

Titulo. Diagnóstico de Comprensión Lectora en Adolescentes Mediante Aplicación de una Prueba Tipo Saber Basada en Fábulas

Autor: Ruth Baquero Moreno.

Resumen

En este trabajo se aplicó una prueba tipo Saber a un grupo de 20 jóvenes de último año de educación media en una institución educativa pública, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá, Colombia, que cursaron entre 4 y 12 años en la misma. De igual forma, se hizo una caracterización demográfica y un trabajo de observación de hábitos de lectura en aula durante jornadas especializadas de lectura de fábulas. Se buscó diferenciar procesos de comprensión lectora de textos continuos y discontinuos, así como marcadores demográficos que expliquen resultados positivos o negativos en comparación con su grupo referencia.

Los resultados reafirman lo encontrado en la literatura respecto a los problemas asociados con la comprensión lectora, en particular sobre el bajo impacto de las instituciones educativas escolares básicas y de bachillerato en el desarrollo de los hábitos lectores, la comprensión lectora y la capacidad de resolver pruebas estandarizadas; así como resultados positivos asociados a entornos familiares lectores en edades tempranas.

Palabras Clave: Educación, adolescentes, lectura comprensiva y crítica, evaluación, fábulas.

INTRODUCCIÓN

Los diagnósticos sobre comprensión lectora son herramientas muy útiles para conocer características propias de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Cassany et al, 2000; Solé, 1997; García et al., 1996; Catalá et al., 2007), para el caso específico: estudiantes de último año en una IED de la localidad de Usme, Bogotá, que han participado en talleres de comprensión lectora basada en fábulas durante un espacio especializado denominado “hora de lectura cervantina”. Este espacio es organizado para todo el colegio (preescolar a grado undécimo), desde hace 15 años, por el Departamento de Lengua castellana como un ejercicio de lectura global, siguiendo el denominado método Negrete. Para cada grado se organiza el canon y se busca trabajar con BiblioRed (Red Distrital de Bibliotecas Públicas) para fomentar la lectura en la escuela. Como se ha observado a nivel universitario, existe un problema de bajo nivel de comprensión lectora de los alumnos (Echevarría, 2006; Salas, 2012), los cuales siempre remiten a procesos en la educación secundaria, es por ello que se hizo un análisis con estudiantes que –potencialmente– se suponen preparados por el sistema educativo para ingresar a la educación terciaria.

Esta investigación indaga por elementos de la escuela y características sociodemográficas, contrastadas con los perfiles individuales de comprensión lectora que puedan servir como elementos de comparación entre un grupo de estudiantes que ha desarrollado procesos similares en lo educativo en un periodo entre 4 y 12 años en esta institución educativa distrital. Luego de obtenidos los datos se estableció la necesidad de hacer un análisis comparativo por género, como se hará evidente en los resultados.

Aun cuando es claro que existe una diferencia sustancial entre *leer* como un acto de reconocimiento de representaciones escritas y *leer* como un proceso de comprensión (Cassany et al., 2000; Monroy et al., 2009), también es sustancial reconocer las diferencias entre leer textos continuos, los cuales son, acorde con el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), aquellos que: “se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, capítulos, etc.” y textos discontinuos, que son aquellos que “se organizan de múltiples maneras e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etc.” (ICFES, 2016). En el proceso de medición acá propuesto se establece que al comprender la lectura se hace una interpretación del mensaje transmitido en cuanto el reconocimiento de los patrones del mismo, la relación entre sus partes, y la conexión del

mensaje con una intencionalidad (Solé, 1997), los cuales no se expresan o interpretan de la misma manera si es un mensaje de texto continuo o uno discontinuo. En el primero se decodifican los caracteres de una ortografía y gramática propia (en este caso de la lengua española) generados dentro de un contexto cultural específico (en este caso Colombia, con el fabulista Rafael Pombo, y España, con el fabulista Sebastián Mey), mientras que en el segundo se decodifican relaciones espaciales, de forma y color, así como códigos simbólicos de forma visual.

Para estudiar estas decodificaciones se establecieron tres niveles de preguntas sobre textos literarios: a) inferencia explícita, b) implícita y, c) analógica; suponiendo que son ascendentes en su complejidad. Por otra parte, en el estudio y la prueba se emplearon textos de fábulas, siendo un género que tiene profundidad en sus matices de significancia, pero sencillez en su estructura narrativa. La estructura de la evaluación se basó en la propuesta por el ICFES (2016), entidad que genera y supervisa la aplicación y calificación de las denominadas pruebas Saber (3, 5, 9, 11 y Pro), las cuales son presentadas por estos mismos estudiantes en grado tercero (3), quinto (5), noveno (9) y undécimo (11). Esto con el fin de aplicar los mismos estándares en los cuales deben estar entrenados para responder una prueba evaluativa.

Se diseñaron las preguntas y se generaron las ilustraciones tipo cómic (Anexo) siguiendo el Modelo basado en evidencias (MBE). Este proceso evaluativo considera lo que el estudiante ya conoce y lo que puede hacer al momento de tomar una decisión sobre cuál inferencia guarda mayor relación con la pregunta propuesta. Siguiendo la estructura del ICFES (2016), se construye con un *propósito* (en este caso evaluar la capacidad de lectura crítica de textos continuos y discontinuos en estudiantes de grado undécimo en una IE pública de Bogotá, mediante prueba en línea), establece unos *dominios* (capacidad de lectura crítica en tres niveles de preguntas en dos tipos de textos basados en el género literario fabulístico), *construye* unas afirmaciones que deben ser decididas (preguntas), *proporciona* unas evidencias (textos continuos y discontinuos), y establece unas *tareas* a ser resueltas (posibles opciones de respuesta), las cuales permiten medir el propósito explicitado.

