

# UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

## FACULTAD DE EDUCACIÓN



Efectos de la iniciativa académica Composición y Expresión Oral y del taller de lectura sobre el nivel de comprensión de lectura en estudiantes universitarios de primer año de la Universidad del Valle de Guatemala

Trabajo de graduación presentado por Luna Mishaan Smeke de Jaschkowitz para optar al grado académico de Maestría en Docencia Superior

Guatemala

2013



Efectos de la iniciativa académica Composición y Expresión Oral y del taller de lectura sobre el nivel de comprensión de lectura en estudiantes universitarios de primer año de la Universidad del Valle de Guatemala

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Efectos de la iniciativa académica Composición y Expresión Oral y del taller de lectura sobre el nivel de comprensión de lectura en estudiantes universitarios de primer año de la Universidad del Valle de Guatemala

Trabajo de graduación presentado por Luna Mishaan Smeke de Jaschkowitz para optar al grado académico de Maestría en Docencia Superior

Guatemala


2013


Vo. Bo.

(f)                     *Mariela Zelada*                      
(MA Mariela Zelada)

Tribunal examinador

(f)                     *Mariela Zelada*                      
(MA Mariela Zelada)

(f)                                           
(MA Jennifer Johnson)

(f)                                           
(MA Amalia Ruballos)

Fecha de aprobación: Guatemala, 25 de julio de 2013

## **PREFACIO**

Este trabajo es producto de varios años de reflexión sobre el nivel de comprensión lectora y la relación que existe entre el gusto por la lectura de estudiantes de primer ingreso a la universidad. Como docente y coordinadora del curso Composición y Expresión de la Universidad del Valle de Guatemala, he tenido la oportunidad de observar de cerca lo poca motivación que los estudiantes tienen por la lectura. Para este proyecto se formó un grupo de estudiantes voluntarios que quisieran participar en un taller de lectura. Las lecturas propuestas fueron sugeridas por los mismos estudiantes, para que fuera más atractivo el ejercicio. Sin embargo, encontramos algunos de los inconvenientes como no cumplir con los plazos establecidos para la lectura por carga académica de otros cursos y poco compromiso por no estar vinculado al curso. Más que un cambio significativo en el nivel de comprensión lectora se logró motivar a los estudiantes a encontrar el gusto por la lectura.

# ÍNDICE

PREFACIO .....	iv
ÍNDICE .....	v
LISTA DE CUADROS .....	vi
LISTA DE GRÁFICOS .....	vii
RESUMEN .....	vii
I. INTRODUCCIÓN .....	1
A. Antecedentes .....	2
B. Preguntas del estudio.....	3
C. Objetivos .....	3
D. Justificación.....	3
II. MARCO TEÓRICO .....	5
A. La importancia de la comprensión lectora en la educación .....	5
B. Cambios en la enseñanza-aprendizaje de la lectura .....	8
C. La lectura en la construcción del conocimiento .....	10
D. La construcción de la lectura: un enfoque sociolingüístico .....	11
E. La lectura en formatos alternativos .....	13
F. Pruebas estandarizadas.....	14
III. MARCO CONTEXTUAL .....	17
A. Antecedentes institucionales de la evaluación de comprensión lectora .....	17
B. Comprensión lectora de graduandos a nivel nacional y en la ciudad de Guatemala .....	18
IV. MARCO METODOLÓGICO .....	24
A. Diseño de la investigación.....	24
B. Procesamiento y análisis de datos .....	26
C. Definición del taller de lectura diseñado para el estudio. ....	27
V. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	29
A. Caracterización de los grupos estudiados.....	29
B. Discusión descriptiva de los resultados.....	29
C. Pruebas de normalidad y homogeneidad de varianzas.....	33
D. Comprobación de hipótesis. ....	35
VI. CONCLUSIONES .....	37
VII. RECOMENDACIONES .....	39
VIII. BIBLIOGRAFÍA .....	40
IX. ANEXO.....	42

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Tasa de aprobación de la Ciudad Capital de 2006-2012 .....	16
Cuadro 2: Logro de lectura en evaluación de graduandos, 2008-2011 .....	19
Cuadro 3: Logro de lectura en evaluación de graduandos, 2008-2011 .....	19
Cuadro 4: Cantidad de alumnos y establecimientos evaluados 2006-2012 en la Capital .....	19
Cuadro 5: Tasa de aprobación de la Ciudad Capital de 2006-2012 .....	20
Cuadro 6: Tendencia de los niveles de Logro 2006-2012 en la Ciudad Capital .....	20
Cuadro 7: Nivel de desempeño en lectura en estudiantes de la Ciudad Capital .....	21
Cuadro 8: Cantidad de períodos de lectura por semana, reportada por los estudiantes .....	21
Cuadro 9: Cantidad de libros leídos por placer o interés en el último año, reportada por los estudiantes.....	22
Cuadro 10: Servicios de los establecimientos educativo .....	22
Cuadro 11: La biblioteca de los establecimientos educativos.....	22
Cuadro 12: Diseño del cuasi experimento siguiendo una modalidad de preprueba/posprueba con cuatro grupos.....	24
Cuadro 13: Definición operacional de las variables .....	25
Cuadro 14: Matriz de transición de la variable a ítems.....	26
Cuadro No. 15:	
Grupos de estudio y número de integrantes a quienes se realizó la preprueba .....	29
Cuadro No. 16:	
Grupos de estudio y número de integrantes a quienes se realizó la posprueba.....	29
Cuadro 17:	
Estadísticos descriptivos del nivel de comprensión lectora en la preprueba.....	30
Cuadro No. 18:	
Medias de la preprueba obtenidas por los grupos de estudio.....	31
Cuadro No. 19:	
Estadísticos descriptivos del nivel de comprensión lectora en la posprueba .....	32
Cuadro No. 20:	
Medias de la posprueba obtenidas por los grupos de estudio .....	33
Cuadro No. 21:	
Pruebas de normalidad para la preprueba y la posprueba .....	34

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Histograma de comprensión lectora .....	30
Gráfico 2: Diagrama de caja de la posprueba .....	31
Gráfico 3: Histograma de comprensión lectora 2 .....	32
Gráfico 4: Diagrama de caja de las medias de posprueba en los grupos de estudio ....	33

## RESUMEN

El trabajo es el resultado de un estudio cuantitativo cuasi experimental sobre los niveles de comprensión lectora de estudiantes de primer ingreso a la Universidad del Valle de Guatemala. Se evaluó a estudiantes de tres diferentes cursos con una prueba de comprensión lectora estandarizada, posteriormente en uno de los grupos se hizo una intervención con un taller de lectura, otro grupo llevó el curso de Composición y Expresión Oral, finalmente el tercer grupo no estuvo expuesto ni al taller ni al curso. Al finalizar el ciclo académico se volvió a pasar la prueba para establecer si había cambios que fueran significativos. Se analizaron los datos, y se pudo establecer que sí hubo cambios,

Se hizo una revisión de fuentes con el fin de establecer que la problemática relacionada con la comprensión lectora no es nueva. Además, se tomaron en cuenta algunas publicaciones recientes sobre el tema para poder establecer la relación entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico. Se consultó lo que establece la UNESCO como Las Competencias del siglo XXI, como punto de partida de una educación que busca el desarrollo de competencias, que faciliten la autorregulación de los aprendizajes y de la información en los estudiantes.

El análisis de los datos recogidos en la preprueba y posprueba mostraron algunos cambios que más adelante podrían servir de base para otra investigación. Entre los aportes de este trabajo hay algunos datos que pueden ayudar a mejorar la calidad de la educación, a través de una mejora en la lectura. Indica que es necesario promover la lectura crítica con el fin de desarrollar la capacidad de análisis y no únicamente la lectura instrumental. Sobre todo, desarrollar el hábito de la lectura por medio de lecturas afines a la edad y el contexto de los estudiantes.

Para finalizar, se ofrecen algunas recomendaciones que pueden aplicarse con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, y de esta manera mejorar el rendimiento de estos.

# I. INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene como propósito evaluar el nivel de lectura de los estudiantes de primer ingreso de la Universidad del Valle. En los últimos años se ha evidenciado que la capacidad de leer e interpretar lo que leen ha disminuido, a lo cual se le debe prestar atención. Tanto en el mundo académico, como en el profesional desarrollar esta competencia es imprescindible para el desarrollo del individuo. Hay evidencia que la incorporación de las TIC en la educación universitaria exige que la competencia de comprensión lectora esté adecuadamente desarrollada. Los estudiantes, empero, ingresan a la universidad con un bajo nivel de comprensión como resultado de procesos deficientes de formación en los colegios e institutos.

Esta investigación buscó determinar si se incrementa efectivamente el nivel de comprensión de lectura como resultado de un taller piloto de lectura de ocho semanas de duración, que se llevó a cabo con estudiantes universitarios de primer año de la Universidad del Valle de Guatemala inscritos en las iniciativas académicas (término utilizado en la Universidad del Valle de Guatemala que se refiere a todo lo relacionado con un curso: programa, competencias a desarrollar, estrategias de enseñanza/aprendizaje, herramientas de evaluación) de Composición y Expresión Oral (secciones 40 y 50) <sup>1</sup>e Introducción a las Ciencias Sociales<sup>2</sup>. La investigación de este proyecto constó dos partes: primero se hizo una investigación bibliográfica en estudios publicados que ofrecieran información sobre los niveles de comprensión lectora y sus consecuencias en otros contextos. La segunda parte se basó en la interpretación de datos obtenidos en dos pruebas estandarizadas de lectura, el análisis e interpretación posterior de los datos para incluirlos en las conclusiones y recomendaciones del presente estudio.

La muestra la conformaron cuatro grupos de estudiantes que de manera voluntaria se sometieron dos pruebas estandarizadas de lectura en dos diferentes momentos del semestre:

- Estudiantes de primer ingreso de la UVG en el curso de **Composición y Expresión Oral** que participen en un taller de lectura.
- Estudiantes de primer ingreso de dos cursos de **Composición y Expresión Oral**.
- Estudiantes de primer ingreso en el curso de **Introducción a las Ciencias Sociales**.

Se busca probar que es necesario por los requerimientos educativos que responden a las demandas de la sociedad del conocimiento y la información, que se ponga especial atención al desarrollo de habilidades para conseguir una lectura comprensiva. Por lo que al final se busca que en la Universidad del Valle se promuevan talleres cuyo enfoque sea la lectura, para que además

---

<sup>1</sup> El código del curso de Composición y Expresión Oral que se ofreció en el primer semestre del año 2013 según el número de la sección que identifica se expresa así: CU 166 40 y CU 166 50.

<sup>2</sup> El código del curso de Introducción a las Ciencias Sociales que se ofreció en el primer semestre del año 2013 se expresa así: CU 115.

lograr en los estudiantes una mejor comunicación oral y escrita donde se evidencie un aprendizaje significativo.

## **A. Antecedentes**

Los docentes de los cursos de servicios de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG) han mostrado preocupación por el bajo nivel de lectura comprensiva que actualmente tienen los estudiantes que ingresan a la institución. Cada vez más, se tiene que retomar el tema de la lectura utilizando actividades sencillas, ya que es evidente que los estudiantes muestran una seria dificultad para llevar a cabo lecturas extensas.

El tema de la lectura ha sido siempre importante en los procesos educativos, actualmente adquiere vigencia cuando a finales del siglo XX la UNESCO hace algunos planteamientos sobre la necesidad de una *Educación para todos* (UNESCO,1998). Dentro este contexto se expresa la necesidad de una educación relevante al desarrollo social, donde las nuevas generaciones desarrollen nuevas competencias, nuevas ideas e ideales. Agrega que será la educación la plataforma para crear al ciudadano del nuevo milenio. En este orden de ideas, se busca que el estudiante desarrolle su capacidad de aprender a aprender, entre otras. Ante estos postulados es necesario el desarrollo adecuado de esa competencia, pues esta adquiere un papel muy importante para mantenerse en constante formación.

En otro documento también divulgado por la UNESCO en 2010, *La guía regional sobre la presencia de las TIC en la sociedad del conocimiento y la información* su autor Jonathan Anderson afirma que para adquirir lo que se a dado en llamar las “Competencias del siglo XXI” la lectura y la escritura son competencias medulares (Anderson, 2010). Tanto el docente como el alumno requieren de ciertas competencias básicas que serán las que les permitan moverse en el mundo actual de la comunicación. Entre estas se encuentra el desarrollo del juicio crítico, la gestión de la información, la lectura no solo lineal de los textos, sino la capacidad de moverse en el vasto mundo del Internet. Mucho del desarrollo actual del individuo se enfoca en la autorregulación de su aprendizaje y la gestión de la información, para lo cual un alto nivel de comprensión lectora es esencial.

Los cambios en el proceso educativo requieren que el estudiante universitario desarrolle competencias de comprensión lectora, que serán las que estén vinculadas a su capacidad de autorregular su formación tanto en el ámbito académico como en el laboral. Este es un proceso constante que debe de cultivarse como parte integral del desarrollo de otras competencias comunicativas y de análisis. Es, por lo tanto, esta una necesidad esencial para el desempeño del estudiante, y necesaria ante las circunstancias sociales que actualmente enfrentamos y debemos fortalecer.

## **B. Preguntas del estudio**

Las preguntas del estudio se plantearon para guiar el proceso de la investigación tratando de verificar si se da o no un incremento en el nivel de comprensión de lectura como resultado de cambios que se puedan producir en el primer semestre de universidad en estudiantes que conforman la muestra de estudio.

1. ¿Se incrementa el nivel de comprensión de lectura en estudiantes universitarios de primer año como resultado de cursar Composición y Expresión Oral y participar voluntariamente en el taller de lectura?
2. ¿Existen diferencias en los niveles de comprensión de lectura entre estudiantes que han cursado Composición y Expresión Oral y han participado en el taller de lectura, los que solo han recibido este curso y los que han cursado el curso de Introducción a las Ciencias Sociales, aquellos que no lo han cursado ni han participado en el taller?

## **C. Objetivos**

Los objetivos del proyecto se plantearon para determinar y verificar no solo el nivel de comprensión, sino también poder verificar si se da o no un cambio después de cursar el primer semestre en la universidad.

