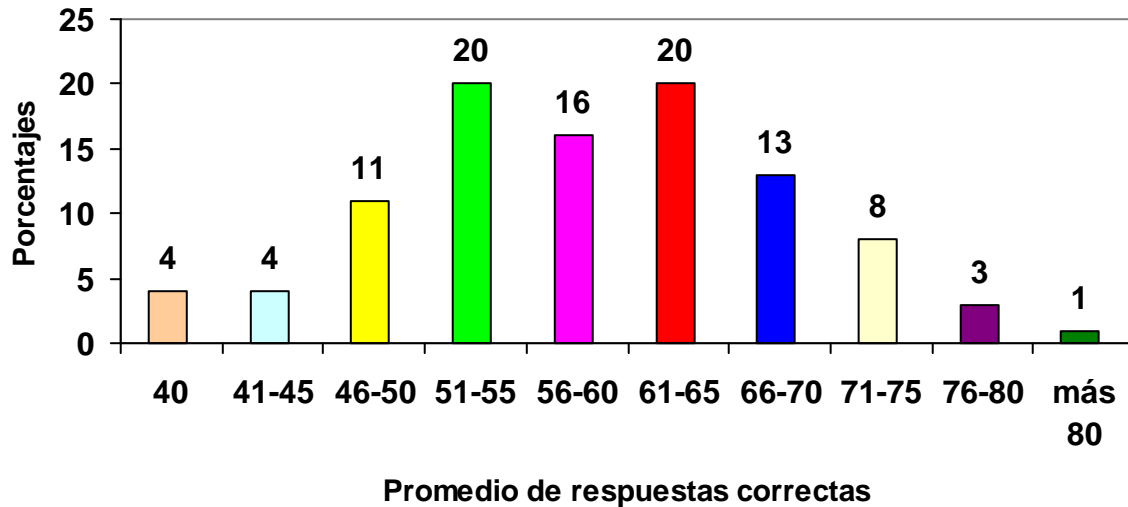
De 9 preguntas el 20% respondió seis, y el 80% siete o más.

Gráfica 12. Resultados de la comprensión del texto “Odín”



De 8 preguntas el 43% respondió cinco o menos preguntas correctas. El 57% respondió seis o más.

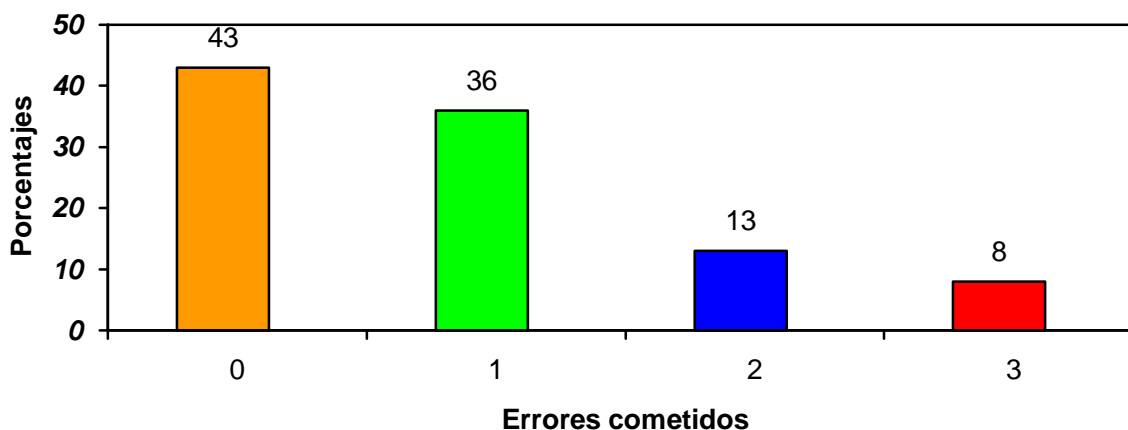
Gráfica 13. Resultados del promedio de comprensión de los textos



De 52 preguntas, el 18% sólo respondió la mitad de ellas o menos correctas. El 36% obtuvo entre el 51% y el 60% de respuestas correctas. El 33% logró entre el 61% y el 70% de respuestas correctas y el 12% obtuvo más de 70% de respuestas correctas.

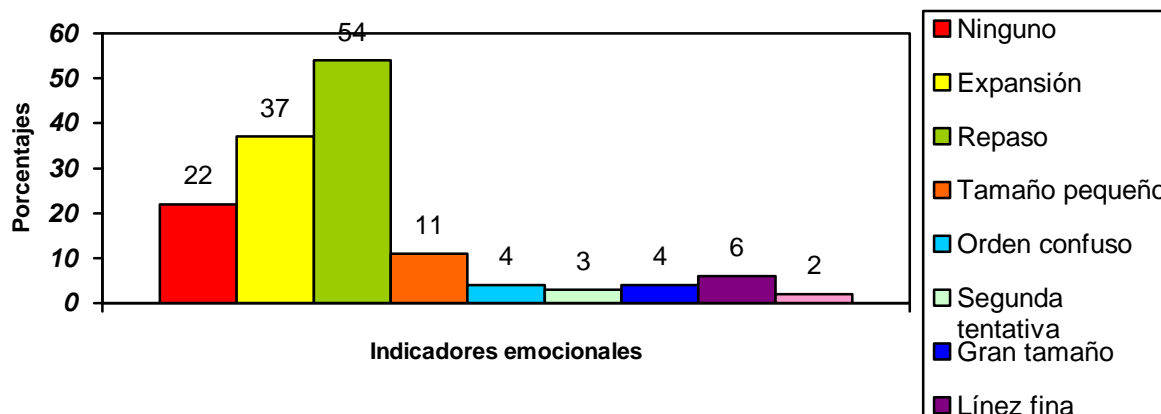
6.1.5. Test de Bender

Gráfica 14. Errores cometidos por los estudiantes en la ejecución del test



A la edad de 12 años ya no deben cometerse errores. El 43% no los cometió, el 36% cometió un error, el 13% cometió dos errores y el 8% cometió tres errores.

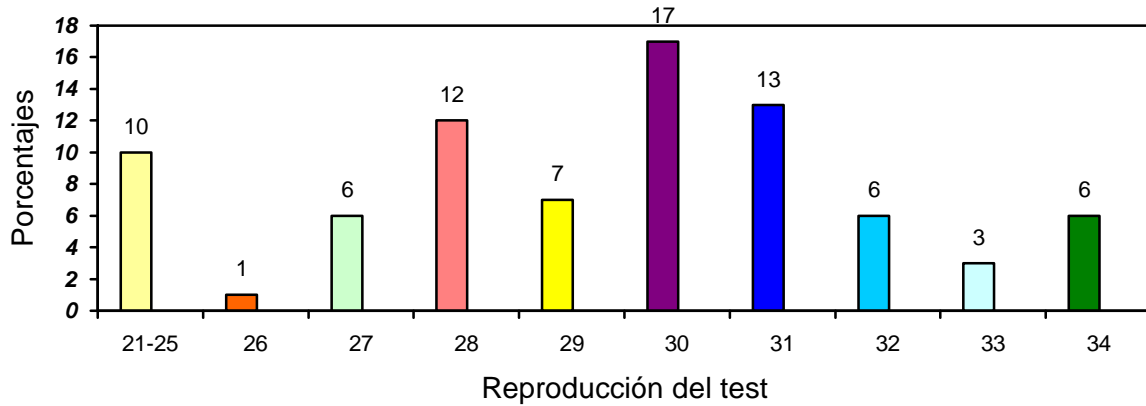
Gráfica 15. Indicadores emocionales presentados por los estudiantes en la ejecución del test



Los indicadores emocionales deben entenderse como aquellos rasgos que la ubicación de la gráfica y la forma en que se elabora establecen acerca del estado anímico y las características de personalidad de quien lo ejecuta. El 22% no presentó ningún indicador emocional. El 54% presentó repaso del dibujo, el 37% expansión, el 11% tamaño pequeño, el 6% línea fina, el 4% orden confuso, el 3% segunda tentativa, el 4% gran tamaño y el 2% línea ondulada.

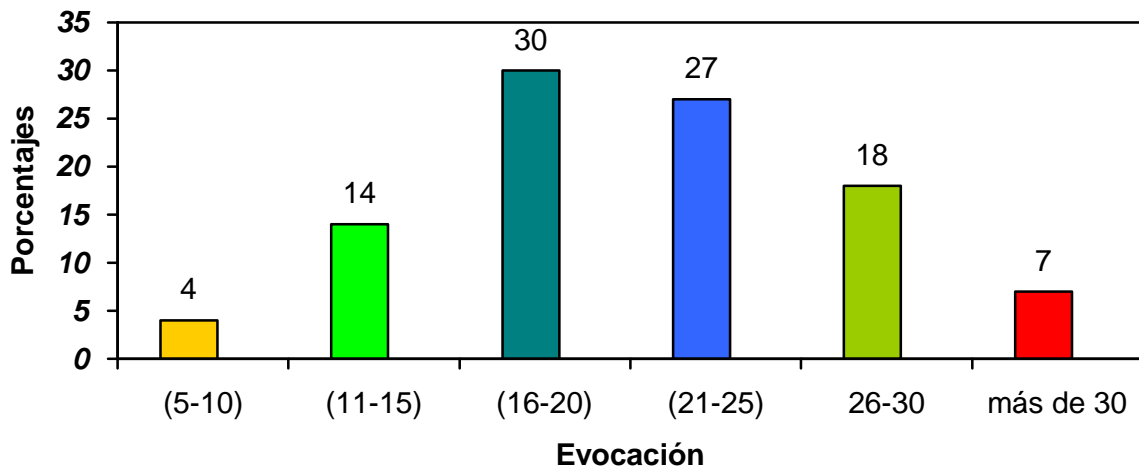
6.1.6. Test de la figura de Rey

Gráfica 16. Resultados de reproducción del test por parte de los estudiantes



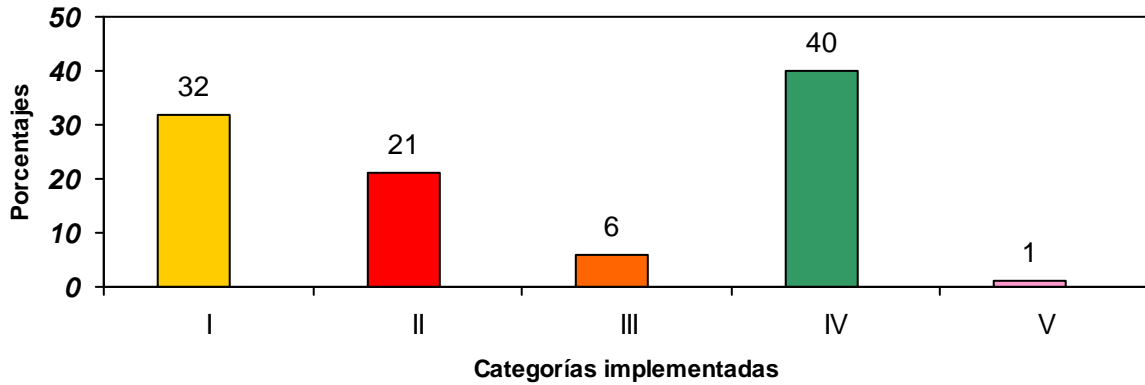
Se espera una puntuación mínima de 31 para considerarse normal. 31 puntos o más fue logrado por el 22% de los estudiantes; el 78% estuvo por debajo de ese puntaje.

Gráfica 17. Resultados de evocación del test por parte de los estudiantes



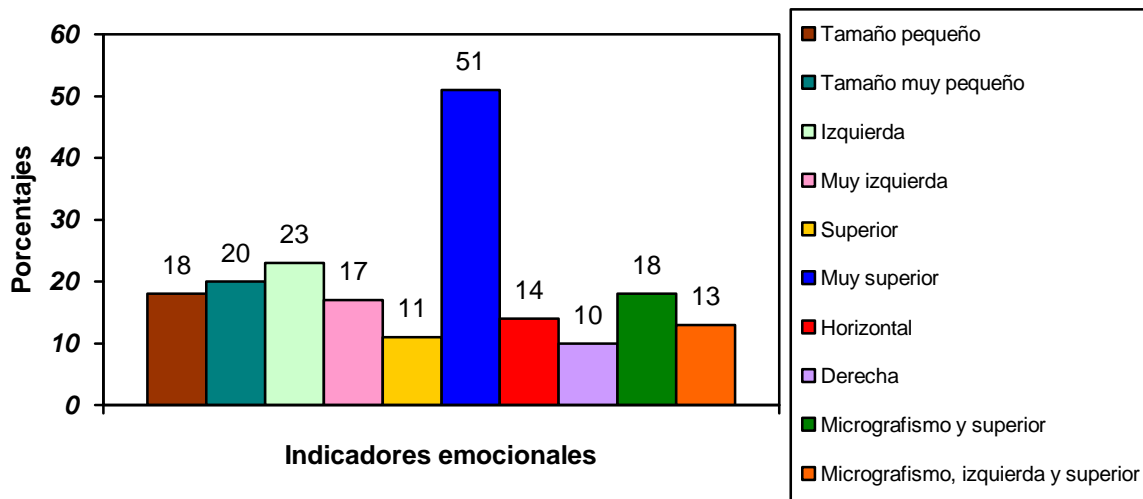
Se espera una puntuación mínima de 22 para ser considerado normal. El 45% logró ese puntaje; el 55% restante estuvo por debajo de él. Un 18% presenta un déficit preocupante de memoria al haber estado por debajo de 15 puntos.

Gráfica 18. Categorías usadas por los estudiantes en la ejecución del test



Las categorías se refieren a la forma en que fue ejecutada la figura. El 32% utilizó la categoría I, propia de personas mayores de 15 años. El 21% usó la categoría II, propia de personas entre los 13 y los 14 años. El 6% utilizó la categoría III, propia de personas a los 12 años. El 40% utilizó la categoría IV, propia de personas entre los 8 y los 11 años, y el 1% usó la categoría V, propia de personas entre los 5 y los 7 años.

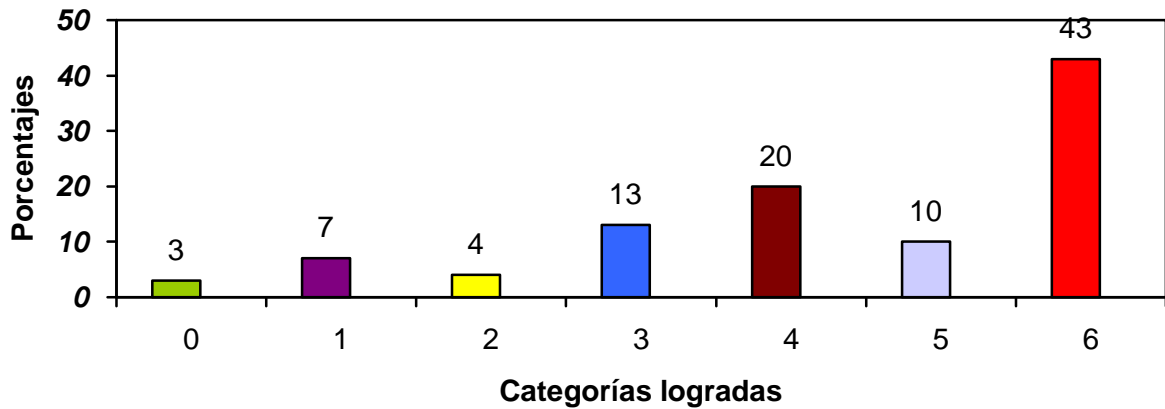
Gráfica 19. Indicadores emocionales de los estudiantes en la ejecución del test



Los indicadores emocionales presentados fueron: 51% Ubicación muy superior, 23% ubicación hacia la izquierda, 20% tamaño muy pequeño, 18% tamaño muy pequeño y micrografismo superior, el 17% ubicación muy izquierda, el 14% posición horizontal, el 13% micrografismo, ubicación izquierda y superior, el 11% ubicación superior y el 10% ubicación derecha.

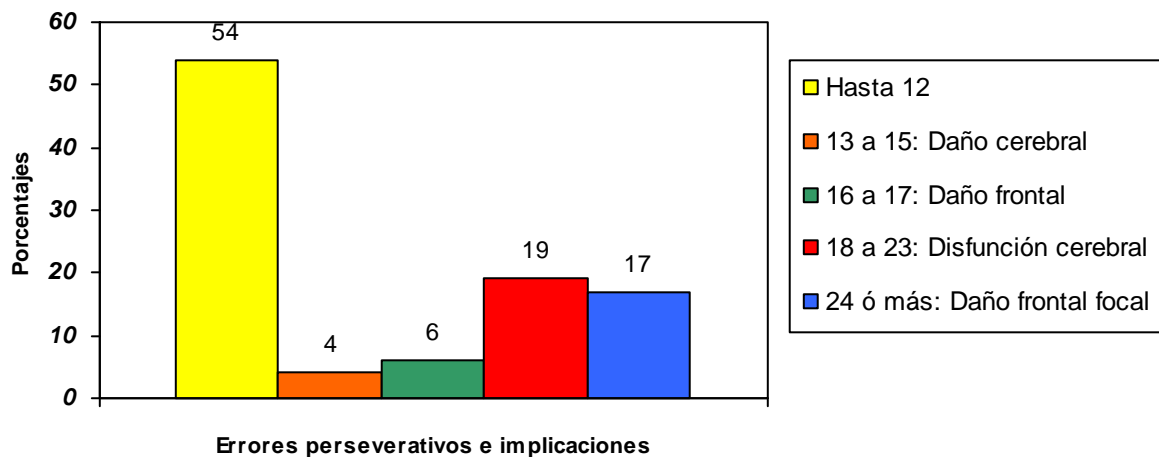
6.1.7. Test de Wisconsin

Gráfica 20. Categorías logradas por los estudiantes en la ejecución del test



Sólo el 43% logró el total de las categorías. El 20% logró 4, el 10% logró 5 y el 27% logró 3 o menos.

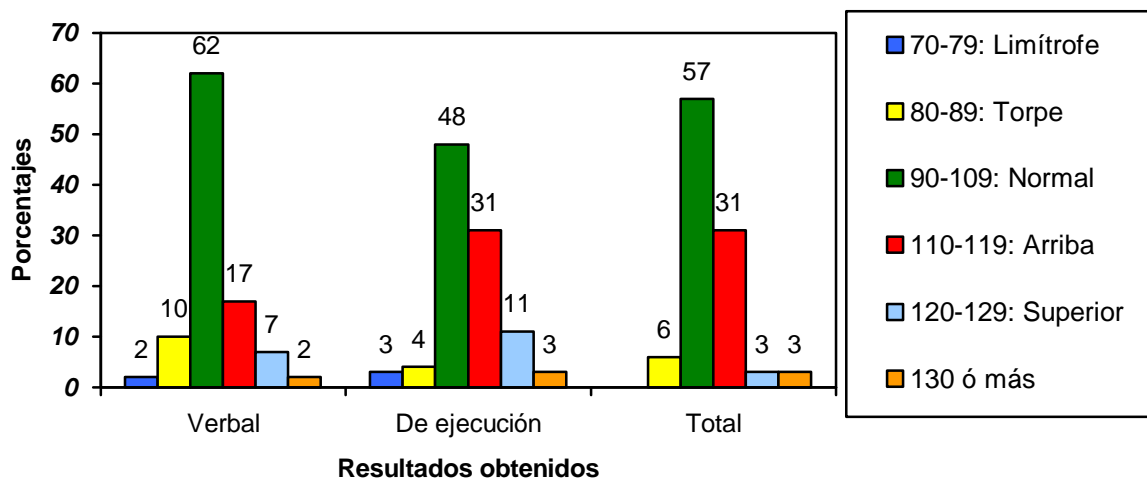
Gráfica 21. Errores perseverativos presentados por los estudiantes en la ejecución del test y sus implicaciones



El 54% no presenta indicador alguno de alteración del lóbulo frontal. Los indicadores son: el 19% de disfunción cerebral, el 17% de daño frontal focal, el 6% de daño frontal y el 4% de daño cerebral.

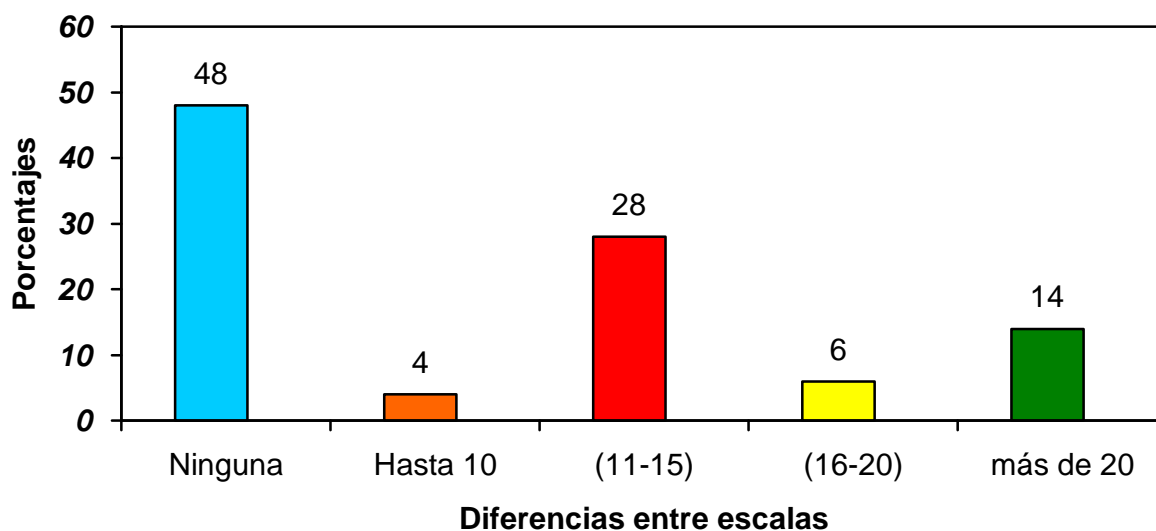
6.1.8. WISCRM

Gráfica 22. Resultados obtenidos por los estudiantes en las escalas del test



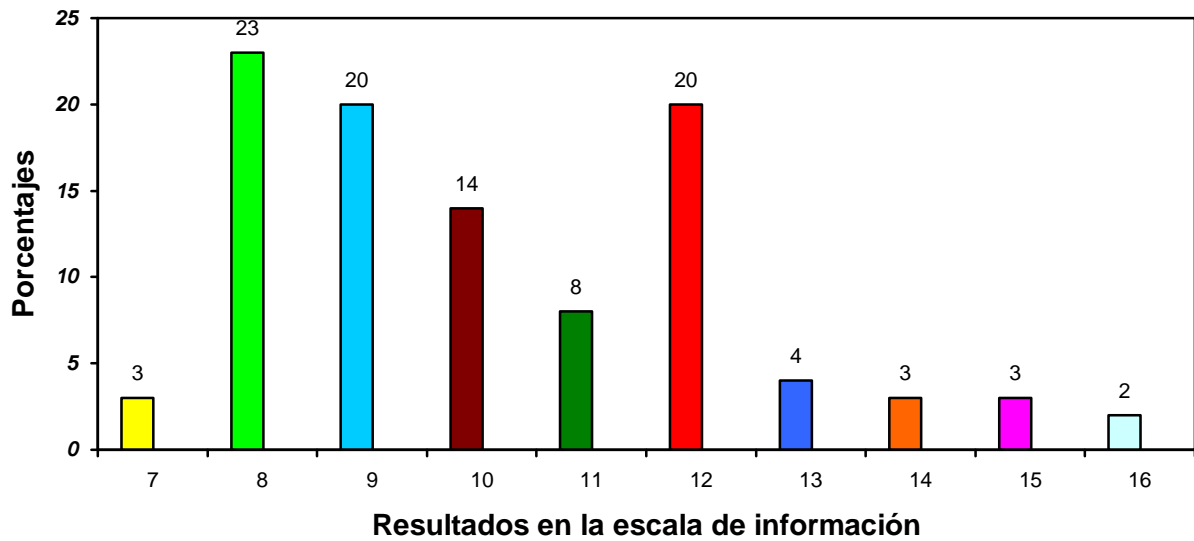
En la escala verbal el 88% se encuentra en el rango normal o por encima de éste. En la escala de ejecución el 93% se encuentra en el rango normal o por encima de éste y en la escala total el 94% se encuentra en el rango normal o por encima de éste.