La selección de las fábulas se hizo atendiendo a que este género narrativo es familiar a los estudiantes –lo cual se evidenció en la observación realizada en los talleres–

, por cuanto en los pre-saberes del educando se tiene conocimiento de las mismas desde el núcleo familiar, siendo parte importante de la cultura colombiana; de otra parte, se buscó romper con el canon literario propuesto por esta escuela, el cual se basa en la idea de que los estudiantes tienen un nivel de comprensión lectora 'alto' (tanto por el vocabulario como por la cantidad de texto), intereses por literatura clásica universal o nacional (textos como "Cien años de soledad" de García Márquez, "El quijote" de Cervantes, "La vorágine" de Rivera, "María de Isaacs), literatura que se observó no es del agrado de estos jóvenes, mientras ellos les interesan textos más cercanos: ciencia ficción, terror, textos cortos, cuentos, manga, animé, relatos multimediales, entre otros.

Es importante destacar que el género literario de la fábula requiere un nivel de comprensión alto (Francia, 1992; Dido, 2008; Hurtado, 2012; Guerrero, 2014), aun cuando su lenguaje pueda ser sencillo, lo que le permite a cualquier lector acceder a sus códigos libremente, pero sin que necesariamente pueda interpretarlos con facilidad (Riccomi et al., 1997; Talavera, 2007). Su selección obedeció al impulso de permitirles a los jóvenes acercarse a una literatura que se inscribe en las experiencias de vida de los sujetos con ingredientes de sutileza e ironía, es por ello que se ha destacado su valor educativo, transpasando fronteras por sus historias descriptivas, cargadas de situaciones conocidas en nuestro entorno con personajes fantásticos y reales (Rodari, 1999), lo que puede dinamizar el gusto por la literatura en los estudiantes adolescentes y adultos (Tolkien, 2008).

A su vez, en términos educativos, la fábula ha sido señalada como un instrumento importante en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico en los adolescentes (Vossler, 1947; Fuenzaldía, 1982; Rodríguez, 2008; Mendoza, 2010; Piaget, 2011; Medina et al., 2013; González et al., 2016), donde se señala que aporta al crecimiento de la identidad social en su función concientizadora, particularmente por su carácter reflexivo sobre la intencionalidad de las acciones humanas. En cuanto a su lectura, por su contenido corto y de fácil comprensión (Cassany, 2009; Quintiliano, 2010), permite el acercamiento a la lectura y a cambiar el concepto de aburrido y complejo que se observa en otros textos (Vieiro, 2007).

METODOLOGÍA

Se hizo observación de los procesos de comprensión lectora de dos grupos de 47 y 50 estudiantes de grado undécimo, uno en jornada tarde y uno en la mañana, de una institución educativa pública en un barrio marginal de la ciudad de Bogotá, Colombia. Este trabajo se adelantó en un espacio denominado “hora de lectura cervantina”, en clase de sociales, acorde al canon literario aplicado por la institución. La observación fue durante tres semanas, haciendo registros en un diario de campo, es importante considerar que la intensidad de este espacio literario es de solo una hora semanal. Luego se desarrollaron ocho (8) talleres de lectura específica sobre fábulas colombianas, españolas y otras latinoamericanas de los siglos XVII a XX (4 talleres con cada grupo, uno sobre Pombo (2012); otro sobre Mey (2019); un tercero sobre LaFontaine (Bergua, 1986); y el cuarto sobre Esopo (Serrano, 2009)), y se seleccionaron dos fábulas colombianas de Rafael Pombo (1833-1912): “La pobre viejecita” y “El gato bandido” (2012), y dos fábulas españolas de Sebastián Mey (1586-1641) –en su versión a español contemporáneo–: “El viejo y la muerte” y “El padre y los hijos” (2019), para hacer una evaluación de comprensión lectora de textos continuos y discontinuos (Catalá et al., 2007) mediante una prueba tipo Saber (Anexo), acorde a los lineamientos establecidos por el ICFES para la evaluación de estudiantes colombianos.

Para la evaluación de comprensión lectora se identificaron inicialmente 25 estudiantes (13 mujeres, 12 hombres), quienes llevan al menos 4 años de permanencia en la institución, a quienes se les invitó a responder dos encuestas. La muestra final es de 18 estudiantes (8 mujeres, 10 hombres) con edades comprendidas entre 17 y 19 años. Se les aplicó una encuesta sociodemográfica que comprende variables respecto a su entorno familiar (ingresos económicos, nivel de escolaridad de los padres, composición familiar, ocupación de los padres), entorno social (problemáticas del contexto) y patrimonio cultural (acceso a la lectura, aprovechamiento del tiempo libre); y la prueba tipo Saber.

En el proceso de observación no participante, durante la “hora de lectura cervantina”, se recopiló información de los hábitos lectores que posee los estudiantes, acorde a las características expuestas por Carlino (2005), Serrano de Moreno (2007) y Pisa (2008), y se reseñaron las dificultades para el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica

de los textos. El trabajo de observación evidenció que los grupos en general no comprenden lo que leen, se observó la ausencia de procesos de *aproximación* a la lectura, donde los estudiantes no se acercan al libro en su estructura, sus componentes, sus partes (a su vez, no son guiados por el maestro en este proceso); tampoco se observaron buenos hábitos de *lectura comprensiva*, no se hace una lectura pausada, secuencial, paso a paso; finalmente no hay un proceso *creativo* comprensivo, no se debate lo leído, no se ejecuta lo aprendido. Por tal motivo los estudiantes no contestan con coherencia y cohesión a preguntas sobre los textos leídos, reflejando esto en las pruebas escritas y el rendimiento académico, lo que ya es un lugar común en la literatura (Véase, por ejemplo: Echeverría, 2000; Portillo, 2001; Quiñones, 2004; Achaerandio, 2006; Salazar, 2006; Carrillo, 2007; Castañeda, 2007; Balconi, 2009; Chávez, 2009; Porras, 2011). A partir de esta caracterización de hábitos lectores, y sus problemas, se adelantaron los talleres de lectura de fábulas y se buscó abordar las dificultades en la capacidad crítica en los estudiantes.

