



Psicogente

ISSN: 0124-0137

revpsicogente@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

Colombia

Franco Montenegro, Mónica Paola; Cárdenas Rodríguez, Rosana; Santrich Sánchez, Elia
Rebeca

Factores asociados a la comprensión lectora en estudiante de noveno grado de
Barranquilla

Psicogente, vol. 19, núm. 36, julio-diciembre, 2016, pp. 296-310

Universidad Simón Bolívar

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497555221014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla*

Factors associated with reading comprehension in students of ninth grade in Barranquilla

Recibido: 24 de agosto de 2015/Aceptado: 4 de mayo de 2016
<http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>

Mónica Paola Franco Montenegro¹

Universidad de la Costa (CUC), Colombia

Rosana Cárdenas Rodríguez², Elia Rebeca Santrich Sánchez³

IED Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla, Colombia

Palabras clave:

Comprensión lectora,
Estrategias pedagógicas,
Aprendizaje significativo,
Educación media,
Factores socioculturales del aprendizaje.

Keywords:

Reading comprehension,
Teaching strategies,
Meaningful learning,
Secondary education,
Learning sociocultural factors.

Resumen

El presente artículo es resultado de una investigación cuyo objetivo consistió en determinar la incidencia de los factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Distrital Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla. Asumiendo que la comprensión lectora está presente en la vida como fuente de entendimiento y placer, esta investigación surge porque los docentes en aula han identificado que los estudiantes presentan dificultades en el proceso lector que pueden estar asociadas a factores académicos, socioculturales y personales. El diseño es de carácter mixto (cualitativo-cuantitativo) y las técnicas de recolección de información fueron: entrevista y encuestas con preguntas cerradas y abiertas. Los resultados evidenciaron que el 50 % de los estudiantes poseen la habilidad para comprender lo que leen, pero su contexto familiar no acompaña los procesos y en lo escolar no hay ambientes que motiven la lectura. Lo anterior se evidencia en su desempeño escolar. Ante este problema, la institución debe gestionar estrategias pedagógicas para fomentar procesos lectores en los que se integren las áreas del conocimiento, así como crear espacios para el desarrollo de la lectura y su comprensión.

Abstract

This article is the result of research and its main work objective is to determine the incidence of the factors associated with the development of reading comprehension for ninth grade students of School District Jesús Maestro Fe y Alegría of Barranquilla. Based on the fact that reading comprehension is present in life as a source of understanding and pleasure, because when learners read, they are generally motivated to think and respond with answers; this research arises because teachers in the classroom identify those students that have difficulties in the reading process, which in turn may be associated with academic, cultural and personal factors that significantly affect the teaching-learning process. The design is of a mixed nature (qualitative - quantitative) and the techniques of data collection were made through interviews and surveys with closed and open questions. The results proved that 50 % of students have the ability to understand what they read, but from the familiar context does not accompany the process and from the school point of view no favorable environments encourage reading. This of course is evident in school performance thereof. Faced with this situation the institution must manage educational strategies to promote reading processes in the areas of knowledge, thus creating enough spaces for the development of integrated reading and understanding.



Referencia de este artículo (APA):

Franco, M., Cárdenas, R. & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>

- * Artículo producto de la investigación titulada: Factores asociados a la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la IED Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla.
1. Psicóloga, Magistra en Educación con énfasis en cognición. Docente tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Costa, CUC. mfranco2@cuc.edu.co
 2. Licenciada en Lenguas Modernas, Especialista en Informática y Telemática y Estudios Pedagógicos. Docente de la IED Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla. rosanacardenas1@hotmail.com
 3. Licenciada en Matemática y Física, Especialista en Informática y Telemática y Estudios Pedagógicos. Docente de la IED Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla. eliarebe@hotmail.com

Introducción

Los primeros acercamientos del ser humano a la lectura ocurren antes de la edad preescolar, ya que, en el caso de los más pequeños, la habilidad para comprender textos remite a la lectura de imágenes y su interpretación por parte de un adulto. Luego, con la inclusión del individuo a la escuela, la lectura se presenta en todas las etapas de la vida, y no solo como instrumento informativo o educacional, sino como fuente de entendimiento y placer. No obstante, día a día, los docentes en aula han identificado en los estudiantes dificultades en el proceso lector, que se derivan de factores asociados a los aspectos académicos, socioculturales y personales y, en últimas, afectan de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque se plantean nuevas estrategias, herramientas y programas para favorecer y fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes en el país por entidades como el Ministerio de Educación Nacional, en general, estas son tomadas de experiencias novedosas de otros sistemas educativos del mundo. Por ende, el gremio docente aduce que algunas de ellas no consideran las características culturales de las regiones del país y, por otra parte, suelen desconocer la generalización efectiva del aprendizaje a todas las áreas de formación, teniendo en cuenta su transversalidad curricular. Desde esa perspectiva, a partir de una revisión crítica de lo que ha sido la práctica docente a lo largo de muchos años de experiencia en la Institución Educativa Distrital Jesús Maestro Fe y Alegría del barrio 7 de Abril de la ciudad de Barranquilla, y desde el análisis de los informes académicos presentados por los docentes de las diferentes áreas del saber, se observó que los estudiantes muestran falencias en la comprensión lectora, problemática que se evidencia más en noveno grado. De acuerdo con los

docentes, los niños muestran desinterés por la lectura, y esto se podría asociar con los bajos niveles de creatividad en los procesos de conceptualización, análisis, generalización, interpretación y síntesis.