1. Determinar si el curso de Composición y Expresión Oral, el curso de Introducción a las Ciencias Sociales y un taller de lectura evidencian un cambio significativo en el nivel de comprensión de lectura.
2. Verificar si existen diferencias significativas en los niveles de comprensión de lectura entre estudiantes que cursaron Composición y Expresión Oral e Introducción a las Ciencias Sociales y los que participaron en un taller de lectura y recibieron Composición y Expresión Oral, quienes solo recibieron el curso y los que cursaron Introducción a las Ciencias Sociales quienes no la cursaron Composición y Expresión Oral ni participaron en el taller de lectura.

## **D. Justificación**

Los cambios en los paradigmas educativos están empujando a buscar nuevas maneras de enfrentar los procesos educativos. El proceso de aprendizaje continuo que se requiere, debido a los cambios constantes que enfrenta la sociedad del conocimiento, y la incorporación de las TIC en todos los ámbitos sociales; demanda que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para lograr autonomía en su desarrollo académico. La lectura es uno de los pilares para lograrlo, por lo que debemos dotar a los estudiantes de las competencias que se requieren para elevar la comprensión lectora. Es importante determinar cuál es el grado de comprensión de lectura de los estudiantes de primer ingreso a la institución, pues este también ofrecerá información acerca de cuál es el perfil actual del estudiante recién graduado de nivel medio. Además, establecer estos parámetros proporcionará insumos que, como institución de educación superior, pueden ser

útiles para tomar ciertas decisiones relacionadas con la manera en que se están desarrollando las competencias que apoyan la lectura y la escritura.

Los estudiantes que se evaluaron para el presente estudio son recién graduados de bachilleres, por lo que los datos obtenidos pueden proporcionar información importante sobre el nivel del recién egresado del nivel medio. Dicha información permite establecer cuáles son los presaberes, lo que ayudaría a determinar con mayor certeza el punto de partida. Los datos se podrían compartir con los colegios y determinar algunas acciones remediales. Lo anterior sería de beneficio para los colegios, y también para las universidades, ya que estas estarían recibiendo estudiantes con un mejor desempeño en la lectura.

Como se expresó con anterioridad, el cambio de paradigma requiere un enfoque diferente en los procesos de enseñanza/aprendizaje para lograr a través de la plataforma educativa, ciudadanos que se incorporen a la sociedad actual. Una de las competencias requeridas en la actualidad es que el individuo sea capaz de aprender por sí mismo y de gestionar la información que se genera a cada instante, para lograrlo la comprensión de lectura es una habilidad indispensable. Otra competencia necesaria es la del desarrollo del juicio crítico que permita a las personas solucionar problemas, y es por medio de la lectura que esta competencia se va alcanzando. La investigación está dirigida a generar información relevante para comprender el perfil actual del estudiante que a futuro será un profesional que se desempeñe dentro del marco de la sociedad. Con la información obtenida se podrán hacer algunas recomendaciones que mejoren el rendimiento de nuestros estudiantes.

## II. MARCO TEÓRICO

### A. La importancia de la comprensión lectora en la educación

La UNESCO (1998) establece que los analfabetos son aquellas personas que no saben leer, ni escribir, ni pueden exponer de manera simple hechos de su vida cotidiana. Considera que los analfabetos funcionales no pueden emprender aquellas actividades donde la comprensión de lectura es indispensable para un desempeño eficaz en su grupo o comunidad. Es importante definir el concepto de comprensión de lectura, como se pudo observar, un individuo puede leer de manera instrumental, mas no tiene la capacidad de interpretar y utilizar la información (UNESCO, 1998).

En el texto *Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación* (Palomino, 2010) se define el proceso de lectura como la comprensión de textos que tiene como antesala el arte de leer. Leer es un proceso intelectual y cognitivo que nos permite obtener información partiendo de un texto. La lectura no es un acto pasivo, por el contrario, el mensaje se recibe de descifrar y posteriormente se construye el contenido según nuestros intereses, necesidades y experiencias. (Arteaga, 2001). Si partimos de esa definición que afirma que la lectura es un proceso intelectual donde interviene un receptor del mensaje que lo decodifica y posteriormente construye su conocimiento, podemos afirmar que la comprensión de lectura es indispensable en los procesos en enseñanza/aprendizaje. La formación académica está estrechamente ligada al proceso de lectura comprensiva, ya que por medio de esta es que se van dando los aprendizajes significativos.

El análisis que se hace en la recién publicada obra del Instituto Cervantes *Saber leer* (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010) se plantea que existen varias maneras de leer, desde pasar la vista por un texto, leer otras representaciones gráficas (Por ejemplo: leer la hora), interpretar o leer lo que otros sienten, entender e interpretar un texto. Se entiende como lectura, acto de leer, la culminación de la capacidad que las personas tienen de usar signos para comunicarse e intercambiar información. La capacidad de análisis que se fue desarrollando a lo largo de la historia con la aparición de un lenguaje estructurado es lo que ha ido desarrollando el juicio crítico. Trascender del mundo concreto que rodea a las personas es lo que permite abstraer y representar con signos la realidad. Para aprender es necesario estudiar, integrar saberes nuevos a los ya existentes y lograr asociarlos, y es en este proceso que lectura comprensiva toma relevancia. Será por medio de esta que se consiga seguir aprendiendo.

Desde la antigüedad ha existido preocupación por entender los textos, actualmente el interés es aún mayor por entender el texto como una unidad dentro un contexto particular que busca comunicar más allá de su construcción gramatical. El acto de leer ya no solo implica decodificación léxico-sintáctico, sino se toma como una construcción de significados donde existe una clara asociación del lector con el texto y el contexto. La lectura puede tener diversos objetivos: social, sentimental, promocional, financiero, etc. Es el lector desde

su propio contexto el que hará una lectura pertinente. Es necesario para la lectura exitosa poseer conocimientos previos sobre el lenguaje y tener la capacidad de contextualizar (*Ibid.*).

En el documento *Un taller de lectura*, su autora (López, 2010) propone la creación de talleres de lectura como una manera de potencializar en los estudiantes la lectura. Comienza diciendo que la base del aprendizaje es la lectura, además que por medio de esta se adquiere y se construye la cultura. Las instituciones educativas no solo son un espacio donde los alumnos reciben educación, sino que independientemente de la asignatura se van formando. La autora propone actividades extraescolares con el único fin de motivar a los estudiantes a leer de una manera *dinámica, divertida y fácil*. Promover talleres de lectura que idealmente estén bajo la dirección de uno o más departamentos, para desarrollar diversas competencias. El fin de estos talleres estriba en la mejoría de las capacidades en las diferentes asignaturas, y conseguir que el estudiante disfrute a la vez de esta (*Ibid.*). Como se puede observar, no solo en Guatemala se integran los temas de lectura a la materia relacionada con lenguaje, es una situación generalizada. La propuesta anterior busca mejorar la comprensión lectora implementando talleres de lectura como actividades complementarias, donde además de apuntalar la mejora, busca que los estudiantes la aprecian como una actividad *divertida y fácil*. Afirma que la lectura debe tener un papel preponderante en cualquiera área de conocimiento, pues por medio de esta se estimula el desarrollo de las competencias relacionadas, tanto con la comunicación oral como la escrita; además de mejorar la capacidad de síntesis. No se puede considerar “lector” a aquel que únicamente sabe leer, sino a aquel que aprovecha su lectura, en ámbitos diferentes: trabajo, estudio, ocio, espiritualidad y como una manera de estimular la imaginación. Con la idea de que los estudiantes saben “leer” se les exige que sean capaces de interpretar, analizar, entender y extraer pensamientos de los diversos textos que leen, la situación real es que no son capaces de llevar a cabo una lectura comprensiva para llegar al análisis y a la síntesis del texto (*Ibid.*).

La autora del texto *Escribir, leer y aprender en la Universidad* (Carlino, 2007), de manera similar señala que las expectativas que los docentes universitarios tienen sobre los estudiantes que ingresan a la universidad no son reales. Cada vez más se dificulta que el estudiante exprese, especialmente por escrito, sus ideas. Esta incapacidad cada vez es más evidente y trae consigo una serie de problemas como el bajo rendimiento de los estudiantes. Con respecto a la idea anterior López (2010) opina que actualmente en los centros educativos se percibe un serio problema por la falta del hábito de la lectura en los estudiantes. A este problema lo denomina neoanalfabetismo, fenómeno que aparece cuando se da un retroceso cultural y la persona a pesar de saber leer y escribir reduce el ejercicio y lo utiliza únicamente por necesidad en la vida diaria. Es fácil encontrar en personas así una pobreza léxica, tanto en la comunicación oral como en la escrita. Además de lo planteado, se pueden evidenciar problemas tan serios asociados al desarrollo de la capacidad de análisis que se traduce en una incapacidad para lograr aprendizajes significativos y construcción de conocimiento (*Ibid.*).

Adquirir las destrezas necesarias para aprender a partir de los textos escritos es de mucha importancia. Existen diferentes concepciones de lectura: lectura y aprendizaje, lectura y memoria y lectura y

comunicabilidad de lo leído. Es necesaria la comprensión lectora para poder adquirir aprendizajes significativos lo que al final tendrá incidencia en el rendimiento escolar. Se debe señalar que aprender a partir de los textos es un proceso constructivo y no se debe considerar una actividad mecánica, ya que el lector por medio de la lectura moviliza sus saberes anteriores. Cuando un lector logra tener una capacidad de lectura que le permite construir aprendizajes profundos y perdurables, es cuando puede comunicar lo leído. El proceso es el siguiente: el texto 1 es el que aparece físicamente o en la pantalla de una computadora, el texto 2 es la lectura que el individuo hace del texto 1, que podría ser superficial sin ningún aprendizaje real o podría ser profundo y es en este estadio que aparece el texto 3, cuando el lector es capaz de transformar la información asociándola a su conocimiento previo para lograr un texto 4, aquel que hemos hecho propio y podemos comunicar. Es en el nivel 4 que se adquiere un aprendizaje superior. Para llegar a ese nivel de aprendizaje es indispensable una lectura profunda del texto que exige que el lector sea capaz de procesar información en dos dimensiones: literal y relacional (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010).

Aprender a partir de lo leído exige del lector una postura crítica frente a los contenidos del texto. Es necesario un pensamiento reflexivo donde se logre una inspección real del texto, se evalúen las ideas que se expresan en el mismo. Para esta lectura crítica el lector tiene que participar activamente en la construcción de los significados y tomar una postura ante ellos. Para lograr lo anterior el lector debe cuestionarse el contenido, si está de acuerdo o no, si es confiable lo que dice el autor, si es certera la información y la actualidad de esta (*Ibid.*).

A raíz del desarrollo tecnológico surgen una serie de dudas acerca de la lectura y su beneficio. En la actualidad, aun en los países desarrollados, el problema de la falta de comprensión de lectura es serio. Ante esta problemática se evidencia la necesidad de hacer cambios en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Se vuelve aún más complejo cuando se comienza a vincular el uso de las TIC en los procesos didácticos. Lo interesante es establecer cómo el uso de medios digitales ha transformado la concepción de la lectura. Es claro que las computadoras e Internet han propiciado cambios importantes en el papel del lector y su interacción con el autor o escritor de un texto. Un texto publicado en papel puede generar preguntas o deseos en el lector de interactuar con el escritor, sin poder conseguirlo; mientras si alguien publica en Internet puede darse el caso que este interactúe con sus lectores. En este formato se puede establecer una conexión lector-escritor, que puede llegar a ser muy productiva. Mientras que un texto impreso queda totalmente desligado del escritor (*Ibid.*).

En el formato digital la participación del lector es más activa, como, por ejemplo: participaciones en blogs, donde puede cuestionar o agregar información por primera vez al escritor-autor de este. Con esta interacción aparece una nueva manera de relacionar al escritor y al lector, el lector adquiere un papel más participativo y vinculante con el escritor-autor. Esto sucede en blogs, chats y páginas electrónicas interactivas; formatos que permiten participaciones sincrónicas y asincrónicas: «Esta nueva modalidad de interacción a través de un diálogo por escrito constituye un encadenamiento discursivo no pautado que se

activa por un texto escrito colgado en una página de Internet, pero que está abierto a comentarios diversos e incluso interrelaciones al escritor-autor por parte de su audiencia» (*Ibid.*).

## **B. Cambios en la enseñanza-aprendizaje de la lectura**

El documento “La importancia de leer” (Castañeda y Henao, 1995) muestra una serie de ejemplos donde el fracaso y la deserción de los estudiantes universitarios están relacionados con la comprensión de lectura y las competencias asociadas a esta como: la expresión escrita, capacidad de análisis y desarrollo de juicio crítico. Señala algunos ejemplos situados en Colombia que muy bien se podrían aplicar en contextos como el nuestro. En dicho artículo aparece citado el ex catedrático de la Universidad Nacional de Colombia, (Kalmanovitz, 1989; citado en Castañeda y Henao, 1995) que ya en el año 1989 decía que la universidad colombiana no ha podido resolver la problemática que conlleva la falta de comprensión lectora en los estudiantes. Lo difícil es que esta incide de manera negativa en la formación académica y posteriormente en el desempeño profesional de sus egresados. Salen al mundo laboral con poca capacidad creativa y de innovación, traduciéndose en profesionales mediocres. En el mismo texto aparece citado Ernesto Guhl (1987; citado en Castañeda y Henao, 1995) quien en 1987 fuera presidente de la Asociación de Facultades de Ingeniería, concluye que el índice tan alto de deserción de los estudiantes universitarios tiene una alta correlación con su pobre comprensión de lectura. Esta deficiencia repercute en el momento de tener que hacer trabajo autónomo, consultar fuentes, elaborar síntesis, en resumen, se refleja en el bajo rendimiento académico.