La prueba tipo Saber se estructuró en 16 preguntas (8 de texto continuo y 8 de texto discontinuo) que abordan los componentes de la lectura inferencial con elemento final: la inferencia explícita, la inferencia implícita, y la inferencia analógica. Su aplicación –como la de la encuesta sociodemográfica– se hizo por un formulario de google forms, online, enviando un link al correo de cada estudiante, para responder la prueba desde cualquier aparato electrónico, se permitió la revisión de preguntas, pero se podía responder la prueba solo una vez.

Finalmente se analizaron los resultados comparando la comprensión lectora de textos continuos y discontinuos y la comprensión literal y de sentido figurado, así como la extensión de las lecturas y la complejidad del lenguaje. Los estudiantes se agruparon según resultados y se revisaron sus condicionantes demográficos para establecer posibles relaciones.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos en la prueba se tiene que para el análisis se decidió excluir a un estudiante identificado como “Camilo”, dado que sus resultados son anómalos frente al grupo. La decisión obedeció a que de las 16 preguntas este estudiante

solo respondió correctamente 4, tres en texto continuo y una en texto discontinuo, sin relación aparente entre las características de textos inferenciales, complejidad del lenguaje o extensión de los textos. Es un estudiante que en su rendimiento académico presenta muy bajos resultados, no tiene motivación y siempre ha pasado por “perseverancia” en un sistema educativo que, como el colombiano, premia la perseverancia por encima del aprendizaje. La actitud de la escuela frente a él es la de establecer que la falencia del estudiante no puede ser solucionada por la misma, contrario a lo que se esperaría (Castellanos et al., 2002).

Para que él alcance el resultado del mejor estudiante (14 puntos) tendría que esforzarse en su proceso de aprendizaje dos y media veces más, y para el promedio del grupo (10 puntos) una y media veces más. Es hijo de madre soltera que culminó la educación media, empleada con poco tiempo para atenderlo, con ingresos inferiores al mínimo, sin cultura lectora en su familia, y quien supone que su hijo debe terminar la escuela para pasar al servicio militar, de policía o trabajos de obrero en construcción o fábricas; pero lo más significativo es que claramente estas condiciones iniciales de limitación no fueron abordadas por la escuela, la cual renunció a él, por cuanto permaneció durante diez años (casi un 50% más de tiempo que el promedio de sus compañeros de muestra), con los mismos contenidos, maestros y demás recursos que el grupo en general. Dejarlo en la muestra sería sesgar la investigación a partir de una situación atípica.

Respecto al grupo de 17 estudiantes analizados (8 mujeres, 9 hombres), los resultados en las preguntas de texto continuo y discontinuo (tabla 1) obtuvieron promedios muy similares (65% y 64%), afectando los promedios de las primeras la pregunta 8 (35%) que se diseñó como de inferencia implícita, y en los segundos las preguntas 12 (35%) y 14 (24%), que se diseñaron como de inferencia analógica (12) e inferencia implícita (14). Sin estas preguntas los resultados son proporcionalmente iguales: 70% y 72%, respectivamente. La pregunta con menor número de respuestas correctas (24%) fue la 14, donde ante la solicitud de identificación del significado del rostro de una mujer (“La representación del rostro de la pobre viejecita, acorde al relato leído, significa”) el 75% de las respuestas correctas fue de mujeres. Solo una estudiante respondió correctamente estas tres preguntas (“María”).

Tabla 1. Resultados en las 16 preguntas

		Mujeres	Hombres	Total	Distancia >5%
Texto continuo	1	88%	89%	88%	
	2	88%	67%	76%	21%
	3	75%	78%	76%	
	4	75%	67%	71%	8%
	5	63%	78%	71%	-15%
	6	75%	44%	59%	31%
	7	38%	56%	47%	-18%
	8	50%	22%	35%	28%
	Subtotal	69%	63%	65%	
Texto discontinuo	9	75%	67%	71%	8%
	10	88%	67%	76%	21%
	11	88%	100%	94%	-13%
	12	38%	33%	35%	
	13	63%	33%	47%	29%
	14	38%	11%	24%	26%
	15	88%	78%	82%	10%
	16	88%	78%	82%	10%
Subtotal	70%	58%	64%		
Total	70%	60%	65%		

Por género (tablas 2 y 3), las ocho mujeres obtuvieron promedios de 69% y 70%, mientras que los hombres bajan a 63% y 58%, en textos continuos y discontinuos, respectivamente. La pregunta (tabla 1) que representó mayor dificultad para las mujeres, en textos continuos, fue la pregunta de inferencia analógica (número 7, 38%), mientras para los hombres fue la mencionada pregunta 8 (22%) de inferencia implícita; en textos discontinuos fueron la 12 (38%) y 14 (38%) para mujeres, y para hombres la 14 (11%), 12 (33%) y 13 (33%), siendo esta última una de inferencia implícita matemática. Cabe destacar que en siete de las ocho preguntas de texto discontinuo las mujeres estuvieron por encima

en los promedios, con excepción de la pregunta 11. El promedio general de las mujeres fue de 70%, diez puntos por encima del de los hombres; en textos continuos solo una estudiante “Yenny” tuvo un mal desempeño (25%), siendo el promedio de las mujeres de 75% sin y 69% con “Yenny”. El mejor resultado lo obtuvo “Daniel” (88%), seguido de “Valentina” y “Juan” (81%), luego “María”, “Jeny”, “Karol”, “Lynda” y “Camila” (75%), lo que nos habla de la superioridad en el desempeño de las mujeres frente a los hombres en esta muestra. “Yenny” obtuvo 38%, y “Gina”, obtuvo 63%.