En este marco, la presente investigación pretendió determinar la incidencia de los factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Distrital Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla, donde las dificultades en la comprensión lectora se suelen asociar con la pobreza en el vocabulario que maneja el estudiante de dicha institución.

Antecedentes y aportes teóricos

A lo largo de la historia, la lectura ha sido un instrumento indispensable para el desarrollo del ser humano, por lo tanto, el interés por la comprensión lectora no es nuevo. Más recientemente, desde principios del siglo XX, los educadores y psicólogos han considerado la importancia de la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector comprende un texto (Huey, 1968; Smith, 1965).

Hacia los años 60 y 70, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y análisis crítico del texto. Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza.

Anderson y Pearson (1984) y Spiro (1980) afir-

man que, en las décadas de los 70 y 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que suscitaba entre ellos el tema de la comprensión lectora, y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector para, posteriormente, verificar sus postulados a través de la investigación.

Durante las dos últimas décadas, las investigaciones al respecto han sido constantes, en particular, por los factores incidentes en la comprensión lectora. En este sentido, Avendaño & Martínez (2013) resaltan la importancia de las TIC para el desarrollo de la competencia lectora, a partir de la generación de nuevos escenarios donde los estudiantes se aproximan de una forma innovadora a los textos e interactúan con ellos en el marco de la era digital.

Otros muchos autores han mostrado sus inquietudes con respecto a la problemática en mención, y prueba de ello son las diversas publicaciones. Entre estas se destaca la de Parra (2001), que, a partir de diferentes estrategias sugeridas para promover la actitud lectora en el aula de clase, invita al disfrute de la lectura como la más bella de las diversiones y ofrece alternativas para vencer la apatía por la lectoescritura. Parra construye así un nuevo currículo centrado en el cultivo de nuestro idioma y en el conocimiento de nuestra historia a través de la comprensión de textos. Sin embargo, la problemática de la comprensión lectora sigue vigente en la escuela colombiana especialmente en la costa Caribe y Barranquilla. Debido a ello, es necesario continuar con estudios que aporten nuevos elementos y enriquezcan el análisis de los factores psicoeducativos asociados a la comprensión lectora. Coherente con ello, el interés de nuestra institución consiste en determinar la incidencia

de los factores asociados a la comprensión lectora y al papel que esta cumple en el aprendizaje de todas las áreas de formación.

En este sentido, el conocimiento de los factores psicoeducativos asociados facilita la generación de estrategias para mejorar la comprensión lectora e implementar acciones encaminadas al fortalecimiento de las competencias comunicativas y lingüísticas. Este fortalecimiento hace parte de una experiencia de aprendizaje significativo, en el cual el estudiante encuentra el sentido contextual del texto y se relaciona con sus necesidades e intereses para intercambiar y desarrollar los procesos de pensamiento, así como para valorar su actividad y su entorno cultural. En síntesis, con los procesos de aprendizaje significativo la lectura puede convertirse en un goce que, entre otras cosas, ayuda a enriquecer su vocabulario.

De hecho, los factores académicos, socioculturales y personales asociados a la comprensión lectora de los estudiantes tienen sus fundamentos legales en los artículos 27 y 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991, así como en el artículo 77 de la Ley General de Educación de 1994, que exigen un replanteamiento del país e implican, por supuesto, la reorganización educativa.

La lectura comprensiva, entonces, no puede ser considerada como un hecho aislado al margen del proceso de aprendizaje. Morón (1996) afirma que leer, al igual que toda actividad humana, es una condensación de actos puntuales y aislados y de la trayectoria continua que constituye nuestra vida.

Según las consideraciones anteriores es pertinente lo que expresa Mialaret (1979), quien define la lectura

en los siguientes términos: “saber leer es ser capaz de transformar un mensaje sonoro siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito y ser capaz de juzgar y apreciar su valor estético” (pp.11-13).

También vienen al caso las ideas de Montenegro y Haché (1997):

Se concibe la comprensión de lectura como la reconstrucción del significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de las operaciones mentales que realiza el lector para darle sentido a las pistas encontradas. Se trata de un concepto esencialmente dinámico que se desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que se suministra al texto. (p.45)

Así, la comprensión lectora resulta ser un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico que está determinado por el pensamiento y el lenguaje. Y en consecuencia, para lograr un aprendizaje eficaz, es necesario que el docente y el discente sientan dentro del aula que los contenidos son significativos. Como expresa Ausbel (1995): “Hay aprendizaje significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el escolar ya sabe” (p.45). En estas circunstancias, la importancia de la comprensión lectora se hace obvia, sobre todo, si se considera que tal comprensión es una necesidad en el hombre del mundo actual y si se analizan los beneficios de acuerdo con los propósitos del lector. Como afirma Blay (1998), “saber leer más y mejor es una de las habilidades más preciosas que puede adquirir el hombre moderno” (p.4).

Según Goodman (1995), la educación debe brindar al niño la oportunidad de sobreponerse a los errores, y el docente debe aprovechar estos para propiciar la búsqueda de nuevas estrategias que hagan más efectivo el proceso lector, de tal manera que el niño goce de la lectura y adquiera al mismo tiempo el hábito lector. De este modo, el discente terminará recurriendo regularmente y por su propia voluntad a la lectura, a fin de satisfacer mediante ella sus demandas cognoscitivas y de esparcimiento.

Por medio de la lectura, los seres humanos podemos hallar, en efecto, respuestas a las múltiples preguntas que salen al paso en cada etapa de la vida; es así como Andricain *et al.* (1997) expresan: “Leer es comprender, interpretar, descubrir, valorar el texto, reflexionar acerca de sus sentidos, interiorizarlo, es apropiarse de su significado y la interacción de un mensaje, con nuestros propios sentidos, creencias y emociones; es una invitación a pensar” (p.15).