Gráfica 23. Diferencia entre la escala verbal y la escala de ejecución



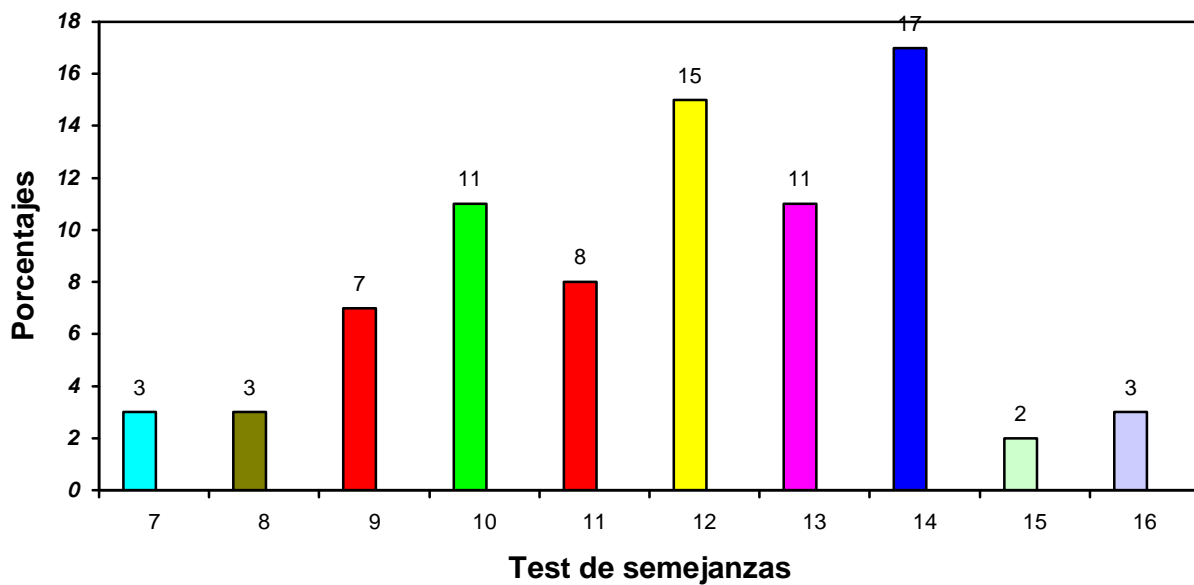
El 48% presenta equilibrio entre el hemisferio derecho y el izquierdo. El 28% presenta desequilibrio en el desarrollo de sus hemisferios. El 6% presenta indicador de daño cerebral y el 14% de disfunción neurológica.

Gráfica 24. Resultados obtenidos por los estudiantes en “información”



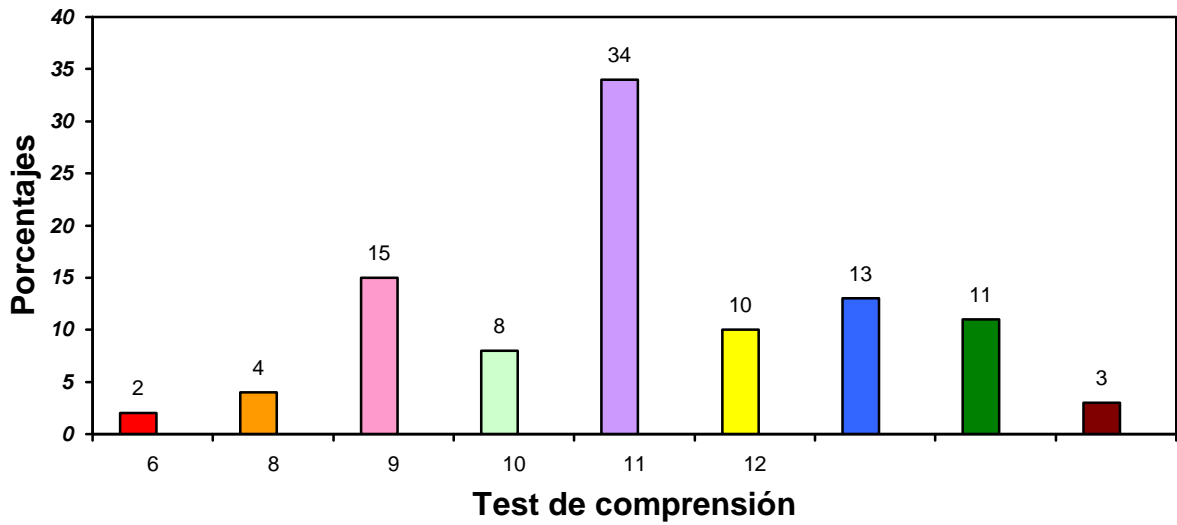
El 46% se encuentra por debajo del rango normal, el 14% se encuentra en el rango normal y el 40% por encima del rango normal.

Gráfica 25. Resultados obtenidos por los estudiantes en “semejanzas”



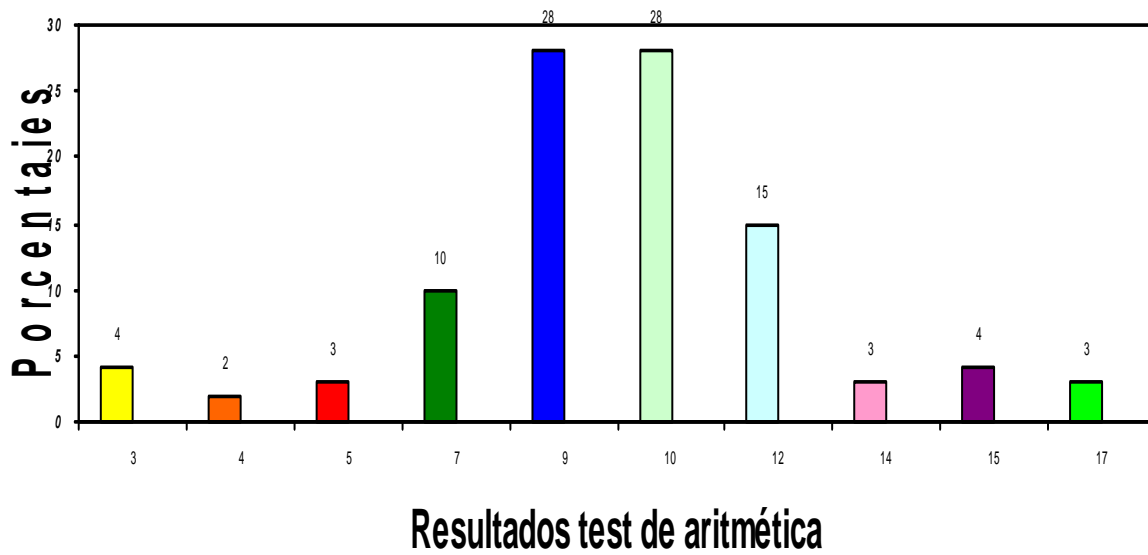
El 13% se encuentra por debajo del rango normal, el 11% se encuentra en el rango normal y el 76% por encima de éste.

Gráfica 26 Resultados obtenidos por los estudiantes en “comprensión”



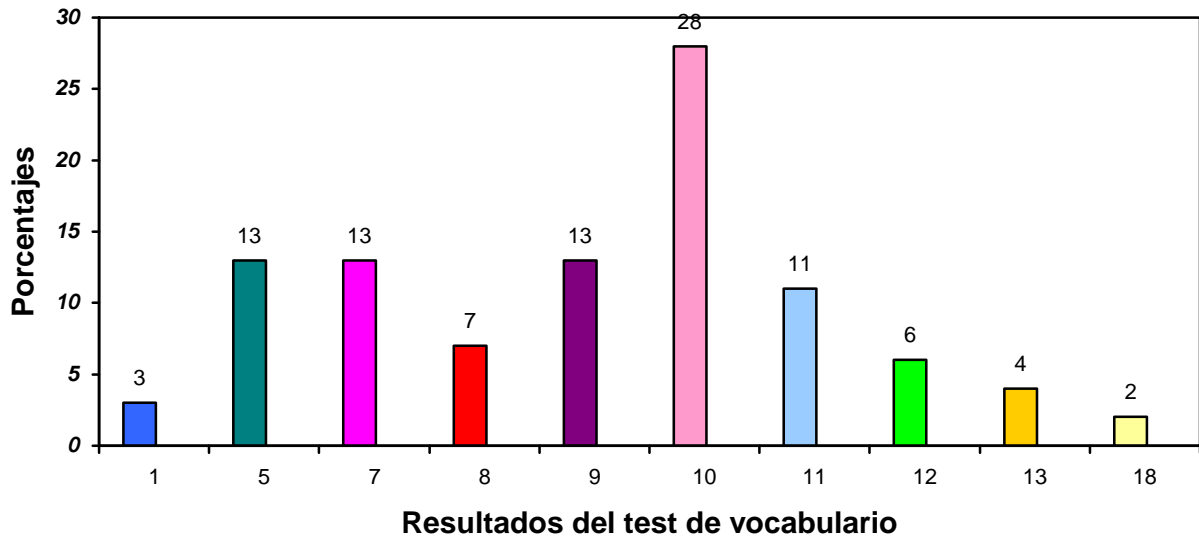
El 21% se encuentra por debajo del rango normal. El 8% está en éste y el 71% está por encima del rango normal.

Gráfica 27. Resultados obtenidos por los estudiantes en “aritmética”



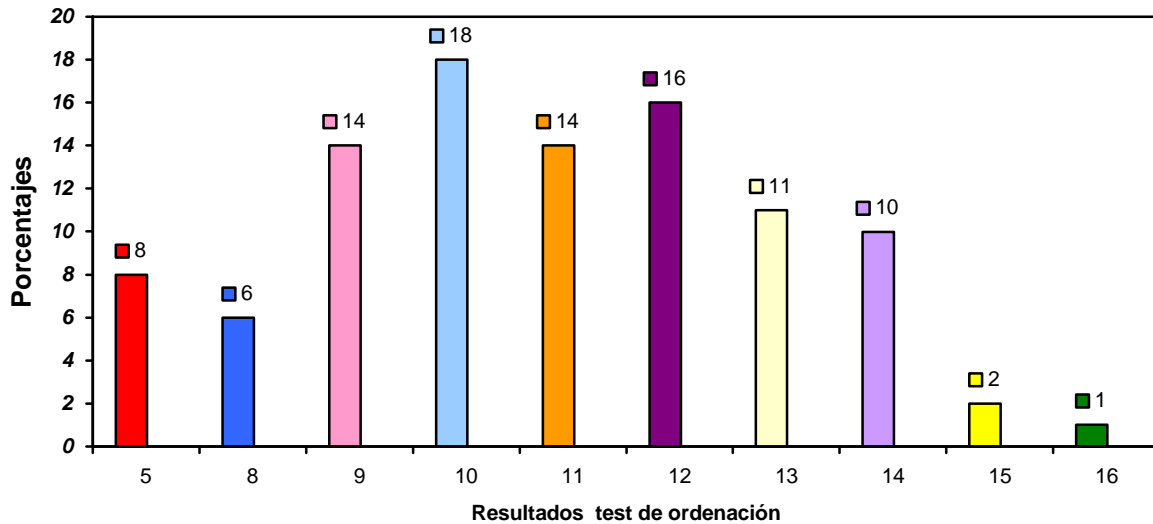
El 47% está por debajo del rango normal. El 28% está en el rango normal y el 25% por encima de él.

Gráfica 28. Resultados obtenidos por los estudiantes en “vocabulario”



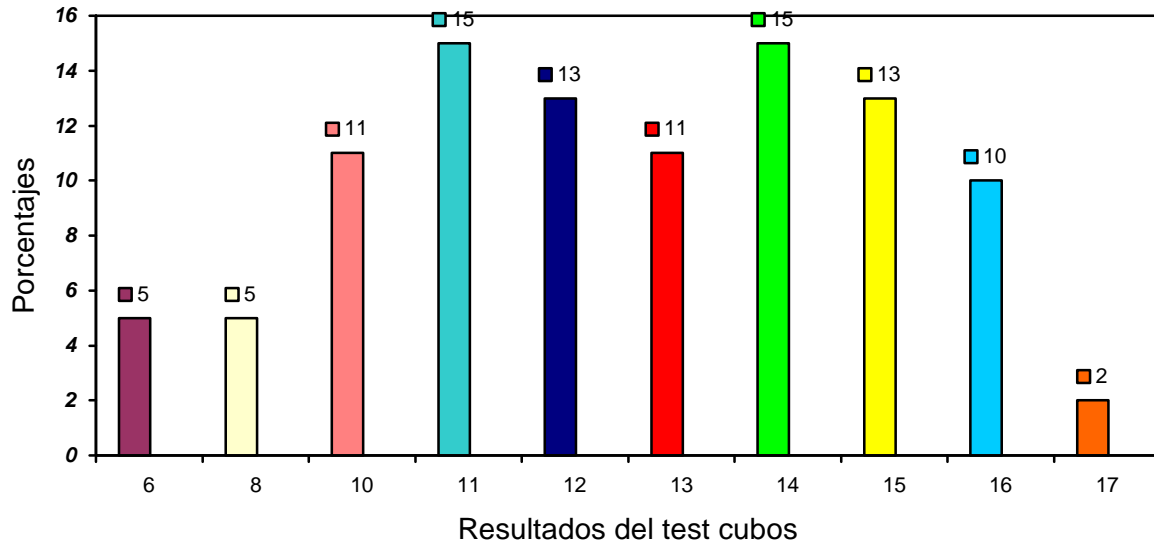
El 49% se halla por debajo del rango normal. El 28% está en el rango normal y el 23% por encima de éste.

Gráfica 29. Resultados obtenidos por los estudiantes en “ordenación”



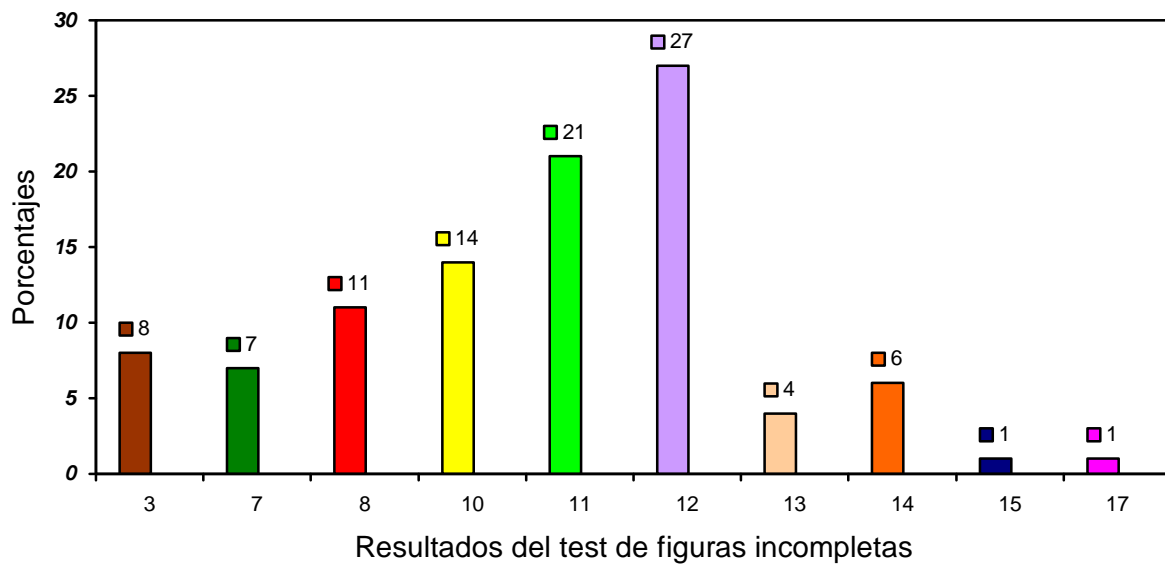
El 28% está por debajo del rango normal. El 18% en el rango normal y el 54% por encima de éste.

Gráfica 30. Resultados obtenidos por los estudiantes en “cubos”



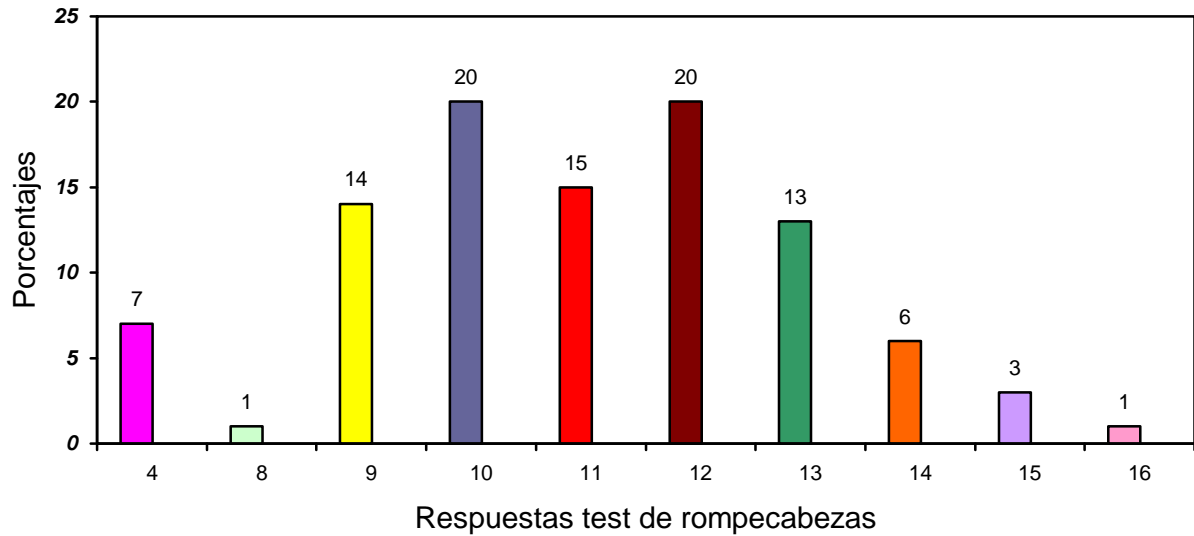
El 10% está por debajo del rango normal. El 11% en el rango normal y el 79% por encima de éste.

Gráfica 31. Resultados obtenidos por los estudiantes en “figuras incompletas”



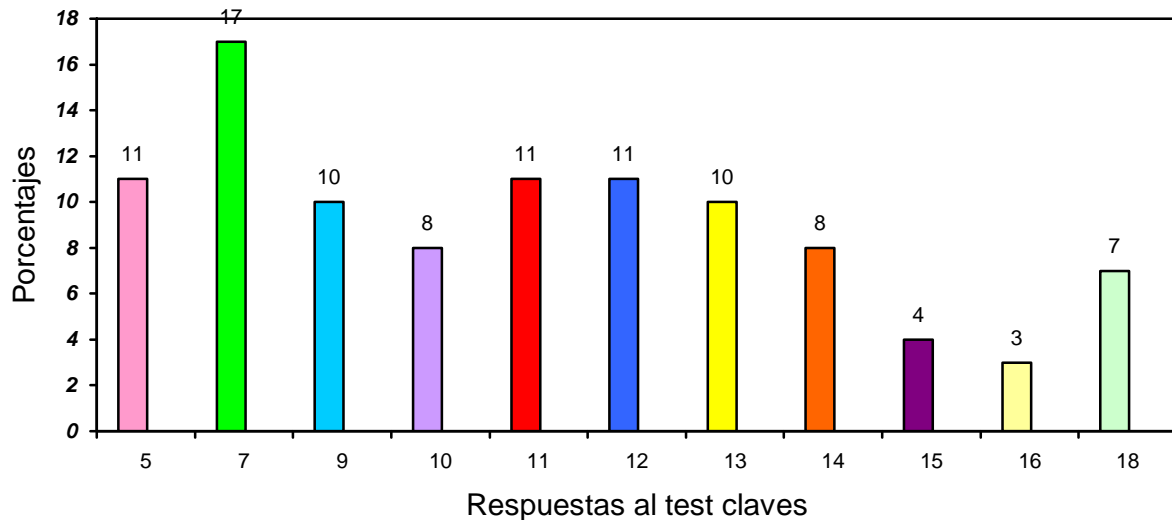
El 26% está por debajo del rango normal. El 14% en éste y el 58% por encima del rango normal.

Gráfica 32. Resultados obtenidos por los estudiantes en “rompecabezas”



El 22% está por debajo del rango normal. El 20% está en éste y el 58% por encima de éste.

Gráfica 33. Resultados obtenidos por los estudiantes en “claves”



El 38% está por debajo del rango normal. El 8% en el rango normal y el 54% por encima de éste.

De acuerdo con las gráficas anteriores se presenta la discusión según cada prueba aplicada así: WISCRM, Bender, Figura de Rey, Comprensión de lectura y Wisconsin, entrevista semiestructurada, entrevista estructurada y autobiografía. Primero se hace

la discusión de los resultados y luego la conclusión de ellos respecto a los indicadores que se buscaban medir.

Los resultados del **WISCRM** pretende dar respuesta a los indicadores: a) el estudiante posee una capacidad de atención adecuada, b) el estudiante logra concentrarse sin dificultad en la lectura, c) la organización sensorial del estudiante es adecuada, d) la capacidad de memoria del estudiante es buena, y e) el estudiante busca adecuadas y diversas soluciones a diferentes problemas.

Esta prueba establece niveles en los cuales se ubican los diversos resultados así: por debajo de 69, deficiencia mental; entre 70 y 79, limítrofe; entre 80 y 89, abajo del normal (torpe); entre 90 y 109, normal; entre 110 y 119, arriba del normal (brillante); entre 120 y 129, superior e igual o superior a 130, muy superior.

En las tres escalas del WISCRM puede verse que un muy bajo porcentaje se halla por debajo del nivel normal (6%-12%). El 57%, en la escala verbal, presenta un nivel normal, sin embargo, aquí llama la atención la diferencia entre la escala verbal y la de ejecución pues el 20% de la población podría presentar algún tipo de daño cerebral.

Las escalas básicas relacionadas con la comprensión verbal y la memoria (información 46%, aritmética 47% y vocabulario 49%) muestran un porcentaje significativo de baja capacidad en este aspecto por parte de casi la mitad de la población. Lo anterior podría generar limitaciones para la comprensión lectora.

Las escalas cuyos resultados dependen del nivel de lectura (Información 46% y Vocabulario 49%) muestran un porcentaje significativo de baja costumbre en este proceso. Ello puede ser una de las razones por las cuales los jóvenes presentan bajos resultados en las pruebas de comprensión de lectura.

Las escalas cuyos resultados dependen de las oportunidades culturales (Información 46%, Vocabulario 49%, Ordenación 28% y Comprensión 21%) muestran un porcentaje medio de posibilidades culturales. Esto debe tenerse en cuenta al

momento de hacer el análisis de la entrevista la cual profundiza en las características de los entornos de los jóvenes de la muestra.

Las escalas cuyos resultados dependen de la atención y la concentración (Aritmética 47%, Figuras incompletas 26% y Claves 36%) muestran bajo desarrollo de estas características cognitivas. Lo anterior podría establecer una de las causas de los bajos resultados obtenidos en las pruebas de comprensión de lectura.

Las escalas que miden la organización sensorio-perceptiva de los estudiantes (claves 46%, rompecabezas 22%, ordenación 28%, cubos 21%, figuras incompletas 26%) muestran que un 30% de los jóvenes no poseen un buen desarrollo en su capacidad motriz. Esto es básico para entender la relación existente entre las diversas áreas cerebrales en el proceso lector.