El académico colombiano, profesor Fernando Ocampo (1989; citado en Castañeda y Henao, 1995) de la Universidad Pedagógica en la misma década de los antes mencionados también expresó que el fracaso en la educación superior colombiana está estrechamente ligado a la deficiente forma de leer y escribir. Hace notar que como asesor de tesis profesionales muchas veces en lugar de centrarse en el contenido tiene que preocuparse de aspectos de forma. Llama la atención que los tres académicos de prestigio ya en los años 80 del siglo pasado se señalaban que la carencia de comprensión de lectura era una problemática que vinculaba la relación de esta con el rendimiento académico, y la mediocridad profesional que muchos egresados universitarios parecieran mostrar al salir a la sociedad. Situación que seguimos sin resolver 30 años después. Se concluye, pues, que la lectura es la base de la formación superior, su papel protagónico en los procesos académicos es lo que lleva al desarrollo intelectual del estudiante.

Los aprendizajes de los diferentes saberes se llevan a cabo a través de la comunicación, para lo cual es necesaria llevarlo a cabo a través de la lectura. La educación se vincula estrechamente con la producción, comprensión e interpretación de textos, se recibe y se transmite por medio del lenguaje escrito. El estudiante necesita desarrollar esta capacidad para poder apropiarse de los conocimientos y así ir construyendo el suyo propio. Ambos autores (Castañeda, Henao, 1995) se cuestionan hasta qué punto el desarrollo de un nivel adecuado de lectura incide en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y posteriormente su

desempeño profesional. El estudiante que ingresa a la universidad viene de un sistema educativo que no lo ha dotado de las competencias necesarias que lo habiliten como un *lector autónomo*, lo que hará que se le dificulte la producción y la interpretación de textos escritos. Por eso es necesario crear mecanismos y estrategias para potenciar las habilidades que permitan un desarrollo lingüístico adecuado que les permita una formación sólida (*Ibid.*).

Este es un problema viejo y está generalizado en las instituciones de educación superior, y si tomamos en cuenta los planteamientos anteriores se puede decir que sí existe una relación entre la comprensión de lectura, el rendimiento académico, la deserción y el fracaso estudiantil. Su importancia, según lo expuesto anteriormente, no ha perdido vigencia, sobre todo en el ámbito profesional y cotidiano de los individuos, donde la lectura y la escritura son el vehículo de comunicación por excelencia. La universidad debe preparar a los estudiantes para poder insertarse en la aldea global, para lograrlo estas son indispensables. La realidad cada vez más se acerca a que los estudiantes que ingresan a instituciones de educación superior lo hacen con un nivel bajo de rendimiento, lo que dificulta los procesos de enseñanza/aprendizaje se realicen en las diferentes áreas del conocimiento. No solo interesa la etapa en que el estudiante asiste a la universidad, interesa que en el futuro sea capaz de seguir aprendiendo. Se plantean la posibilidad que sean las mismas universidades las que creen mecanismos y estrategias para desarrollar adecuadamente las competencias que apuntan al desarrollo lingüístico de los estudiantes (*Ibid.*).

Cada vez más la problemática se ha ido evidenciando en diferentes contextos de la mayoría de las instituciones de educación superior tienen algo que decir al respecto. A finales del siglo pasado, UNESCO comienza a formular una serie de propuestas, que se han ido revisando en diferentes momentos, donde se promulga que todas las personas tengan acceso a la educación y que las TIC sean, en muchos casos, el vehículo para conseguirlo. Existe la preocupación de elevar la calidad de la educación con el fin de formar profesionales competentes capaces de resolver problemas, para ello es necesario desarrollar las habilidades necesarias para leer y escribir, ya que estas son indispensables para el avance científico, tecnológico y cultural de la sociedad. A finales del siglo pasado ya se ventilaba esta problemática, el analfabetismo en los Estados Unidos era considerado un problema serio contrapuesto al éxito de los japoneses con una educación de calidad. En Japón un obrero es capaz de interpretar matemática avanzada, leer planos completos y realizar tareas sofisticadas en las plantas, los puestos de trabajo requieren de habilidades sólidas en lectura y escritura. Desde los años 80 ya se vislumbraba que a futuro en Estados Unidos solo una cuarta parte de la población tendría las competencias necesarias para acceder al mercado laboral. Situación similar enfrentaría también Colombia, pues las instituciones educativas no están dotando de las herramientas necesarias a sus estudiantes (*Ibid.*).

Citados en el artículo *Una mirada actual a los problemas del analfabetismo* (Solórzano, 2007) los autores norteamericanos Ronald Nash, Ravich y Finn opinaron a finales de los años 80 que existen tres tipos de analfabetismo: funcional, cultural y moral. Los funcionales son aquellos que se encuentran por debajo del

estándar esperado del desempeño de una competencia, el cultural se refiere a aquellos que son ignorantes de lo básico de cualquier área de conocimiento y lo moral es el individuo que ha perdido sus principios morales. Con el surgimiento de las nuevas tecnologías aparece otro tipo de analfabetismo, aquel que desconoce y es incapaz de utilizar las nuevas tecnologías no solo en el ámbito profesional, sino también en el cotidiano. En la actualidad desconocer el uso de las TIC significa estar aislado socialmente, pues no se tiene acceso al mundo de la información y el conocimiento. El desconocimiento de estas puede ser determinante a la hora de buscar empleo por estar ajeno a la información y la robotización industrial. Lo que vale resaltar para fines de esta investigación es que en el artículo mencionado se considera que para conocer adecuadamente el uso de las TIC este está precedido por un nivel adecuado de lectura y escritura (*Ibid.*).

El profesor universitario Castro (2001) al referirse al analfabetismo funcional define a la persona que sabe leer y escribir, pero que no ejercita las mismas, conoce las letras, pero no utiliza lo que sabe. No se refiere únicamente a la mecánica de leer y escribir, sino de un nivel adecuado de comprensión de lo que lee; que sea un estímulo para la capacidad de análisis que es lo que en fin último nos permitirá expresar conocimiento propio. Los requerimientos laborales del siglo XXI exigen cada vez más personas calificadas que puedan enfrentar el cambio y promover la innovación, lo que va dejando al margen a aquellos que no han logrado seguir adelante con su desarrollo profesional.

Los problemas derivados de la poca comprensión lectora o de la incapacidad de leer no son únicamente un tema pedagógico, sino por el contrario es una problemática de profundas dimensiones sociales. El contexto actual, como ya se señaló, requiere que esta sea una de las competencias esenciales por desarrollar para que las personas enfrenten el cambio constante al cual está sometida la sociedad. Cada vez más se requiere de una lectura contextualizada para lograr aprendizajes significativos en los individuos.

### **C. La lectura en la construcción del conocimiento**

Tanto la lectura como la escritura son habilidades necesarias para llevar a cabo las labores académicas. Uno de los objetivos de la educación superior es la transformación del conocimiento que se consigue por medio de la lecto/escritura. En el documento *Prácticas de lectura y escritura en la universidad* de Blanca Yaneth González y Violeta Vega (2010) la lectura se define como un «proceso de búsqueda de sentido en los textos» (Goodman, 1996; citado en González y Vega, 2010) y la escritura como «proceso complejo, de orden motor y cognitivo, que recurre a la comprensión de esquemas teóricos a fin de transmitir de forma textual un conocimiento que moviliza un determinado contenido, interés, intención forma de expresión y modo discursivo» (Ferreiro, 1997). Reiterando sobre las definiciones de lectura y escritura se evidencia la necesidad de un desarrollo óptimo de estas competencias para cumplir con la reinterpretación y creación del conocimiento. La función de estas en todos los procesos de enseñanza/aprendizaje no es complementaria, sino debe considerarse parte integral de los mismos. El nivel de lectura en las instituciones necesidad no debe ser únicamente instrumental, por el contrario, debe llevar a los estudiantes a lograr aprendizajes

significativos. En el estudio de González y Vega (2010) hacen la propuesta concreta de la necesidad que todos los profesores de las diferentes asignaturas también se responsabilicen del desarrollo de las competencias de lecto/escritura, tomando en cuenta que cada asignatura tiene su propio lenguaje.

En el texto *La lectura: una marca de ciudadanía* (Degans, 2011) opina que el libro es un instrumento fundamental en la educación occidental, lo que se traduce en que la educación depende de la lectura. Se pretende que el monopolio de la enseñanza de la lectura recaiga en los ámbitos educativos desde su inicio en la escuela hasta la universidad, específicamente en los maestros de lenguaje. Lo anterior refleja el poco interés que se tiene en el desarrollo de lectores con las competencias necesarias para enfrentar sus procesos de formación. Lo ideal sería que a la lectura se le diera el papel protagónico, lo que demanda que los múltiples actores tomen en consideración las implicaciones que esta tiene, pues no solo se perjudican las instituciones educativas, sino también la sociedad al tener que enfrentar profesionales con altas deficiencias (Gutiérrez, 2009).

El enfoque del autor antes mencionado coloca la lectura, en especial la lectura comprensiva, como un factor que incide de forma positiva en el desarrollo de la sociedad. Se refiere, así como lo hace la UNESCO, que la plataforma para crear ciudadanos del siglo XXI es la educación, y es por medio de la lectura que se consigue educar. El ciudadano de la era de la información y el conocimiento debe desarrollarse para activar procesos cognitivos y metacognitivos, juicio crítico y creativo. Se plantea la necesidad de crear una sociedad de lectores que pueda aportar al desarrollo de la sociedad de la era de la información y el conocimiento. Esto no se podrá llevar a cabo en sociedades donde los individuos no cuenten con las capacidades necesarias para leer el conocimiento y la información de una forma estructurada y con los sentidos necesarios.

## **D. La construcción de la lectura: un enfoque sociolingüístico**

Responder a la pregunta, ¿qué es leer?, no es una tarea simple. La opinión que expresan los autores de *Saber leer* (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010), es similar a la que expresa Cassany (2009), pues en ambos textos se habla de lectura contextualizada y reflexiva cuyo producto sea un texto que aporte el conocimiento del lector. Un texto que pueda comunicar conocimiento e información creada a partir de un texto propuesto. Se puede definir como: comprender, interpretar, descubrir, valorar, reflexionar o interiorizar un texto. Un elemento importante que vale resaltar es la recepción que el lector hace del texto, es ahí donde se lleva a cabo el proceso y la lectura cobra importancia. La lectura se visualiza como un ejercicio creativo que estimula lo aprendido movilizándolo los saberes para desarrollar nuevo conocimiento.

Esta actividad por mucho tiempo fue considerada una actividad individual, todos leíamos del mismo modo, correspondencia entre sonido y letra; desarrollando destrezas cognitivas básicas como anticipar, inferir, formular hipótesis. Se suponía que la alfabetización funcional era la solución de los problemas y las deficiencias en la comprensión de la lectura. Hoy en día se sabe que las cosas no son tan simples, leer es una

actividad social que va a variar según el contexto físico e histórico. En cada contexto varían los escritos y la forma cómo estos se expresan. Según la visión del escritor español Daniel Cassany (2009), se aprende a leer cuando se accede a un escrito particular, en un contexto real y nos damos cuenta cómo lo usan los que ya lo conocen y cómo podemos colaborar con nuestra propia voz e historia, *cuando nos apropiamos de él*. No es suficiente con descifrar letras, lo importante es la manera de interpretar el escrito en el contexto e integrarlo a nuestra forma de usar el lenguaje. Cada persona y cada contexto tiene su propio estilo, el alumno que llega a la universidad se enfrenta a textos nuevos y formas de lectura que no conoce, lo lógico es que encuentre dificultades cuando lo que tiene al frente no le es familiar (sentencias judiciales, informes técnicos, los *chats* en línea, mensajes en celulares) (*Ibid.*). Tradicionalmente se ha enseñado a leer de una manera descontextualizada, manejando términos como decodificación, proceso interno o destrezas cognitivas. Estudios socioculturales más recientes exploran sobre el tema en escenarios urbanos y sociales donde se han podido establecer diferentes usos y significados según nuestras vidas y entornos (Cassany, 2009).

La propuesta lingüística tradicional propone el procesamiento técnico de las letras, aprender el código escrito y su relación con el habla, no se preocupa tanto del contexto. Es un procedimiento que busca ampliar el léxico, conocer las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje, una mecánica de procesamiento (*Ibid.*). Por otro lado, la propuesta sociolingüística lo que pretende es desarrollar herramientas cognitivas para construir el significado. Es esta la postura que se ajusta a los procesos de enseñanza/aprendizaje actuales, donde el estudiante debe aprender a recuperar el conocimiento previo que almacena en la memoria a largo plazo y, con este, formular hipótesis sobre el contenido del texto, inferir significados que no sean únicamente literales. En esta propuesta la lectura deja de ser una técnica individual, como ya se expuso, y se considera una práctica social, que se vincula a instituciones y se moldea por valores preestablecidos. Para lograrlo se requiere más que la técnica en sí de la lectura, que la persona al leer «comprende un significado, adopte un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad» (*Ibid.*).

Los cambios sociales que desembocan en cambios educativos traen consigo nuevas formas de enfrentar el cambio. La lectura, cuya problemática no es reciente, no queda exenta, Cassany (2009) hace la salvedad que la propuesta sociocultural por ser aún reciente, no se han desarrollado muchas estrategias. En la práctica lectora vinculada con el entorno social se pueden utilizar textos reales vinculados al entorno (periódico, instrucciones de aparatos o juguetes, carteles publicitarios). Otra propuesta podría ser integrar la escritura con textos multimodales (webs, revistas) que se relacionen con el habla cotidiana. Cuando al leer se adopta una actitud crítica, se fomenta la discusión y elaboración de ideas propias

Resumiendo lo anterior podemos decir que un texto puede ser leído de distintas maneras a partir de prácticas diferentes, sin embargo, lo que importa es el uso que las personas hacen desde patrones culturales propios. (“La literalidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”, Virginia Zavala en Cassany, 2009). Es importante reconocer la importancia del contexto, la identidad y la práctica en la lectura y la escritura, poniendo atención al significado que la gente le confiere. No se trata de sustituir las prácticas

académicas de las instituciones educativas por las cotidianas, pero vale la pena reflexionar si no es más acertado acercarse a la escuela la realidad del estudiante.