Por lo anterior, resulta evidente que la comprensión lectora no es una habilidad aislada, más bien engloba una serie de habilidades básicas implicadas de manera directa en el nivel de comprensión alcanzado por un sujeto. Al respecto, algunas investigaciones han corroborado que el desempeño lector se relaciona estrechamente con ciertas características personales del estudiante; Castejón, Navas & Sampascual, 1996), con el nivel educativo, sociocultural y económico de los padres (Gorman & Pollitt, 1993), así como con factores socioculturales como el ambiente familiar, el apoyo en tareas, la valoración del aprendizaje de los hijos y el interés en la formación de actitudes y competencias académicas (Mella & Ortiz, 1999; Andrews & Zmijewski, 1997).

De todo esto último se puede concluir que existen

tres conjuntos de factores asociados que guardan estrecha relación con la comprensión lectora: 1) Personales, que incluyen la actitud, la motivación y los hábitos de lectura del sujeto, así como el uso de su tiempo libre; 2) académicos, que implican las habilidades necesarias para comprender un texto que ha de desarrollarse a lo largo del proceso educativo escolarizado; y 3) socioculturales, que incorporan los elementos del entorno familiar y comunitario en que se desenvuelve el sujeto. Estos tres conjuntos de factores constituyen la base para los análisis realizados en la presente investigación. En consecuencia, enseguida se desarrolla ampliamente cada uno de los factores, teniendo en cuenta a los teóricos que los tratan.

Factores académicos

La evaluación de la educación básica “SABER” implantada por el ICFES, cita en sus documentos a Halliday (1986), quien afirma que esta prueba no solo está dirigida a evaluar el conocimiento de la lengua materna como un sistema simbólico de comunicación, sino también su desempeño pragmático basado en tal conocimiento; ya que como comunidad académica somos conscientes de la importancia de nuestra lengua y la elección adecuada y pertinente de las formas del lenguaje según la situación en que nos encontremos.

Factores socioculturales

Thorndike (1973) postula que los recursos de lectura existentes en el hogar y el estatus socioeconómico de la familia son los dos factores que se relacionan más estrechamente con la comprensión lectora. Entre los primeros considera el número de libros existentes en el hogar, la posesión de un diccionario o enciclopedia y la suscripción a un periódico. Otras investigaciones coin-

ciden en que la cantidad de libros, los distintos textos utilizados para realizar tareas escolares, la supervisión de la lectura por parte de los padres y el apoyo en la elaboración de tareas tienen una influencia beneficiosa en el desarrollo de la comprensión lectora (Morles, 1975).

Asimismo, existe una fuerte correlación entre las actividades realizadas en casa y el nivel de comprensión lectora. El planteamiento central al respecto es que la lectura en los primeros años es fundamental para promover tal habilidad: en tal sentido, se podría plantear que los estudiantes que han contado con diferentes escenarios propicios de lectura en su infancia y han disfrutado de esta actividad como punto de encuentro familiar y social, suelen tener mayores oportunidades de fortalecer su competencia lectora y en consecuencia, su rendimiento académico. Esta reflexión es congruente con los aportes de González (2004), quien afirma que “la posibilidad de practicar la lectura en casa ocasiona una transferencia positiva sobre actividades similares en el aula” (p.34).

En el mismo sentido, la interacción padres-hijos cumple un papel preponderante en la comprensión lectora. Las actividades que los padres realizan para promover la habilidad en cuestión incrementan la motivación intrínseca y favorecen el aprendizaje de los hijos. Una relación amigable o incluso de control entre ambos resulta favorable para conformar una atmósfera motivadora (González, 2004), contrario a lo que sucede en una relación de abandono, despreocupación y hostilidad. Entre menos estrategias de enseñanza se pongan en práctica durante la realización de tareas, serán mayores los problemas de lectura que presente el sujeto. Se considera, pues, que los padres, a través de sus conductas, propician en los hijos prácticas y aficiones. Por ello, en cuanto a la lectura, es la familia el principal agente mediador que hay entre los niños y los libros.

Factores personales

La motivación intrínseca y extrínseca relacionada con la lectura también es fundamental. ¿Qué mensaje recibe un niño exento del modelamiento hacia la lectura por parte de otros niños, de sus padres o de sus profesores? En el mismo sentido, ¿qué actitudes y hábitos puede desarrollar cuando no hay libros en casa, cuando no se asigna un tiempo para leer como recreación, cuando no se le cuestiona sobre los mensajes que recibe? La respuesta es simple: Se pensará que los libros no son importantes, que la lectura no es una actividad recreativa (sino exclusivamente académica) ni algo que deba hacerse cotidianamente (Vadillo & Klingler, 2004).

Para desarrollar una actitud positiva hacia alguna actividad, es menester que resulte una forma grata de pasar el tiempo. La lectura es un acto comunicativo complejo que implica, además de lo intelectual, disposición emocional o estado de ánimo (Marín, 1997). Los docentes deben procurar el placer en sus estudiantes cuando realizan actividades relacionadas con la lectoescritura. Debe buscarse que el niño pierda el miedo al libro y que en lo posible no se trate la lectura como una actividad supervisada, prescrita, edificante o con un simple fin moral o pedagógico: Eliminar la creencia de que el conocimiento es una forma de traición y humillación cotidiana hacia los familiares menos instruidos, lo que supone vencer fuertes barreras sociales, culturales y emocionales (Petit, 1999).