Tabla 2. Desempeño grupo de mujeres

	Continuos	Discontinuos	Total prueba	Distancia >25%
María	75%	75%	75%	
Jeny	63%	88%	75%	-25%
Valentina	88%	75%	81%	
Karol	75%	75%	75%	
Lynda	63%	88%	75%	-25%
Camila	100%	50%	75%	50%
Gina	63%	63%	63%	
Yenny	25%	50%	38%	-25%
Total	69%	70%	70%	

Tabla 3. Desempeño grupo de hombres

	Continuos	Discontinuos	Total prueba	Distancia >25%
Santiago	50%	50%	50%	
Daniel	88%	88%	88%	
Diego	63%	50%	56%	
Julián	25%	50%	38%	-25%
Diego	88%	50%	69%	38%

Nicolás	63%	50%	56%	
Juan	75%	88%	81%	
Bryan	38%	50%	44%	
Jonathan	75%	50%	63%	25%
Total	63%	58%	60%	

En cuanto a los perfiles socio-demográficos, la edad promedio general es de 18 años tanto para hombres como para mujeres, el estudiante que más tiempo lleva en la institución es 12 años, el que menos 4 años, con un promedio de 7 años para el grupo. La estructura familiar que predomina en el grupo es la “Nuclear (formada por padres e hijos)” (71%), el promedio de personas en el hogar es 4, siendo el mínimo 2 y el máximo 8. En cuanto a la educación de los padres, el 59% de las madres y el 71% de los padres han terminado su educación media (bachillerato completo), en contraste el 29% de los padres solo cuenta con educación primaria (grado quinto) y el 18% de las madres ha alcanzado estudios superiores (universitarios).

En aspectos económicos, el 53% identifica que es la madre quien más aporta al hogar, el 41% que es el padre, con solo un estudiante reportando que son ambos padres; el 76% reporta ingresos mensuales entre 1 y 2 salarios mínimos, mientras 12% reportan menos del mínimo y más de 2 salarios. En los aspectos culturales, el 18% reporta tener menos de 10 libros en casa, el 47% entre 10 y 20, y el 35% más de 20; destacando que el 94% reporta que se comparte poco la lectura en casa, y un estudiante que reporta que no se comparte nada la lectura. Este estudiante “Diego” es también el único que reporta que no le agrada vivir en el barrio, que vive mal y se quiere ir, siendo de una familia monoparental, con ambos padres solo con educación básica primaria. El 18% reporta que les gusta “poco” su barrio, que aun cuando viven bien les gustaría irse (“Valentina”, “Karol”, “Gina”), el 12%, aunque vive mal quieren seguir viviendo en el barrio (“Julián” y “Bryan”), los demás viven bien y no se quieren ir.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La notoria diferencia de género en los resultados (tabla 1) es más evidente en la pregunta número 6 (31 puntos porcentuales), de texto continuo: “Esta frase, dentro de la globalidad del texto, hace referencia a”, donde la respuesta correcta, para la fábula “La

pobre viejecita”, era: “El contraste entre la riqueza y la abundancia material con la pobreza espiritual y moral de una persona”. La misma fue comprendida correctamente por las mujeres, frente a la respuesta predominante en el grupo de los hombres: “La ironía y avaricia inherentes a todo ser humano”. Luego en la pregunta número 13 (29 puntos porcentuales), de texto discontinuo: “Se puede inferir en la representación anterior que la casa tiene”, donde las mujeres respondieron, de forma correcta, ante la imagen: “Cuatro divisiones de frente dos ventanas y dos puertas”, frente a las respuestas de los hombres con una o tres divisiones de frente. En la número 8 (28 puntos porcentuales), y en la 14 (26 puntos porcentuales), ambos grupos tuvieron problemas, pero fueron mucho más acentuados en los hombres. Esto sin olvidar que los 21 puntos porcentuales de diferencia en las preguntas 2 y 10 también son notorios.

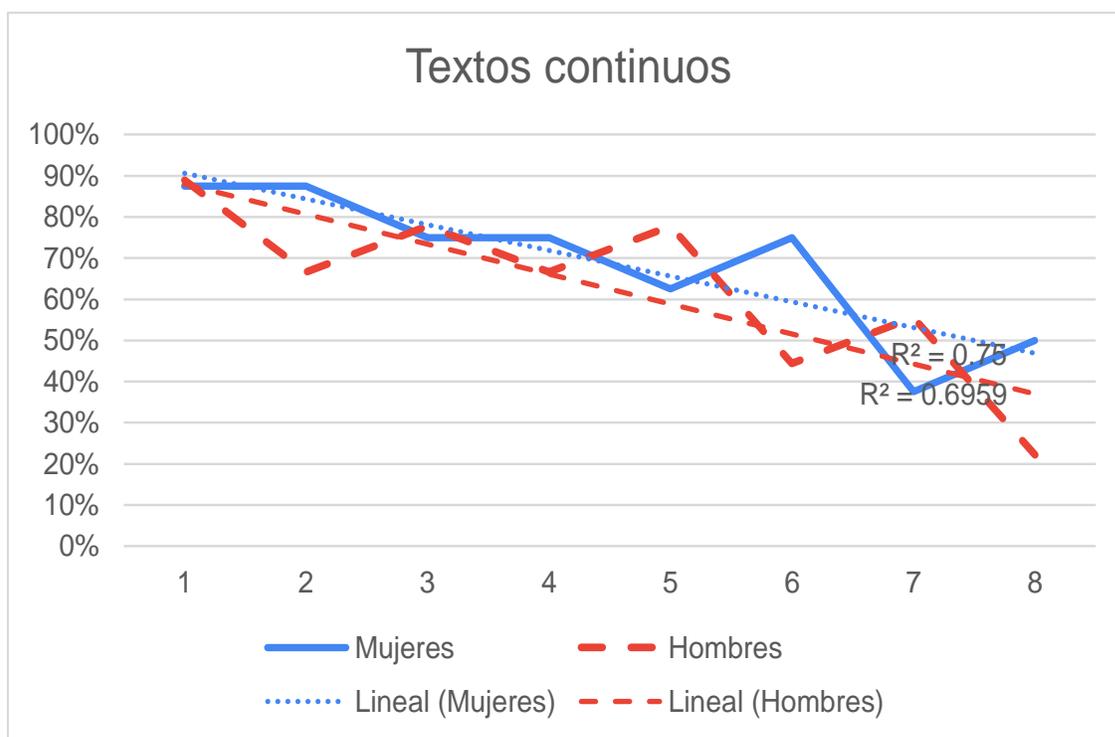


Gráfico 1. Comparación de resultados en comprensión de textos continuos mujeres vs. Hombres.