Es en la universidad donde se inicia el aprendizaje de manera formal y es en ese momento donde se debe enfatizar la enseñanza del discurso de cada disciplina. Estudiosos del lenguaje (Cassany, 2009) opinan que es necesario incorporar la enseñanza formal de la lectura y la escritura relacionados con cada una de las disciplinas, incluyendo los géneros textuales necesarios según sea el caso (investigación, informes, instancias, recetas, etc.). Según antiguos paradigmas, el estudiante que ingresa a la Universidad sabe leer y escribir, pues ha pasado por la escuela primaria y secundaria; además los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior son los más capaces. Podría ser la anterior una falacia, ya que aprendieron leer como una habilidad cognitiva, totalmente desvinculada de lo social, afectivo o personal. Al contrario de la visión de la alfabetización funcional, la visión sociocultural entiende la lectura dentro de un contexto. Es por esto que autores como Cassany (2009) y Carlino (2007) insisten que los estudiantes al ingresar a la universidad tienen problemas con la comprensión lectora, concuerdan en la necesidad de desarrollar las habilidades lectoras en relación a su propia profesión.

La preocupación por mejorar la comprensión lectora radica en que el conocimiento se construye con el discurso escrito, por lo que se difunde por medio de la lectura. La lectura y la escritura son herramientas básicas en la práctica profesional que se mantienen en constante evolución. La incursión de las TIC y los nuevos formatos de lectura no eximen de la necesidad de leer comprensivamente, el cambio ha sido en el formato y en el contexto, mas no en la necesidad de comprender lo que se lee.

## **E. La lectura en formatos alternativos**

La lectura no se circunscribe únicamente al ámbito académico, sobre todo en la actualidad donde es necesario responder a los nuevos paradigmas. Las instituciones educativas tienen en sus manos la responsabilidad de formar individuos capaces de seguir con el proceso formativo a lo largo de su vida, aquí la lectura comprensiva adquiere un papel protagónico. Los formatos del material de lectura han cambiado desde la aparición de las TIC, ya no solo se lee en el libro impreso, sino también se “lee” en la pantalla, ya sea de una computadora, un lector electrónico o un teléfono inteligente. Al respecto del cambio en la práctica de la lectura en el artículo *Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, (Gutiérrez, 2009) se hace un análisis sobre el cambio que ha tenido la lectura por la «transformación en el ecosistema de comunicación y el régimen comunicativo». Plantea la posibilidad de una forma diferente de leer donde la tecnología facilita el acceso a fuentes, textos o representaciones multimediales. Esta deja de ser lineal y en muchos casos individual, pues la construcción de los textos es colaborativa, motivando a diferentes lecturas de un mismo texto. Insiste que la práctica de la lectura se convertirá en la síntesis del conjunto de acciones y operaciones donde los individuos interactúan con un discurso que se va construyendo a partir de una “serie de sistemas simbólicos y procesos de producción de

significación” (*Ibid.*). No solo se pretende la comprensión, sino también el constante flujo de la producción social.

Si bien la forma ha variado, aún es necesario poder comprender lo que el texto transmite. Se utilizan diferentes formatos, pero igual es necesario analizar la información de manera que se integre a los saberes anteriores. Además, se pasa de una lectura individual a una colectiva donde el sujeto es parte de la dinámica que produce los textos y las diferentes lecturas con sus propios aportes. Se hace énfasis en la necesidad que el mundo actual tiene de la comunicación escrita, para lo cual es imprescindible saber leer y escribir en lo que se denomina “términos tradicionales”. Si bien el lector nativo de la tecnología puede manejar una lectura hipertextual que incluye textos, imágenes y material multimedial, tiene que poder comprender lo que lee, por lo que es necesario desarrollar esta destreza. La importancia que en la actualidad tiene el desarrollo de las habilidades lingüísticas estriba en que en la comunicación es esencial, y la comunicación escrita es vital. Por lo anterior saber leer y escribir es necesario a pesar de que los contextos han variado, como ya se planteó, hoy día no es únicamente la lectura lineal, sino también la hipertextual, no importando el formato es necesario comprender lo que se lee (*Ibid.*).

## **F. Pruebas estandarizadas**

### **Prueba de lectura L-5-Des y L-5-Ces, Nivel 5 Serie Interamericana.**

Estas pruebas tienen como fin proporcionar datos al investigador (individual o institucional) sobre el conocimiento y habilidades del estudiante y se utilizan para medir y dar seguimiento al progreso de los mismos. Además de ser una herramienta útil para diseñar planes de estudio que se adecuen a las necesidades tanto de la institución como a los estudiantes. Los estudios a largo plazo han ofrecido resultados que han logrado establecer la distinción que existe entre la capacidad de decodificar y la comprensión de textos. Para estudiar es necesario tener desarrollada la capacidad lectora, y comprender un texto es de las capacidades que más importan en la vida. Se ha manifestado preocupación, según la percepción tanto de docentes como de padres de familia, por la deficiencia en esta competencia, pero lo importante ha sido registrar estas deficiencias a través de pruebas estandarizadas que permitan una visión más objetiva. La investigación en la educación se ha vuelto una práctica común, incluyendo el tema de la lectura. La evaluación no solo está diseñada para evidenciar la problemática, sino que es fundamental para toma de decisiones.

Para la elaboración de este estudio se utilizaron 2 pruebas de la serie de Pruebas Interamericanas que se consiguieron con el apoyo del CIE (Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala). Estas pruebas se desarrollaron con el fin de que se puedan utilizar en todo el Hemisferio Occidental. Participaron en la construcción de las pruebas hispanohablantes y angloparlantes natos, tomando en consideración contenidos comunes de las diferentes culturas con significado y dificultad semejantes. El lenguaje que se utilizó para los ítems se eligió de tal manera que evita incluir modismos locales, con el fin

de que se comprendiera en los diferentes lugares del Hemisferio Occidental. Las pruebas fueron diseñadas como instrumentos comunes de medición para usarse sin cambios significativos sin importar el lugar donde estas se apliquen (Folleto prueba de lectura, 1962).

Se logró desarrollar pruebas tanto en inglés como en español con contenido paralelo en ambos idiomas. Cada test es válido para usarse por sí mismo o para comparar punteos obtenidos de aplicaciones de una serie, con punteos obtenidos de la aplicación de otra serie. Las pruebas pueden comparar habilidades de la misma persona en las dos lenguas. Además, pueden servir en áreas geográficas diferentes como instrumentos de medición común y están diseñadas para estimar la habilidad y el rendimiento en relación con la vida cotidiana.

Los ítems que la componen tienen las siguientes características:

- Incluye materiales comunes a las culturas angloparlantes y de los hispanohablantes del Hemisferio Occidental. Los materiales no necesariamente tenían que ser comunes o de la misma frecuencia en ambas culturas.
- Se utilizarán los mismos dibujos, diseños y números en la parte no verbal de los folletos.
- Se utilizaron instrucciones idénticas, y del mismo contenido verbal con una dificultad parecida tanto en inglés como en español.

Para desarrollar las pruebas se tomó en cuenta que la cobertura de estas fuera efectiva y que el número de ítems fuera el adecuado. Se aplicó la versión en español a hispanohablantes y la de inglés a angloparlantes, se tabularon y posteriormente se analizaron los resultados para discriminar los ítems entre los más hábiles y los menos hábiles del grupo al que le aplicó la prueba. Se seleccionaron los ítems que se ajustaron más a las especificaciones de las pruebas y estos formaron la selección final (Folleto del manual de las pruebas).

Las Pruebas de Lectura de la Serie Interamericanas se desarrollaron en cinco niveles de dificultad, en ediciones en inglés y español para cada nivel. El cuadro a continuación muestra los diferentes niveles que se tienen de la misma.

**Cuadro 1: Tasa de aprobación de la Ciudad Capital de 2006-2012**

<b>Nivel</b>	<b>Edad</b>	<b>Grado (en Guatemala)</b>
<b>1</b>	6-7	2º semestre de Preparatoria y principio de 1º. Grado
<b>2</b>	7-8	2º semestre de 1º y 2º grado
<b>3</b>	9-11	3º a 5º grados
<b>4</b>	12-14	6º grado, 1º y 2º básico
<b>5</b>	15-18	3º básico diversificado

Para llevar a cabo este estudio se utilizaron dos versiones de la misma prueba que se utilizaron en dos momentos del primer semestre de 2013. La primera se aplicó a principios del ciclo el 20 de febrero, **Prueba de lectura L-5-Des Serie Interamericana**. La segunda prueba se aplicó al finalizar el ciclo el 8 de mayo, **Prueba de lectura L-5-Ces, nivel 5- Serie Interamericana**. La decisión de utilizar este instrumento obedece a la asesoría que se obtuvo del CIE (Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle).

### **III. MARCO CONTEXTUAL**

#### **A. Antecedentes institucionales de la evaluación de comprensión lectora**

Para llevar a cabo el presente se realizó una fase de identificación de estudios previos relacionados con la comprensión de lectura de los estudiantes universitarios en nuestro país, sin tener éxito, ya que no hay mucha información sobre el tema. Se encontraron algunas tesis de la Universidad de San Carlos de Guatemala y de la Universidad Landívar, todas enfocadas a nivel primaria, y, además, la mayoría contextualizadas en el área rural. Los datos que servirán de apoyo en el presente estudio son los publicados por la Dgeduca (Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa), dirección que pertenece al Ministerio de Educación. Se hará referencia a los datos publicados de las evaluaciones de lectura en la ciudad capital del año 2012.

La Dgeduca es el producto de un proceso que inició en el año 1992 con el Centro Nacional de Pruebas (Cenpre) financiado por USAID con la orientación del Sistema Nacional para el Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular (SIMAC). Se inició con pruebas a estudiantes de tercer año de primaria. En 1996 el Ministerio de Educación traslada Cenpre a la Universidad del Valle de Guatemala, y por medio de un convenio se forma el Programa Nacional Evaluación del Rendimiento Académico (Pronere), financiado por el Banco Mundial. En 1996 se llevaron a cabo las evaluaciones introductorias y en 1997 se evaluaron muestras representativas de niñas y niños de tercero y sexto grado tanto en el área urbana, como en el área rural. Se hicieron esfuerzos por evaluar en los idiomas K'iche, Kaqchiquel, Q'eqchi y Mam. Más adelante se incorporaron los niveles básico y diversificado.

Las pruebas sufrieron algunos cambios y fueron aplicadas cada año hasta el año 2000 por Pronere, en 2001 se aplicó la última con el apoyo adicional de la Unesco. Las pruebas se dejaron de realizar por tres años y en 2004 el Ministerio de Educación solicitó una mayor sistematización de las evaluaciones, se hicieron pruebas de matemática y lectura a primero y tercer año de primaria y al último de diversificado. La evaluación se llevó a cabo con instrumentos desarrollados en la Universidad de San Carlos, los procesos de aplicación por el Ministerio de Educación y en el análisis se contó con el apoyo de USAID.

En el año 2005 el ministerio creó el Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa (Sineie) como el encargado de proveer la información al Ministerio de Educación para tomar acción en pro de la calidad educativa y mantener los estándares de la educación. Aquí nacen las evaluaciones censales obligatorias a graduandos que se realizaron del 2005 a 2007. En el año 2007 con el acuerdo gubernativo 377-2007 se crea la Dirección General de Evaluación e Investigación y Estándares Educativos como responsable de evaluación y divulgación de los resultados. En el año 2008 por modificaciones en la estructura pasa a ser

la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca), regida por el Vicedespacho de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa.

Es importante resaltar que en 2008 se crearon ocho políticas educativas: cinco generales y tres transversales. Las generales son: avanzar hacia una educación de calidad; ampliar la cobertura educativa integrando, especialmente niños en extrema pobreza; justicia social a través de la equidad educativa y permanencia escolar; fortalecer la educación bilingüe intercultural e implementar un modelo de gestión transparente de beneficio a la comunidad. Las tres políticas transversales se expresaron de la siguiente manera: aumento de la inversión educativa, descentralización de la educación y fortalecimiento de la institucionalidad del sistema educativo nacional.

Entre las funciones de la Digeduca se encuentran la evaluación del Sistema Educativo Nacional y de los Programas del Ministerio de Educación que midiendo a los estudiantes según los estándares de calidad. Analizar y divulgar los resultados con el fin de mejorar la calidad educativa es otra de sus funciones. En relación con los docentes, establecer lineamientos, reglamentación y la implementación de mecanismos que permitan evaluar el desempeño de docentes y directores en áreas curriculares y competencias lingüísticas. Se busca desarrollar investigaciones directas e indirectas asociadas con los aprendizajes y finalmente, llevar a cabo evaluaciones diagnósticas de los docentes (Folleto de Digeduca, 2009).

## **B. Comprensión lectora de graduandos a nivel nacional y en la ciudad de Guatemala**

Estos datos ofrecen un panorama general de la evolución que se dio para llegar a lo que hoy es la institución cuyo objetivo es evaluar, divulgar con información pertinente y contextualizada datos que puedan servir de base para modificar los procesos de enseñanza/aprendizaje en pro de una educación de calidad (Folleto de Digeduca, 2009).

A nivel nacional hay evaluaciones consistentes, cuya cobertura ha ido en aumento y proporcionan un marco global de los niveles de logro de los graduandos de todo el país de 2006 a 2012. A continuación, se presentarán algunos datos publicados por la Digeduca en 2012 que pueden dar una idea clara sobre el nivel de logro en lectura de los graduandos. La tabla a continuación muestra los resultados de las evaluaciones que se hicieron a nivel nacional.

**Cuadro 2: Logro de lectura en evaluación de graduandos, 2008-2011**  
(En porcentajes)

<b>Evaluación</b>	<b>Logro nacional</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>
<b>2008</b>	11.10 %	11.14 %	11.07 %	11.40 %	6.91 %
<b>2009</b>	7.13 %	6.69 %	7.56 %	4.73 %	7.29 %
<b>2010</b>	22.39 %	21.70 %	23.06 %	22.94 %	15.94 %
<b>2011</b>	23.67 %	22.75 %	24.56 %	24.23 %	17.46 %

(Fuente: Dgeduca-Mineduc, 2012)

Los datos que aparecen a continuación son el resultado comparativo de evaluaciones de lectura que se hicieron desde el 2008 a 2011, tanto en el área rural como en el área urbana. Los resultados muestran que ha habido un alza, exceptuando en el año 2009, en el área urbana, así como en el área rural. La brecha entre el área rural y el área urbana se ha mantenido aproximadamente en un 10 % arriba en el área urbana sobre el área rural exceptuando, según aparece en la tabla, en el año 2009 donde el diferencial es de 4 % (aprox.) Se puede notar también que existe una leve diferencia de un 1 % a un 2 % entre hombres y mujeres, donde los hombres tienen el porcentaje más elevado.