Las pruebas que revelan las diversas estrategias que los jóvenes usan para la solución de problemas (aritmética 47%, claves 46% y rompecabezas 22%) presentan un regular desarrollo en esta capacidad en casi el 40% de los jóvenes. Aquí es importante hacer mención de que un buen porcentaje de la muestra (60% aproximadamente) preferían decir “no sé” ante la duda que buscar otras formas para solucionar los problemas que se le planteaban.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba del WISC-R, los estudiantes tienen un adecuado desarrollo intelectual, sin embargo un buen porcentaje de ellos presentan deficiencias en las capacidades de memoria y comprensión verbal posiblemente debido a pocas oportunidades culturales, al bajo nivel de lectura, deficiencias de atención y concentración y bajo desarrollo de las áreas cerebrales encargadas de la motricidad. Es llamativo el hecho de que estos estudiantes no busquen alternativas de solución, las razones pueden hallarse en el análisis de los resultados de la entrevista, del Bender, de la Figura de Rey y de la Autobiografía.

Los resultados del **BENDER** pretende dar respuesta a los indicadores: a) la organización sensorio-perceptiva del estudiante es adecuada y b) la situación emocional del estudiante al leer es positiva.

Los resultados del BENDER evidencian que, a nivel emocional, sólo el 22% se encuentra en un estado de equilibrio. El 41% muestra impulsividad y agresividad manifiesta, el 13% muestra impulsividad, el 10% muestra impulsividad, agresividad manifiesta, ansiedad, timidez y retraimiento, el 4% ansiedad, timidez y retraimiento, el 4% confusión mental e incapacidad para planear, el 3% impulsividad, ansiedad, incapacidad para corregir errores, falta de perseverancia en las tareas y agresividad manifiesta.

De otra parte, el 43% logró hacer una ejecución de la prueba según lo esperado para la edad cronológica, el 36% muestra una edad de desarrollo visomotriz de 12 años, el 13% de 9 años y medio y el 8% de 8 años y medio. Ello puede generar la hipótesis de que en Colombia se le da poca importancia a la estimulación motriz pues la educación se ha centrado en la adquisición memorística de datos. Igualmente se identifica con los resultados de algunas escalas del WISC-RM frente que el 30% de los jóvenes no poseen un buen desarrollo en su capacidad motriz.

Es básico, según los resultados obtenidos en los indicadores emocionales de los estudiantes, dejar claro que es de gran relevancia, dentro del proceso educativo y formativo de los jóvenes, que sus capacidades sean reconocidas con lo cual se les permita desarrollar un adecuado autoconcepto y seguridad en sí mismos. No es desconocido por nadie que una buena estructura de personalidad, es decir, una adecuada estabilidad emocional, ayuda en gran medida a que el joven facilite y colabore en su propio aprendizaje, al ser consciente de su papel protagónico en este proceso.

Los resultados de la **FIGURA DE REY** pretende dar respuesta a los indicadores: a) el estudiante posee una capacidad de atención adecuada, b) la organización sensorial del estudiante es adecuada, c) la capacidad de memoria del estudiante es buena y d) la situación emocional del estudiante al leer es buena.

De acuerdo con los resultados de la FIGURA DE REY las categorías utilizadas fueron I: 28%, la cual debería ser propia de todos los estudiantes en primer semestre

de cualquier carrera universitaria; II: 24%, propia de personas entre los 13 y los 14 años; III: 6%, propia de personas a los 12 años; IV: 40%, propia de personas entre los 8 y los 11 años; y V: 2%, propia de personas entre los 5 y los 7 años. En todos los casos en los que la reproducción es defectuosa, es decir, exceptuando la categoría I, se relaciona con poco desarrollo desde el punto de vista intelectual, dispraxia de construcción gráfica, percepción visual confusa, sincretismo y dificultad de análisis viso – espacial. Se debe tener en cuenta el medio cultural del que procede el sujeto, su formación escolar y el valor concedido por el centro de enseñanza y la familia al dibujo educativo.

Después de los 15 años se esperaría una ejecución de copia de 31 puntos para ser considerada normal. Por debajo de esta puntuación se encuentra el 58% de la población. En la ejecución de memoria se espera una puntuación mínima de 22, por debajo de ella se encuentra el 55% lo cual es coherente con los resultados del WISCRM en las pruebas que miden este mismo factor.

Los indicadores emocionales presentados son: 62% introversión y poca confianza en sí mismos para expresar sus pensamientos; 31% necesidad de intervención por posesión de muy baja autoaceptación y autoeficacia debido a una alta necesidad y búsqueda de afecto; 23% necesidad de afecto y aceptación; 20% excesiva inseguridad, timidez y baja autoestima; 18% timidez, inseguridad y baja autoestima; 17% poca capacidad de toma de decisiones autónoma y 14% poca capacidad de seguimiento a las normas sociales.

De acuerdo con los resultados de esta prueba se puede concluir que la mitad de los estudiantes posee una baja capacidad de memoria y atención, que la organización sensorio-perceptiva del 72% no es adecuada y que sólo el 20% presenta equilibrio emocional. Esto hace énfasis en los resultados obtenidos con el BENDER, dando coherencia a la preocupación por el desarrollo de la personalidad de los jóvenes que hacen parte de la muestra.

Los resultados de las pruebas de **COMPRESIÓN DE LECTURA** pretende dar respuesta a los indicadores de: a) el estudiante comprende, es decir, da razón del

contenido del texto, b) las funciones superiores del estudiante se hallan normalmente desarrolladas, c) el estudiante es capaz de extraer las ideas básicas del texto, d) la capacidad de memoria del estudiante es buena, e) el estudiante usa correctamente las estrategias lectoras de muestreo, predicción e inferencia; y f) el estudiante usa correctamente las estrategias lectoras de verificación y autocorrección.

Los resultados muestran que, en orden de dificultad de las pruebas (A. "El peligro de los desechos plásticos", B. "Odín", C. "Historia de las montañas", D. "El regalo de los gnomos" y E. "Pablo Ruíz Picasso"). Los resultados evidencian una baja progresiva de éstos (A 0%; B 12%; C 28%; D 56% y E 86%), es decir, que a mayor complejidad de la lectura menores posibilidad de comprensión por parte de los estudiantes. Tomando las 5 pruebas en conjunto, los resultados muestran que el 55% de los estudiantes no alcanzaron el 60% correcto de las respuestas, de tal manera que si se tratase de una prueba de aprobación de la materia, sólo el 45% la aprobaría.

Lo anterior implica que las diversas instituciones educativas deben hacer énfasis en el desarrollo de todas las competencias implicadas en el desarrollo de las áreas verbales pues, de acuerdo con estos datos y con otros citados en diversas investigaciones, se da mayor importancia a la repetición de datos inconexos y útiles sólo para la presentación de un examen que a la lógica de los datos para convertirlos en razón de utilidad para la vida diaria.

Los resultados de la prueba de **WISCONSIN** pretende dar respuesta a los indicadores de: a) las funciones superiores del estudiante se encuentran normalmente desarrolladas, b) el estudiante busca soluciones adecuadas a diversos problemas, c) el estudiante usa correctamente las estrategias lectoras de verificación y autocorrección.

Los resultados muestran que sólo el 43% logró hacer la prueba completa, el 10% logró cinco categorías, el 20% cuatro y el 27% estuvo por debajo de estos resultados. Las investigaciones han demostrado que se considera normal hasta el logro de cuatro categorías, sin embargo ello no implica un buen desarrollo de los

lóbulos frontales. De cualquier manera estos resultados implican un 27% de la población con posibles daños frontales.

En las fallas para mantener el principio el 33% tuvo 0, el 33% 1, el 23% 2, el 2% 3, el 6% 4 y el 3% 5. Esto significa que el 67% de la población no ha desarrollado una habilidad adecuada para pasar de una norma otra y sigue cometiendo errores en la ejecución de tareas a pesar de habersele informado de su equivocación. A esto se le llama rigidez patológica.

El 54% tuvo menos de 12 errores perseverativos, el 4% entre 13 y 15, el 6% entre 16 y 17, el 19% entre 18 y 23 y el 17% 24 ó más. Los errores perseverativos hacen referencia a los errores que los sujetos hacen cuando ellos continúan ordenando acorde a una hipótesis que ya ha sido llamada incorrecta por el evaluador.

Las respuestas perseverativas es la medida diagnóstica más útil del test, revelan una inhabilidad para dejar la categoría anterior, para pensar una nueva posibilidad, en otras palabras, una tendencia a continuar con lo primero que le salió bien. A esto se le denomina rigidez patológica.

Las respuestas perseverativas predicen la presencia o ausencia de lesión cerebral y la presencia o ausencia de compromiso frontal. Más de 13 indica daño cerebral, más de 16 daño frontal, más de 24 daño frontal focal. Lo anterior implica que, al menos el 46% de la población presenta algún tipo de alteración frontal. Este dato es muy significativo para la investigación dado el compromiso de varias áreas cerebrales en el proceso de desarrollo de la competencia lectora (véase gráfica 2).

Investigaciones reconocidas (Universidad de San Buenaventura; Milner, 1963) han establecido que daños a nivel frontal, frontotemporal y frontoparietal se desempeñan peor que pacientes con daños a nivel posterior (occipital, parietooccipital y occipitotemporal). Pacientes con diferentes lesiones frontales tienden a presentar un mayor número de errores perseverativos, de respuestas incorrectas, una categorización deficiente y un mayor número de ensayos hasta alcanzar el criterio de

clasificación. Malmo, 1974 y Moscovitch, 1976, reportaron en sus estudios un puntaje de cuatro ó más categorías logradas como una ejecución exitosa y representativa.

Los resultados de la **ENTREVISTA ESTRUCTURADA** pretende dar respuesta a los indicadores de: a) el estudiante usa correctamente las estrategias lectoras de muestreo, predicción e inferencia, b) el estudiante usa correctamente las estrategias lectoras de verificación y autocorrección.

Los resultados muestran que cuando los estudiantes no entienden un texto el 53% de ellos lo leen tantas veces como sea necesario, el 38% vuelve a leerlo usando alguna ayuda anexa como el uso del diccionario o la extracción de ideas básicas y sólo el 9% busca información en otras fuentes. Aún así, los estudiantes aseguran utilizar técnicas de lectura tales como la anticipación (60%), la deducción (75%), la constatación (76%) y la corrección (91%).

En cuanto al proceso para leer que los estudiantes dicen utilizar, el 92% busca un lugar tranquilo para leer, el 66% lee en silencio y algunos de ellos, junto a otro 45% leen en voz alta, el 70% resalta ideas, el 49% hace uso del diccionario, el 75% vuelve a leer, el 45% hace un resumen, el 31% busca la ayuda de un experto, el 32% busca información complementaria en otros textos y el 69% vuelve a leer.

Lo anterior establece que realmente los estudiantes no utilizan ninguna estrategia de lectura pues una gran mayoría de ellos sólo se limitan a leer muchas veces hasta que logren “entender” algo, lo cual, obviamente, no es una estrategia, pero los estudiantes la consideran como tal.

Los resultados de la **AUTOBIOGRAFÍA** pretenden dar respuesta al indicador que busca establecer si el estudiante presenta indicadores caligráficos de dislexia. No pueden dejarse de lado los hallazgos de indicadores de dislexia y algunas lesiones cerebrales en un porcentaje de la población. Si el propósito general de esta investigación es desarrollar una estrategia que permita el desarrollo de la competencia lectora en estos estudiantes, entonces no puede negarse algo tan delicado como el análisis de algunas anomalías en el desarrollo cerebral pues

ello implica que un grupo de la población deberá recibir apoyo a este nivel y no sólo darles herramientas de lectura sin buscar solución primero a las alteraciones de sus lóbulos frontales, básicos en los procesos cognitivos de aprendizaje.

El apoyo a que hace referencia el párrafo anterior, es parte del proceso de intervención a que se hace referencia en el capítulo de antecedentes por parte de la autora de esta investigación.

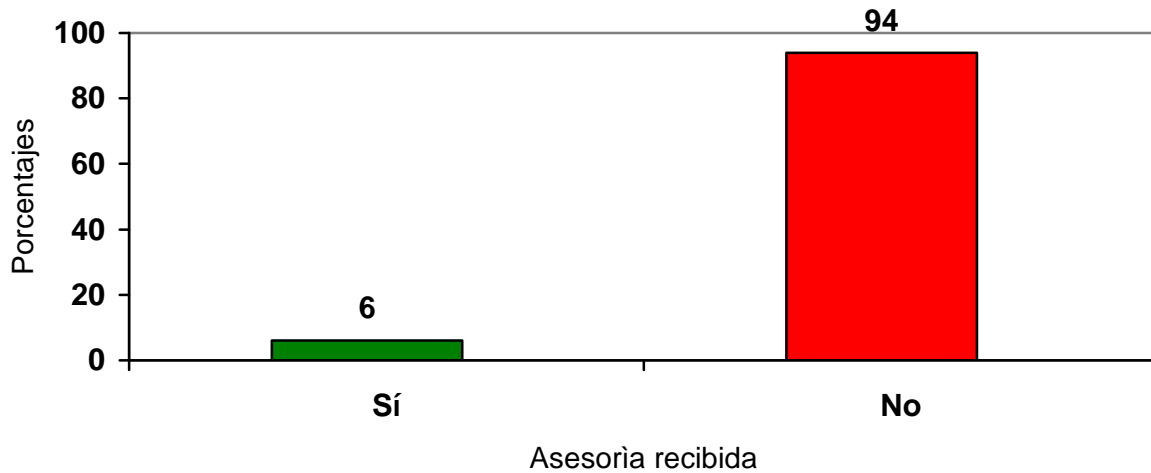
Los resultados muestran que el 39% de la población mostró en su caligrafía indicadores propios de la dislexia tales como sustitución, omisión y adición de letras o repetición de palabras y oraciones dentro del párrafo.

Todo lo anterior lleva a concluir que el 57% de la población parece no tener adecuadamente desarrolladas sus funciones superiores. El 67% no busca soluciones adecuadas a diversos problemas y se mantiene en una sola hipótesis aún cuando se le haya informado de su invalidez. Y sólo un 43% usa correctamente las estrategias lectoras de verificación y autocorrección, aplicadas a ejercicios no verbales.

6.2. Factores socioeducativos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora

6.2.1. Entrevista semiestructurada

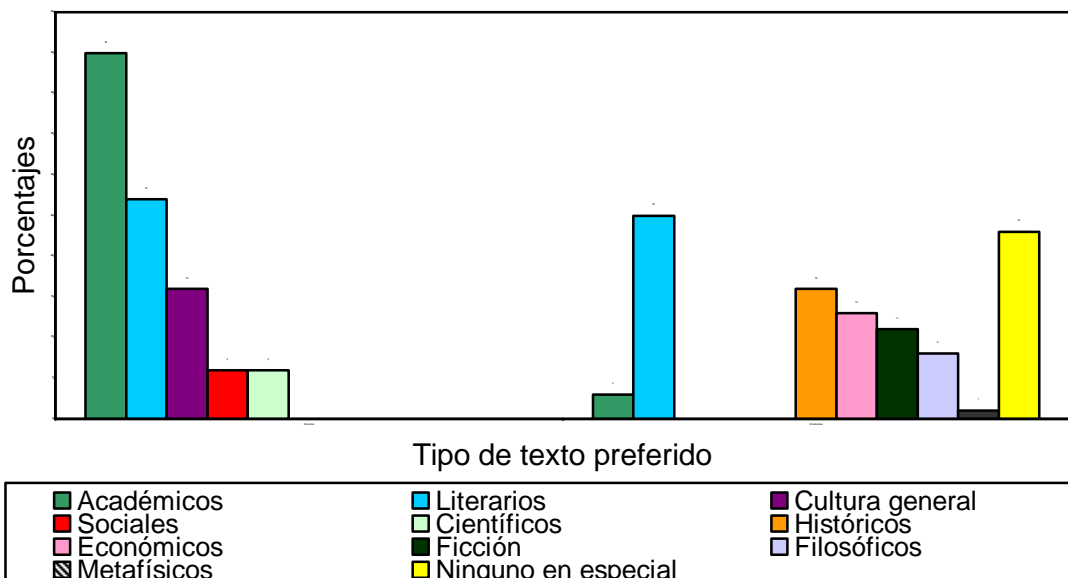
Gráfica 34. Existencia de asesoría que los estudiantes tuvieron respecto a la comprensión lectora



El 94% de los sujetos jamás ha recibido asesoría sobre las diversas técnicas a utilizar para optimizar el proceso lector. Sólo el 6% dice haber recibido alguna.

6.2.2. Entrevista estructurada

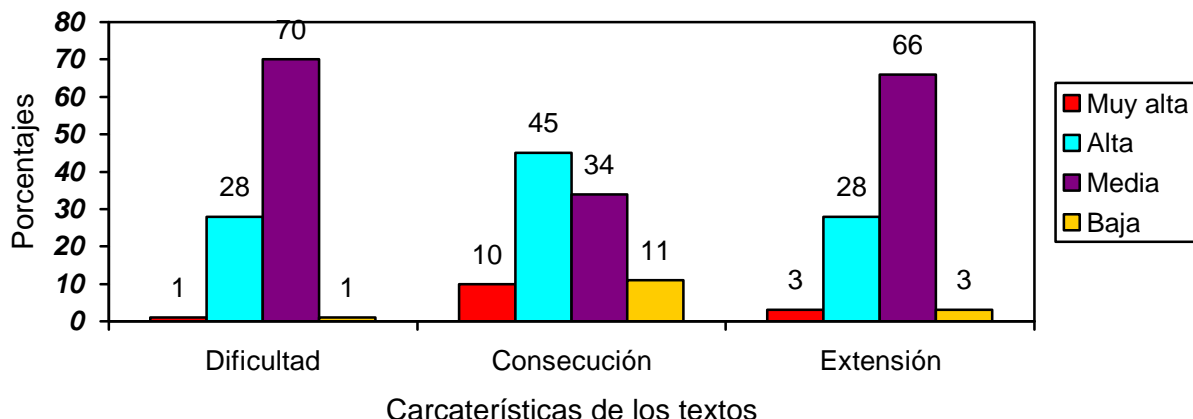
Gráfica 35. Comparación del tipo de textos preferidos por docentes y estudiantes



Mientras el 45% de docentes prefieren los libros académicos, sólo el 3% de los estudiantes tienen esta preferencia. En los textos literarios hay acuerdo. Los de cultura general, sociales y científicos no son tenidos en cuenta por los estudiantes.

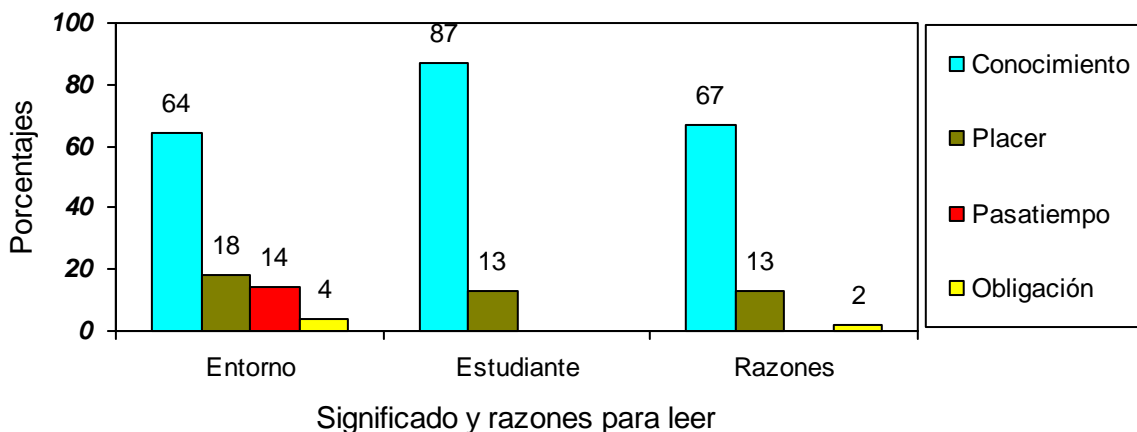
Los históricos, económicos, de ficción, filosóficos y metafísicos (52% de preferencia por los estudiantes) no son tenidos en cuenta por los docentes.

Gráfica 36. Dificultad de comprensión, facilidad de consecución y extensión de los textos elegidos por los docentes.



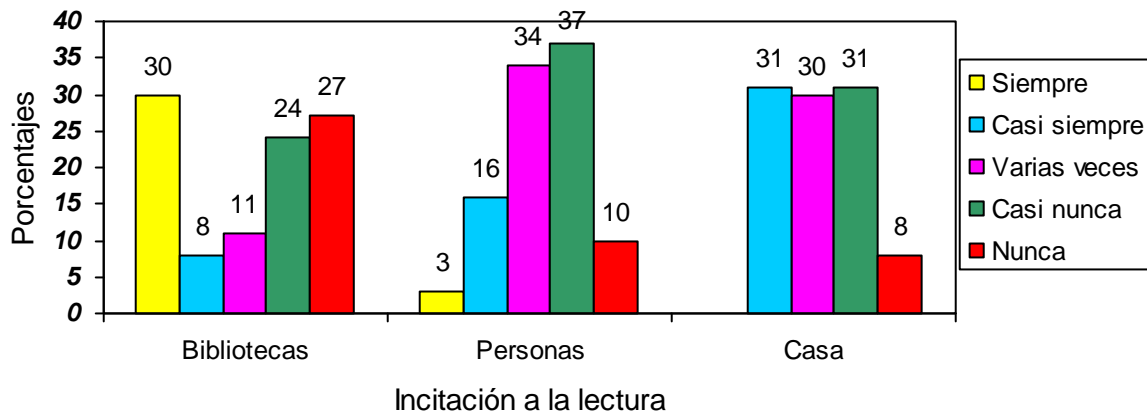
El 70% de los estudiantes considera que el nivel de dificultad de los textos enviados por los docentes es medio y el 28% lo considera alto. El 69% considera que la extensión de estos textos es media y el 31% piensa que es alta. El 55% considera de fácil consecución los textos, en tanto el 45% no piensa que se consigan siempre.

Gráfica 37. Significado de la lectura y razones para leer por parte del entorno, los docentes y los estudiantes



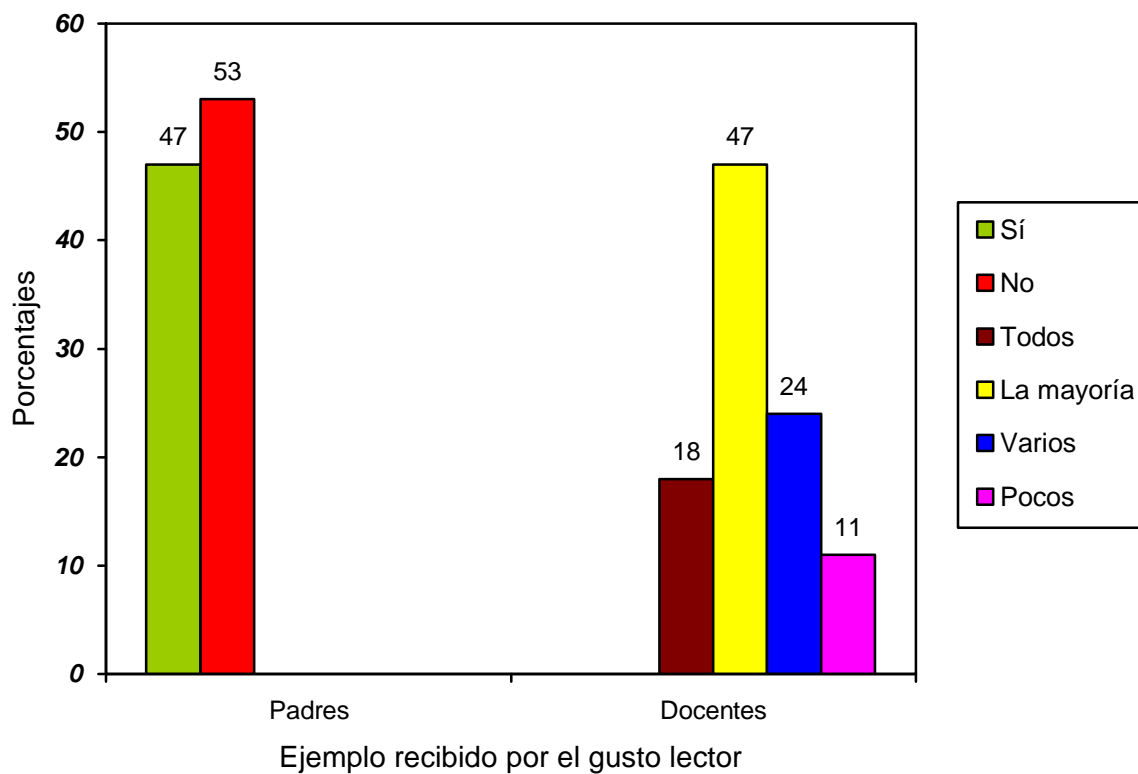
La gráfica muestra, que adquirir conocimientos es la principal razón por la cual los estudiantes leen y el mayor significado que la lectura tiene tanto para el estudiante como para su entorno. Sólo el 13% de los estudiantes ven la lectura como una actividad que les puede causar placer.