Los lectores expertos tienen una actitud positiva hacia la lectura, lo cual se evidencia en los siguientes aspectos: a) saben que es un medio de apropiación del conocimiento y la conciben como una actividad placentera y enriquecedora, b) son capaces no solo de decodificar los signos textuales sino de interpretarlos, asimilarlos y

emplearlos cotidianamente, c) leen y descubren que el significado del discurso no radica en el texto sino en la reestructuración cognitiva de sus conocimientos previos, a partir de la información que este les proporciona, tal como se plantea en los aportes de Van Dijk & Kintsch (1983).

De hecho, estos dos autores postulan un modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos, en el que se identifican dos niveles de procesamiento: la microestructura y la macroestructura. La microestructura está formada por las proposiciones que el lector forma durante la lectura para buscar relaciones de coherencia entre las ideas expresadas en el texto. Y la macroestructura es producto de la unión de varias proposiciones que construye el lector haciendo uso de macroestrategias basadas en su mayoría en el texto y en su conocimiento previo. En otras palabras, el modelo sugiere que el lector da significado al texto a partir de la información suministrada por el propio texto y de la información que se deriva de su conocimiento previo, la comprensión local y global se construye desde las diferentes proposiciones e inferencias que le pueda suscitar el texto base.

En contraposición, los lectores inexpertos manifiestan actitudes negativas hacia la lectura, la ven como una actividad tediosa y poco útil, realizándola solamente cuando forma parte de las tareas escolares obligatorias. Esperan recibir del texto todos los elementos para aplicar su contenido en la tarea que deben realizar (Goodman, 1995). No son críticos ni analíticos, consideran que todo lo que se plantea debe ser cierto por el hecho de estar publicado y no pueden tomar una postura ante el texto (González, 2004).

En cuanto a la lectura, se debe tener una actitud positiva, ya que es un medio de apropiación del cono-

cimiento y es una actividad enriquecedora. Para una buena comprensión lectora, no es suficiente decodificar los signos textuales, sino interpretarlos, asimilarlos y emplearlos en la vida cotidiana como lo plantea Vigotski (1962): En primer lugar, plantea enseñar la lectura y la escritura como una actividad cultural importante para la vida; en segundo lugar, leer y escribir debería poseer un significado para los niños; y por último, concluye que el proceso de lectoescritura se enseñe de un modo natural.

De igual manera, se pueden considerar otros factores que pueden afectar de una manera más indirecta como el nivel educativo de los padres, expectativas del profesorado, condiciones de estudio en casa, autorregulación de actividades de estudio, búsqueda de recursos, refuerzo educativo, valoración familiar al estudio y refuerzo al rendimiento, colaboración familiar con el centro educativo, autoestima y autoconcepto personal, estabilidad emocional y relación con los padres e iguales.

Método

El diseño asumido en esta investigación es mixto, en coherencia con los lineamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010), dado que estos tipos de estudio se caracterizan por la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Esta investigación se desarrolló en la IED Jesús Maestro Fe y Alegría, institución ubicada en el área Metropolitana de la ciudad de Barranquilla, donde los estudiantes provienen de barrios como Carrizal, Las Américas, San Martín, Ciudadela 20 de Julio, entre otros, los cuales según la clasificación de los inmuebles residenciales en Colombia que deben recibir servicios públicos, son habitados por personas que tienen bajos ingresos económicos o de estrato bajo-bajo. Además, según datos obtenidos del Registro Único de Población Desplazada (RUPD) con fecha de corte 31 de

marzo de 2011, este es territorio receptor de población desplazada*.

Participantes

El universo de estudio para el cual son válidos los resultados de este artículo está conformado específicamente por los estudiantes de grado noveno. Este grado está conformado por 19 docentes, 415 padres de familia y 467 estudiantes distribuidos en los diferentes cursos. La selección de la muestra fue de tipo intencional, participando 30 estudiantes pertenecientes al grado noveno y cuyas edades oscilan entre 10 y 17 años; 25 padres de familia; y 10 docentes, para un total de 65 individuos.

Instrumentos

Se utilizó una encuesta elaborada por las investigadoras y dirigida a docentes y estudiantes con preguntas abiertas y cerradas. En ella se abordan aspectos correspondientes a situaciones problemáticas planteadas y en las que están manifestadas: los factores asociados a la comprensión lectora (académicos, socioculturales y personales), la lectura, el aprendizaje significativo y estrategias pedagógicas. También se utilizaron preguntas cerradas de tipo mixto las cuales se caracterizan por ser de elección única de tipo politómica o categorizadas, y en las cuales el participante elige la más conveniente según su condición frente a la situación, y tiene la opción de argumentar su respuesta, ejemplo:

* Se entiende por población desplazada a las "personas o grupos de personas que han sido forzadas u obligadas a abandonar sus hogares o lugares de residencia habitual, en particular como resultado de o para evitar los efectos del conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violaciones de derechos humanos o desastres naturales o causados por el hombre, y que no han cruzado fronteras reconocidas internacionalmente" (Naciones Unidas, documento E/CN.4/1992/23).

- ¿Cuál estrategia utiliza para promover la lectura en sus estudiantes?

- () Establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se lee.
- () Subrayar las ideas principales en un texto.
- () Recordar la información esencial.
- () Visualizar o construir imágenes a partir de lo leído

Argumenta tu respuesta

En el caso de los padres de familia, se realizó una entrevista semiestructurada. He aquí un ejemplo de las preguntas:

- ¿Hay en la casa revistas, periódicos, cuentos, novelas, o textos de lectura?