**Cuadro 3: Logro de lectura en evaluación de graduandos, 2008-2011**  
(En porcentajes)

<b>Año</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
<b>Resultado nacional</b>	11.10 %	7.13 %	22.39 %	23.67 %
<b>Resultado departamental</b>	18.33 %	11.83 %	32.47 %	33.48 %

(Fuente: Dgeduca-Mineduc, 2012)

Los datos de la tabla anterior proporcionan la comparación de la muestra completa de la capital contrastada con los resultados nacionales. A pesar de mantenerse la diferencia constante, el porcentaje de los resultados han ido en alza, con una diferencia entre el 2008 y el 2011 en los resultados nacionales de un X 12 % y en la ciudad de un 15 X %.

**Cuadro 4: Cantidad de alumnos y establecimientos evaluados 2006-2012 en la capital**

<b>AÑO</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
<b>Cantidad de estudiantes</b>	24031	30541	30413	30770	31421	31510.	33881
<b>Cantidad de establecimientos</b>	450	567	592	582	591	580	622

(Fuente: Dgeduca-Mineduc, 2012)

La tabla anterior es clara al mostrar que tanto la cantidad de estudiantes como de establecimientos donde se aplican las pruebas de evaluación se ha incrementado. Los datos anteriores señalan que a partir de 2006 hasta 2012 el número de estudiantes y alumnos evaluados han ido en aumento. En 2012 se evaluó aproximadamente un 30 % más de establecimientos que en 2006, lo que nos da la pauta que las evaluaciones han sido sistemáticas y con mayores alcances.

**Cuadro 5: Tasa de aprobación de la Ciudad Capital de 2006-2012**  
(En porcentajes)

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
68.39 %	69.48 %	76.43 %	76.28 %	75.28 %	77.05 %	85.15 %

(Fuente: Dgeduca-Mineduc, 2012)

La tabla anterior muestra un histórico de la tasa de aprobación a partir de 2006 hasta 2012, como se puede observar, esta ha ido en aumento. Según lo que se observa, la tasa ha tenido un incremento del 13 %. Esto podría ser reflejo de la divulgación oportuna de los resultados que pudieron servir de insumos para realizar transformaciones que beneficien a los estudiantes.

La siguiente tabla brinda información sobre los niveles de logro en lectura de los estudiantes en la ciudad capital desde 2006 a 2012, se aprecia que el porcentaje de aprobación ha crecido aproximadamente un 17 %, lo que podría suponer que se ha dado un seguimiento a las evaluaciones que consistentemente se han llevado a cabo, para tomar algunas medidas de mejora en la calidad de la educación.

**Cuadro 6: Tendencia de los niveles de Logro 2006-2012 en la Ciudad Capital**  
(En porcentajes)

AÑO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Porcentaje de estudiantes que alcanzó el nivel de logro</b>	36.61 %	21.65 %	18.33 %	11.83 %	32.47 %	33.48 %	34.57 %

(Fuente: Dgeduca-Mineduc, 2012)

El logro está definido por el porcentaje de estudiantes que se encuentran en los niveles **Satisfactorio** y **Excelente**. Los estudiantes ubicados en este nivel tienen la habilidad que se espera de estos para resolver las actividades que se plantean en las pruebas nacionales de lectura. Cuando no se alcanza el logro el estudiante se ubica en el criterio **Debe Mejorar** e **Insatisfactorio**. Estos criterios indican que no cuenta con el desarrollo adecuado de las competencias que le permite resolver las actividades de las pruebas de lectura. Si bien el

número de estudiantes y establecimientos han ido en aumento, el resultado de las evaluaciones, según la información de la tabla, aún no muestra cambios notables donde se pueda apreciar una mejora en el rendimiento de las habilidades lectoras de los estudiantes que se graduaron entre los años de 2006 y 2012.

**Cuadro 7: Nivel de desempeño en lectura en estudiantes de la Ciudad Capital**  
(En porcentajes)

AÑO	Insatisfactorio	Debe mejorar	Satisfactorio	Excelente	No reportan*
2006	22.47 %	29.18 %	14.28 %	15.55 %	18.52 %
2007	51.2 %	26.44 %	11.67 %	9.78 %	.92 %
2008	63.3 %	17.55 %	7.77 %	10.37 %	1. %
2009	69.46 %	15.36 %	6.05 %	5.32 %	3.8 %
2010	42.12 %	24.97 %	11.99 %	20.27 %	.65 %
2011	35.33 %	30.41 %	16.04 %	17.05 %	1.16 %
2012	35.13 %	28.3 %	15.37 %	18.15 %	3.06 %
*Porcentaje (%) de estudiantes que no indicó en la hoja de respuestas la forma del cuadernillo; por lo tanto, no se toman en cuenta para el análisis de resultados					

(Fuente: Digeduca-Mineduc, 2012)

La tabla anterior presenta los datos después del desglose de los porcentajes de la muestra relacionada con los diferentes criterios de logro, brinda una visión más concreta de dónde se encuentran situados los estudiantes, según su competencia lectora. Llama la atención que los porcentajes más altos aparecen en los criterios **Insatisfactorios** y **Debe Mejorar**, esta pareciera ser la norma desde 2006 hasta el 2012.

Las siguientes tablas ofrecen información relevante para establecer cuáles pueden ser algunas de las causas de los niveles de logro que tienen los estudiantes con la comprensión lectora.

**Cuadro 8: Cantidad de períodos de lectura por semana, reportada por los estudiantes**  
(En porcentajes)

2 Períodos	2009	2010	2011	2012
De 1 a 4	48.95 %	73.59 %	76.67 %	79.11 %
De 5 a 8	31.47 %	11.13 %	11.57 %	11.12 %
No reportaron número de períodos	19.59 %	19.59 %	19.59 %	19.59 %

(Fuente: Digeduca-Mineduc, 2012)

Los datos anteriores muestran que las horas dedicadas a la lectura en los planteles educativos es de 1 a 4 horas, con una diferencia significativa al alza, contra los que leen de 5 a 8 horas. Lejos de aumentar el número de horas que se utilizan para la lectura, pareciera ser que del año 2009 al 2012 existe una diferencia de aproximadamente 20 % de aumento en los planteles que leen de 1 a 4 horas, lo cual muestra que el tiempo

que le dedican a la lectura ha disminuido significativamente. Esta podría ser una de las causales del bajo nivel no solo en lectura, sino en el rendimiento y en los niveles de reprobación, pues el desarrollo de la lectura es una competencia básica para todas las iniciativas académicas.

**Cuadro 9: Cantidad de libros leídos por placer o interés en el último año, reportada por los estudiantes**  
(En porcentajes)

Porcentaje de estudiantes que no lee ningún libro	19.52 %
Porcentaje de estudiantes que lee entre 1 y 2 libros	48.53 %
Porcentaje de estudiantes que lee entre 3 y 4 libros	20.13 %
Porcentaje de estudiantes que lee entre 6 y 6 libros	5.32 %
Porcentaje de estudiantes que lee más de 6 libros	5.88 %

(Fuente: Dgeduca-Mineduc, 2012)

Los datos anteriores también muestran otro aspecto que podría incidir en el bajo nivel de logro en lectura que muestran los estudiantes. Aproximadamente el 50 % de los estudiantes leen entre 1 y 2 libros, mientras solo el 6 % lee más de 6. Estos resultados podrían dar una pauta del porqué los niveles de comprensión son tan bajos, podría considerarse por el pobre hábito de lectura.

**Cuadro 10: Servicios de los establecimientos educativo**  
(En porcentajes)

Servicios de los establecimientos educativos	Sí	No
Establecimientos que cuentan con biblioteca	68.01 %	31.99 %
Establecimientos que cuentan con laboratorio de computación	97.59 %	2.41 %
Establecimientos que cuentan con servicio de Internet	95.5 %	4.5 %

(Fuente: Dgeduca-Mineduc, 2012)

La tabla anterior muestra que los establecimientos favorecen el equipamiento de laboratorios de computación para tener una biblioteca. Está claro que es más importante, según muestran las cifras anteriores, proveer a los estudiantes de tecnología que de libros impresos.

**Cuadro 11: La biblioteca de los establecimientos educativos**  
(En porcentajes)

Un salón exclusivo para estudio con mesas, sillas y libros	20.74 %
Un salón exclusivo solo con libros	19.13 %
Hay libros, pero no hay salón	35.85 %
No indican cómo es la biblioteca	24.28 %

(Fuente: Dgeduca-Mineduc, 2012)

La mayoría de los establecimientos educativos no cuentan con una biblioteca equipada como tal. De los datos presentados en las 3 tablas anteriores se puede inferir que aproximadamente un 50 % de los estudiantes lee únicamente 1 o 2 libros al año, lo cual, si tomamos en cuenta los resultados de logro, podemos concluir que no es suficiente para mejorar el nivel de comprensión lectora. Otro dato interesante es que el 68 % de los establecimientos cuentan con bibliotecas contrastados con un 98 % de los mismos que cuentan con un laboratorio de computación, esto podría indicar que existe la necesidad de mejorar el número de bibliotecas en los establecimientos educativos como una manera de promover la lectura. Si bien existe una migración hacia la lectura en medios tecnológicos, los resultados de logro no muestran que se esté utilizando estos medios para estimular la lectura de los estudiantes, a pesar de contar con laboratorios de computación.

El seguimiento que se ha hecho a lo largo de seis años debería constituirse cada vez más en un formato de investigación/acción, donde verdaderamente se tomen medidas para mejorar la calidad de la educación en Guatemala y de esta manera lograr alcanzar metas más concretas en según el perfil del estudiante que se busca formar (Folleto de Digeduca: 2009).

## IV. MARCO METODOLÓGICO

### A. Diseño de la investigación

#### 1. Tipo de estudio

Tiene un enfoque cuantitativo; de alcance descriptivo y comparativo y explicativo. Cuantificando por medio de una prueba y no entrevistas, enfoque, alcance y diseño, descriptivo describir los antes y después, describe los resultados con un diseño cuasi experimental.

**Cuadro 12: Diseño del cuasi experimento siguiendo una modalidad de preprueba/posprueba con cuatro grupos**

G <sub>1</sub>	0 <sub>1</sub>	CU115-50 (X <sub>1</sub> )	0 <sub>2</sub>
G <sub>2</sub>	0 <sub>3</sub>	CU116-40 (X <sub>2</sub> )	0 <sub>4</sub>
G <sub>3</sub>	0 <sub>5</sub>	CU166-50 (X <sub>2</sub> )	0 <sub>6</sub>
G <sub>4</sub>	0 <sub>7</sub>	CU166 + TALLER (X <sub>3</sub> )	0 <sub>8</sub>
	Prueba Interamericana de lectura Nivel 5 (Des y Ces)		Prueba Interamericana de lectura Nivel 5 (Des y Ces)

#### 2. Sujetos de estudio

Ochenta y seis estudiantes hombres y mujeres en la UVG, de primer año inscritos en los cursos de área común Introducción a las Ciencias Sociales, Composición y Expresión Oral y un Taller conformado por estudiantes que se encuentran cursando Composición y Expresión Oral.

#### 3. Contextualización geográfica y temporal

Se realizó en la UVG campus central entre los meses de enero y mayo de 2013. La primera prueba se pasó a los diferentes grupos por separado el 20 de febrero de 2013. La segunda prueba se llevó a cabo en las mismas condiciones el 8 de mayo de 2013.

#### 4. Definición de hipótesis

**H1:** Al inicio del ciclo académico se constatan diferencias significativas en los niveles de comprensión de lectura entre estudiantes que cursan las iniciativas académicas de: **Composición y Expresión Oral** y participan en el **Taller de Comprensión de Lectura**, quienes cursan solamente **Composición y Expresión Oral** y quienes cursan **Introducción a las Ciencias Sociales**.

**H0:** No existen diferencias significativas entre los grupos al inicio del ciclo académico.

**H2:** Al final del ciclo académico se constatan diferencias significativas en los niveles de comprensión de lectura entre estudiantes que cursan las iniciativas académicas de: **Composición y Expresión Oral** y participan en el taller de comprensión de lectura, quienes cursan solamente **Composición y Expresión Oral** y quienes cursan **Introducción a las Ciencias Sociales**.

**H0:** No existen diferencias significativas entre los grupos al final del ciclo académico.

## 5. Definición de las variables.

- Variables nominales
  - Sexo
  - Grupos de trabajo
- Variables escalares
  - Edad
  - Vocabulario
  - Velocidad
  - Comprensión
  - Nivel de comprensión de lectura

**Cuadro 13: Definición operacional de las variables**

Variable	Definición operacional
Sexo	Género al que pertenece una persona pudiendo ser masculino o femenino
Grupos de trabajo	Curso en el cual está asignado el estudiante pudiendo ser Introducción a las Ciencias Sociales, Composición y Expresión Oral o Composición y Expresión Oral más taller de lectura <sup>3</sup>
Edad	Cantidad de años cumplidos de las personas que participan en el estudio.
Vocabulario	Parte I consta de 30 ítems, divididos en 2 partes, la primera dura 8 minutos y la segunda 10 minutos controlados con cronómetro
Velocidad	Parte II consta de 45 ítems, dura 6 minutos controlados con cronómetro
Nivel de comprensión de lectura	Parte III consta de 50 ítems, dura 25 minutos
Total	Sumatoria de las tres áreas evaluadas en la Prueba Interamericana de comprensión lectora, que oscila entre 0 y 125

<sup>3</sup> Para esta investigación, la autora del estudio diseñó un taller de lectura que fue complementario al curso de CU116. Los contenidos de este taller pueden consultarse en anexos.