Gráfica 38. Incitación a la lectura por parte del entorno del estudiante



La gráfica 8 presenta que el 30% siempre contó con una biblioteca cercana, sólo el 3% siempre se sintió incitado a leer y nadie considera que tiene los textos necesarios en su casa para llevar a cabo un buen proceso de aprendizaje. El 51% casi nunca o nunca contó con una biblioteca cerca, al 47% no se siente incitado a la lectura por su entorno y el 39% considera que los libros existentes en sus hogares casi nunca o nunca les permiten realizar trabajos de manera adecuada.

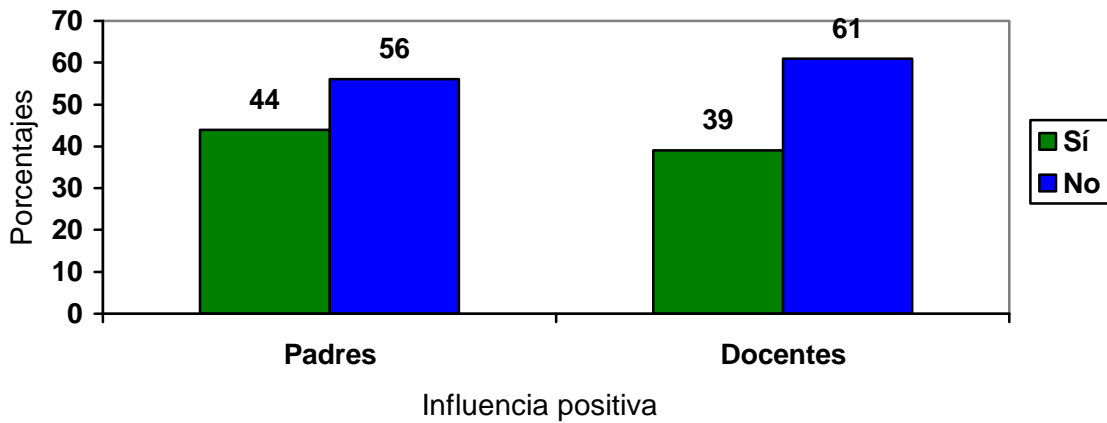
Gráfica 39. Ejemplo recibido del gusto por la lectura por parte de los docentes y los padres de los estudiantes



El 53% de los estudiantes consideran que sus padres no fueron un buen modelo de lectura y el 47% consideran que si lo fueron. El 65% de los estudiantes piensa que los docentes han sido un buen ejemplo de ello y el 35% considera que no.

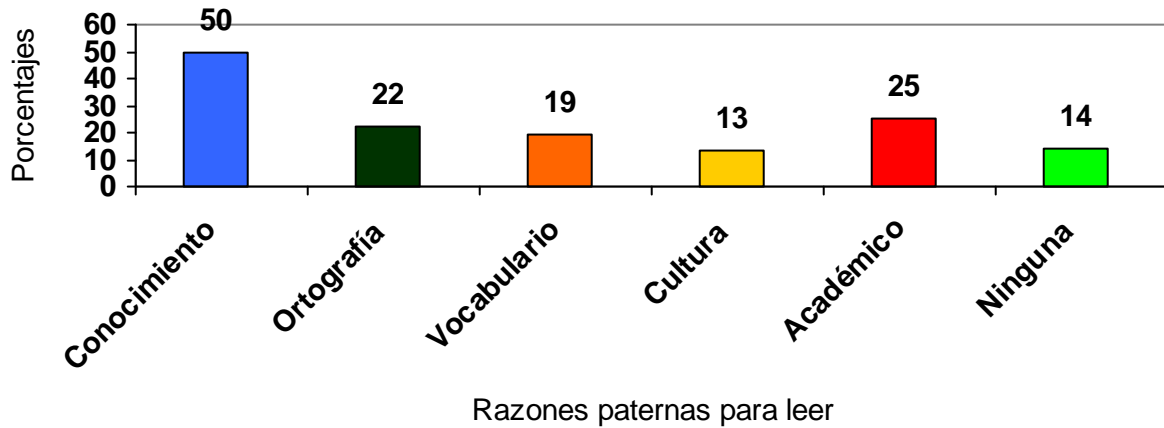
6.2.3. Autobiografía

Gráfica 40. Influencia positiva de padres y docentes respecto a la lectura



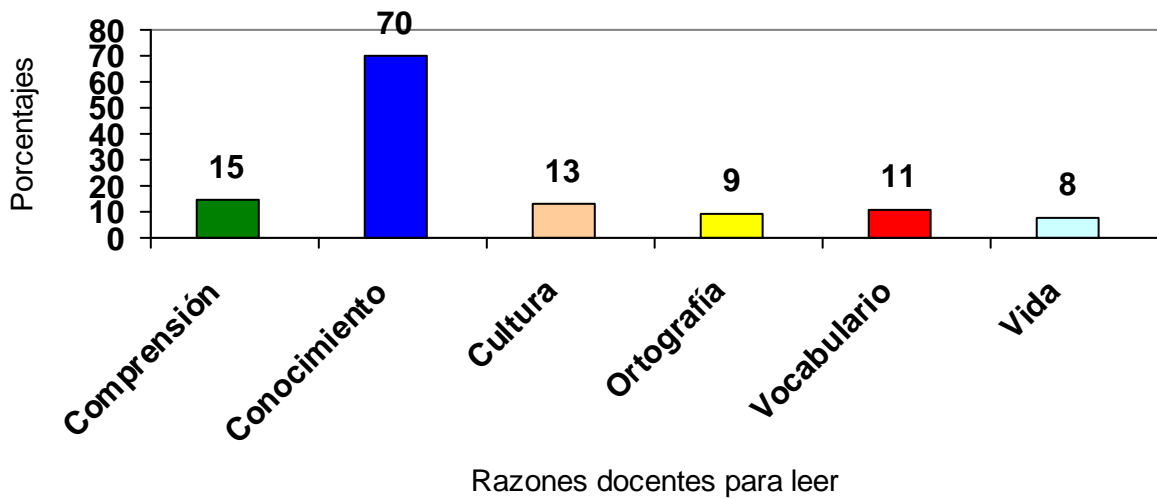
En cuanto a recibir una influencia positiva respecto a la lectura, el 44% dice haberla recibido de sus padres y el 39% de los docentes. El 56% dice que la influencia de sus padres no fue positiva y el 61% que no lo fue de parte de sus docentes.

Gráfica 41. Razones que daban los padres de los estudiantes para leer



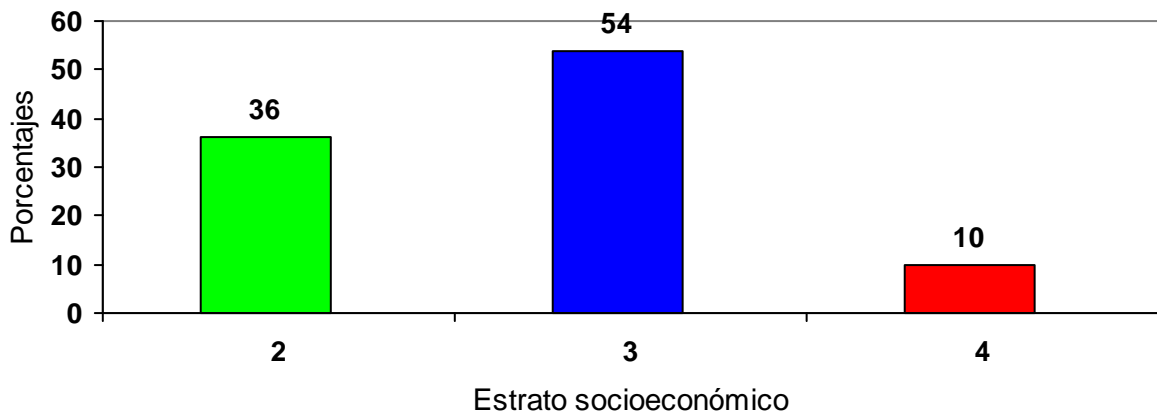
De las razones que los padres daban para que leyeran, el 50% dice que por conocimiento, el 25% por requisito académico, el 22% para mejorar la ortografía, el 19% para adquirir un buen vocabulario, el 14% no daba ninguna razón y el 13% por cultura general.

Gráfica 42. Razones que daban los docentes de los estudiantes para leer



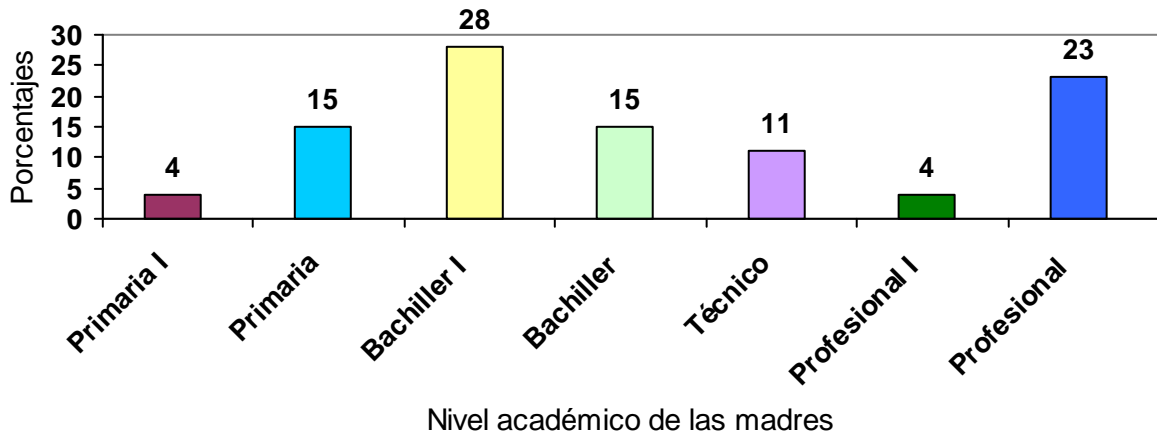
De las razones que los docentes tenían para enviar lecturas, el 70% dice que para ampliar la información de la clase, adquirir conocimiento y aprobar la materia. El 15% para desarrollar la comprensión de lectura, el 13% por cultura general, el 11% para ampliar el vocabulario, el 9% para mejorar la ortografía y el 8% porque la lectura les serviría para la vida.

Gráfica 43. Estrato socioeconómico de los estudiantes



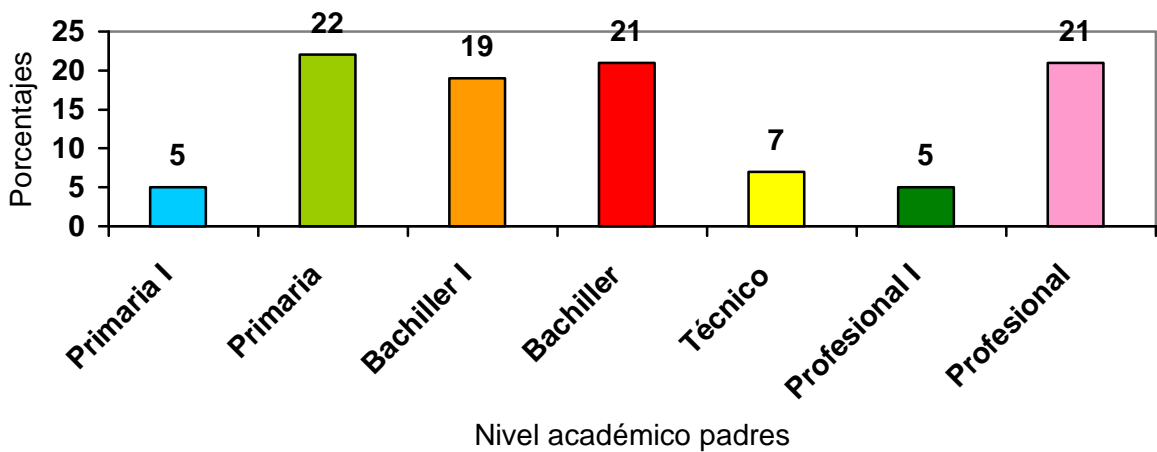
El 54% de los padres de los estudiantes pertenece al estrato 3, el 36% al estrato 2 y el 10% al estrato 4. Entre la población no se encontró ningún estudiante de estrato 1.

Gráfica 44. Nivel académico de las madres de los estudiantes



Del nivel académico de las madres de los estudiantes, el 4% no terminó la primaria, el 15% sólo llegó hasta la primaria, el 28% no terminó el bachillerato, el 15% logró hasta el bachillerato, el 11% obtuvo algún título técnico, el 4% hizo algunos semestres universitarios y el 23% obtuvo alguna carrera universitaria.

Gráfica 45. Nivel académico de los padres de los estudiantes



Del nivel académico de los padres de los estudiantes, el 27% sólo logró la primaria, el 40% logró el bachillerato, el 7% obtuvo algún título técnico y el 26% son profesionales. En promedio, el 23% logró máximo la primaria, el 41% máximo el bachillerato, el 9% obtuvo algún título técnico y el 27% logró algún título profesional.

De acuerdo con los anteriores datos se puede hacer la discusión frente a los resultados obtenidos en referencia al segundo objetivo que refleja los factores

socioeducativos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los jóvenes estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la universidad de La Salle

Las pruebas aplicadas fueron la entrevista estructurada y la autobiografía. Primero se hace la discusión de los resultados y luego la conclusión de ellos respecto a los indicadores que se pretenden medir.

Los resultados de la **ENTREVISTA ESTRUCTURADA** y de la **AUTOBIOGRAFÍA** pretenden dar respuesta a los indicadores de: a) tipos de textos elegidos por los docentes, b) dificultad de los textos elegidos por los docentes, c) disponibilidad de los textos elegidos por los docentes, d) extensión de los textos elegidos por los docentes, e) valor dado a la lectura por parte de su entorno, f) los padres del estudiante dieron buen ejemplo sobre la lectura, g) en el barrio del estudiante existe biblioteca que facilita la consulta de textos, h) en la casa del estudiante existe un buen número de libros, i) significado que los libros tienen en el entorno del estudiante, j) tipos de lectura que se usan y se han usado en el ámbito escolar del estudiante, k) los docentes tienen claras las razones para pedirles a sus estudiantes que lean, l) los docentes establecen adecuadamente diversas formas de evaluación de la comprensión lectora, m) los docentes planifican adecuadamente las lecturas que envían a sus estudiantes, n) los docentes de la universidad son un buen ejemplo de competencia lectora, ñ) los docentes tienen uniformidad por la exigencia en la calidad de la lectura, o) los docentes despiertan el amor por la lectura a sus estudiantes, p) estrato y nivel educativo de los padres.

El 56% de los estudiantes dice no haber recibido una influencia positiva por parte de sus padres y el 61% no haberla recibido de sus docentes. Entre las razones por las cuales sus padres y docentes les hacían leer eran, en un gran porcentaje (75%), por razones académicas (para que pasaran la materia o como complemento de la clase) y de adquisición de conocimientos. De allí que los estudiantes (87%) consideren que las razones por las que suelen leer es por cumplir con el requisito de la cátedra y no

por gusto personal, de hecho, algunos dicen que jamás leen a menos que vayan a ser evaluados.

Frente a ello establecen que, aunque los docentes siempre envían lecturas, en un gran porcentaje (75%), lo hacen por razones académicas: para que pasen la materia o como complemento de la clase. En referencia a los docentes de la universidad de La Salle el 56% de estudiantes dicen que son muy pocos los docentes que realmente se preocupan por generar el gusto por la lectura pues aseguran que leen porque les toca y no por gusto y que al preguntarles para qué leer, los docentes dicen que se debe cumplir con el canon de los 100 libros y repiten la consabida charla de la importancia de los textos para complementar los conocimientos necesarios para la profesión. De otra parte, el 67% de los estudiantes dice que los docentes realmente no planifican adecuadamente las lecturas que envían a sus estudiantes pues no suelen ser bien evaluadas o no entienden el sentido del texto dentro de la clase.

Referente a lo anterior, el 75% dice que la forma de evaluar la comprensión de textos es mediante algún trabajo escrito o por examen escrito u oral pero que no suelen recibir retroalimentación de las razones por las cuales se obtuvo determinada nota. Sólo el 24% dice que son evaluados mediante dinámicas que les facilita la comprensión de los textos tales como debates o mesas redondas.

Congruente con ello, un alto porcentaje (76%) asegura que la exigencia por la lectura sólo es constante en los docentes encargados de la cátedra que es responsable de estos procesos como la expresión escrita y oral y que son escasos los docentes de las otras cátedras que se preocupan por exigir un buen nivel de lectura teniendo como objetivo despertar el hábito por ésta o desarrollar la competencia lectora.

Relativo a las temáticas elegidas por los docentes, se encontró una notable diferencia entre los temas que agradan a los estudiantes y los que aquellos eligen. Mientras el 45% de los docentes eligen textos académicos, sólo el 3% de los estudiantes gusta de ellos; contrario a esto, los históricos, de ficción, filosóficos y metafísicos que le gusta a un buen porcentaje (52%) de los estudiantes no son tenidos en cuenta por los docentes. aún así, y referente a los textos recomendados

por los docentes, el 70% de estudiantes dice que el nivel de dificultad de éstos es normal y el 28% lo considera alto; el 69% considera la extensión normal y el 31% cree que es alta; el 55% piensa que se consiguen muy fácil en tanto el 45% considera que no es así.

En lo que se refiere al entorno de los estudiantes, el 64% siempre escuchó decir que la lectura era importante en lo académico para adquirir conocimientos y sólo el 14% lo vio como algo placentero. Sólo el 38% de estudiantes contó siempre o casi siempre con alguna biblioteca cercana a la cual podía acudir a leer y el 51% nunca contó con este apoyo. Ningún estudiante consideró que en su casa existan los textos necesarios para llevar a cabo un buen proceso de aprendizaje y el 47% no se siente incitado por su entorno hacia la lectura.

El 36% de los estudiantes pertenece al estrato 2, el 54% pertenece al estrato 3 y el 10% al estrato 4. En promedio, el 23% logró máximo la primaria, aunque el 5% no logró terminarla; el 41% máximo el bachillerato, aunque el 23% no lo culminó; el 9% obtuvo algún título técnico y el 27% ingresó a la universidad aunque el 5% no obtuvo el título. Esto implica que, aunque los padres suelen pedirle a sus hijos que lean y que "no se queden como ellos", no han logrado ser un buen ejemplo de lectura por cuanto ellos mismos no lo hacen, pues el 65% sólo logró, como máximo, el título de bachiller.

De todo lo anterior se puede decir que ni el entorno, ni los padres ni los docentes han sido buenos ejemplos de lectura ni se han preocupado por el desarrollo de la competencia lectora de estos estudiantes pues el valor que le dan a los textos se limita a lo académico y no a ser un instrumento de desarrollo integral del individuo.

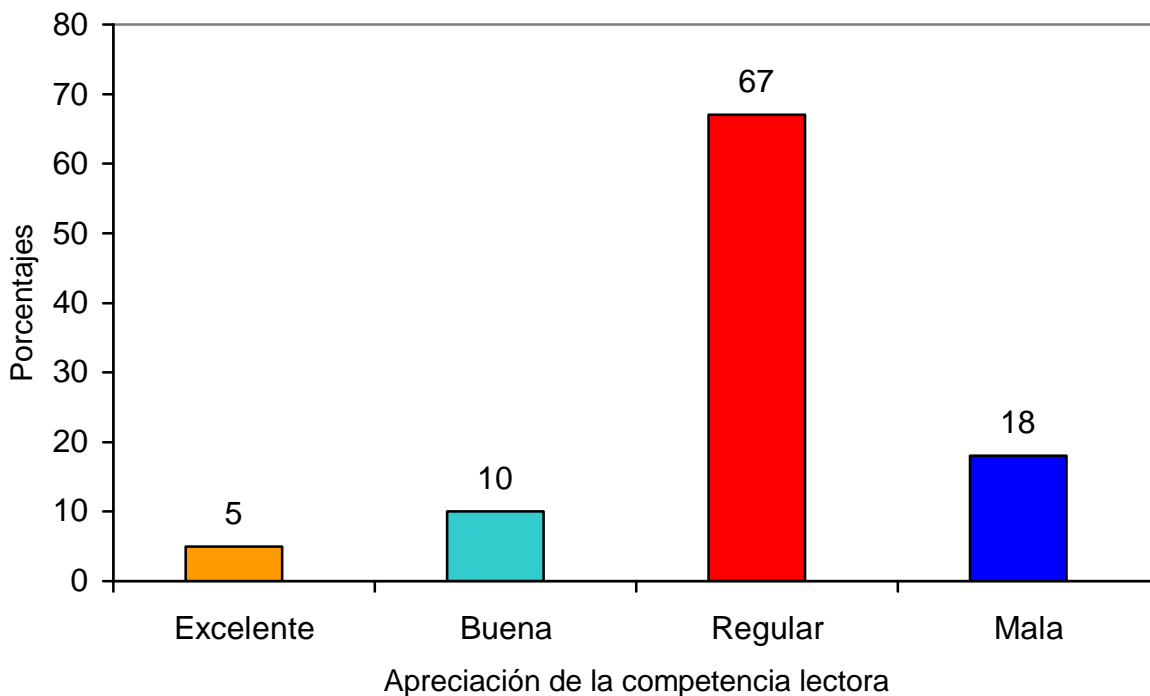
Igualmente se suelen evaluar estos procesos desde los mecanismos de memoria que desde siempre ha establecido el sistema educativo y son muy pocos los padres y docentes que se preocupan por alimentar las capacidades de comprensión, argumentación y proposición lectora en sus estudiantes. Es importante, además, hacer énfasis en el poco interés que muestran los docentes por conocer las

preferencias temáticas de sus estudiantes a fin de incrementar la motivación por la lectura y, por ende, facilitar la adquisición del hábito lector.

6.3. Factores psicológicos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora a partir de la valoración e interpretación que los jóvenes estudiantes tienen de su proceso de lectura (responsabilidad del estudiante) y de la enseñanza de la misma (responsabilidad del docente).