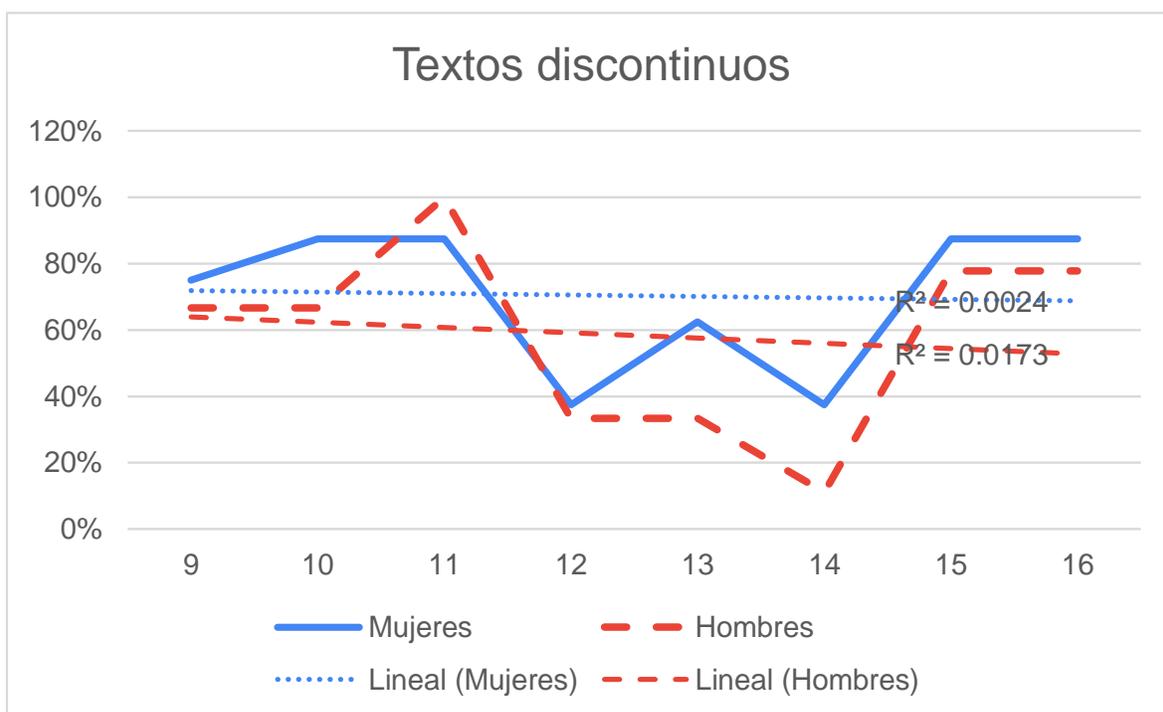


Gráfico 2. Comparación de resultados en comprensión de textos discontinuos mujeres vs. Hombres.

Como se hace evidente de comparar los gráficos 1 y 2, la diferencia en resultados se hace mayor en la comprensión de textos discontinuos frente a textos continuos. El gráfico 1 muestra que los estudiantes tienen problemas similares, pero acentuados en los hombres, mientras que el gráfico 2 muestra que las mujeres tienen una mayor comprensión visual que los hombres.

En cuanto a resultados individuales, para las mujeres (tabla 2) destacan los 50 puntos porcentuales de diferencia a favor de textos continuos de “Camila” frente a textos discontinuos. Los errores fueron en tres preguntas que refieren a elementos espaciales o matemáticos (preguntas 10, 11 y 13) –inferencia explícita–, y solo una de comprensión netamente de contenido (número 12) –inferencia implícita–. Esto claramente tiene que ver con elementos de entrenamiento en lectura de imágenes.

En el grupo de mujeres las diferencias a favor de la lectura de imágenes de “Yenny”, “Linda” y “Jeny” (25 puntos porcentuales) reafirman lo encontrado en la comparación de resultados general entre hombres y mujeres.

Por su parte, en el grupo de hombres (tabla 3), el resultado de “Julián”, siendo notoriamente bajo (igual al de “Yenny”), se encuentra a favor de la lectura de textos discontinuos, pero sin ser para nada sobresaliente. En este sentido se considera que su desempeño es muy bajo en cualquier tipo de lectura. Mientras que los resultados de “Diego” (38 puntos porcentuales de diferencia) y “Jonathan” (25 puntos), a favor de la lectura de textos continuos reafirman, nuevamente, lo encontrado en general para los dos grupos.

Como se desprende, al no haber grandes diferencias a favor de la lectura de textos continuos para los hombres, y dado su bajo desempeño general, se concluye que su nivel de comprensión lectora es bajo en general, sin darse simplemente por predominar un buen nivel en textos continuos (subtotales tabla 1).

Si se hace el corte del grupo acorde al mejor desempeño general (“Daniel”), por género, y los promedios por género y general (Tabla 4), se encuentra que los casos significativos están por encima de 13 puntos porcentuales (la mayor de las modas en el grupo de mujeres).

Tabla 4. Distancia en puntos porcentuales entre el resultado obtenido individualmente y los promedios y los mejores desempeños.