**Cuadro 14: Matriz de transición de la variable a ítems**

Variable	Indicador	Ítem
Sexo	Hombre o mujer	Sexo:
Grupos de trabajo	Introducción a las Ciencias Sociales Composición y Expresión Oral sección 40 Composición y Expresión Oral sec. 50 Taller de Lectura	Sección:
Edad	Cantidad de años	Edad:
Vocabulario	Escala que oscila de 0 a 30	Preguntas de vocabulario que componen la primera parte de las Pruebas Interamericanas de Lectura CES y CES nivel 5.
Velocidad	Escala que oscila de 0 a 45	Preguntas de velocidad que componen la primera parte de las Pruebas Interamericanas de Lectura CES y CES nivel 5.
Comprensión	Escala que oscila de 0 a 50	Preguntas de comprensión lectora que componen la primera parte de las Pruebas Interamericanas de Lectura CES y CES nivel 5.
Total	Escala que oscila de 0 a 120 al sumar las variables de Vocabulario, Velocidad y Comprensión	Es la suma total de las respuestas correctas obtenidas en las 3 partes que componen las Pruebas Interamericanas de Lectura CES y CES nivel 5.

## 6. Selección de los sujetos de estudio.

Se aplicó una muestra estratégica (no probabilística) de 86 estudiantes de primer año inscritos en los cursos CU 166-40, CU 166-50 y Cu115. Participarán estudiantes de manera voluntaria y estuvieron de acuerdo con las condiciones del estudio (objetivos de este, confidencialidad y utilización de los datos).

7. **Recolección de datos.** Se utilizó la Prueba Interamericana de Comprensión de Lectura Nivel 5 en dos formas: DES y CES. Cada una, por su propio diseño, tuvo 120 ítems.

## B. Procesamiento y análisis de datos

1. **Descripción del proceso de digitación de datos.** Se hizo una base de datos electrónica con el software SPSS, en la que se definieron el total de 6 variables, 2 nominales y 4 escalares.
2. **Plan de análisis de datos.** El análisis siguió las siguientes fases:
  - Fase 1: se seleccionó y ejecutó el programa SPSS para el análisis estadístico.
  - Fase 2: se exploraron los datos mediante un análisis descriptivo que contempló medidas de tendencia central y dispersión.

- Fase 3: se determinó si las distribuciones de datos fueron normales o no mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov y si hay homogeneidad de varianzas con la prueba Levene.
  - Fase 4: se utilizó instrumentos de estadística paramétrica para verificar las hipótesis.
3. **Métodos estadísticos utilizados.** Se utilizaron los siguientes métodos estadísticos:
- Estadística descriptiva (medidas de tendencia central y dispersión).
  - Prueba de normalidad de datos Kolmogorov-Smirnov.
  - Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas.
  - Herramientas de estadística paramétrica y no paramétrica.

## C. Definición del taller de lectura diseñado para el estudio.

En un taller de lectura se busca que los participantes enfoquen su actividad a la lectura de textos, en este caso, de temas variados que puedan motivarlos a seguir por sí solos con el hábito de la lectura. Que a partir del desarrollo de la lectura comprensiva puedan aplicar estas destrezas en los aspectos de su vida académica, laboral y personal donde la lectura es indispensable. Se pretende establecer una actividad de lectura continua a través de textos que puedan interesar y que motive a continuar leyendo. Establecer la práctica continua de lectura trae consigo el desarrollo de juicio crítico, la mejora en la redacción. Entre las habilidades que se busca desarrollar para apoyar la competencia de comprensión lectora:

- Relacionar la actividad de la lectura con la expresión tanto oral como escrita.
- Promover que el estudiante exprese conocimiento nuevo al relacionar la lectura con saberes previos.
- Reflexionar sobre los textos.
- Promover por medio de la comprensión de lectura y la autorregulación del aprendizaje en los participantes.

### 1. Desarrollo del taller de lectura

a. **Integrantes:** doce estudiantes (5 hombres 7 mujeres) que de manera voluntaria se unieron al grupo.

b. **Obras leídas:**

- i. *El Extranjero* de Albert Camus
- ii. *Casa de muñecas* de Henrick Ibsen
- iii. *Es que somos muy pobres* de Juan Rulfo
- iv. *El jardín de los senderos que se bifurcan* de Jorge Luis Borges
- v. *Trampantojo* de Ignacio Padilla
- vi. *Pesca de Rojo y Cielo* de Ignacio Padilla
- vii. *Muerte más allá del amor* de Gabriel García Márquez

### **c. Métodos:**

Se solicitó la participación voluntaria para formar un grupo de lectura, se compuso de 7 estudiantes. La mayoría no eran lectores asiduos y buscaban comenzar a desarrollar el hábito de la lectura. Desde el principio se les planteó la posibilidad de que se leería por el placer de hacerlo. De común acuerdo se decidió según una propuesta de obras y el respectivo comentario de cada una de ellas se eligieron las obras. En un principio se propuso reunirse una vez por semana, 40 minutos.

El método que se utilizó fue muy simple, se elegía la lectura y dependiendo de la extensión se tenía una o dos semanas para leerla. Antes de la lectura se ofrecían algunos datos simples sobre la obra para que se motivaran a leer. Posterior a la lectura, se llevaba a cabo una reunión para cambiar impresiones sobre la lectura. Con cada lectura se hizo evidente que los estudiantes fueron teniendo más interés y que les motivaba seguir leyendo. Lo más importante que se logró fue cómo a través del intercambio se fueron apropiando de los contenidos y fueron expresando ideas propias sobre su lectura.

### **d. Experiencias:**

En general la experiencia fue muy buena, la limitante fue el tiempo, ya que conforme fue avanzando el ciclo, muchos de los integrantes comenzaron a tener problemas en otros cursos y se vieron en la necesidad de buscar tutorías. Lo anterior trajo como consecuencia que las reuniones se fueran espaciando, la ventaja fue que todos los participantes pertenecían a la misma sección de Composición y Expresión Oral y eso permitió que se propiciaran pequeños espacios para intercambiar ideas.

Una experiencia que amerita que se resalte fue la de un estudiante que se integró al grupo como un reto, ya que nunca había leído y buscaba motivarse a crear el hábito de la lectura. Su evolución y su participación fue muy productiva y constantemente expresó cómo había cambiado su concepción sobre la lectura. Para finalizar con este caso, decidió leer *La divina comedia* de Dante, la cual fue una revelación para él.

Otra experiencia positiva fue ver cómo cada vez más se fueron atreviendo a expresar opiniones propias, las consultas a Internet cada vez fueron menos, la mayoría de estas fueron con relación al autor. Se observó cómo entre el grupo se fue creando una comunidad donde compartieron conocimientos y experiencias y propuestas de nuevas lecturas. Se pudo evidenciar que cuando a los estudiantes se les motiva a leer, se les guía y se les da total libertad para expresar su experiencia con la lectura, el resultado es muy satisfactorio, y la motivación por seguir leyendo crece.

## V. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

### A. Caracterización de los grupos estudiados

En la preprueba que se realizó se tuvo cuatro grupos de estudiantes que sumaron un total de 72 estudiantes evaluados, vale decir que el cuarto grupo que corresponde al curso CU 166 -50 y el Taller sumó 11 estudiantes provenientes del curso CU 166 -50 La distribución de estudiantes por grupo se presenta a continuación.

**Cuadro 15: Grupos de estudio y número de integrantes a quienes se realizó la preprueba**

CU115	31
CU166-40	21
CU166-50	20
Taller	11

Respecto al sexo: 50 masculino (69 % del total) y 22 femenino (31 %). La media de edad fue de 18.04 años, la edad máxima fue de 22 y la mínima 16. En la posprueba se tuvieron a los mismos grupos, con una mortalidad de 17 % aproximadamente, los 60 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

**Cuadro 16: Grupos de estudio y número de integrantes a quienes se realizó la posprueba**

CU115	26
CU116-40	19
CU116-50	15
Taller	9

La media de edad fue de 18.1, siendo la máxima de 22 años y la mínima de 16 años. El 65 % fue de sexo masculino y el resto, 35 %, femenino.

### B. Discusión descriptiva de los resultados

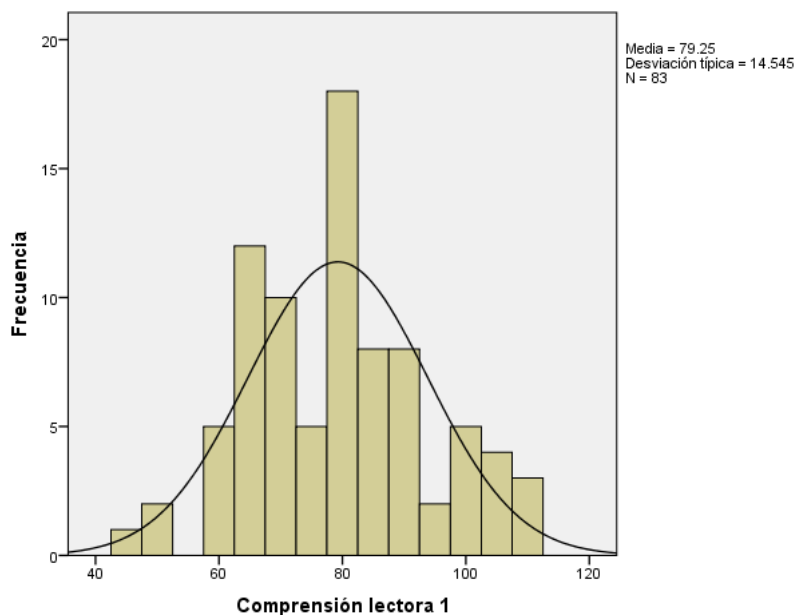
#### 1. Estadísticos descriptivos de la preprueba.

Como resultado de la preprueba los estudiantes tuvieron una media de 79.25 en su nivel de comprensión lectora, siendo la máxima de 112 (máxima puntuación 120) y la mínima de 45. La mediana y la moda fueron de 79.

**Cuadro 17: Estadísticos descriptivos del nivel de comprensión lectora en la preprueba**

		Vocabulario 1	Velocidad 1	Nivel 1	Comprensión lectora 1
N	Válidos	83	83	83	83
	Perdidos	0	0	0	0
Media		32.23	18.12	28.90	79.25
Mediana		32.00	18.00	28.00	79.00
Moda		32	15	28	79 <sup>a</sup>
Desv. típ.		5.178	5.465	6.015	14.545
Asimetría		-.328	.061	.484	.244
Error típ. de asimetría		.264	.264	.264	.264
Curtosis		.279	-.405	-.126	-.272
Error típ. de curtosis		.523	.523	.523	.523
Mínimo		16	5	15	45
Máximo		43	30	44	112
Suma		2675	1504	2399	6578
Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.					

**Gráfica 1: Histograma de comprensión lectora**

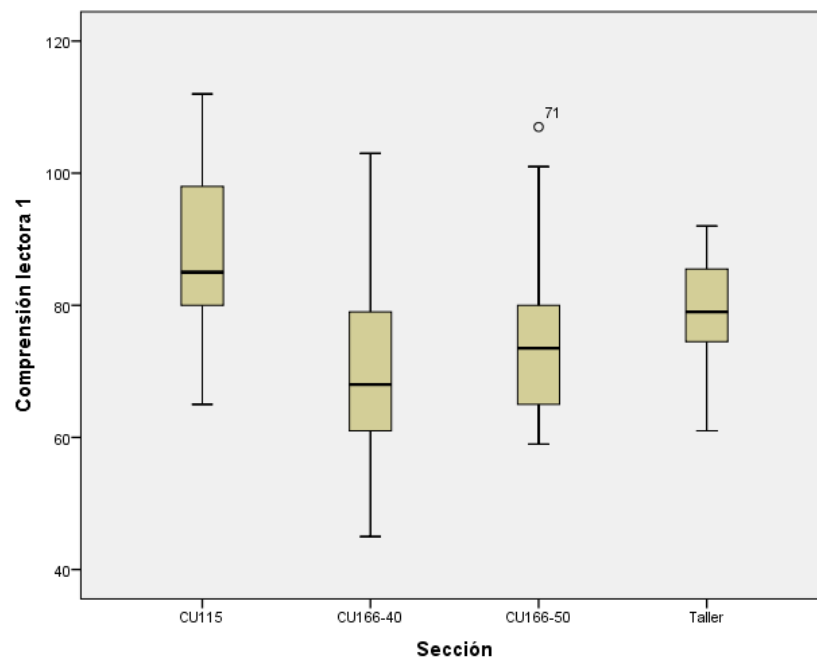


Respecto a la media de comprensión lectora obtenida en la preprueba por cada uno de los grupos se tiene que los estudiantes de CU 115 tuvieron la media más alta (87.75) seguida por la obtenida por los estudiantes del Taller (79.45). Fue el grupo de CU 166-40 el que tuvo la media más baja (70.76).

**Cuadro 18: Medias de la preprueba obtenidas por los grupos de estudio**

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
CU115	28	87.75	13.778	2.604	65	112
CU166-40	21	70.76	15.152	3.306	45	103
CU166-50	20	75.75	12.375	2.767	59	107
Taller	11	79.45	9.501	2.865	61	92
Total	80	79.15	14.803	1.655	45	112

**Gráfica 2: Diagrama de caja de la posprueba**



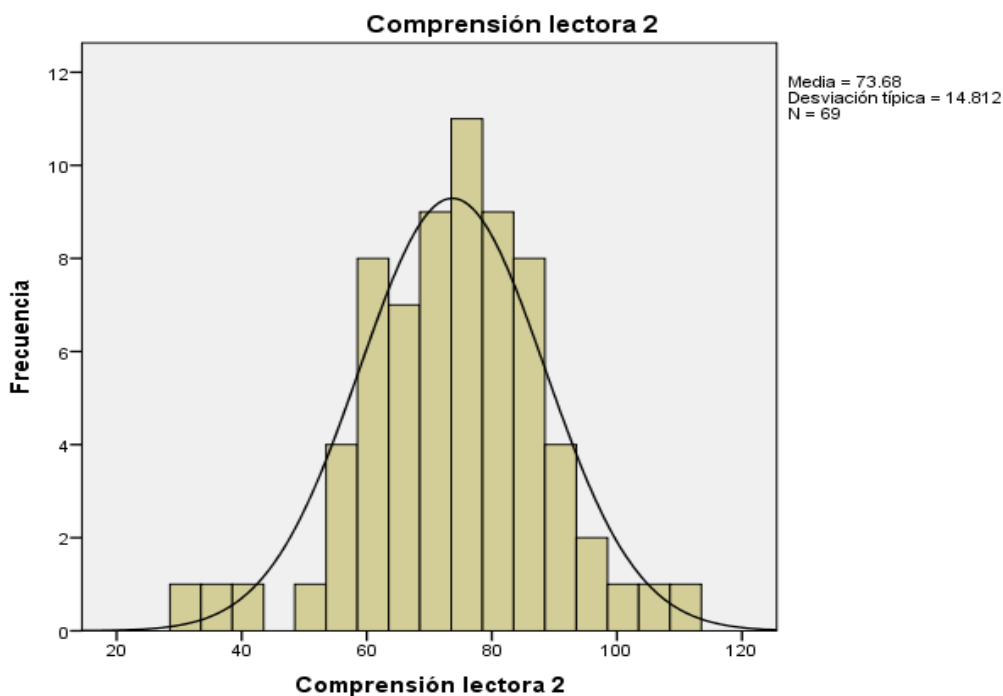
## 2. Estadísticos descriptivos de la posprueba.