- Si ()
- No ()
- A Veces ()

Para evaluar la validez de contenido y correspondencia teórica, estos instrumentos fueron sometidos a tres jueces expertos en Psicología y educación, quienes formularon diferentes recomendaciones sobre cada pregunta. Siguiendo el criterio de estos, se eliminaron las preguntas que no cumplían con los criterios de pertinencia, relevancia y coherencia. Tras la valoración de los expertos, la encuesta quedó conformada por treinta preguntas, dos de las cuales eran preguntas abiertas y veintiocho, cerradas. La estructura de la entrevista semiestructurada quedó en nueve preguntas orientadoras, de estas, cuatro preguntas eran abiertas y cinco cerradas.

Procedimiento

La investigación se dio en cuatro fases. La primera fase se consideró de preparación, y en esta se realizó una revisión bibliográfica para consolidar y direccionar la construcción de los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación. En la segunda fase, una vez que se diligenciaron los consentimientos y asentimientos informados correspondientes, se realizó la aplicación de los instrumentos a docentes, estudiantes y padres de familia.

La tercera fase correspondió al tratamiento adecuado de la información suministrada por los participantes de la investigación para su análisis. Y en la cuarta fase, se realizó la redacción final del documento de investigación, del cual se desprenden consideraciones que permitieron el diseño de proyectos pedagógicos encaminados a fortalecer los factores protectores y minimizar los factores de riesgo frente al proceso lector en la comunidad.

Resultados

A continuación se presentan los principales hallazgos cuantitativos derivados del estudio, teniendo en cuenta los factores asociados a la comprensión lectora del estudiante: académicos, socioculturales y personales.

En cuanto a los factores académicos, el 50 % de los docentes afirma que los estudiantes poseen la habilidad para interpretar los textos que leen; además, el 56 % de los docentes expresa que los estudiantes algunas veces interpretan y critican las lecturas que tienen cierto grado de complejidad. Esto se diferencia de la respuesta dada a esta misma pregunta por parte del 75 % de los estudiantes, quienes algunas veces consideran realizar este tipo de ejercicio lector.

Por otra parte, el 53 % de los estudiantes considera que no interpretan con facilidad los textos que leen y pocas veces se detienen a reflexionar sobre la posición del autor de una lectura.

En cuanto a los factores socioculturales, cabe resaltar que el 100 % de los docentes y estudiantes tienen todo tipo de lectura en sus hogares, a pesar de hacer parte de un estrato socioeconómico bajo. Esto es ratificado por el 25 % de los estudiantes, pero a pesar de ello son pocos los padres que supervisan el tipo de lectura que realizan sus hijos. A esto se suma que algunos docentes

de grado noveno utilizan pocas estrategias para facilitar la comprensión lectora, ya que sus clases son magistrales y poco dinámicas e interesantes. A esto se une el hecho de que el educando no tiene la oportunidad de expresarse y motivarse para llevar a cabo el proceso lector y, en consecuencia, la actitud de los estudiantes se torna desinteresada y desfavorable frente al acto educativo.

No obstante, el 33,7 % de los docentes desarrolla clases en las que inducen la lectura a través de documentos relacionados con el tema, ya sea en textos de reflexión, actividades creativas (arte), situaciones propias del adolescente o el uso de la tecnología como herramienta mediadora, especificando cada una de las pautas a seguir en este proceso. Mediante la lectura silenciosa, los estudiantes extraen, así, ideas centrales que los llevan a expresar sus propias conclusiones sobre la temática leída.

Con relación a los factores personales de la comprensión lectora, el 75 % de los docentes percibe que los estudiantes encuentran en la escuela una gran motivación para leer, lo que es ratificado por el 70,7 % de los estudiantes de noveno grado. Sin embargo, la actitud de los estudiantes frente a la comprensión lectora manifiesta problemáticas presentes en el acto lector; de hecho, en los registros escritos se observa mala ortografía en alguno de ellos, desconocimiento de términos, la falta de coherencia al expresar su punto de vista después de haber leído un texto, la falta de concentración, y el desinterés y la apatía cuando se enfrentan a una lectura.

En este orden de ideas, se puede inferir que actualmente las acciones o metodología que se implementan en la Institución Educativa Jesús Maestro Fe y Alegría para superar los problemas de comprensión lectora no han sido pertinentes, tal como expresan los resultados obtenidos en las pruebas Saber, talleres evaluativos

e informes académicos. Esto se refleja en la percepción que se tiene del nivel de lectura de los estudiantes reportados por los docentes (75 % nivel medio) y estudiantes (87,80 %) (ver Figura 1).

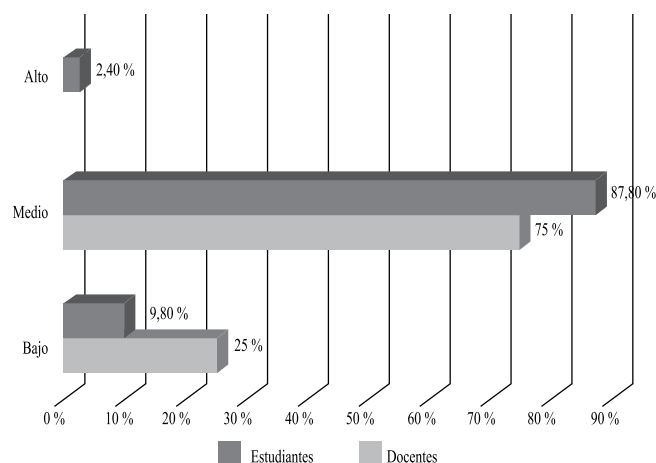


Figura 1. Niveles de lectura de los estudiantes reportados por los docentes y estudiantes