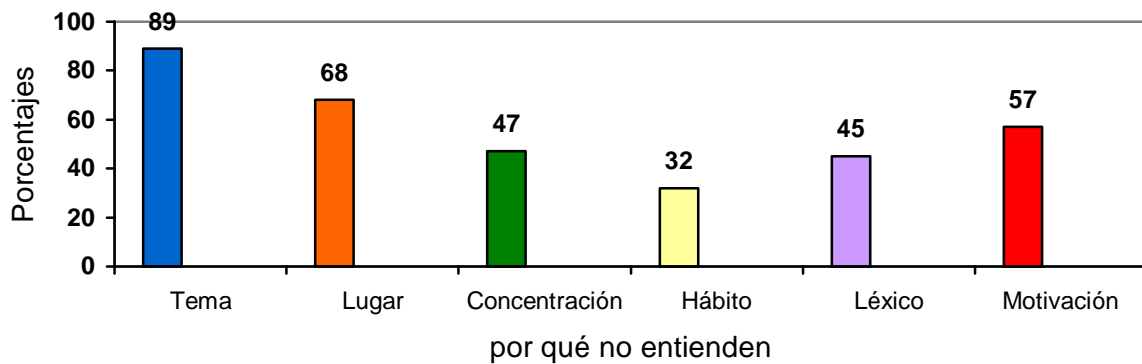
6.3.1. Entrevista semiestructurada

Gráfica 46. Autopercepción de los estudiantes de su nivel de competencia lectora



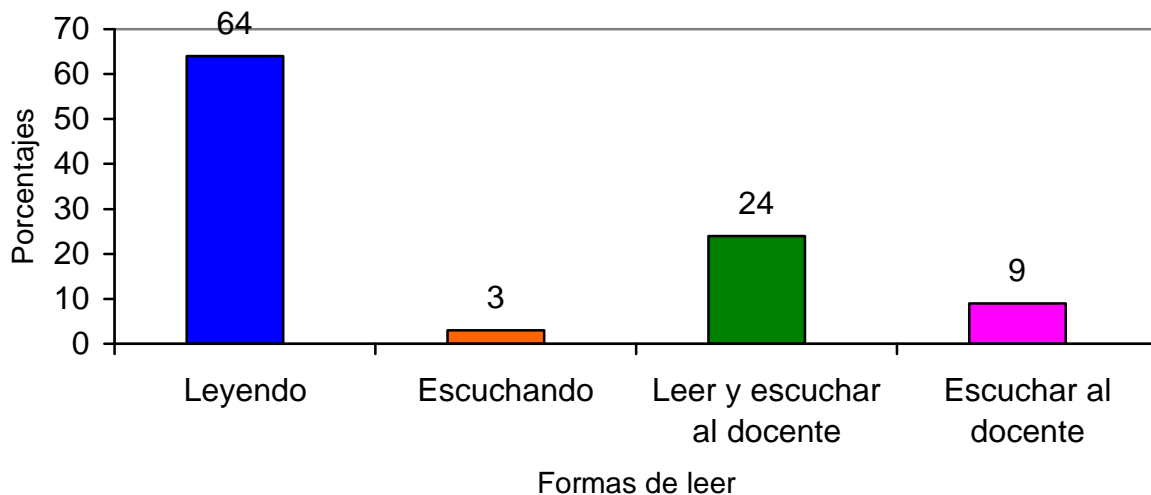
El 67% considera que su comprensión lectora es regular, el 5% excelente, el 10% buena y el 18% mala.

Gráfica 47. Razones que dificultan la comprensión de textos por parte de los estudiantes



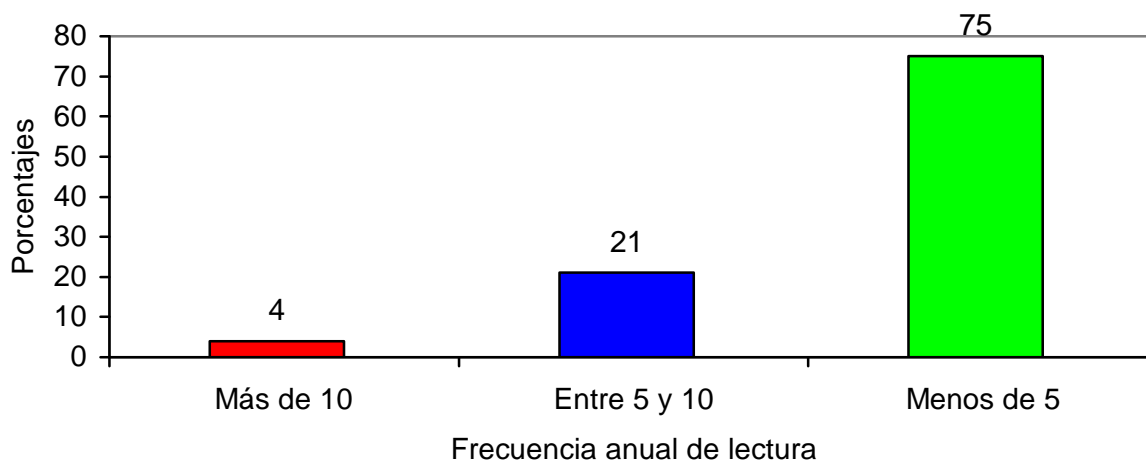
El 89% piensa que si el tema sobre el cual leerá no le interesa entonces le costará más trabajo entenderlo. El 68% necesita estar en un lugar tranquilo pues la mayoría de ellos pierden la concentración con facilidad. El 57% piensa que la lectura no es motivadora, aún sin importar otros aspectos, tal vez debido a que no han desarrollado el hábito (32%) o que poseen pobreza léxica (45%).

Gráfica 48. Formas de leer de los estudiantes que consideran que les facilita la comprensión de textos



El 64% considera que es más fácil comprender un texto si lo leen a solas. El 24% cree que es más fácil comprenderlo si después de que lo han leído escuchan la explicación del docente sobre éste. El 9% cree que sería más fácil si en lugar de leerlo esperan la explicación del docente.

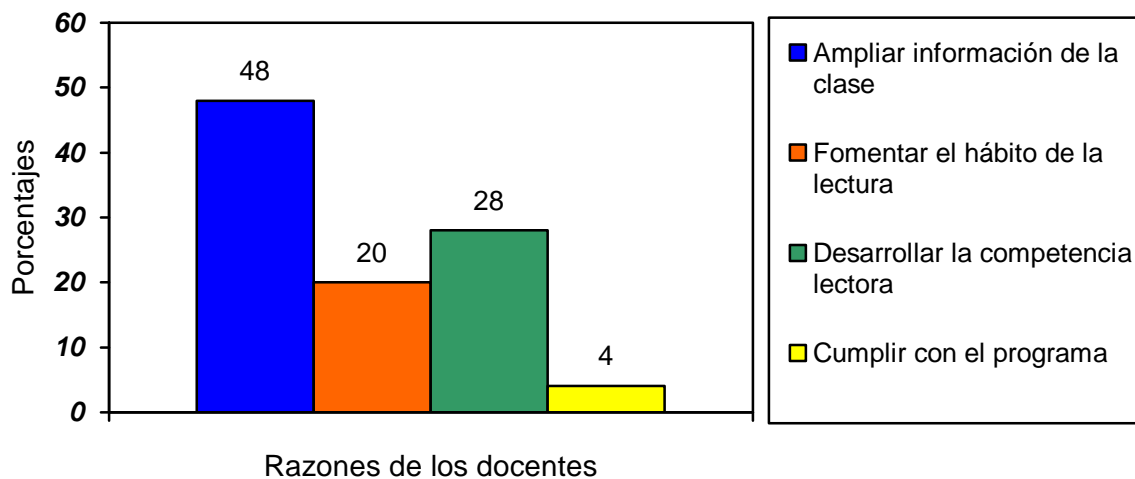
Gráfica 49. Frecuencia anual con que los estudiantes leen



El 75% lee menos de cinco libros al año. El 21% entre cinco y diez libros y el 4% más de diez libros.

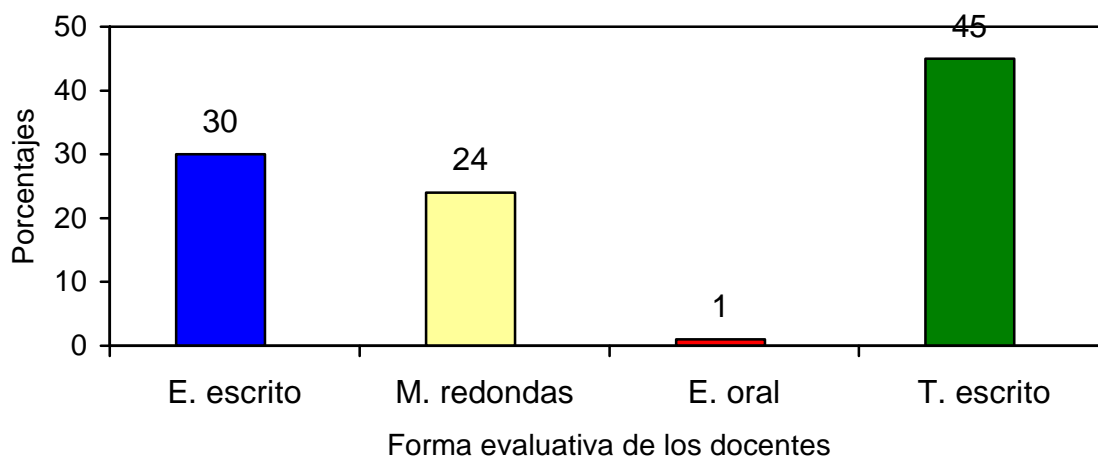
6.3.2. Entrevista estructurada

Gráfica 50. Razones que los estudiantes consideran que los docentes tienen para enviar lecturas



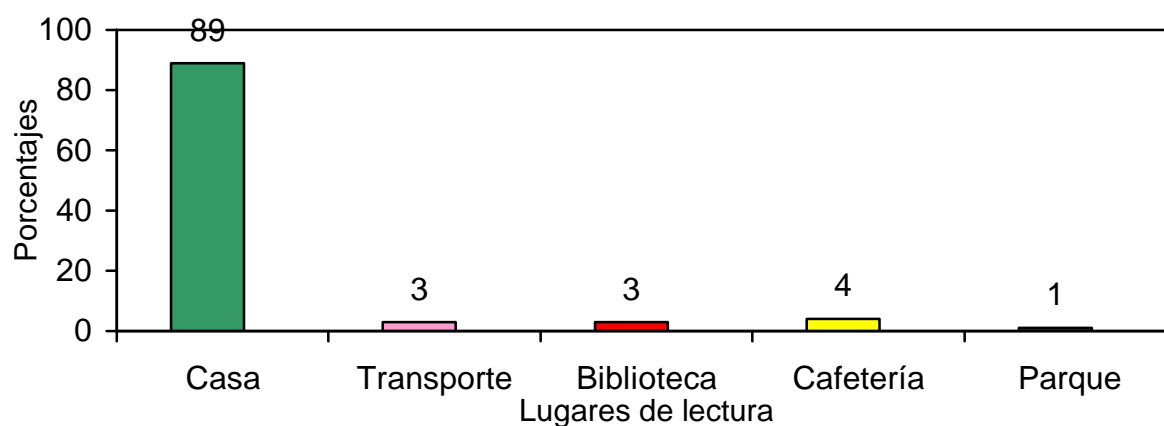
Sólo el 48% de los sujetos consideran que las razones por las cuales los docentes envían lecturas son para fomentar el hábito o para desarrollar la competencia. El resto considera que sólo lo hacen para ampliar información de la clase (académico) o por cumplir con el programa.

Gráfica 51. Forma de evaluar las lecturas por parte de los docentes



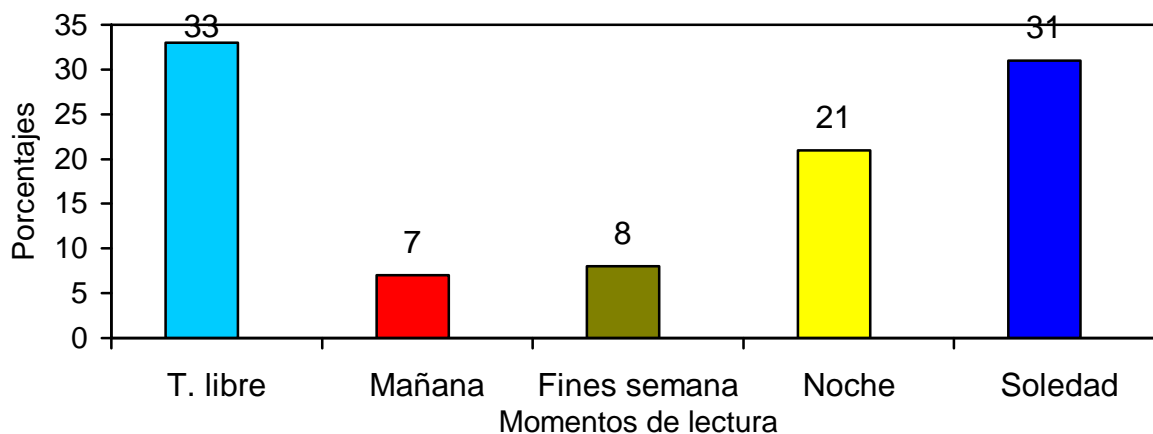
La manera utilizada de evaluar las lecturas es mediante los trabajos escritos (45%), los exámenes escritos (30%), las mesas redondas (24%) y el examen oral (1%).

Gráfica 52. Lugares acostumbrados por los estudiantes para leer



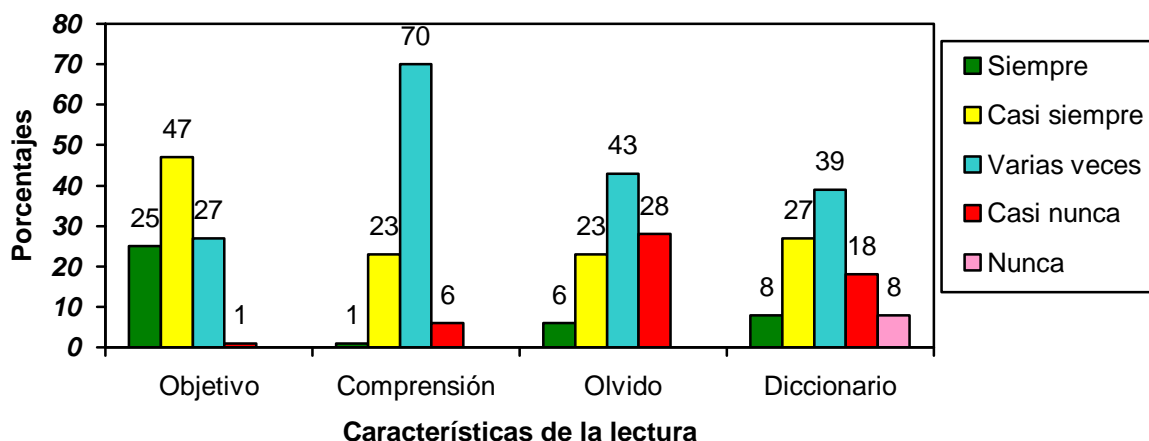
Curiosamente el sitio más usado para leer es la casa, en un 89% de los casos, en tanto la biblioteca, lugar más adecuado, sólo es utilizado por el 3% de ellos. El transporte y la cafetería son los preferidos por el 7% de la población.

Gráfica 53. Momentos acostumbrados por los estudiantes para leer



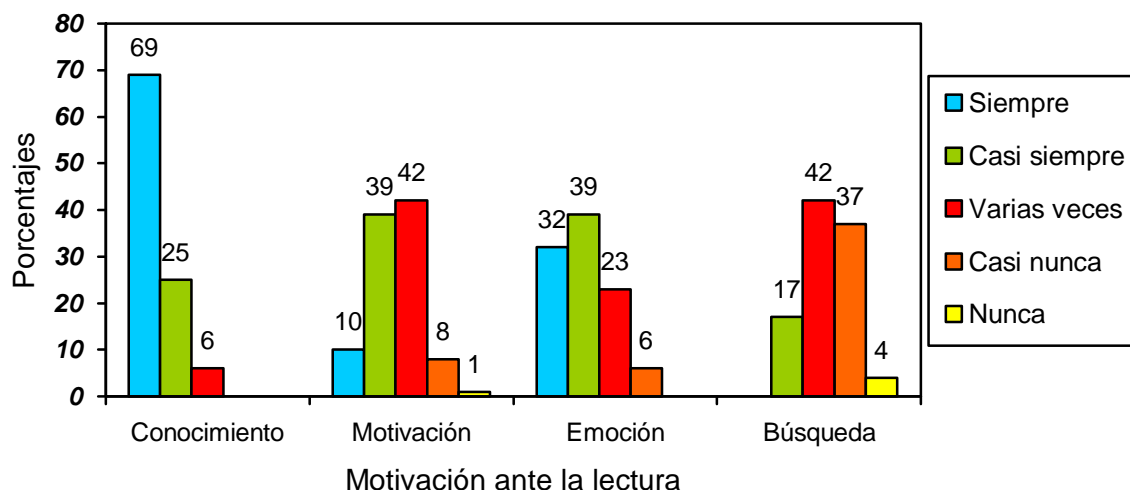
Los momentos más acostumbrados para leer son los tiempos libres (33%), en soledad (31%), en la noche (21%), los fines de semana (8%) y en las mañanas (7%).

Gráfica 54. Características de la lectura personal por parte de los estudiantes



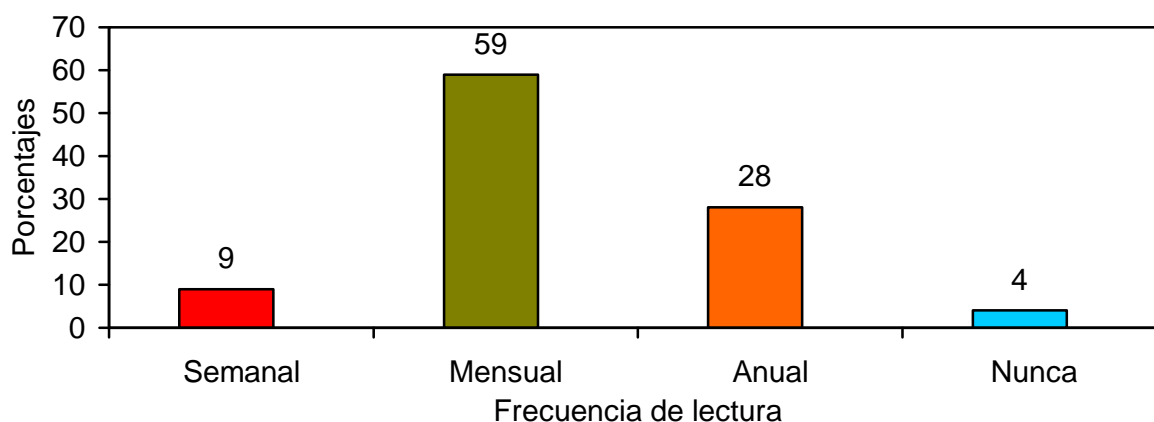
En cuanto a los motivos por los cuales se lee el 23% de la población dice tener los siempre claros, el 47% casi siempre, el 27% varias veces y el 1% casi nunca. En lo que se refiere a la comprensión de la lectura el 1% dice entender siempre, el 23% casi siempre, el 70% varias veces y el 6% casi nunca. Hablando de dejar la lectura para última hora el 6% acepta que así es, el 23% que casi siempre, el 43% que varias veces, el 28% que casi nunca. Por último, en cuanto al uso del diccionario, siempre lo hace el 8%, casi siempre el 27%, varias veces el 39%, el 18% casi nunca y el 8% nunca.

Gráfica 55. Motivación de los estudiantes frente a la lectura



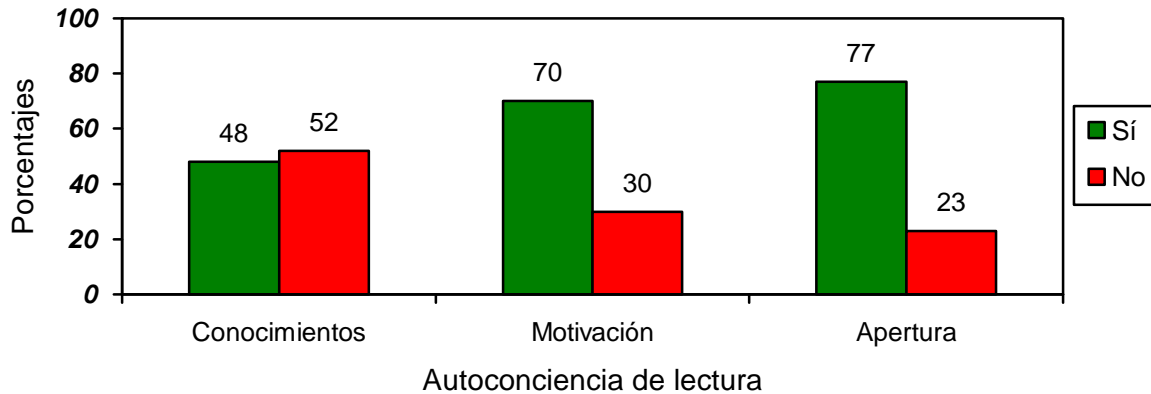
El 69% considera que leer siempre es una buena forma de adquirir conocimientos, el 42% varias veces se siente motivado a leer, el 39% casi siempre necesita momentos de tranquilidad emocional para poder leer y el 42% varias veces busca libremente libros para leer. Contrario a ello, 9% casi nunca o nunca sienten motivación por la lectura, el 6% casi nunca necesita estar con buen estado de ánimo para poder leer y el 41% casi nunca o nunca buscan un texto libremente para leerlo.

Gráfica 56. Frecuencia de lectura de un libro por parte de los estudiantes



El 59% dice leer un libro mensual, el 28% uno anual, el 9% uno semanal y el 4% dice jamás leer un libro.

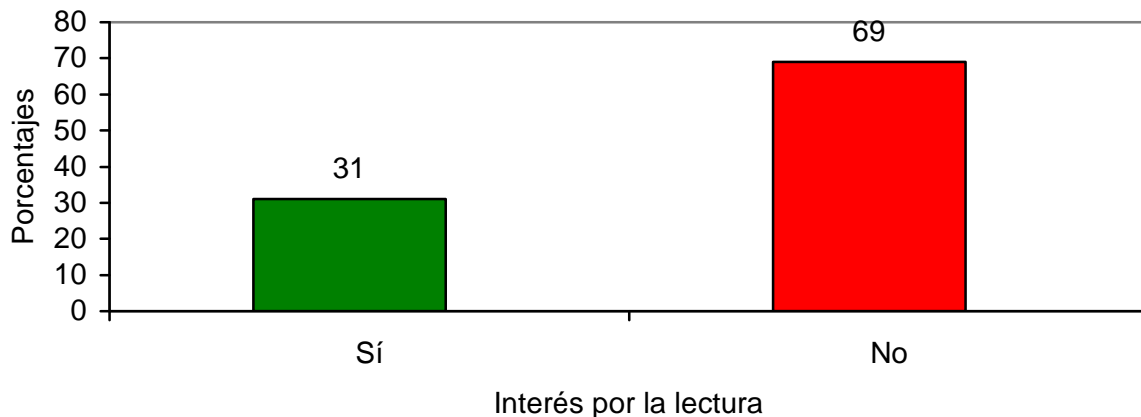
Gráfica 57. Autoconciencia de la lectura por parte de los estudiantes



El 48% de los estudiantes consideran poseer los conocimientos suficientes para comprender un texto, el 70% siente agrado por la lectura y el 77% está abierto a cualquier solicitud de leer. Contrario a ello, el 52% no considera tener conocimientos suficientes para comprender, el 30% no gusta de la lectura y el 23% no está dispuesto a leer.