Respecto a los datos en la posprueba realizada se obtuvo una media de 73.68 en el nivel de comprensión lectora, siendo el valor máximo obtenido 109 y el mínimo de 31. La mediana fue de 74 y la moda de 80.

**Cuadro 19: Estadísticos descriptivos del nivel de comprensión lectora en la posprueba**

		10	Velocidad 2	Nivel 2	Comprensión lectora 2
N	Válidos	69	69	69	69
	Perdidos	14	14	14	14
Media		31.07	16.26	26.35	73.68
Mediana		32.00	16.00	26.00	74.00
Moda		32	15	22	80
Desv. típ.		6.547	5.164	7.145	14.812
Asimetría		-1.390	.391	.282	-.297
Error típ. de asimetría		.289	.289	.289	.289
Curtosis		2.782	-.021	-.043	.634
Error típ. de curtosis		.570	.570	.570	.570
Mínimo		8	6	10	31
Máximo		40	29	44	109
Suma		2144	1122	1818	5084

**Gráfica 3: Histograma de comprensión lectora 2**

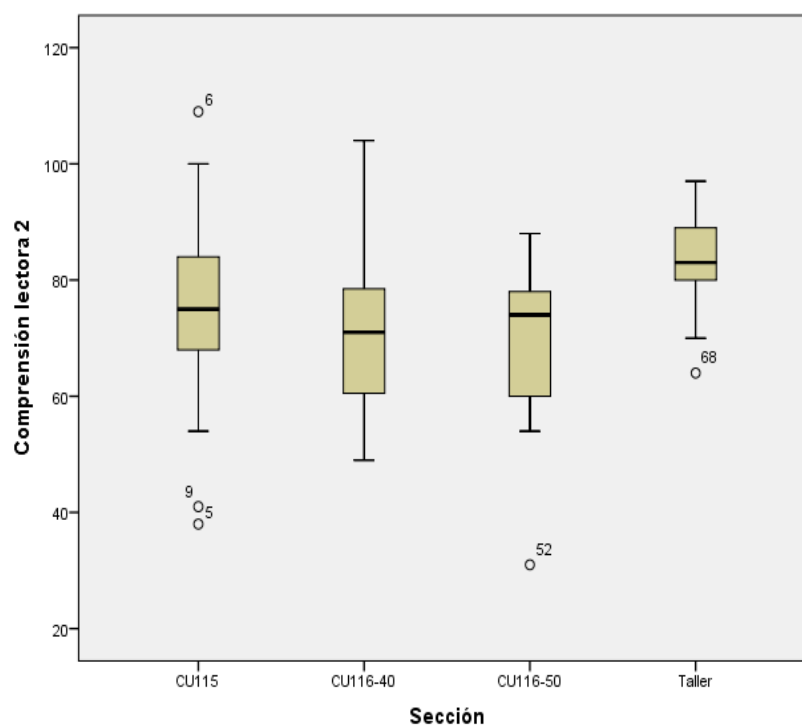


En lo que concierne a las medias obtenidas por cada grupo, se tiene que el grupo de estudiantes que conformó el taller tuvo la media más alta (82), la sección CU115 la siguiente media (71.53). La media más baja la obtuvo la CU 166 50 (68.87)

**Cuadro 20: Medias de la posprueba obtenidas por los grupos de estudio**

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
CU115	26	75.15	16.144	3.166	38	109
CU166-40	19	71.53	13.574	3.114	49	104
CU166-50	15	68.87	14.995	3.872	31	88
Taller	9	82.00	10.149	3.383	64	97
Total	69	73.68	14.812	1.783	31	109

**Gráfica 4: Diagrama de caja de las medias de posprueba en los grupos de estudio**



### **C. Pruebas de normalidad y homogeneidad de varianzas.**

Para verificar las hipótesis de trabajo se aplicó la prueba de análisis de varianza (ANOVA). Para ello fue necesario determinar si las distribuciones eran normales y si cumplían con la condición de homogeneidad de varianzas. La primera prueba que se realizó fue la Kolmogorov-Smirnov mediante la cual se determinó que ambas distribuciones eran normales, en el caso de la preprueba se tiene que  $D(69) = 0.86$ , *ns*; por lo que la distribución es normal. En el caso de la posprueba se tiene que  $D(69) = 0.55$ , *ns*;

**Cuadro 21: Pruebas de normalidad para la preprueba y la posprueba**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Preprueba	.086	69	.200*	.976	69	.196
Posprueba	.055	69	.200*	.987	69	.704
* Este es un límite inferior de la significación verdadera.						
a. Corrección de la significación de Lilliefors						

Para determinar la homogeneidad de varianzas se utilizó la prueba de Levene. En el primer ensayo que se realizó al nivel de comprensión lectora en la preprueba se tuvo que  $F(3,65) = 5.128$ ,  $p < .01$ , por lo que se determinó que no hay homogeneidad de varianzas. Fue por ello necesario homogeneizar la distribución excluyendo casos extremos en el nivel de comprensión lectora. Los casos excluidos fueron. 5, 6, 9, 52 y 68<sup>5</sup>. Al realizar nuevamente la prueba se tuvo que  $F(3,76) = 1.383$ , *ns.*, constatando que sí hay homogeneidad de varianzas.

**Cuadro 22: Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas en la preprueba de comprensión lectora**

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Preprueba	Basándose en la media	1.383	3	76	.254
	Basándose en la mediana.	1.302	3	76	.280
	Basándose en la mediana y con gl corregido	1.302	3	65.915	.281
	Basándose en la media recortada	1.395	3	76	.251

También se aplicó la prueba de Leven en la posprueba de comprensión lectora, donde se obtuvo  $F(3,65) = .832$ , *ns.*, por lo que también existe homogeneidad de varianzas en esta distribución.

**Cuadro 23: Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas en la posprueba de comprensión lectora**

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Comprensión lectora 2	Basándose en la media	.832	3	65	.481
	Basándose en la mediana.	.638	3	65	.593
	Basándose en la mediana y con gl corregido	.638	3	50.455	.594
	Basándose en la media recortada	.752	3	65	.525

#### **D. Comprobación de hipótesis.**

Se procedió a verificar la hipótesis de trabajo uno en la que se sostiene que existen diferencias significativas en los niveles de comprensión de los grupos estudiados. El resultado fue que  $F(3) = 7.079$ ,  $p < .01$ , por lo que se constató que existen diferencias significativas entre las medias.

**Cuadro 24: ANOVA de un factor para la preprueba de comprensión lectora**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intergrupos	3780.663	3	1260.221	7.079	.000
Intragrupos	13529.537	76	178.020		
Total	17310.200	79			

Para determinar las diferencias en los grupos se realizó una prueba post hoc (Prueba de Tukey), a partir de ello se determinó diferencias significativas entre las medias CU 115 y CU 166-40 (16.98), entre CU 115 y CU 166-50 (12). No se constataron otras diferencias significativas por lo que puede afirmarse que CU 115 registró una media superior a la de las dos secciones de Composición, no así con el grupo del Taller. Los estudiantes que a su vez conformaron el taller no registraron diferencias significativas con ninguna de las secciones. Por lo anterior se puede aceptar la H1 como válida.

**Cuadro 25: ANOVA de un factor para la posprueba de comprensión lectora**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intergrupos	1115.131	3	371.710	1.750	.165
Intragrupos	13803.855	65	212.367		
Total	14918.986	68			

**Cuadro 26: Pruebas post hoc entre medias de comprensión lectora correspondientes a la preprueba. Variable dependiente: preprueba HSD de Tukey**

(I) Sección	(J) Sección	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %	
					Límite inferior	Límite superior
CU115	CU166-40	16.988*	3.852	.000	6.87	27.11
	CU166-50	12.000*	3.906	.015	1.74	22.26
	Taller	8.295	4.748	.307	-4.18	20.77
CU166-40	CU115	-16.988*	3.852	.000	-27.11	-6.87
	CU166-50	-4.988	4.169	.631	-15.94	5.96
	Taller	-8.693	4.966	.305	-21.74	4.35
CU166-50	CU115	-12.000*	3.906	.015	-22.26	-1.74
	CU166-40	4.988	4.169	.631	-5.96	15.94
	Taller	-3.705	5.008	.881	-16.86	9.45
Taller	CU115	-8.295	4.748	.307	-20.77	4.18
	CU166-40	8.693	4.966	.305	-4.35	21.74
	CU166-50	3.705	5.008	.881	-9.45	16.86

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Con relación a la diferencia de medias en la posprueba se tuvo que  $F(3) = 1.750$ , *ns* por lo que no se constató la existencia estadísticamente en las medias de comprensión lectora entre los grupos y se rechaza la H2 y se acepta en su lugar la nula. Puede afirmarse que las secciones CU 166-40 y CU 166-50 nivelaron su rendimiento en relación con CU 115 y el Taller después de haber llevado el curso de Composición y Expresión Oral. Los estudiantes del Taller por su parte, aunque registraron una media superior a los de los tres grupos no tuvieron un rendimiento superior y estadísticamente significativo al de los otros.

## VI. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio giran alrededor de los resultados que obtuvieron los estudiantes que colaboraron en este estudio en las pruebas de lectura, Prueba Interamericana de Lectura Nivel 5 (Des y Ces). El proceso del estudio se llevó a cabo en la Universidad del Valle de Guatemala y se dividió en tres etapas, que se distribuyeron en diferentes momentos del primer semestre de 2013. En la primera etapa los tres grupos de estudiantes fueron sometidos a una prueba de lectura al inicio del ciclo, posteriormente al finalizar el mismo se pasó una forma diferente de la misma prueba; y para finalizar se hizo el análisis de los datos obtenidos. Cabe aclarar que la participación de los estudiantes tanto en las pruebas como en el taller fue voluntaria. El análisis de los resultados se hizo con el programa SPSS para determinar si se modificaron o no los resultados que se obtuvieron en la preprueba contrastados con los obtenidos en la posprueba.

El planteamiento de la investigación se enfocó en determinar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes recién egresados del nivel medio. La hipótesis planteada buscaba establecer si los estudiantes que participaron en el taller de lectura y que pertenecían a una sección de Composición y Expresión Oral (CU 166-50) mejoraron su comprensión lectora, contrastado con los estudiantes que solo recibieron el curso de Composición y Expresión Oral (CU 166-40) y los estudiantes que no recibieron el curso y que se encontraban inscritos en el curso de Introducción a las Ciencias Sociales (CU 115). Es de hacer notar que en la primera etapa del estudio 86 estudiantes tomaron voluntariamente la prueba, mientras en la segunda etapa únicamente 60, lo que indica que un 17 % menos de estudiantes se sometió a la segunda prueba de lectura.

La primera prueba arrojó una media de 79.25, donde la máxima nota fue de 112 y la mínima de 44 puntos de la totalidad de los datos, lo que muestra una amplia grada entre la máxima y la mínima. En la segunda etapa del estudio la media de la totalidad de los datos se localizó en 73 con una máxima nota de 109 y una nota mínima de 31. Es evidente que en la segunda prueba la media disminuyó, los cambios ocurridos entre el inicio y el final del ciclo sufrieron una mínima modificación a la baja. Varios factores pudieron haber influido en este resultado, entre ellos la prueba se realizó en las últimas semanas del ciclo cuando los estudiantes tienden a exhibir desinterés y cansancio hacia estímulos didácticos y de evaluación. También pudo haber incidido un mayor grado de complejidad. Durante la investigación se discutió si era oportuno pasar la misma

prueba o si debía cambiarse por una más compleja, finalmente se tomó la decisión de una más compleja con la asesoría del CIE.

Los datos de los resultados de la primera prueba ya desglosados muestran la media que se obtuvo en comprensión cada uno de los grupos siendo la mayor la del curso de Introducción a las Ciencias Sociales con una media de 87.75 y la más baja fue de 70.48 en el grupo que conformó el taller de lectura, mientras las medias de los otros grupos fueron las siguientes: CU 166-40 de 70.76, CU 166-50 de 75.75. Los resultados muestran que sí hay diferencias significativas. Las diferencias son entre la media de CU 115 que es mayor en 16.98 puntos a la de CU 166-40 y en relación con CU 166-50 que es de 12. Con el taller de lectura no se apreciaron diferencias significativas ni con la CU 115 ni con los otros dos grupos, como tampoco las hay entre los otros dos grupos, CU 166-40 y CU 166-50. Es de hacer notar que en el grupo de estudiantes de CU 166-50 existe un caso extremo que se ubica muy por encima de la media.

Los resultados de la segunda prueba muestran que la media más alta le corresponde al taller de lectura siendo esta de 82. En esta oportunidad la más baja la obtuvo CU 166-50 y fue de 68.87, en los otros dos grupos se ubicó de la siguiente manera: CU 115 75.15 y CU 166-40 71.53. Con los resultados obtenidos en la segunda prueba se evidencia que los grupos nivelaron la media con relación a la más alta que se obtuvo en la primera prueba que fue de 87.75 (CU 115). Lo anterior podría indicar que el curso de Composición y Expresión Oral logró nivelar a los estudiantes que mostraron deficiencias en la primera prueba, pero que el taller de lectura no fue de mucha ayuda, pues no mostró estadísticamente diferencias significativas.