	Distancia Max Muj	Distancia Max	Distancia Prom Muj	Distancia Prom
María	-6%	-13%	5%	10%
Jeny	-6%	-13%	5%	10%
Valentina	0%	-7%	11%	16%
Karol	-6%	-13%	5%	10%
Lynda	-6%	-13%	5%	10%
Camila	-6%	-13%	5%	10%
Gina	-19%	-26%	-8%	-3%
Yenny	-44%	-51%	-33%	-28%
	Distancia Max Muj	Distancia Max	Distancia Prom Hom	Distancia Prom
Santiago	-31%	-38%	-10%	-15%
Daniel	6%	0%	28%	23%

	Distancia Max Muj	Distancia Max	Distancia Prom Muj	Distancia Prom
Diego	-25%	-32%	-4%	-9%
Julián	-44%	-51%	-23%	-28%
Diego	-12%	-19%	9%	4%
Nicolás	-25%	-32%	-4%	-9%
Juan	0%	-7%	21%	16%
Bryan	-37%	-44%	-16%	-21%
Jonathan	-19%	-26%	3%	-3%

Como se observa, “Gina” está por debajo del promedio de desempeño esperado al ser mujer, pero está bien frente al promedio de desempeño del grupo. La única mujer con problemas de lectura es “Yenny”, quien obtuvo junto a “Julián” el promedio más bajo. En clase es una estudiante que participa activamente, con respuestas coherentes y buen rendimiento académico, pero a la que se le dificultan las pruebas escritas. Las características relevantes es que ella es la estudiante del grupo estudiado que menos tiempo lleva en el colegio (4 años), además de tener dos hijos a sus 18 años. Sus padres solo tienen educación básica primaria (como el 18% de los estudiantes), con empleos precarios, ganan entre 1 y 2 salarios mínimos, no tienen libros en casa y leen poco. Sorprende, entonces, los buenos resultados de las demás mujeres, dado que sus condiciones no son particularmente diferentes a las observadas en “Yenny”, excepto que llevan mayor tiempo en el colegio.

La estudiante que destaca en el grupo de mujeres es “Valentina”, cuyas particularidades son tener una madre con educación superior (como el 18% de los estudiantes) y que le gusta poco su barrio (vive bien pero se quiere ir). El que ningún padre de los estudiantes tenga formación superior, el que el promedio de estudiantes hombres tengan menor desempeño, el que algunas de las madres tengan educación superior, y el que a las mujeres del grupo observado les haya ido mejor en la prueba, son indicadores de dinámicas sociales alrededor de los roles esperados para hombres y mujeres dentro de esta comunidad. Esto refleja la propia experiencia de vida de esta investigadora (como miembro de la comunidad desde la infancia), donde de mi grupo de 100 estudiantes que

terminamos el bachillerato solo fuimos dos a la universidad y yo soy la primera en cursar estudios de posgrado.

En cuanto a los hombres el grupo se parte entre el sobresaliente desempeño de “Juan” y “Daniel”, en el que ambas madres tienen educación superior (completando con “Valentina” el grupo de estudiantes con esta característica), sin otra característica diferencial relevante frente al grupo; “Julián”, con el desempeño más pobre, quien se caracteriza por tener el hogar más numeroso (8 personas), y quien manifiesta que “vive mal pero no se quiere ir del barrio”, en clase es poco participativo, con dificultades para expresarse coherentemente, su promedio académico está por debajo del curso y es muy variable entre asignaturas y periodos; y el desempeño de los otros seis hombres con malos resultados en la prueba, presentando problemas desiguales.

La situación observada en este grupo de estudio es que los dos peores desempeños tendrían que esforzarse el doble para lograr el trabajo del mejor, y algo más de la mitad para lograr el promedio, en un entorno social y cultural donde los roles masculino y femenino están muy marcados (particularmente para los hombres).

CONCLUSIONES

En referencia a la lectura comprensiva y crítica se evidenció que los tres niveles de decodificación de preguntas, en su complejidad (inferencia explícita, implícita y analógica), generan distintos problemas acorde a hombres y mujeres, los cuales están asociados a procesos de pensamiento matemático (p.e. posición espacial, discriminación de figuras y conteos de las mismas), procesos de análisis e interpretación lectora (p.e. síntesis de sentido en un proceso de inferencia analógica, o contextualización de una expresión o imagen en un proceso de inferencia implícita), procesos de correlación entre información (p.e. inferencia explícita entre dos términos), o procesos de observación (p.e. los hombres no identifican qué significa la expresión del rostro de una mujer), por lo que no se reducen simplemente a ‘saber leer’, con sus respectivas ramificaciones en todo lo académico (Cárdenas et al., 2016). De igual forma se evidencia que la evaluación lectora mediante textos continuos y discontinuos es mucho más rica en matices y acertada en identificar problemas que hacerla con un solo tipo de textos.

Se reafirma lo encontrado por Achaerandio (2006) –para su respectivo caso de estudio–, respecto a que los estudiantes de la muestra no vivieron una cultura en el goce literario, no se inculcó un adecuado gusto por leer, no fueron formados en su núcleo familiar y, en su gran mayoría, no tuvieron la oportunidad de ser educados, ni tampoco fueron formados con el hábito lector, lo cual es fundamental para desarrollar esta habilidad (Carlino, 2005).

Esto refleja condicionantes sociales que reproducen deprivaciones vividas por sus padres en sus condiciones iniciales para el desarrollo económico, social y cultural, en las cuales la estrategia de la escuela “Hora de lectura cervantina” es ineficiente para formar hábitos lectores que no vienen del hogar, tanto por su muy baja intensidad frente a la magnitud del problema (una hora semanal), como por su estrategia desestructurada, en la que no interactúan lo cognitivo, lo afectivo y lo sociocultural (Agaján et al., 2009) al seleccionar el proceso y canon literario a aplicar para todos los estudiantes. Esta baja efectividad se debe a una triple situación: 1) Aun cuando es una actividad de larga data (15 años) y transversal a la escuela (preescolar a grado undécimo), la misma no hace estudios sobre avances alcanzados en hábitos lectores y capacidad de comprensión lectora; 2) esto implica que se mantienen supuestos lectores progresivos grado a grado, manteniendo cánones literarios que no responden a necesidades e intereses lectores de los estudiantes y, los cuales, adicionalmente, no incorporan procesos de formación de hábitos lectores o textos discontinuos, por ejemplo; 3) finalmente, esto conlleva, a su vez, a que los estudiantes pierdan progresivamente el interés en la lectura y se estanquen en sus procesos de comprensión lectora.