En cuanto a la comprensión lectora, los docentes encuestados fueron enfáticos al manifestar que utilizan diferentes estrategias pedagógicas para motivar a los estudiantes, y que a través de preguntas en los tres momentos de lectura (antes, durante y después) comprueban cuando están entendiendo lo explicado. Consideran que en la escuela se han ejecutado acciones orientadas a superar los problemas de comprensión lectora, y reseñan entre estas el desarrollo del proyecto de lectoescritura institucional implementado en años anteriores: “Grandes lectores y escritores”, que fue liderado por el Comité de Humanidades y que consistía en leer una hora semanal en cada una de las áreas obligatorias del currículo.

Sin embargo, el apoyo de los padres de familia en casa sobre la lectura realizada por sus hijos, no es consistente: el 35,5 % dice que sí lo hace, el 12,9 % dice que no y el 51,6 %, que a veces. En otras palabras, en la comunidad educativa no se percibe una cultura de acti-

tud lectora que promueva de manera eficiente procesos de comprensión lectora.

Lo anteriormente expuesto se ratifica cuando el 100 % de los docentes y el 95 % de los estudiantes indican que la necesidad de construcción de espacios gratificantes de aprendizaje es fundamental para el desarrollo del arte del lenguaje (Figura 2). Coherente con ello, el 75 % de los docentes y el 36,6 % de los estudiantes manifiestan que la utilización de las TIC, contribuye a motivar el gusto por la lectura (Figura 3).

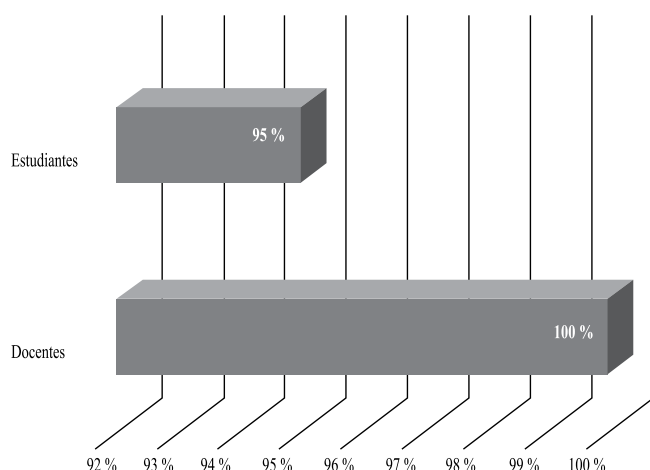


Figura 2. Necesidad de construir espacios gratificantes de aprendizaje y desarrollo de las artes del lenguaje

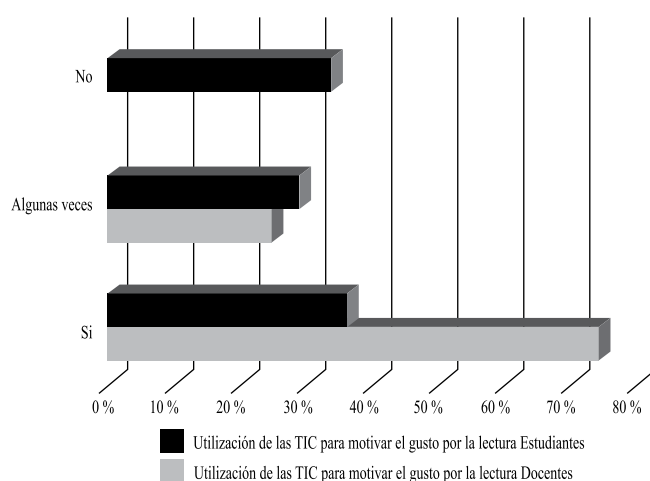


Figura 3. Uso de las TIC para motivar el gusto por la lectura

Precisamente, retomando la finalidad de las estrategias, es importante anotar que el 50 % de los docentes las utiliza para que sus estudiantes establezcan relaciones entre lo que se sabe y lo que se lee; en tanto que el 25 % los invita a visualizar o construir imágenes a partir de lo leído. Adicional a ello, el 75 % de los docentes considera que la actividad más importante para desarrollar la comprensión lectora entre sus estudiante es escribir a partir de lo leído.

Discusión

En el ámbito educativo se reconoce que la comprensión lectora es una habilidad unitaria, en la cual convergen diversas destrezas o habilidades básicas (Morles, 1999), y que muchas de estas son desarrolladas fundamentalmente en ese ámbito, donde la corresponsabilidad sobre el problema es de vital importancia por parte de los docentes, familia y estudiantes. En tal sentido, las dificultades en los procesos de acompañamiento académico familiar, unidas a las prácticas pedagógicas desarticuladas y el bajo nivel de involucramiento real de los estudiantes con su proceso de aprendizaje, constituyen en conjunto un escenario problemático, que no favorece el desarrollo de la comprensión lectora y, por ende, afecta, negativamente el rendimiento académico.

En esa medida, es pertinente retomar los hallazgos encontrados por Madero y Gómez (2013) cuando se refieren a que si los estudiantes “colocan su atención solamente en la correcta decodificación o leen cada texto como una unidad aislada de información, pueden no darse cuenta de que no están logrando comprenderlo y seguir leyendo de manera automática; al terminar de leer no logran una comprensión adecuada del texto” (p.126).