Para concluir se podría decir que las diferencias significativas se dieron entre las medias del grupo CU 115 y CU 166-40. No se constataron otras diferencias significativas por lo que puede afirmarse que en un principio CU 115 registró una media superior a la de dos secciones de Composición (CU 166-40 y CU 166-50), y menor con relación a la del taller de lectura. Lo anterior establece que la H1 es válida (**H1:** Al inicio del ciclo académico se constatan diferencias significativas en los niveles de comprensión de lectura entre estudiantes que cursan las iniciativas académicas de: **Composición y Expresión Oral** y participan en el **Taller de Comprensión de Lectura**, quienes cursan solamente **Composición y Expresión Oral** y quienes cursan **Introducción a las Ciencias Sociales**.)

## VII. RECOMENDACIONES

Si bien se pudo comprobar que las diferencias existen en los estudiantes recién salidos del nivel medio y que ingresan por primera vez a la universidad, también se muestra que existen algunos casos extremos en las dos vías, las muestra fueron normales. Los cursos de Composición y Expresión Oral que se ofrecen a los estudiantes de primer ingreso pueden hacer alguna diferencia estadísticamente significativa. El análisis estadístico mostró que sí hubo algunos cambios que podrían investigarse en un nuevo estudio.

Para finalizar se busca dar dos recomendaciones relacionadas con el diseño del taller de lectura y el diseño de un nuevo estudio. El proceso de la investigación fue arrojando algunos datos interesantes que podrían ser la base de un nuevo estudio. En el caso del taller de lectura, hubo algunos logros, quizá el más importantes es que los estudiantes disfrutaron de las lecturas y retaron su capacidad lectora. Desde un principio el objetivo fue motivar a los estudiantes con el fin que se enfocaran no solo en comprender los textos, sino en disfrutar la lectura, lo segundo con seguridad se consiguió. Entre las recomendaciones para que esta actividad se torne más efectiva es estructurar el taller de una mejor manera. Algunas propuestas son: establecer un horario fijo que sea conveniente y promover que los participantes se comprometan. Otro factor importante es la elección de las obras, conviene tomar en cuenta la extensión. Además, para promover la participación en los debates, se recomienda establecer que alguien se haga responsable, ya sea del texto o de la discusión, de esa manera todos participarán. En general, la experiencia fue muy buena y vale la pena tomarla en cuenta para oportunidades futuras como una manera de estimular la lectura en las instituciones educativas.

Algunas recomendaciones relacionadas con las pruebas de comprensión lectora son: un mayor control de los factores de invalidación. Valdría la pena continuar con la medición de la comprensión lectora a estudiantes de primer ingreso a la Universidad del Valle de Guatemala y determinar cómo los cursos de área común inciden en esta. Es importante seguir adelante con estudios como el presente, pues es poca la información que existe sobre este tema, tomar en cuenta que en los nuevos paradigmas educativos la comprensión de lectura es uno de los pilares para promover la autogestión del conocimiento en los estudiantes.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, Paula. 2007. *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. 1ª ed. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 200 Págs.
- Casany, Daniel (compilador). 2009. *Para ser letrado*. Espasa Libros, Barcelona, España. 157 Págs.
- Castañeda, Luz Stella; Henao, José Ignacio. 1995. *La lectura en la universidad*. Editorial Universidad de Antioquía. 48 Págs. Disponible en Google Books:  
[http://books.google.com.gt/books/about/La\\_lectura\\_en\\_la\\_universidad.html?id=dc8rAQAIAAJ&redir\\_es\\_c=y](http://books.google.com.gt/books/about/La_lectura_en_la_universidad.html?id=dc8rAQAIAAJ&redir_es_c=y) (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)
- Castellanos, Amanfredo. 2005. «Lea porque es de alama». Elperiódico, Guatemala.  
Disponible en:  
<http://www.elperiodico.comAmanfr.gt/es/20050509/investigacion/15804> (fecha de consulta: 17 de junio, 2013)
- Ferreiro citando a Arteaga (2011) Palomino:2011 iro, E. 1997. *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. 1982. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Fiske, Edward B. 2000. *Informe de UNESCO 2000*, 52 Págs., Disponible en:  
[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)
- Gómez Palomino, Juan. citando a Arteaga (2011)Palomino:2011 *Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación*, 10 Págs. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801085> (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)
- González, Yaneth Blanca.Vega, Violeta. *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad*. Escuela de filosofía y Humanidades, Departamento de Gramática-Lectura y Escritura Académica Bogotá, 2010. Disponible en:  
<http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/Practicas-Lectura-Escritura.pdf> (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)
- Goodman, K. 1996. *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Textos en Contexto, 2, 21-27.
- Gutiérrez, Eduardo. 2009. «Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación». Signo y pensamiento, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, Vol.28, número 54, p144-153. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/pdf/860/86011409010.pdf> (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)
- Herrera Degans, Miguel. 2011. *La lectura, una marca de ciudadanía*. Revista del Instituto de Educación del Norte. Disponible en:  
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/621/1317> (fecha de

consulta. 11 de junio, 2013)

Informe de evaluación de graduandos. 2012 Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. DIGEDUCA. Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/> fecha de consulta. 11 de junio, 2013)

Jonathan Anderson. 1998. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)

Lainfiesta Stricker, Mercedes Elisa. 2006. Tesis «Relación que existe entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico de los alumnos de primero básico de Mixco Guatemala». Universidad de San Carlos de Guatemala. 95 Págs. Disponible en: [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07\\_1757.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1757.pdf) fecha de consulta. 11 de junio, 2013)

López Jean, María Elena. 2010. «Un taller de lectura». *Innovación y Experiencias educativas Revista No. 26 (Córdoba)*. 8 Págs. Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_26/MARIA\\_ELENA\\_JAE\\_N\\_LOPEZ\\_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/MARIA_ELENA_JAE_N_LOPEZ_01.pdf) (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)

Montes Schuab, Zully Andina. Tesis «Importancia de la Comprensión y velocidad de lectura en el rendimiento en los cursos de literatura e idioma español». Universidad de San Carlos de Guatemala. 52 Págs. Disponible en: [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13\\_2259](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_2259) (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)

Montoya, Milagro de María Domínguez de. 2005. «Comprensión de la lectura de los estudiantes de educación superior». *Crea ciencia*, Vol.2 número 3. Disponible en: <http://biblioteca.uees.edu.sv/fulltext/301028/Articulo%206.pdf> (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)

Parodi, Giovanni (coordinador); Peronard Marianne; Romualdo Ibañez. 2010. *Saber leer*. Instituto Cervantes, Santillana. México. 221 Págs.

¿Qué es DIGEDUCA? 2009 Folleto de DIGEDUCA. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/> (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)

Solórzano, Benítez María Roxana. 2007. «Una mirada a las tendencias actuales de analfabetismo» *Revista IPLAC* (Cuba). Disponible en: [http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=93:una-mirada-a-las-tendencias-actuales-del-analfabetismo-en-el-mundo&catid=15&Itemid=118](http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=93:una-mirada-a-las-tendencias-actuales-del-analfabetismo-en-el-mundo&catid=15&Itemid=118) (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)

Zepeda, Arnoldo. 1999. Tesis «Influencia en la habilidad y comprensión lectora en el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso a la facultad de Odontología de la Universidad Mariano Gálvez». 125 págs. Universidad Mariano Gálvez de Guatemala. Disponible en: <http://biblioteca.umg.edu.gt/digital/13951.pdf> (fecha de consulta. 11 de junio, 2013)

## **IX. ANEXO**

### **Competencias para la vida**

Los grandes cambios que se han suscitado en la sociedad y por lo tanto en el ámbito educativo ha llevado a investigar sobre las herramientas que los estudiantes de nivel medio adquieren. Existe un genuino interés por empatar las competencias adquiridas en las escuelas con aquellas que requiere el mundo laboral, sabemos que existe una escisión entre ambos escenarios. En Guatemala la población joven, de 15 a 24 años es el 20 % de la población, una muestra considerable donde se puede medir el impacto que tiene el proceso educativo. Es por eso que se ha estado haciendo sistemáticamente pruebas para evidenciar el logro en las áreas de matemáticas y lenguaje, con el fin de obtener datos que midan y sirvan de plataforma para una educación de calidad.

Existe una íntima relación entre la educación, economía y sociedad la cual tiene una incidencia en los procesos de desarrollo y de interacción social, por lo cual es necesario replantear las competencias que se deben desarrollar al joven del siglo XXI como actor principal de la sociedad cambiante a la que pertenece. Como una forma de mejorar la calidad educativa y que esta se encuentre acorde a las necesidades del contexto se definen las Competencias Básicas de la Vida en las cuales se reconoce la relación entre la educación con el desarrollo social y económico del país.

El Ministerio de Educación de Guatemala plantea que las competencias para la vida buscan:

- Alcanzar los resultados deseados a niveles individual, institucional y social para el bienestar personal, económico y social
- Cumplen con demandas en los diversos ámbitos donde los individuos se desempeñan.

Las competencias básicas para la vida abarcan: conocimiento, habilidades o destrezas así como actitudes y valores que se consideran necesarios para una vida personal exitosa y para bienestar personal, social y económico en las sociedades democráticas actuales. (folleto). Después de un complejo proceso de consulta la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) se definió que las competencias deben incluir las siguientes características:

- Que contribuyan al logro de resultados de valor para el individuo y la sociedad
- Que ayuden a los individuos a alcanzar demandas de diversos contextos.
- Que sean relevantes para todos (folleto)

El Ministerio de Educación en busca de una mejora constante en la calidad educativa introdujo en la formulación del Currículo Nacional Base (CNB) el concepto de competencia. Se destaca el factor funcionalista que espera que la competencia sea significativa y útil para algo. En la formulación del CNB se definieron las competencias necesarias que deberían desarrollarse para alcanzar una educación de calidad. Entre estas están:

<b>Competencias básicas para la vida</b>	<b>Competencias CNB</b>	<b>Competencias fundamentales para la vida</b>
Competencia 2: Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüístico	Competencias 4: se comunica en 2 o más idiomas nacionales, 1 o más extranjeros y en otras formas de lenguaje.  Competencia 7: utiliza el diálogo y las diversas formas de comunicación y negociación (...)	Competencia 1: Comprensión lectora. Es la gran herramienta para lograr aprendizajes significativos (...) se refiere a las facultades de decodificación y codificación y hacer aprendizaje significativo (...) resumir textos, relacionarlos, jerarquizarlos, hacer inferencias y deducciones.  Competencia 2: Comunicación Verbal Competencia 3: Comunicación escrita Competencia 9: Lectura y comunicación en inglés
Competencia 4: Utilizar la tecnología de manera productiva	Competencia 5: aplica los saberes, la tecnología y los conocimientos de las artes y las ciencias propicias de su cultura y de otras culturas, enfocadas al desarrollo personal, familiar, comunitario, social y nacional.	Competencia 8: Uso de las TIC y gestión de la información  (...) requiere de la competencia de lectura comprensiva y además el pensamiento analítico, sistémico, lógico y reflexivo para el buen criterio de la gestión de la casi infinita información que las TIC ofrecen.
Competencia 10: Aprender a Aprender: la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma según los propios objetivos y necesidades. Es la disposición de organizar su propio aprendizaje, individualmente o en grupo.	Competencia 13: Manifiesta capacidades, actitudes, habilidades, destrezas y hábitos para el aprendizaje permanente en los distintos ámbitos de la vida.	Competencia 10: capacidad de aprender. Se concreta en la poderosa habilidad de dominar y manejar las estrategias de aprendizaje significativo y funcional que son la base del pensamiento. Supone la capacidad de relacionar la nueva información con los esquemas mentales previos, construir su propio significado y aplicar lo aprendido a la realidad de las tareas, problemas y creaciones.

(Mineduc, 2013)

El Ministerio de Educación en busca de una mejora constante en la calidad educativa introdujo en la formulación del Currículo Nacional Base (CNB) el concepto de competencia. Se destaca el factor funcionalista que espera que la competencia sea significativa y útil para algo.

En la formulación del CNB se definieron las competencias necesarias que deberían desarrollarse para alcanzar una educación de calidad. Entre estas están:

<b>Competencias básicas para la vida</b>	<b>Competencias CNB</b>	<b>Competencias fundamentales para la vida</b>
Competencia 2: Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüístico.	Competencias 4: se comunica en 2 o más idiomas nacionales, 1 o más extranjeros y en otras formas de lenguaje. Competencia 7: utiliza el diálogo y las diversas formas de comunicación y negociación (...)	Competencia 1: Comprensión lectora. Es la gran herramienta para lograr aprendizajes significativos (...) se refiere a las facultades de decodificación y codificación y hacer aprendizajes significativos (...) resumir textos, relacionarlos, jerarquizarlos, hacer inferencias y deducciones. Competencia 2: Comunicación Verbal Competencia 3: Comunicación escrita Competencia 9: Lectura y comunicación en inglés
Competencia 4: Utilizar la tecnología de manera productiva	Competencia 5: aplica los saberes, la tecnología y los conocimientos de las artes y las ciencias propias de su cultura y de otras culturas, enfocadas al desarrollo personal, familiar, comunitario, social y nacional.	Competencia 8: Uso de las TIC y gestión de la información (...) requiere de la competencia de lectura comprensiva y además el pensamiento analítico, sistémico, lógico y reflexivo para el buen criterio de la gestión de la casi infinita información que las TIC ofrecen.
Competencia 10: Aprender a Aprender: la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma según los propios objetivos y necesidades. Es la disposición de organizar su propio aprendizaje, individualmente o en grupo.	Competencia 13: Manifiesta capacidades, actitudes, habilidades, destrezas y hábitos para el aprendizaje permanente en los distintos ámbitos de la vida.	Competencia 10: capacidad de aprender. Se concreta en la poderosa habilidad de dominar y manejar las estrategias de aprendizaje significativo y funcional que son la base del pensamiento. Supone la capacidad de relacionar la nueva información con los esquemas mentales previos, construir su propio significado y aplicar lo aprendido a la realidad de las tareas, problemas y creaciones.

(Mineduc, 2013)