Como se señala, estas problemáticas al interior de la escuela se deben a la falta de diagnóstico sobre el problema real de cada estudiante y del grupo en general. A partir de lo encontrado en esta investigación inicial se propone que la estrategia de la escuela para desarrollar los hábitos lectores debe hacerse de forma diferencial según la necesidad identificada en cada estudiante: un mismo texto y mismos ejercicios de lectura no son funcionales (aun cuando claramente es algo práctico), así como es insuficiente pensar en una sola hora a la semana para estudiantes como “Yenny” o “Julián”. Es frustrante pensar que la escuela solo se piensa a partir de actividades para llenar espacios y cumplir con lo exigido, sin observar las necesidades de los estudiantes.

Los pobres resultados del grupo de hombres es preocupante, aun cuando se explique en gran medida por las condiciones sociales y culturales del barrio que atiende la escuela, como ya se ha presentado (expectativas laborales limitadas, padres hombres con pocos estudios, lo que conlleva a un bajo interés por lo académico). Para ellos, el tiempo en la institución educativa no les ha permitido superar los procesos de consumo directo de las imágenes en los medios multimediales, olvidándose de procesos de lectura comprensiva que les permita lograr un sentido crítico de manera global en el desarrollo del pensamiento. Siguiendo a Freire (2016), decimos que la escuela no cumplió con el papel de 'reeducar' en el proceso de formación. Es así como el bajo desempeño académico en la escuela, las mínimas oportunidades para ingreso a educación superior, y las dificultades derivadas de una red de apoyo educativo familiar desligada del proceso de formación de hábitos lectores, deben llevar a pensar en ¿cuál es el problema?, e ir más allá de la mirada a los roles establecidos en la comunidad para hombres y mujeres.

Los maestros al orientar el canon literario "suponen" que los estudiantes en grado undécimo, con 17, 18 o 19 años, luego de haber cursado su bachillerato, deben leer y comprender los textos que les ponen a disposición. Pero la realidad observada en el aula es que los ejercicios de lectura rutinaria propuestos son obras complejas en su estructura y vocabulario, de forma que los estudiantes no comprenden lo que leen y, por tal motivo, no contestan con coherencia y cohesión a las preguntas formuladas. Si el simple ejercicio de comprensión narrativa de fábulas demuestra que ningún estudiante tiene el 100% de rendimiento esperado –luego de hacer el ejercicio de lectura en el aula, discutir y analizar las mismas–, qué podrá suponerse de la lectura de textos científicos especializados, requerida por las universidades. De otra parte, los casos específicos de "Yenny", donde la falta de práctica y acompañamiento de lectura generan su bajo desempeño, y "Julián", con problemas claros de relacionamiento en su hogar, escuela y comunidad, denotan que el problema de lectura comprensiva no debe abordarse desde una 'receta única', sino desde procesos personalizados en los cuales el proceso de aprendizaje se entiende como el *resultado* de los procesos de interacción comunicativa, los cuales trascienden los textos continuos y discontinuos.

En los resultados positivos, se encuentra que los mismos reflejan también rendimientos académicos excelentes en el aula, siendo "Juan"; "Valentina" y "Daniel" los mejores del grupo, según sus maestros. La característica común ha sido ampliamente

reportada en la literatura (Martínez, 1992; Ladrón de Guevara, 2000; Serrano et al, 2016), y es tener una madre con formación académica superior, frente a todos los demás estudiantes del grupo analizado. Estos resultados reafirman lo propuesto por Chong (1982), Francia (1992) y Mendoza (2008), respecto a que es sumamente complejo crear hábitos lectores en una cultura inmersa en el desinterés del entorno familiar por motivar el acercamiento a la literatura en los adolescentes.

Finalmente, en lo que concierne a los procesos evaluativos con la prueba Saber, se identifica un alistamiento suficiente de los estudiantes para la presentación de la prueba (analizados los tiempos de respuesta de la misma, además de que la mayoría hicieron la lectura de todas las preguntas antes de iniciar a responder), además de permitir análisis transversales y longitudinales de sus resultados. Se identifica como un elemento importante para fortalecer los procesos evaluativos al interior de las instituciones educativas, y en procesos investigativos, sin considerarlo un elemento único.

RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES A FUTURO

El caso del estudiante “Camilo” –excluido de la muestra– debe llevar a repensar el papel de la escuela colombiana en el proceso de formación de individuos, donde se observa los efectos de la ampliación de cobertura educativa sin calidad. Es de particular importancia la formación en competencias de lectura –sin excluir de la discusión la escritura, no revisada en este estudio–, en una lectura comprensiva y crítica que permita el tipo de aprendizaje que busca la escuela (Solé, 1988; Rivas, 2015), situación que lleva a entender que los diez años de estudio en esta institución educativa no acercaron a este estudiante a unos mínimos comparables con su grupo.

Los procesos lectores, de escritura y desarrollo académico, que pueden ser abordados por la escuela, requieren de soluciones orientadas a la formación de hábitos lectores desde las realidades de los estudiantes, en ese sentido, es fundamental iniciar generar muchos más estudios que permitan conocer cómo se forman dichos hábitos, cuál es el papel de la escuela en el proceso y cuáles son las distintas alternativas de solución que los maestros pueden brindar desde una mirada en el que la imagen –como texto

discontinuo– y su interpretación emerge como una necesidad a abordar en el aula, y que probablemente es más cercana a los intereses de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Achaerandio, L. (2006). *Cómo mejorar la lectura comprensiva en la educación formal*, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
2. Agaján, L. y Turra, O. (2009). El texto escolar: hacia una didáctica crítica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 8, núm. 16, 2009, pp. 87-99. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243116384006>.
3. Balconi, L. (2009). *Formar lectores y mejorar la comprensión lectora*, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
4. Bergua, J. (1986): *Fábulas completas: La Fontaine, Iriarte*, Madrid: Clásicos Bergua.
5. Cárdenas, A., Vélez Forero, A., & Marín, L. (2016). *Diseño de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de textos narrativos*.
6. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
7. Carrillo, S. (2007). *Relación entre rendimiento académico y comprensión lectora de los alumnos y alumnas del curso de derecho financiero y bancario del quinto año, noveno ciclo, sección 02, de la carrera de Abogacía y Notariado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales del campus central de la universidad*.
8. Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

9. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
10. Castañeda, B. (2007). Relación ente rendimiento escolar y comprensión lectora de estudiantes de sexto grado primaria de las Aldeas Monte Grande, Santa Cruz y Pasa bien del Municipio de Rio Hondo departamento de Zacapa, Universidad.
11. Castellanos, D. y otros (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Cuba.
12. Catalá, G. Molina, E. y Monclús R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. (3° edición). España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
13. Chávez, E. (2009). Efectividad del programa fichas para el desarrollo de la comprensión y su Influencia en la comprensión y velocidad lectora, Universidad Rafael Landívar de Guatemala.
14. Chong, J. (1982). *Planificación de la educación de adultos*. OEA, Buenos Aires.
15. Dido J. (2008). La fábula en la educación de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, #47/2, pp. 1-15.
16. Echeverría, E. (2000). Propuesta de estrategias de escritura creativa para incrementar la comprensión lectora en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
17. Francia, A. (1992). *Educación con fábulas*. Madrid, CCS.
18. Freire, P. (2016). Recopilación de textos de Pablo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo.
19. Fuenzaldía, E. (1982). *Metodologías de alfabetización en América Latina*. Crefal.

20. García, J., Martín, J., Luque, J. y Santamaría, C. (1996). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores
21. González, L & Rubio, R. (2016). Diseño de una secuencia didáctica para la comprensión lectora en textos narrativos, en estudiantes de grado sexto de educación básica secundaria EBS (Bachelor's thesis), Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
22. Guerrero, M. (2014). La Fábula: una propuesta para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del ciclo dos de básica primaria de la institución educativa.
23. Hurtado, M & Ortiz, S. (2012). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del texto narrativo fábula*. Florencia: Universidad de la Amazonia.
24. ICFES (2016). *Guía de orientación módulo de Lectura crítica 2016-2*. Bogotá: ICFES
25. Ladrón de Guevara, C. (2000). *Condiciones escolares y familiares y fracaso escolar*. Madrid: Doce calles
26. Martínez, R. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula abierta* # 60, pp. 23-40.
27. Medina, A., & Gajardo, A. (2013). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PI)*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
28. Mendoza, F. (2008). *Aspectos del desarrollo de habilidades lectoras y, particularmente, en los aspectos relacionados con la formación y el desarrollo de la competencia literaria*. México.
29. Mendoza, J. (2010). Vigotsky y la construcción de conocimiento. *Notas: Boletín electrónico de investigación de la asociación Oaxaqueña de psicología*. Vol. 6 #1, pp 159-164.

30. Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
31. Mey, S. (2019). *Fabulario*. Maxtor editorial.
32. Piaget, J. (2011). Construcción social del individuo y conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, #60. Primer semestre, Bogotá, Colombia.
33. Pisa (2008). *Lectura en el aula*. México: Primera Edición. Instituto Nacional para la evaluación de la educación.
34. Pombo, R (2012). *Fábulas de Rafael Pombo*. Biblioteca Nacional de Colombia.
35. Porras, M. (2011). *Nivel de comprensión lectora y estrategias de lectura comprensiva que utilizan los estudiantes del séptimo ciclo de la carrera de Administración de Empresas de una universidad privada de la ciudad de Guatemala*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
36. Portillo, B. (2001). *La comprensión lectora y el rendimiento escolar de las alumnas de sexto grado de primaria del Colegio María Auxiliadora de Coatepeque y del Instituto María Auxiliadora de la Ciudad de Guatemala*. Universidad Rafael Landívar Guatemala.
37. Quintiliano, F. (2010). La Noción de la Fábula desde el punto de vista del género clásico, *Revista de Lenguas Modernas* No. 13. Costa Rica.
38. Quiñones (2004). *La influencia de la comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
39. Riccomi, M. y Tulliani M, (1997). Una experiencia de lectura y escritura creativa a través de la fábula, portal de revistas ULA (Universidad de los Andes) Venezuela.

40. Rivas-Cedeño, L. (2015) Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las ciencias* 1(1), pp. 47-61
41. Rodari, G. (1999) *Gramática de la fantasía*. Santafé de Bogotá, Panamericana.
42. Rodríguez, M. (2008). Fábula como medio para la aplicación de estrategias para mejorar la comprensión lectora. *Revista Más allá de las letras*, Noviembre.
43. Salas, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de Nuevo León (Tesis de Maestría)
44. Salazar, J. (2006). *Comprensión lectora en niños de educación primaria*, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
45. Serrano, B. y Rodríguez, M. (2016). Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Didasc@lia* VII(1), pp. 235-256.
46. Serrano, M. (2009). *Caminos de la fábula*. Buenos Aires Argentina: Ediciones Colihue S.R.L
47. Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta de reflexión para la teoría y la práctica*. Universidad de los Andes – Facultad de Educación y Humanidades. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17304/2/articulo6.pdf>
48. Solé, I. (1988). Aprender a leer, leer para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 157 pp. 60-63.
49. Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
50. Talavera, S. (2007). *La fábula esópica en España en el siglo XVIII*. (2ª Edición). España: Editorial Universidad de Castilla la Mancha.

51. Tolkien, J. (2008). La fantasía es un derecho legítimo de todo ser humano, pues a través de ella se halla una completa libertad y satisfacción” Ciudad Seva Portal interactiva, <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/tolkien1.htm>
52. Vieiro, I. (2007). *La comprensión de textos narrativos a través de un programa de enseñanza activa*, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
53. Vossler, K. (1947) *La Fontaine y sus fábulas*. Buenos Aires, Espasa-Calpe.