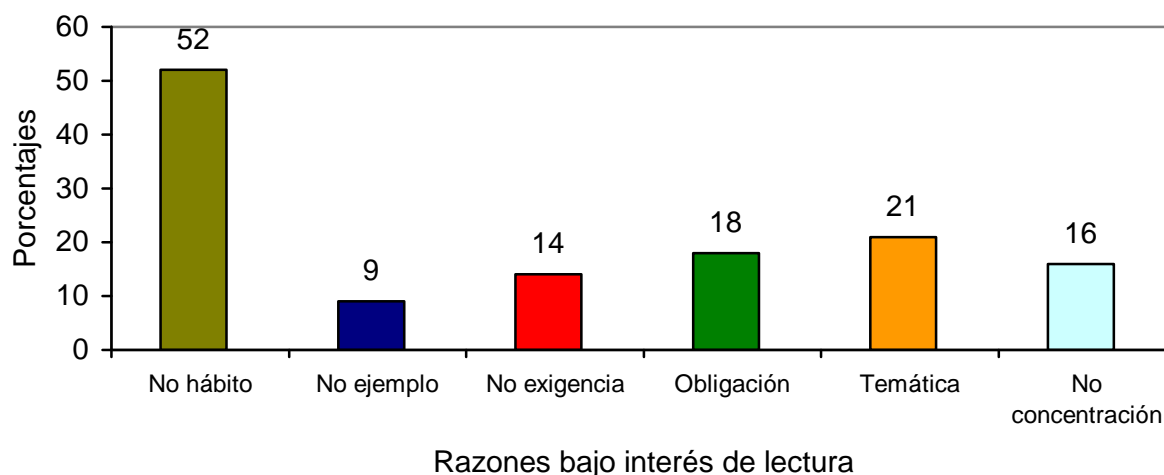
6.3.3. Autobiografía

Gráfica 58. Interés de los estudiantes por la lectura



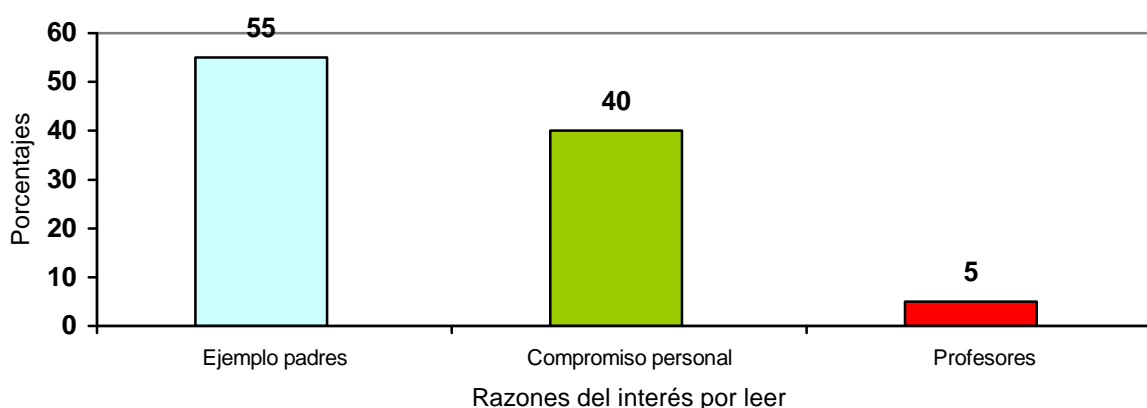
El 69% asegura no sentir interés por la lectura. El 31% dice que sí le interesa hacerlo.

Gráfica 59. Causas que los estudiantes consideran responsables del bajo interés por la lectura



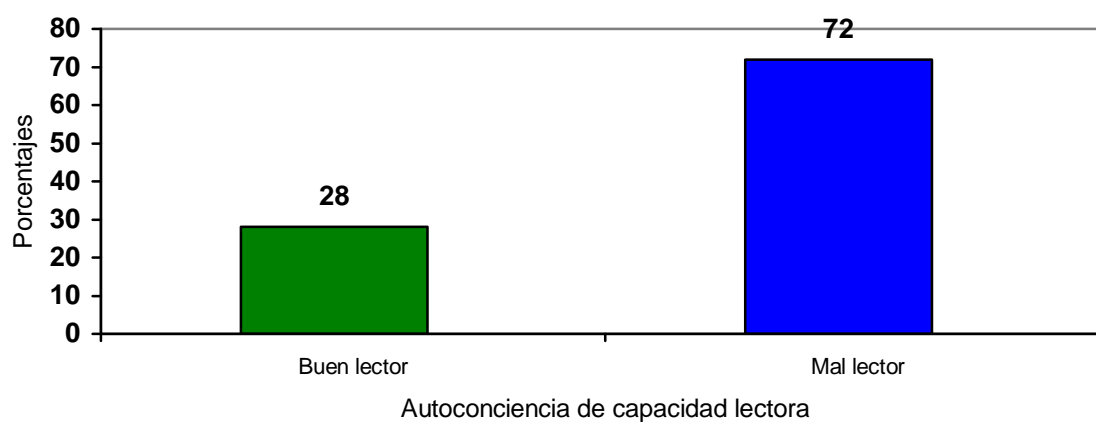
El 52% atribuye el bajo interés por la lectura a que no se le inculcó el hábito desde pequeño. El 21% dice que las temáticas suelen no ser agradables ni estar acorde con sus gustos. El 18% que la lectura siempre la ha visto como una obligación porque así se le inculcó en el colegio. El 16% establece la causa en dificultades para concentrarse al leer. Y el resto lo atribuyen a que ni en el colegio ni en el hogar recibieron ejemplo y exigencia para la lectura.

Gráfica 60. Causas que los estudiantes consideran responsables del alto interés por la lectura



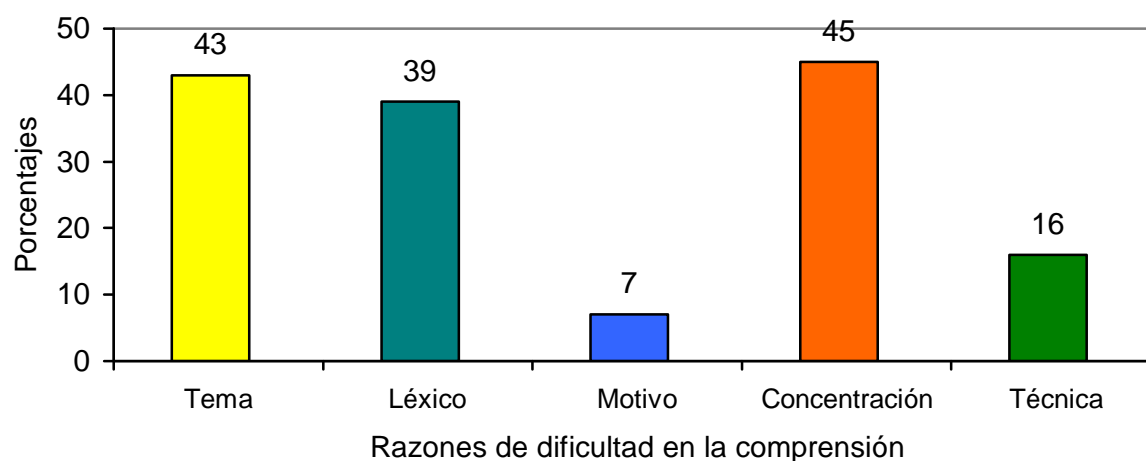
Quienes dicen sentir interés por la lectura lo atribuyen, en un 55%, a que recibieron un excelente ejemplo de sus padres, en un 40% al deseo personal de superación y en un 5% a sus docentes de primaria y bachillerato.

Gráfica 61. Autoconciencia de los estudiantes de su capacidad de lectura



El 72% no se considera buen lector y el 28% considera que si lo es.

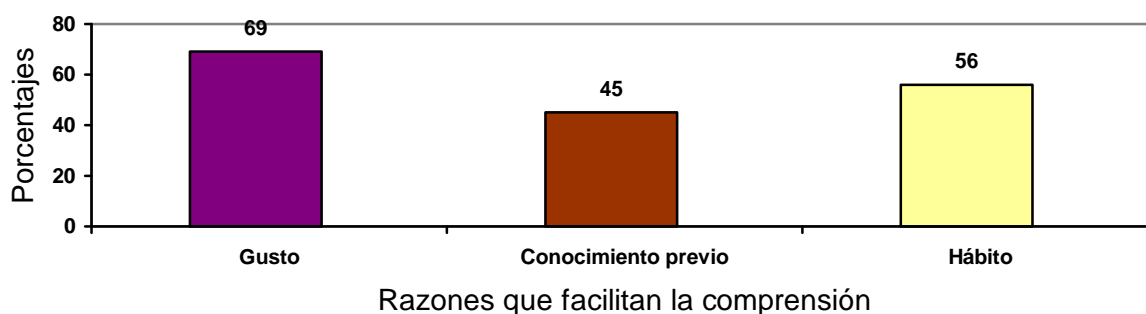
Gráfica 62. Razones que los estudiantes consideran que dificultan la comprensión de lectura



Entre las razones que dificultan la comprensión de lectura el 45% establece la dificultad para mantenerse concentrada en el texto. El 43% al tema elegido por los docentes. El 39% a tener pobreza léxica y encontrar muchas palabras “difíciles” en

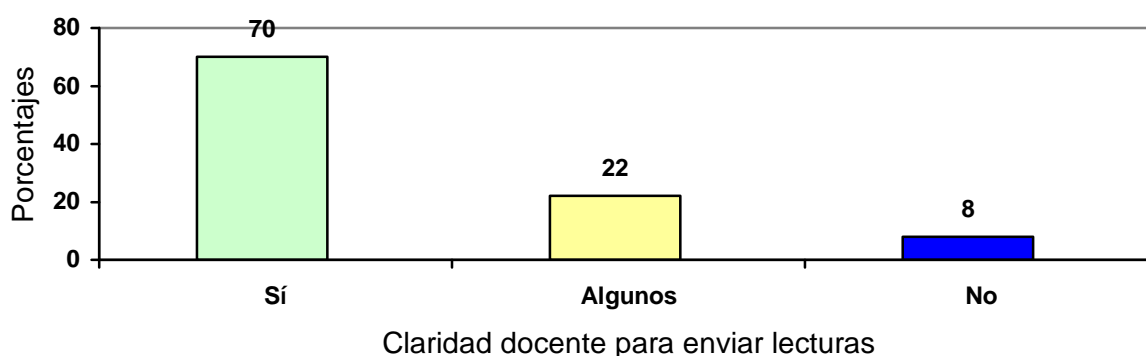
los textos. El 16% a no poseer una técnica para leer y el 7% a que no sienten gusto por la lectura.

Gráfica 63. Razones que los estudiantes consideran que facilitan la comprensión de lectura



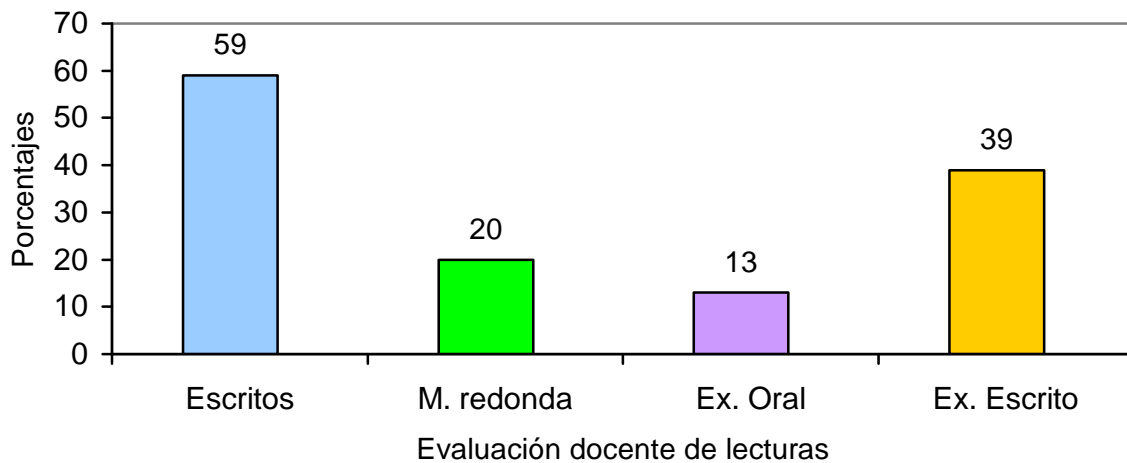
El 69% atribuye la facilidad para comprender textos al gusto que les causa la lectura, el 56% a poseer el hábito desde pequeños y el 45% a los conocimientos previos sobre la temática del texto.

Gráfica 64. Opinión de los estudiantes frente a la claridad de los docentes para enviar lecturas



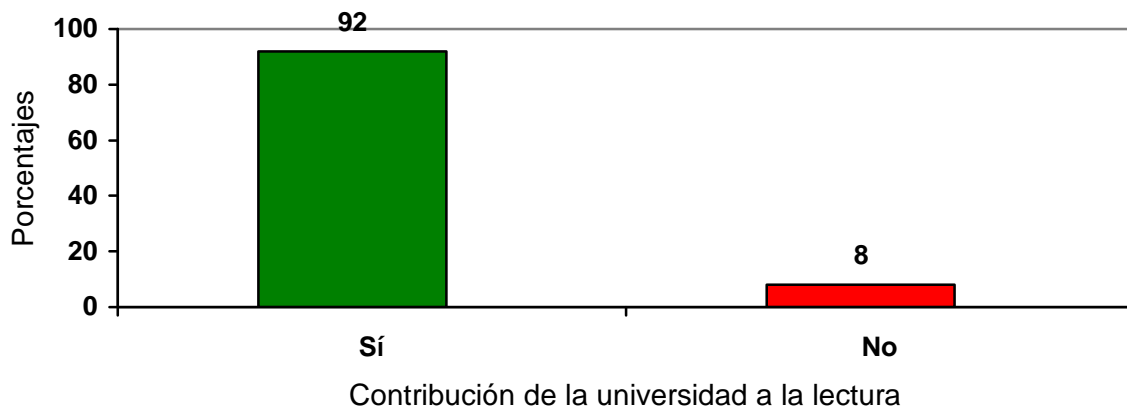
El 70% dice que los docentes dejan claras las razones por las cuales envían las lecturas. El 22% piensa que sólo algunos lo hacen y el 8% que ninguno da razones para ello.

Gráfica 65. Formas de evaluar los docentes la comprensión de textos



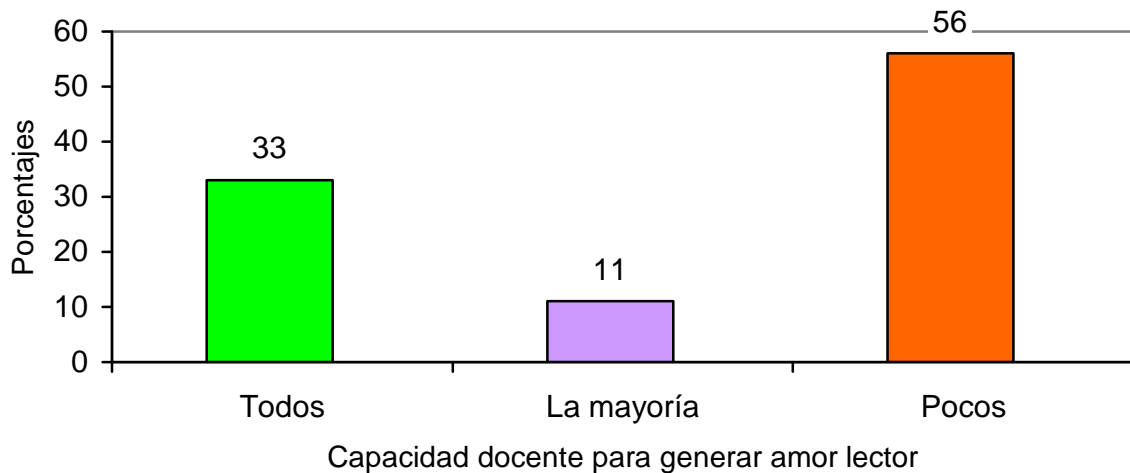
Las técnicas utilizadas por los docentes para evaluar la comprensión de los textos enviados eran, en el 59% de los casos mediante algún trabajo escrito, en el 39% de ellos mediante examen escrito, el 20% con mesa redonda y el 13% con examen oral.

Gráfica 66. Contribución de la Universidad a desarrollar la comprensión lectora



El 92% dice que la universidad apoya a sus estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora debido a que todos los docentes envían lecturas (no olvidar que consideran que se debe al cumplimiento del canon de los 100 libros). El 8% dice que no es así dado que, aunque los docentes envían lecturas, éstas se realizan por cumplir con los compromisos y aprobar la materia aun cuando deban aprenderse la información de memoria.

Gráfica 67. Capacidad de los docentes para despertar el amor por la lectura



El 56% de los estudiantes dicen que son pocos los docentes que hacen ver la lectura como algo agradable generándoles amor por ésta. El 33% dice que todos los docentes desarrollan afecto por la lectura y el 11% establece que la mayoría de los docentes generan gusto por leer.

De acuerdo con los anteriores datos se puede hacer la discusión frente a los resultados obtenidos en referencia al tercer objetivo que refleja la información respecto a la valoración e interpretación que los jóvenes tienen de su proceso de lectura y de la enseñanza de la misma.

Se aplicaron la entrevista estructurada y la autobiografía. Primero se hace la discusión de los resultados y luego la conclusión de ellos respecto a los indicadores.

Los resultados obtenidos en la **ENTREVISTA ESTRUCTURADA** y la **AUTOBIOGRAFÍA** pretenden dar respuesta a los indicadores de: a) el estudiante se siente atraído por la lectura, b) el estudiante tiene claras las razones por las cuales se interesa o no en la lectura, c) el estudiante tiene conciencia de su alta o baja competencia lectora, d) el estudiante sabe cuáles son las razones por las cuales se le dificulta la comprensión de los textos, e) sitios y momentos que el estudiante acostumbra para leer, f) el estudiante tiene claros sus propósitos de lectura, g) el estudiante considera que posee buenos conocimientos previos de diversas temáticas de lectura, h) el estudiante encuentra en la lectura formas interesantes de adquirir

conocimientos, i) la situación emocional del estudiante al leer es positiva, j) el estudiante tiene claro cuál es su proceso lector, k) el estudiante hace uso del diccionario cuando, al leer, desconoce el significado de una palabra, l) el estudiante busca libremente textos para leer, m) el estudiante suele leer constantemente, n) el estudiante tiene claras sus preferencias temáticas.

Un gran porcentaje (85%) de los estudiantes considera que su competencia lectora es regular o mala. El 52% piensa que no posee los conocimientos suficientes para comprender un texto y el 72% se considera mal lector. De hecho, el 94% de ellos asegura no haber recibido jamás asesoría alguna de las estrategias adecuadas que deben usarse al leer aunque, curiosamente, un alto porcentaje (70%) asegura utilizar las estrategias de anticipación, deducción, verificación y corrección, consideradas propias de los buenos lectores, aunque, obviamente, se contradicen cuando explican el proceso que utilizan para llevar a cabo una lectura.

Respecto a lo anterior, el 53% suele leer basado en la simple decodificación, y el 38% vuelve a leerlo. El 62% dice necesitar leer más de dos veces y el 68% asegura requerir un lugar tranquilo pues no les resulta fácil mantenerse concentrados en el texto. El diccionario es usado por el 49% de ellos pues los demás dicen sentir pereza de buscarlo e intentan darle significado a la palabra desconocida dentro del contexto. El 45% hace un resumen o subraya, sin embargo carecen del conocimiento metodológico de esta estrategia pues en clase suelen marcar ideas no consideradas principales y no tienen en cuenta algunas que si lo son y otros terminan subrayando demasiado texto o párrafos enteros.

El 89% acostumbra a leer en su casa cuando se encuentra a solas, en tanto sólo el 3% acude a la biblioteca para ello. Realmente ninguno tiene un momento del día dedicado a esta actividad pues, por lo general, lo hacen cuando tienen tiempo libre (33%), cuando están solos (31%), o los fines de semana (8%).

Acorde a lo anterior, el 69% dice no sentir interés por la lectura y las razones que dan para ello son el no haber recibido el amor por los libros desde pequeños ni de parte de sus padres ni de parte de sus docentes ya que éstos tenían razones para

enviarles lecturas diferentes a desarrollarles el amor por ésta o a hacerla ver como algo entretenido. De allí que para el 87% de los estudiantes la lectura no signifique más que un requisito para cumplir con la cátedra y no por gusto personal, de hecho, algunos dicen que jamás leen a menos que vayan a ser evaluados, lo cual se evidencia en que el 75% de los estudiantes lean menos de 5 libros al año.

Entre las razones que dan para que no les resulte sencillo comprender los textos establecen en un muy alto porcentaje (89%) el poco gusto por los temas que los docentes eligen pues algunos de ellos tienen un léxico complicado (45%), o al no motivarlos pierden fácilmente la concentración (68%) por lo cual sólo pueden leer en un lugar muy tranquilo (68%) o cuando se encuentran a solas (40%). Frente a esto, los estudiantes (23%) dicen no tener preferencia alguna por la lectura, el 25% se siente atraído por la literatura, el 16% se siente por los textos históricos, el 13% por los económicos, el 11% por los de ficción, el 8% por los filosóficos, el 3% por los académicos y el 1% por los metafísicos. Esta información es importante dado el alto porcentaje de estudiantes que dicen sentirse desmotivados por no tenerse en cuenta sus gustos lectores.

Es claro que, según los estudiantes, no hay acuerdo entre los docentes en la manera de evaluar la comprensión de los textos que envían, eso cuando al menos lo hacen. Chartier (1993) deja claramente establecido el valor que tiene la discusión de textos en el ámbito escolar pues el conocimiento se construye desde la escucha al otro, al tiempo que se desarrolla la habilidad de argumentar adecuadamente para poder discutirle sus planteamientos. En este caso es importante que los docentes no se limiten al examen escrito u oral o a enviar la elaboración de textos escritos que, al final, ni siquiera revisan conscientemente. Es importante que el docente sea parte de las discusiones que se generen en torno a la temática de los textos que envía pues ello implica un buen ejemplo de competencia lectora para sus estudiantes, y debe recordarse que una de las mejores formas de aprendizaje es mediante el ejemplo.

Ahora bien, sólo el 28% suele organizar las lecturas que debe hacer, pues los demás casi siempre terminan dejándolas para última hora, es decir, adquirir conocimiento no

se relaciona con el placer. El 69% considera que leer es una excelente forma de adquirir conocimientos pero los demás piensan que el Internet facilita ese proceso. El 59% dice buscar libremente libros para leer. Curiosamente el 94% dice que necesitan estar en muy buen estado ánimo para poder leer dado que la actividad, por sí sola, no resulta motivante.

Todo lo anterior lleva a concluir que para un alto porcentaje de los estudiantes la lectura no resulta ser una actividad placentera pues su utilidad se limita a lo académico. La principal causa de ello es la formación que se les da frente a los motivos, los hábitos y los procesos lectores en la edad infantil ya que no consideran haber recibido buen ejemplo o motivación por parte de sus padres o de sus docentes. Se puede, con facilidad, deducir que los estudiantes no poseen las estrategias adecuadas para lograr un óptimo proceso de lectura y, por ende, carecen en alta medida de la competencia lectora de lo cual son conscientes.

Si como dice Frank Smith⁵, la comprensión lectora se concibe como el proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, entonces preocupa para esta investigación el hecho de que los estudiantes no consideren importante la lectura más que para la adquisición del conocimiento necesario para su carrera o como algo que debe hacerse para poder aprobar una materia.

A modo personal considero que los docentes deben, sin importar la opinión que los estudiantes tengan de su labor, adueñarse de la responsabilidad que implica ser parte del proceso educativo de un joven pues en él, como docente, reposa la capacidad de descubrir las diferentes estrategias que deben usarse para facilitarles el proceso.

Igualmente importante es el entender que la relación afectiva que se establece entre docente y estudiante es definitiva para generar, en éste, el amor por el aprendizaje y, por ende, por la lectura. Ha sido más que demostrado que una persona sigue

⁵ En www.monografias.com/trabajos38/compreesion-lectora/compreesion-lectora.shtml - 34k -

instrucciones con mayor facilidad de aquella persona a la que respeta y admira que de aquella a la que teme.

Por último, realizar una maestría en docencia o cualquier otro estudio superior cuya finalidad sea perfeccionar las habilidades en el trato y perfeccionamiento de estudiantes, debe implicar, necesariamente, un compromiso moral más allá de la simple ejecución de la labor teórica y sencilla de entrar a un aula de clase para “repetir discursos” y, por el contrario, generar espacios de crecimiento y desarrollo integral y social en los estudiantes que les permita liberar aquellos temores que, por décadas, les ha acompañado en la aventura de ser parte de su proceso de aprendizaje y formación como ser humano digno.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. Logros en cuanto a los objetivos propuestos

Se establecieron los factores cognitivos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora y se relacionaron con las estrategias de comprensión

utilizadas por los jóvenes estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la universidad de La Salle.