Los estudiantes de la Institución Educativa Distri-

tal Jesús Maestro Fe y Alegría perciben su condición socioeconómica en un nivel medio (51,2 %) y en un nivel bajo (48,8 %), identificando en sus hogares limitaciones económicas y sociales. En tal sentido, al determinar los factores socioculturales, se puede considerar que la calidad del ambiente familiar se relaciona con el desarrollo de la salud y el aprendizaje de los niños, e influye directa y significativamente en varias dimensiones del desarrollo del alumno, específicamente en la comprensión lectora, el desarrollo cognitivo y la adaptación socio-emocional (Herrera, Treviño & Ezequiel, 2009).

Los resultados de los factores personales asociados a la comprensión lectora, evidencian que para generar una actitud lectora en los estudiantes, la institución educativa ha generado espacios pedagógicos para fomentar la comprensión lectora, y aunque, expresan los docentes, son pocos los que participan y se animan, continúan trabajando en ello. Estos hallazgos son consistentes con los aportes de Fons y Buisán (2012) en sus reflexiones sobre los perfiles y prácticas docentes frente a los procesos de lectura, comprensión y aprendizaje significativo.

En cuanto a los hábitos lectores en casa, las familias cuentan con recursos limitados para invertir en textos, y aunque el 51,2 % cuenta con toda clase de textos, los padres no realizan acompañamiento en casa de actividades escolares, ni seguimiento al tipo de lectura que realizan los estudiantes. De hecho, los profesores comentan que cuando realizan actividades de comprensión lectora en aula, los estudiantes denotan poco interés, y en esa medida se puede afirmar que la motivación hacia la lectura no es siempre de tipo intrínseco, sino que depende de factores externos (Guerra & Robles, 2014). Esta postura del estudiante también es consecuente con la edad por la que atraviesan, que en su mayoría son ado-

lescentes preocupados por participar de actividades diferentes a la lectura en su tiempo libre. Según Giménez (2014), este fenómeno puede repercutir en el placer de la lectura y, por ende, en la participación de los clubs de lectura u otras actividades relacionadas con el dominio del lenguaje desde la infancia y la adolescencia.

Por otra parte, es importante resaltar que un grupo significativo de jóvenes, para generar espacios de comunicación en el mundo se encuentra atrapado por la tecnología y, en esa medida, debe realizar procesos de lectura. Esta situación se puede aprovechar para fomentar la lectura en este sector de nuestra población de una manera significativa y pertinente (Rivera, 2013; Vieiro, Peralbo, & García, 1997; Mangen, Walgermo, & Brøn-nick, 2013).

En este punto se debe reconocer que, para construir lectores competentes, padres, maestros e hijos han de trabajar de manera conjunta. También es fundamental la constancia y paciencia en esta construcción (Duque, 2012); y por ello el gran reto de la Institución Educativa Distrital Jesús Maestro Fe y Alegría es seguir construyendo comunidad académica que apunte a espacios que promuevan, fomenten y potencialicen las competencias lectoras, camino que no solo lleva a una mejor calidad educativa, sino también a elevar la calidad de vida.

Efectivamente, educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar y juzgar la información, base fundamental de todo pensamiento crítico y analítico. No puede concebirse el proceso de comprensión lectora como acto pasivo, sería un error pensar tal cosa. Es más bien un proceso activo de construcción de significado, a través del cual el lector

recurre a sus conocimientos previos para apropiarse de la información del nuevo texto, interactuando plenamente con él.

Conclusiones

La lectura es considerada uno de los procesos más importantes en la comunicación de los seres humanos, y en el contexto escolar se referencia como la base sobre la cual se asientan los demás aprendizajes del individuo. Tal carácter de la lectura la convierte en un elemento poderoso que favorece el desarrollo cognitivo y social del ser humano.

Sin embargo, en el proceso de aprehensión cohabitan falencias que limitan una comprensión lectora efectiva. Específicamente en la comunidad educativa donde se realizó la presente investigación, se identificaron las posturas de los docentes, estudiantes y familiares que complejizan el logro de una comprensión lectora.

Por una parte, con los docentes se evidencian dos situaciones dadas en esta institución: a) la enseñanza de la lengua y lo que se derive de ella debe ser responsabilidad del docente de español, y b) el uso de las prácticas pedagógicas tradicionales de tipo magistral. La actitud del estudiante frente a la lectura genera por su parte: a) poca motivación intrínseca hacia el estudio, b) dificultades para leer e interpretar un texto, que en ocasiones puede hacer que el estudiante repita el año escolar por bajo rendimiento académico y, en razón de esto último, c) una alta deserción escolar. Finalmente, las familias se particularizan por: a) no poseer hábitos de estudio y b) un nivel educativo y sociocultural que no propician la actitud lectora para favorecer procesos de comprensión.

Estas condiciones que presenta el fenómeno de

la comprensión lectora complejiza su logro, especialmente en lo referente a los factores socioculturales. En estos se resalta la dinámica de cada grupo, que a su vez permite a los estudiantes tomar decisiones más acordes con su realidad. De esta manera, las manifestaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa aquí conocidas, posibilitan visionar una propuesta que permitirá iniciativas contextualizadas con el propósito real de propiciar, hasta donde sea posible, los factores que más influyan en el desarrollo de las competencias para la comprensión lectora de los estudiantes.