Aún cuando los estudiantes dijeron utilizar el muestreo, la predicción y la inferencia como estrategias adecuadas para un buen proceso lector es claro que no es así pues un mínimo porcentaje recibió alguna vez asesoría al respecto además de considerar que el proceso normal de la lectura es leer tantas veces como sea necesario para entender. Siendo esto así, es imposible pensar que usen, entonces, las estrategias de verificación y autocorrección.

Los procesos cognitivos básicos del aprendizaje: la formación de conceptos, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el lenguaje, la motivación y la atención se hallan desarrollados en un bajo nivel de acuerdo a los resultados de las pruebas estandarizadas. Es importante recordar que un alto porcentaje de estudiantes dijeron no sentir gusto por la lectura y necesitar momentos y sitios especiales para leer pues les resulta difícil lograr concentrarse en ella.

Ahora bien, algunos factores básicos como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo y la competencia lingüística no están en excelentes niveles, es más, un alto porcentaje considera ser mal lector, poseer una baja riqueza léxica y no poseer los conocimientos previos básicos para acceder a cualquier texto.

Lo anterior se refleja en los bajos puntajes obtenidos en las pruebas de comprensión lectora que dejan clara evidencia de la pobreza léxica y poca comprensión lectora de los estudiantes.

Se describieron los factores socioeducativos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los jóvenes estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la universidad de La Salle.

En términos generales se puede deducir que los estudiantes consideran que los docentes no establecen la lectura como una competencia sino como algo obligatorio

dentro de la cátedra. Ello lleva a concluir que la competencia lectora se halla desarrollada en muy pocos estudiantes que han logrado contar con la suerte de padres que les han enseñado el verdadero valor de los textos como fuente no sólo de adquisición de conocimientos sino, además, de construcción de todo su proceso integral.

De otra parte, llama la atención que los estudiantes dan por sentado el poco compromiso docente por conocer las preferencias temáticas de sus estudiantes para hacer una adecuada selección de los textos en los que apoyará su cátedra y responsabilidad de desarrollar la competencia lectora de éstos. Igualmente es preocupante que la mayor razón que se siga dando para leer sea el compromiso con una evaluación y no con el de la formación integral del individuo.

La formación integral debe entenderse como la responsabilidad que la institución educativa debe tener en la formación, no sólo académica y de acumulación de datos sino, además, en la formación de valores y principios de vida que le permita al estudiante una adecuada estructura de personalidad a fin de que pueda establecer un verdadero proyecto de vida.

Es importante generar un mayor compromiso de la sociedad en general con el hecho de hacer que los estudiantes aprendan el valor de un texto pues no existe la cultura de adquisición de éstos para la creación de una buena biblioteca en la casa y de allí la carencia de buenos libros a los cuales puedan acceder para desarrollar el proceso lector que permita la adquisición del hábito, máxime cuando un gran porcentaje de ellos suelen hacer sus lecturas cuando se encuentran en sus hogares.

Para esta investigación se trabajó con estudiantes de estratos 2, 3 y 4. No se encontró diferencia entre los niveles de exigencia y ejemplo que los estudiantes de estrato 2 y 3 recibieron de sus padres pero los de estrato 4 dijeron sentir mayor afinidad con la lectura y haber recibido un mejor ejemplo de sus padres en el amor por la lectura.

Se estableció la valoración e interpretación que los jóvenes estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas de la universidad de La Salle tienen de su proceso de lectura y de la enseñanza de la misma.

Igualmente importante es analizar el hecho del bajo interés que se muestra por la lectura y de la necesidad de buscar lugares especiales para evitar perder la concentración pues todo aunado lleva a pensar que la actitud hacia la lectura es negativa, lo cual, aunque se posean las habilidades requeridas para comprender el texto, interferirá con el uso que se haga de estas habilidades.

Llama la atención que entre las razones que los estudiantes dieron para no sentir interés por la lectura jamás mencionaron alguna que se relacionara con su propia responsabilidad en el proceso, aun cuando aceptan no tener los conocimientos necesarios para acceder a cualquier temática, poseer baja riqueza léxica, carecer de una buena disponibilidad y concentración para la lectura y no ser organizado en sus tiempos de dedicación a los textos.

Es interesante dejar claro el concepto que los estudiantes tienen de la lectura como algo no relacionado con el placer, debido a que el ejemplo recibido de sus padres, docentes y el entorno en general, les ha dejado como razón para ésta el cumplimiento de los requisitos académicos en lugar de tomarla como un proceso personal en el cual pueden adquirir información que les permita proyectarse en sus metas personales.

7.2. Conclusiones generales

- a. Debido a los resultados del Bender en cuanto al bajo desarrollo de la coordinación visomotriz, lo que puede ser una causa muy importante, sino la primera de los bajos resultados en algunas pruebas, se hace importante tenerla en cuenta para apoyar el proceso de terapia educativa para incrementar las habilidades de los sujetos y disminuir sus debilidades.

- b.** Es importante hacer una adecuada selección de los grupos según las características cognitivas encontradas para facilitar la construcción y desarrollo de la estrategia de intervención de los estudiantes que participaron en esta investigación a fin de apoyarlos en el desarrollo de la competencia lectora.

7.3. Aportes que esta investigación hace al sistema educativo en Colombia y a la Universidad de La Salle

- a.** Si los docentes tienen un amplio conocimiento de la forma en que sus alumnos leen y de las temáticas que prefieren, podrán reevaluar las metodologías dentro de sus aulas, adecuándolas a las características propias de su grupo de educandos y no a su propio proceso de enseñanza.
- b.** Dado que el bajo desarrollo de la competencia lectora es debido, en un gran porcentaje, a que el joven procesa la información de manera inusual, es decir, que existe un emparejamiento erróneo entre los métodos de aprendizaje del estudiante y los métodos de enseñanza específicos en el aula de clase por parte del docente, entonces, es necesario que éste conozca acerca de los diferentes procesos cognoscitivos mediante los cuales se analiza la información a fin de facilitarle la adquisición de conocimientos a sus estudiantes mediante el uso adecuado de estrategias afines a los diferentes procesos.
- c.** No se debe olvidar que, de acuerdo con González y Núñez⁶, muchos de los alumnos con capacidades e intereses y recursos suficientes para el aprovechamiento escolar, terminan por fracasar en las instituciones académicas debido a la incapacidad de adecuarse éstas a las características de los alumnos, esperando que sean aquellos quienes se adapten a las exigencias de un currículo general. La labor del docente es, entonces, tener en cuenta las necesidades, sino individuales, grupales de cada salón de clase para adecuar sus programas instructivos.

⁶ Dificultades del Aprendizaje Escolar (1998). España: Pirámide.

- d. De gran relevancia dentro del proceso educativo y formativo de los jóvenes, es que sus capacidades sean reconocidas con lo cual se les permita desarrollar un adecuado autoconcepto y seguridad de sí mismos. No es desconocido por nadie que una buena estructura de personalidad, es decir, una adecuada estabilidad emocional, ayuda en gran medida a que el estudiante colabore en su propio proceso de aprendizaje, al ser conciente de su papel protagónico en este proceso.

Siendo así, si los docentes y directivos conocen a sus estudiantes como personas y no sólo como un elemento más dentro de la institución, facilitarán que el proceso enseñanza – aprendizaje sea en sentido bilateral y de mutua colaboración y no sólo se tome como un proceso más dentro de las obligaciones normales de la vida.

Es importante, además, que todos los docentes acuerden las diversas estrategias de apoyo al desarrollo de la competencia lectora pues actualmente algunos de ellos dicen no tener responsabilidad alguna ya que su cátedra no implica este proceso y no tienen porqué estar solucionando problemas generados por inadecuados aprendizajes anteriores o por la mala educación recibida en primaria y bachillerato. Para esto es recomendable acudir a aquellos profesionales de la didáctica del aprendizaje.

- e. Es preocupante la poca importancia que la educación en Colombia le da al desarrollo integral del individuo, es decir, a que no se limite sólo a memorizar datos inconexos, pues perjudica notablemente su rendimiento cognoscitivo. Piaget expuso las etapas del desarrollo cognoscitivo y dentro de ellas estableció como la básica, la sensoriomotriz, es decir, aquella en la que el niño descubre el mundo a través de los sentidos. El mismo Piaget expresó que si una etapa no era superada en forma satisfactoria, en la siguiente no se podría avanzar adecuadamente y las capacidades irían perdiendo la secuencia de su normal desarrollo.

Por lo anterior se llama poderosamente la atención a todas aquellas personas que han decidido adquirir la gran responsabilidad de educar a las nuevas generaciones para que se estén actualizando y preparando constantemente ya que sólo a través de una correcta educación en el país se puede esperar una Colombia mejor.

7.4. Nuevas investigaciones que pueden generarse

A partir de los datos obtenidos en esta investigación considero importante, para facilitar la construcción y desarrollo de la estrategia de intervención de los estudiantes que participaron en ésta, hacer un análisis de cómo se está llevando a cabo la puesta en marcha del plan del Canon de los 100 libros, en cuanto a exigencia por la lectura, para perfeccionar este proceso y permitir que todos los docentes puedan ser parte del compromiso de desarrollo de la competencia lectora en sus estudiantes.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alliende, Felipe & Condemarín, Mabel. (1982). La lectura: teoría, evolución y desarrollo. Chile: Andrés Bello.

Bender, Loretta (1997). Test Guestáltico Visomotor. España: Paidós.

Bogoya Maldonado, Javier; Vinent Solsona, Manuel; Jurado Valencia, Fabio; Pérez Abril, Mauricio; Acevedo Caicedo, Myriam; García Oliveros, Gloria; Sarmiento Parra, Fernando; Cárdenas Salgado, Fidel Antonio; Granés Sellares, José y Torrado

Pacheco, María Cristina (2001). Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI: evaluación de competencias básicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Chartier (1993). www.scielo.br/scielo

Díaz Rivera Illeana. (2000). La enseñanza de lectoescritura.

DSMIV. (1997). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. España: Masson.

González y Nuñez (1998). Dificultades del aprendizaje escolar. España: Pirámide.

Goodman (1982). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio; Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI: Universidad de Texas.

Heaton, Robert. (2001). Wisconsin Card Sorting Test (WCST). México: TEA

Home.coqui.net/sensero/lectoescritura.pdf

Hurtado, Rubén Darío; Serna, Diana María & Sierra, Luz María. (2001). Lectura con sentido: estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual. Colombia: Fundación Bancolombia.

Hymes (1971)

Kandel, Eric; Jessell, Thomas & Schwartz, James. (2000). Neurociencia y conducta. España: Prentice Hall

Klein, Stephen. (1994). Aprendizaje: principios y aplicaciones. España: McGraw Hill.

López, Gladys (1998). Modelo de apoyo para el programa de mejoramiento docente en lengua moderna. Univalle.

Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. MEN: Bogotá.

Morris, Charles. (1992). Psicología: un nuevo enfoque. (7ª. Ed) México: Prentice Hall.

Mosby Company. (1995). Diccionario de medicina Mosby. España: Océano

PISA. www.eduteca.org/pisa2003

Reeve Jhonmarshall. (1994). Motivación. España: McGraw Hill.

Rey, André. (1980). Test de copia de una figura compleja. (3ª. Ed) España: TEA

Rosselli, Mónica; Ardila, Alfredo; Pineda, David & Lopera, Francisco. (1992). Neuropsicología infantil: avances en investigación, teoría y práctica. (2ª Ed.) Medellín, Colombia: Prensa Creativa.

Rosenzweig, Mark & Leiman, Arnold. (1992). Psicología fisiológica. (2ª.Ed). España: McGraw Hill.

Quintero Mejía Marieta & Ruiz Silva Alexander. (2004) ¿Qué significa investigar en educación? Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santos, María del Carmen. (1975). La grafología. España: Bruquera S.A.

Smith, Frank. (1989). Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.

Stevens, Suzanne. (1993). Dificultades en el aprendizaje. Colombia: Atlántida.

Tesouro de Grosso, Susana. (2004). Grafología: análisis e interpretación científica de la escritura. Buenos Aires: Kier.

Torrado P. María Cristina. (1998). De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias: aportes desde la psicología a la reconceptualización del Examen de Estado. Bogotá: servicio Nacional de Pruebas ICFES.

Valles, Miguel. (2.000). Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. España: Síntesis.

Wechsler, David. (1984) WISC-RM: Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar. México: Manual Moderno

Anexos

ANEXO A: Entrevista Semiestructurada

A continuación usted encontrará una entrevista semiestructurada acerca de su competencia lectora. Por favor responda con la mayor sinceridad posible.

1) ¿Cómo considera usted que es su nivel de comprensión lectora?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala

2) ¿Cuáles cree usted que son las razones que le han facilitado o dificultado su comprensión lectora?

3) ¿De qué manera le resulta más fácil comprender un texto?

- Leyéndolo usted mismo
- Escuchando cuando otro lee
- Después de que el docente explica el contenido del texto que usted ha leído
- Oyendo la explicación del docente sobre el tema en lugar de leer el texto

4) ¿Con qué frecuencia lee usted al año?

- Más de diez libros
- Entre diez y cinco libros
- Menos de cinco libros
- Ningún libro

5) ¿Ha recibido usted asesoría respecto a formas correctas de desarrollar su competencia en comprensión lectora?

- Sí
- No

6) ¿Qué estrategias utiliza usted para facilitarse la comprensión de los textos que lee?

ANEXO B: Entrevista estructurada de competencia lectora

El Departamento de Formación Avanzada de la Universidad de La Salle, en su maestría de Docencia y por intermedio de la docente MARGARITA CHARRY DUSSÁN, está realizando una investigación acerca de las competencias lectoras de los estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Salle, por esta razón se le solicita su colaboración para diligenciar esta entrevista. A continuación usted encontrará una serie de preguntas a las que debe responder lo más honestamente posible pues de ello depende el éxito de la presente investigación. Para responder marque con una equis “X” la respuesta que más se acerque a sus características lectoras. Sólo Debe marcar una respuesta.

FACTORES COGNITIVOS ASOCIADOS CON LA COMPETENCIA LECTORA

1) ¿Qué suele hacer usted cuando se le dificulta comprender un texto?

VUELVO A LEERLO VARIAS VECES
VUELVO A LEERLO SACANDO IDEAS PRINCIPALES
VUELVO A LEERLO USANDO EL DICCIONARIO
VUELVO A LEERLO SACANDO IDEAS PRINCIPALES Y USANDO EL DICCIONARIO
BUSCO AYUDA
BUSCO INFORMACIÓN EN OTRO TEXTO

2) ¿Al leer usted anticipa los contenidos del texto?

SIEMPRE VARIAS VECES NUNCA
CASI SIEMPRE CASI NUNCA

3) ¿Al leer usted deduce y concluye acerca de aquellos componentes del texto que parecen implícitos?

SIEMPRE VARIAS VECES NUNCA
CASI SIEMPRE CASI NUNCA

4) ¿Al leer usted constata si lo que predijo es correcto?

SIEMPRE VARIAS VECES NUNCA
CASI SIEMPRE CASI NUNCA

5) ¿A medida que usted lee, va corrigiendo sus ideas erróneas?

SIEMPRE VARIAS VECES NUNCA
CASI SIEMPRE CASI NUNCA

FACTORES SOCIO – EDUCATIVOS RELACIONADOS CON LA LECTURA

6) ¿Cuáles son los tipos de texto que los docentes suelen elegir?

ACADÉMICOS POÉTICO SOCIALES
LITERARIOS CULTURA GENERAL CIENTÍFICOS

7) ¿Qué nivel de dificultad considera usted que tienen los textos elegidos por sus docentes?

MUY ALTA NORMAL MUY BAJA
ALTA BAJA

8) ¿Son fáciles de conseguir los textos que sus docentes eligen?

SIEMPRE VARIAS VECES NUNCA

CASI SIEMPRE CASI NUNCA _____

9) ¿Qué tan extensos suelen ser los textos elegidos por los docentes?

EXCESIVAMENTE NORMALES
BASTANTE POCO EXTENSOS

10) ¿Qué valor se le ha dado a la lectura en el medio en el cual usted ha vivido?

MUY POCA IMPORTANCIA
UN VALOR SIGNIFICATIVO
ALGO MUY IMPORTANTE

11) ¿Sus padres han sido para usted un buen ejemplo de lectura?

SI NO

12) ¿Dónde usted ha vivido ha existido una biblioteca cerca?

SIEMPRE VARIAS VECES NUNCA
CASI SIEMPRE CASI NUNCA

13) ¿Cuál es la cantidad de textos que existen en su casa?

BASTANTES MUY POCOS
SUFICIENTES POCOS

14) ¿Qué significado tienen los libros en su entorno?

NINGUNO
ALGO ACADÉMICO
UN PASATIEMPO
UN PLACER
UNA OBLIGACIÓN
ALGO QUE GENERA VOCABULARIO

15) ¿Cuáles son los tipos de lecturas acostumbrados en su ámbito escolar?

ACADÉMICOS POÉTICO SOCIALES
LITERARIOS CULTURA GENERAL CIENTÍFICOS

16) ¿En qué sitios acostumbra usted leer?

EN LA CASA EN LA BIBLIOTECA EN LA OFICINA
EN EL TRANSPORTE EN LA CAFETERÍA EN EL PARQUE

17) ¿En qué momentos acostumbra usted leer?

EN LOS TIEMPOS LIBRES EN LA NOCHE
EN LAS MAÑANAS EN SOLEDAD

LOS FINES DE SEMANA

18) ¿Cuáles son las razones por las cuales usted cree que sus docentes le adjudican lecturas?

AMPLIAR INFORMACIÓN DE LA CLASE
FOMENTAR EL HÁBITO DE LA LECTURA
DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA
POR CUMPLIR CON EL PROGRAMA

19) ¿Las personas de su entorno lo incitan para que busque textos y complemente libremente sus conocimientos?

SIEMPRE VARIAS VECES NUNCA
CASI SIEMPRE CASI NUNCA

20) ¿Cómo suelen evaluar sus docentes la comprensión de los textos?

EXAMEN ESCRITO EXAMEN ORAL
MESAS REDONDAS TRABAJOS ESCRITOS

21) ¿Considera usted que sus docentes son un buen ejemplo del desarrollo de la competencia lectora?

TODOS VARIOS DE ELLOS NINGUNO
LA MAYORÍA SOLO ALGUNOS

VALORACIONES PERSONALES ACERCA DE LA COMPETENCIA LECTORA

24) ¿Cuándo usted lee tiene claros los propósitos de su lectura?

SIEMPRE VARIAS VECES NUNCA
CASI SIEMPRE CASI NUNCA

25) ¿Cuáles son las razones por las cuales usted lee?

PLACER CONOCIMIENTO
OBLIGACIÓN

26) ¿Considera usted que posee buenos conocimientos previos para comprender textos?

SI NO

27) ¿La lectura es para usted una actividad motivadora?

SI NO

28) ¿Ante la posibilidad de leer, usted está abierto a ello?

SI NO

29) ¿Considera usted que le resulta fácil comprender diferentes textos?

SIEMPRE
CASI SIEMPRE VARIAS VECES
CASI NUNCA NUNCA

30) ¿Considera usted que la lectura es una buena e interesante forma de adquirir conocimientos?

SIEMPRE
CASI SIEMPRE VARIAS VECES
CASI NUNCA NUNCA

31) ¿Para usted es agradable leer?

SIEMPRE
CASI SIEMPRE VARIAS VECES
CASI NUNCA NUNCA

32) ¿Busca momentos de tranquilidad emocional para leer?

SIEMPRE
CASI SIEMPRE VARIAS VECES
CASI NUNCA NUNCA

33) ¿Normalmente deja las lecturas para última hora?

SIEMPRE
CASI SIEMPRE VARIAS VECES
CASI NUNCA NUNCA

34) Explique el proceso que usted utiliza para leer un texto (marque las que considere necesarias, dándoles un orden por número)

- BUSCA UN LUGAR TRANQUILO
- LEE EN SILENCIO
- LEE EN VOZ ALTA
- RESALTA LAS IDEAS QUE CONSIDERA BÁSICAS
- BUSCA PALABRAS DESCONOCIDAS EN EL DICCIONARIO
- VUELVE A LEER
- HACE UN RESUMEN DEL TEXTO
- BUSCA INFORMACIÓN EN OTROS TEXTOS
- LE PREGUNTA A ALGUIEN EXPERTO SOBRE EL TEMA
- LEE EN DIFERENTES MOMENTOS
- LEE EL TEXTO DE UNA SOLA VEZ
- NO TIENE NINGÚN PROCESO, LEE Y YA

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

35) ¿Al leer, cuando desconoce una palabra, hace uso del diccionario?

SIEMPRE
CASI SIEMPRE VARIAS VECES
CASI NUNCA NUNCA

36) ¿Cuál es el significado que usted le da a la lectura?

ALGO QUE GENERA CONOCIMIENTO
ALGO QUE GENERA PLACER

ALGO POCO IMPORTANTE
ALGO DE ORDEN ACADÉMICO
ALGO OBLIGATORIO

37) ¿Usted suele buscar, libremente, textos para leer?

SIEMPRE VARIAS VECES NUNCA
CASI SIEMPRE CASI NUNCA

38) ¿Cuál es la frecuencia con la que usted suele leer un libro?

SEMANTAL ANUAL
MENSUAL NUNCA

39) ¿Cuáles son los temas sobre los cuales suele o le gusta leer?

NINGUNO EN ESPECIAL	<input type="checkbox"/>	FICCIÓN	<input type="checkbox"/>
LITERARIOS	<input type="checkbox"/>	ACADÉMICOS	<input type="checkbox"/>
META FÍSICOS	<input type="checkbox"/>	HISTÓRICOS	<input type="checkbox"/>
FILOSÓFICOS	<input type="checkbox"/>	ECONÓMICOS	<input type="checkbox"/>

ANEXO C: Una historia de las montañas

Te contaré que los Pijaos eran guerreros fuertes y violentos, pero además de eso eran listos y sagaces. A pesar de su habilidad para la guerra, los españoles los superaban en número y armas y algunas veces a los nativos no les iba tan bien como esperaban. En esas ocasiones utilizaban su inteligencia y malicia y lograban salir adelante. Si no entendiste muy bien, aquí tienes una historia en la que podrás apreciar el extraordinario talento de este grupo indígena.

Después de una difícil lucha entre españoles y Pijaos en la que los conquistadores cansados de la feroz resistencia ofrecida por los indígenas, habían dedicado todos sus esfuerzos para vencer, los nativos se encontraban totalmente rodeados y no hallaban manera de escapar. Al frente de los guerreros indígenas se encontraba el cacique.

Los españoles, deseosos de llevarlo como trofeo ante sus superiores, le ofrecieron respetarle la vida si se entregaba pacíficamente. Después de un tiempo de largas

negociaciones, el cacique decidió entregarse con la condición de que lo dejaran cumplir ciertos ritos de derrota que le eran obligatorios como el digno guerrero que era.

Esos ritos eran pintarse el cuerpo de ocre oscuro como señal de vergüenza y pasar, camino al campamento de los españoles, por los árboles de los pájaros para limpiar su espíritu.

Los españoles aceptaron la propuesta, pues estaban muy confiados en la ignorancia de los nativos. El cacique se pintó de pies a cabeza, fue atado con las manos a la espalda y se le puso un soldado a su lado. Luego emprendieron la marcha hacia los árboles de los pájaros.

La travesía iba sin ningún contratiempo y al anochecer llegaron a un hermoso claro en medio del bosque donde se levantaba, de repente y majestuosamente, un círculo de árboles verdes y frondosos. El cacique apenas se veía como una sombra en la oscuridad y les pidió a los españoles que esperaran allí unos minutos más.

Cuando oscureció del todo, el cacique, que estaba casi oculto en medio de la oscuridad, dio un extraño grito que retumbó en la selva. Inmediatamente de los árboles comenzaron a volar miles de pájaros que sorprendieron a los españoles. En medio de la confusión, el cacique se deslizó como una sombra ambulante y se perdió entre la vegetación. Al otro día, todo lo que de él hallaron los españoles fue el lazo que ataba sus manos tirado en el suelo.