En consecuencia, los procesos de mejoramiento, para minimizar de manera significativa el rezago que representa el hecho de no alcanzar niveles de comprensión lectora suficientes para las exigencias del mundo actual, no dependen solo de adecuaciones curriculares, innovaciones tecnológicas o reformas educativas, sino también, de la cooperación de la comunidad educativa (padres de familia, docentes, docentes administrativos, docente orientador y estudiantes) (Calero, 2014).

En síntesis, es evidente la necesidad de un replanteamiento de las estrategias pedagógicas para fomentar los procesos lectores de la institución estudiada, de manera que se integren las áreas del conocimiento, y la creación de espacios para el desarrollo de la lectura y su comprensión. Del mismo modo, debe haber mayor integración entre lo leído y el contexto de los estudiantes. Esto último despertará el interés hacia la lectura, dinamizará la construcción de conocimientos y mejorará los niveles académicos, elementos funcionales en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas incorporadas en los procesos de comprensión lectora (Franco, Blanco & Cortés, 2013).

Finalmente, tal como lo plantearon Leyva, Mes-

seguer y García (2013), la creación e implementación de estrategias que estrechen la relación escuela-familia tiene gran relevancia en el mundo contemporáneo, ya que así se trabaja más eficazmente en la formación de la motivación hacia la lectura en los adolescentes.

Referencias

- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). Una vista del esquema teórico de los procesos básicos en la comprensión de lectura. En P. D. Pearson (Ed.), *Manual de investigación sobre la lectura*. Nueva York, Estados Unidos: Longman.
- Andrews J. F. & Zmijewski, G. (1997). How parents support home literacy with deaf children. *Early Child Development and Care*, 127, 131-139. doi:10.1080/0300443971270111.
- Andricaín, S., Marín de Sásá, F. & Rodríguez, A. O. (1997). *Puertas a la lectura*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ausbel, D. (1995). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avendaño, I. & Martínez, D. (2013). Competencia lectora y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Revista Escenarios*, 11(1), 7-22.
- Blay, A. (1998). *Lectura rápida*. Barcelona: Editorial Iberia, S.A.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 33-48.
- Castejón, J. L., Navas, L. & Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Duque, C. (2012). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Perfiles y Perspectivas*, 11(1), 107-113.
- Franco, M., Blanco, P. & Cortés, O. (2013). Papel de las habilidades metalingüísticas en los procesos de lectura y escritura en la educación superior. *Revista Escenarios*, 11(2), 82-86.
- Fons, M. & Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-413.
- Giménez, V. (2014). La biblioteca escolar: La lectura desde la adolescencia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 6(1), 22-30.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. España: Síntesis.
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Gorman, K. S. & Pollitt, E. (1993). Determinants of school performance in Guatemala: Family background characteristics and early abilities. *International Journal of Behavioral Development*, 16(1), 75-91.
- Guerra, C. & Robles, S. (2014). Validación del inventario de estrategias metacognoscitivas y motivación por la lectura (IEMML) en estudiantes de psicología. *Revista Psicogente*, 17(31), 17-32.

- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, J., Treviño, A. & Ezequiel, G. (2009). *Factores de riesgo asociados a falta de competencia para la comprensión lectora en niños de primaria*. En R. López (Presidencia), Área Temática 10: Interrelaciones Educación-Sociedad en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz.
- Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (2015). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. [Online]. Recuperado de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/74>
- Jurado, V. (1997). *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Leyva, E., Messeguer, M. & García, A. (2013). La orientación familiar para la motivación hacia la lectura en los adolescentes de Secundaria Básica. *Revista Conrado*, 9(40), 11-18. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Madero, I. & Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.
- Mangen, A., Walgermo, B. R. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Marín, A. (1997). *Propuesta de modelo didáctico para la lectura recreativa en la secundaria*. [Online]. Recuperado de http://www.umass.edu/complit/alcanet/A_Marin.html
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29, 69-92.
- Mialaret, G. (1979). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Editorial Morava.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación de 1994*. Bogotá, República de Colombia.
- Montenegro, L. & Haché, A. (1997). Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de Lectura. En M. C. Martínez (Ed.), *Los procesos de lectura y escritura* (pp.43-56). Cali: Universidad del Valle.
- Morles, A. (1975). *The scoring of cloze comprehension test in the Spanichs language*. Tesis de Maestría sin publicar. Universidad de Chicago. Mimeografiada.
- Morles, A. (1999). El proceso de la comprensión en la lectura. *Revista Latina de pensamiento y lenguaje: Cognición, educación y evaluación*, 4(2), 279-293.

- Morón, C. (1996). La lectura ideal y el ideal de la lectura. En P. Cerrillo & J. García Padrino (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Parra, A. (2001). *La lectoescritura como goce literario. El poder de las palabras*. Bogotá D.C: Editorial Magisterio.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Rivera, J. (2013). Punto de Encuentro entre los Jóvenes y la Lectura: Estrategia Constructivista para Fortalecer su Comportamiento Lector. *Simbiosis Estudiantil*, 7(1) [Online]. Recuperado de: <file:///E:/Users/mfranco2/Downloads/7-7-1-PB.pdf>
- Smith, N. (1965). *American reading instruction; its development and its significance in gaining a perspective of current practices in reading*. Edición revisada: Newark, Del: Asociación Internacional de Lectura.
- Spiro, R., et al. (1980). *Theoretical issues Reading comprehension*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thorndike, R. (1973). *La comprensión lectora: Educación en quince países*. Nueva York: John Wiley.
- Vadillo, G. & Klingler, C. (2004). *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Van Dijk, T. (1983). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI editores.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vieiro, I., Peralbo, M. & García, J. (1997). *Procesos de Adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Cambridge.