De acuerdo a la anterior lectura responda las siguientes preguntas, eligiendo la opción que considere la más adecuada

1. La malicia indígena es:

- A. Una estrategia de guerra de los españoles
- B. Una habilidad de los indígenas
- C. Un extraordinario talento de los blancos
- D. Un arma
- E. Algo que no se entiende

2. Es cierto que:

- A. Los indígenas no querían escapar
- B. Los indígenas no podían escapar
- C. Los indígenas no pudieron escapar
- D. El cacique luchó con todos
- E. Los nativos se encontraban cansados

3. El texto está escrito en

- A. Presente
- B. Pasado
- C. Futuro
- D. Verso
- E. Futuro y verso

4. La narración señala que:

- A. Los indígenas eran héroes
- B. Los españoles eran héroes
- C. Los indígenas y los españoles eran héroes
- D. Los españoles rodearon a los indígenas
- E. Los indígenas fueron derrotados

5. En el cuento se observa:
- A. Las ramas de guerra
 - B. Los diálogos de paz
 - C. Algunos ritos indígenas
 - D. Algunos ritos españoles
 - E. La habilidad de los españoles
6. El tema central es:
- A. Los españoles
 - B. Los indígenas
 - C. La habilidad de los Pijaos
 - D. La guerra
 - E. La paz
7. El cacique se pintó de ocre oscuro para:
- A. Asustar a los pájaros
 - B. Asustar a los españoles
 - C. Camuflarse en la noche
 - D. Sentirse derrotados
 - E. Demostrar su rango
8. Es cierto que:
- A. El grito del cacique asustó a los españoles
 - B. Los pájaros asustaron a los españoles
 - C. El cacique gritó a sus captores
 - D. La noche perjudicó la huída
 - E. Llegaron los pájaros a los árboles
9. La malicia indígena consiste en:
- A. El diálogo
 - B. El engaño
 - C. La estrategia
 - D. La entrega
 - E. El grito
10. El cuento se refiere a una situación en la que participan:
- A. Los Pijaos
 - B. Los españoles
 - C. Todos los indígenas
 - D. Los Pijaos y un grupo de españoles
 - E. El cacique y los españoles

ANEXO D: Los regalos de los gnomos

Un joven sastre y un orfebre que no tenían trabajo, decidieron un buen día irse a caminar juntos por esos mundos. Los dos hombres caminaron a la ventura, admirando hermosos paisajes, conociendo lugares y gentes y guareciéndose donde podían. Un atardecer, cuando el sol se había ocultado ya tras las colinas, los dos hombres se hallaban muy cansados por haber caminado todo el día y buscaban un lugar donde dormir, cuando a sus oídos llegaron unos extraños ruidos, variados y alegres que semejaban cantos.

¿Oyes eso amigo? – dijo el orfebre - se diría que hay música cerca de ahí. Sí – respondió el sastre - , y no sé quién pueda andar por estos parajes tan solitarios. Podríamos ir a ver de qué se trata – insistió el orfebre -. La música sonaba tan alegremente y era tan atrayente que los dos hombres olvidaron su cansancio y emprendieron la marcha en la dirección en que ésta sonaba.

La luna había salido ya, y una luz plateada iluminaba el cielo cuando el sastre y el orfebre alcanzaron una colina en la cual se hallaba una multitud de hombres y mujeres de pequeño tamaño, que formaban un corro cogidos de la mano y saltaban y bailaban con grandes muestras de regocijo y animación. Mientras

giraban y giraban, entonaban unos cánticos dulces y melodiosos que llenaban de alegría el corazón. Aquella era la música que habían oído los dos caminantes.

-¡Eh, qué es eso; se admiró el orfebre. Unos seres tan pequeños deben ser gnomos – dijo el sastre -. Seguramente celebraban alguna de sus fiestas.

Los dos amigos se detuvieron, para contemplar, asombrados, la extraña escena. En el centro del círculo que formaban los bailarines se hallaba un anciano, un poco más alto que los demás, que vestía una llamativa casaca de colores. Su rostro risueño terminaba en una muy larga barba blanca que le llegaba casi hasta la cintura. El hombre, con un ademán, invitó a los dos amigos a que se unieran al círculo de bailarines.

El orfebre, que era hombre de carácter decidido, se cogió de las manos de los pequeños seres, pero el sastre, más tímido y reservado, permanecía indeciso. Los pequeños bailarines aguardaban sonrientes, dejando una brecha abierta en el círculo e invitando con sus ademanes al joven, que al final se decidió.

Los bailarines reanudaron entonces su canto, prosiguiendo con sus danzas y sus brincos. El sastre y el orfebre seguían a los gnomos en el baile, dejándose arrastrar por el jolgorio general. Luego, los gnomos, saltando y brincando alocadamente, rodearon a los dos amigos que quedaron en el centro del corro. Entonces, el anciano de la barba blanca sacó un cuchillo y se puso a afilarlo, mientras miraba a los forasteros. Ellos empezaron a temblar, helados de espanto, pensando qué era lo que les esperaba, cuando rápidamente el hombre sujetó al orfebre con una mano y, con el cuchillo que empuñaba, le rapó la cabeza y la barba en un santiamén. Luego hizo lo mismo con el sastre con idéntica rapidez y habilidad. Cuando hubo terminado les dio a ambos unas amistosas palmaditas en el hombro como si les felicitara por haberse dejado afeitar sin protestas. El anciano señaló entonces a un montón de carbón que había en un lado y les indicó por señales que se llenaran los bolsillos, lo cual hicieron, aunque sin comprender demasiado para qué iba a servirles, y acto seguido se marcharon.

Prosiguieron el camino en busca de albergue y al encontrarlo se echaron a dormir, sin desvestirse siquiera, pues estaban muy cansados. De madrugada se despertaron por el enorme peso del carbón y metiendo las manos en los bolsillos, procedieron a sacarlo viendo, con sorpresa, que se había convertido en oro puro. Igualmente la barba y el cabello les había crecido como antes.

Se habían convertido en hombres ricos de la noche a la mañana, pero el orfebre era muy ambicioso. Y pensó inmediatamente en volver donde los gnomos. El sastre le contestó que si quería fuera él porque a éste le bastaba la cantidad de oro para ser feliz junto a su esposa.

El orfebre se devolvió y todo se repitió como la noche anterior, sin embargo, al levantarse al día siguiente, sin haber podido dormir por la ansiedad, encontró que no sólo el carbón seguía siendo carbón, sino que, además, el oro de antes había vuelto a ser carbón y su cabello y barba habían desaparecido. En cambio, lo que

si tenía nuevo era una inmensa joroba en su espalda. El sastre era un hombre de buen corazón y se apenó ante la desgracia de su compañero. – los dos compartimos los tiempos de fatiga, compartirás también mis riquezas y nada te faltará -, le dijo.

Marcharon, pues, al pueblo vecino, donde el sastre instaló, con su oro, una sastrería que prosperó enormemente. Luego se casó con su novia y creó un hogar feliz. Tal como había prometido, asoció al orfebre a su negocio, y así a éste no le faltó para vivir, gracias a la generosidad de su compañero. Pero el pelo y la barba que el hombrecillo le había rapado en la noche de luna no le crecieron jamás, y la joroba de su espalda no desapareció, con lo cual el hombre recordó siempre su avaricia.

De acuerdo con la anterior lectura responda las siguientes preguntas:

1. ¿Quiénes son los personajes centrales de la historia?
2. ¿Por qué se produjo el encuentro entre los gnomos y los personajes de la historia?
3. ¿Por qué el gnomo viejo les regaló carbón a los dos hombres?
4. ¿Cuál fue la razón por la que el gnomo les dio una palmadita en la espalda?
5. ¿Por qué se despertaron cansados los dos hombres?
6. ¿Quién se devolvió a repetir la aventura?
7. ¿Cuál es la inconsistencia de la historia?
8. ¿Por qué se produjo el castigo de la joroba?
9. ¿Cuál es el mensaje de la historia?
10. ¿Cuáles son los valores centrales de la narración?

ANEXO E: Pablo Ruiz Picasso

Un precursor catalán es isidro Nonell (1873-1911), muerto prematuramente; su valor está en que para él la pintura se emancipa del asunto para ser sólo pintura, senda por la que marchará el arte contemporáneo; su rica y densa paleta, sus pinceladas anchas, aisladas, le llevan a construir figuras monumentales de color suntuoso y espeso; sus bustos de gitanas, abrumadas por la vida y la miseria, tendrán su acción sobre el primer Picasso de la época azul.

Naturalmente, es Pablo Ruiz Picasso, hijo de un pintor andaluz nacido en Málaga en 1881, el gran meteoro de la pintura del siglo XX, el triunfador internacional, el destructor de todos los convencionalismos, incluso los suyos propios.

Esencialmente español, como han dicho Gertrude Stein, Uhde o Gieure, pasa su juventud en la Barcelona del modernismo, la de las primeras agitaciones obreras y los atentados anarquistas.

Picasso obtiene algún premio en las exposiciones nacionales (1897 y 1899), ha tomado contacto con la generación del 98, en la tertulia del Café Levante en Madrid y ha publicado en la Corte una revista, “arte joven”, en la que colaboraron

Baroja, Azorín y Unamuno. Ya hay españoles que han triunfado en París, y a París va Picasso en 1900, estableciéndose definitivamente en Montmartre en 1904.

Son los años de miseria del Bateau Lavoir y de los lienzos y dibujos vendidos por unos pocos francos para poder subsistir. Una especie de romanticismo pesimista, de atracción por la miseria, de profunda humanidad dolorida, caracteriza su época azul.

Sus cambios de estilo comienzan: la época rosa es de 1905; surge el fauvismo de Matisse y en el verano de 1906 se inicia en las obras de Picasso la distorsión deformante, que estalla en 1907 con las “chivas del aviñón” (museo de Arte Moderno de Nueva York). Viene el cubismo, que sistematiza las formas en volúmenes aristados, en variados puntos de vista simultáneos. Este cubismo llamado “analítico”, no dura mucho.

Picasso cambia de estilo porque es la revolución permanente de la pintura. Su obra está hecha de bruscos cambios, de saltos, de rupturas, de recurrencias. Es, como Goya, otro artista “cuántico”, de reacciones imprevisibles.

De 1913 a 1921 cultiva una serie de cuadros que los críticos llaman el “cubismo sintético”, pero ya desde 1915 le tienta el denominado “cubismo clásico”, la vuelta a la línea, conocida como la “Época Ingres” o la “Época griega”, tendencia que se refuerza con su viaje a Italia y su relación con los “Ballets Russes” de Diaghilev y su boda con la rosa Olga Koklova. Es la más serena época de su arte, que algunos – Eugenio d’Ors - creyeron iba a ser definitiva, una especie de “retour a l’ordre” que estuvo por aquellos años en el ambiente.

La experiencia la aprovechó para la época llamada “el gran cubismo” (1921), en la que la distorsión y la violencia ejercida sobre el natural son compatibles con la gran composición, la fuerza del color y la monumentalidad de la forma.

Todo esto hace crisis hacia 1925, la época aberrante de “las tres bailarinas”; nace por entonces el surrealismo, que, levemente, afecta a Picasso, para seguir luego su propio camino en el llamado “cubismo metamórfico” – la época de los monstruos sólidos y duros -, que deriva al llamado “estilo hueso” (1931), seguido de cuadros en los que impera un cubismo barroco, curvilíneo.

Pocos años después comienza el distorsionismo violento, rico de color, de sus mujeres expresionistas, o el dramatismo simbólico, que culmina en su “Guernica”. Tras la guerra mundial, que pasa en parte en Royan y en parte en París, sus deformaciones arbitrarias se exageran, sin que por ello deje de intercalar en esta producción obras más serenas, de belleza y armonía excepcionales.

Desde 1944, por lo menos, gusta de tomar como modelos obras famosas de la historia de la pintura (“Bacanales” de Poussin, “Argelinas” de Delacroix, “Señoritas decimonómicas” de Coubert, “Las Meninas” de Velásquez), para realizar sobre ellos subjetivos Ejercicios de distorsión destructiva, variaciones arbitrarias.

Desde 1945 se instala en el sur de Francia (Cannes, Mougins, el castillo de Vauvenargues), donde trabaja siempre; se entusiasma con la cerámica de Vallauris y realiza una producción abundante y llena de ingenio; cultiva constantemente (cuadros, grabados, aguatinas, litografías) el motivo hispánico de los toros, en el que no cesa de encontrar inspiración.

Sus 80 años son celebrados con un homenaje mundial en la Costa Azul. Está ahora cercano a los 90 y aún sigue alerta y, de vez en vez, activo, aún, pinceles o lápices en mano.

Características de su última época son sus series del pintor y la modelo y sus grandes desnudos deformantes. La gran exposición – homenaje que se le hizo en París en 1966 comprendía 965 obras, venidas de todos los lugares de la tierra.

“Picasso domina su siglo como Miguel Ángel el suyo”, ha dicho un crítico francés, y Alfred Barr Junior escribía, hace ya bastantes años: “Sobre ningún pintor del mundo se ha escrito tanto; a nadie se le ha atacado o defendido tanto, ningún artista fue tan explicado u oscurecido, tan insultado o ensalzado por tantos escritores y por medio de tantas palabras”.

(E. Lafuente Ferrari, Historia de la Pintura Española, Salvat – Alianza, Biblioteca Básica Salvat, Navarra, 1971, pp. 89-90)

De acuerdo a la anterior lectura responda las siguientes preguntas, eligiendo la opción que considere la más adecuada:

1. Un precursor de Picasso fue

- A. Matisse
- B. Coubert
- C. Poussin
- D. Nonell

2. Picasso se casó con:

- A. Gertrude Stein
- B. Olga Koklova
- C. Olga Diaghilev
- D. A. Royan

3. La primera época de Picasso fue:

- A. Cubismo analítico
- B. Cubismo sintético
- C. Época azul
- D. Época rosada

4. Picasso, pasó su juventud en:

- A. Málaga
- B. Barcelona
- C. París
- D. Montmartre

5. Una obra representativa del distorsionismo violento y el dramatismo simbólico es:

- A. Chicas de Avignon
- B. La serie de las Meninas
- C. Tres bailarinas
- D. Guernica

6. Este texto está sacado de la obra que lleva por título:

- A. Picasso
- B. Historia de la pintura
- C. Pablo Ruiz Picasso
- D. Historia de la pintura española

7. El estilo pictórico de Picasso fue:

- A. Cubismo
- B. Subjetivismo
- C. Distorsionismo
- D. Cambió constantemente de estilo

8. Picasso nació en:

- A. 1881
 - B. 1871
 - C. 1878
 - D. 1887
9. El padre de Picasso era:
- A. Pintor
 - B. Funcionario
 - C. Anarquista
 - D. Obrero
10. Uno de los siguientes escritores no colaboró en la revista "Arte joven" de Picasso:
- A. Pío Baroja
 - B. Valle Inclán
 - C. M. de Unamuno
 - D. Azorín
11. A partir de 1945 Picasso se estableció en:
- A. El sur de Francia
 - B. París
 - C. Montmartre
 - D. Marsella
12. Una característica de la pintura contemporánea citada en el texto es:
- A. La creación de nuevas figuras
 - B. La creación de nuevos temas
 - C. La composición de nuevos olores
 - D. La emancipación del tema
13. En 1904 Picasso se estableció en::
- A. Barcelona
 - B. Montmartre
 - C. Cannes
 - D. El sur de Francia
14. Diaghilev tuvo renombre por:
- A. Pintor cubista
 - B. Asesor de Picasso
 - C. Los ballets rusos
 - D. Pintor impresionista
15. Desde 1944, Picasso tomaba como modelo obras famosas de la historia de la pintura, como, por ejemplo:
- A. Coubert
 - B. Mougins
 - C. Vauvenargues
 - D. Diaghilev

ANEXO F: Registraduría Nacional del Estado Civil: Prueba de comprensión lectora 2.006

1. Lea atentamente el siguiente texto:

ODIN

Se refiere a que la corte de Olaf Tryggvason, que se había convertido a la nueva fe, llegó una noche un hombre viejo envuelto en una capa oscura y con el ala del sombrero sobre los ojos.

El rey le preguntó si sabía hacer algo; el forastero contestó que sabía tocar el arpa y contar cuentos. Tocó en el arpa aires antiguos, habló de Gudrun y de Gunnar y, finalmente, refirió el nacimiento de Odín. Dijo que tres parcas vinieron, que las dos primeras le prometieron grandes felicidades y que la tercera dijo, colérica: "el niño no vivirá más que la vela que está ardiendo a su lado". Entonces los padres apagaron la vela para que Odín no muriera. Olaf Tryggvason descreyó de la historia, el viejo repitió que era cierto, sacó la vela y la encendió.

Mientras la miraban arder, el hombre dijo que era tarde y que tenía que irse. Cuando la vela se hubo consumido, lo buscaron. A unos pasos de la casa del rey, Odín había muerto.

Jorge Luís Borges

2. Lea atentamente el enunciado de la pregunta 1 y luego analice cada una de las opciones de respuesta en relación con la lectura que usted ha hecho del texto titulado “ODÍN”.

PREGUNTA 1

En la expresión “Se refiere a la corte de Olaf Tryggvason”, la palabra subrayada tiene como función dar a entender que la corte

- a) Es de un material especial
- b) Pertenece a alguien
- c) Tiene un lugar de procedencia
- d) Está en un lugar específico

3. Lea atentamente el enunciado de la pregunta 2 y luego analice cada una de las opciones de respuesta en relación con la lectura

PREGUNTA 2

Cuando el narrador dice “El rey le preguntó si sabía hacer algo; el forastero contestó que sabía tocar el arpa y contar cuentos”, la expresión subrayada se refiere a

- a) Odín
- b) El padre de Odín
- c) Olaf Tryggvason
- d) El forastero

4. Lea atentamente el enunciado de las siguientes preguntas y luego analice cada una de las opciones de respuesta en relación con la lectura que usted ha hecho del texto titulado “ODÍN”. Selecciona la respuesta válida según su lectura

PREGUNTA 3

En el fragmento del relato: “Tocó en el arpa aires antiguos, habló de Gudrun y Gunnar y finalmente, refirió el nacimiento de Odín”, los tres verbos (tocar, hablar, referir) tienen como sujeto a

- a) El forastero
- b) Olaf Tryggvason
- c) El bufón de la corte
- d) El rey

PREGUNTA 4

Las comillas (“”) usadas en el texto tienen como función

- a) Marcar el principio y el final de una conclusión
- b) Introducir la voz de los padres de Odín
- c) Determinar qué dijo exactamente la parca colérica
- d) Marcar el inicio y fin de la historia

PREGUNTA 5

Inicialmente, Olaf Tryggvason piensa que el relato sobre el nacimiento de Odín es

- a) Un cuento pagano, porque no es aceptado por la religión oficial
- b) Un mito, porque cuenta el origen de su pueblo
- c) Una fábula, porque le deja una enseñanza
- d) Una historia falsa y sin sentido

PREGUNTA 6

En la expresión: “El forastero repitió que era cierto, sacó la vela y la encendió”, la palabra subrayada, nos permite afirmar que se trata de

- a) Cualquier vela
- b) Una vela específica
- c) Una vela desconocida
- d) Alguna vela

PREGUNTA 7

Que Odín aparezca muerto al final del relato significa que

- a) El viejo salió a matarlo
- b) El forastero contó la verdad
- c) Olaf Tryggvason estaba en lo cierto
- d) La historia era un cuento pagano

PREGUNTA 8

En el relato, el nacimiento de Odín es un hecho que ocurre

- a) El día en que Olaf se convirtió a la nueva fe
- b) Muchos años antes de que la vela se prendiera por segunda vez
- c) El día que el forastero llegó a la corte
- d) No sé

5. Lea atentamente el siguiente texto y responda las preguntas de la 1 a la 9

EL PELIGRO DE LOS DESECHOS PLÁSTICOS

La basura plástica –principalmente los restos de envases y empaques plásticos- y las redes de pesca, perdidas o abandonadas, viajan a la deriva en el mar. Mientras los desechos orgánicos son biodegradables, los desechos plásticos no se desintegran y algunos pueden flotar durante años.

Por esta razón, se han convertido en uno de los mayores peligros para los seres que viven en el mar o que necesitan del mar, como algunas aves.

Por ejemplo, los leones marinos y las focas, que son muy curiosos, son las especies que más sufren este problema. Cuando el animal se enreda en redes perdidas o abandonadas por barcos pesqueros, sufre una muerte lenta y dolorosa, pues se estrangula poco a poco, se

hace heridas. Sólo en el Pacífico del Norte, cincuenta mil focas mueren cada año, atrapadas en más de novecientos kilómetros de redes.

Otras especies, como las tortugas y los albatros, también llegan a enredarse en alguno de estos desperdicios, o incluso a comerlos. Cuando el animal ingiere el desperdicio, se asfixia lentamente. La muerte masiva de tortugas marinas, reportada este año cerca de Costa Rica, se debió a la ingestión de bolsas plásticas, arrojadas desde buques bananeros al mar.

Este problema es mundial: desde lugares tan lejanos entre sí, como las Islas Galápagos o las Islas Marshall, también se han reportado muertes de animales por causa de los desechos plásticos.

Una de las acciones para atacar este problema es elaborar leyes que sancionen el uso irresponsable de las redes y que prohíban el depósito de basura plástica en el mar. Para otras fuentes de desechos, se promueven campañas ecológicas que, para proteger a las especies animales, buscan explicar a la gente lo peligroso que puede resultar algo tan aparentemente inofensivo como arrojar una bolsa plástica al mar.

1) El tema del artículo que acabas de leer es

- a) La belleza de las Islas Galápagos y sus especies animales
- b) Los efectos de los desechos plásticos en el mar
- c) Los desechos biodegradables en el océano
- d) No sé

2) En el primer párrafo del texto la expresión “mientras” permite planear una

- a) Comparación
- b) Contradicción
- c) Afirmación
- d) No sé

3) Cuando en el texto se habla de los desechos no biodegradables se hace referencia a

- a) Los elementos orgánicos indispensables para el desarrollo de especies como los albatros
- b) Los desechos que tienen la característica de no descomponerse fácilmente y que causan la muerte de muchos animales marinos
- c) Elementos que tienen la característica de descomponerse fácilmente y que atrapan a los peces causándoles la muerte
- d) No sé

4) En la expresión “...los leones marinos y las focas, que son muy curiosos, son las especies que más sufren este problema...”, la palabra subrayada se refiere a una información que

- a) Se ha mencionado con anterioridad
- b) Aparece posteriormente
- c) Se explica en el mismo párrafo

d) No sé

5) En el texto se califica a los leones marinos y focas como curiosos. Esta información es importante porque

a) Sus costumbres alimenticias no son muy comunes

b) Es una de las causas de su muerte en las redes

c) Son más interesantes que los albatros

d) No sé

6) Cuando en el texto se dice: “Sólo en el Pacífico del Norte, cincuenta mil focas mueren cada año, atrapadas en más de novecientos kilómetros de redes” se quiere

a) Informar al lector sobre la cantidad de focas y leones marinos que han muerto hasta el momento

b) Informar al lector de la gravedad del problema

c) Convencer al lector de que en el Pacífico, es donde más cantidad de focas y leones marinos mueren al año

d) No sé

7) Cuando se dice que el problema de los desechos es mundial (párrafo 5), se entiende que

a) No es sólo ecológico sino también geográfico

b) Es de urgente solución

c) Se presenta en todo el mundo

d) No sé

8) En el párrafo 6, cuando el texto dice: “Para atacar este problema”, la palabra subrayada se refiere a

a) La caza de leones marinos en las Islas Marshall

b) La desaparición de albatros en Costa Rica

c) La muerte de animales por los desechos plásticos

d) No sé

9) Las campañas ecológicas, de las que se habla en el último párrafo, buscan solucionar el problema de los desechos

a) Educando a la población en general

b) Prohibiendo el uso de redes de pesca

c) Cobrando elevadas multas

d) No sé

