

COMPETENCIA LECTORA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: UNA EVALUACIÓN EN ESCUELAS PÚBLICAS MEDELLÍN

Octavio Henao Álvarez **

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue evaluar y analizar el nivel de competencia lectora que poseen los alumnos de tercero y cuarto grado de las escuelas públicas de Medellín. La evaluación cubrió las siguientes dimensiones de la conducta lectora: reconocimiento de la información explícita en el texto; capacidad para otorgar una significación apropiada a las palabras del texto; conocimiento de la organización y componentes del texto; competencia para emitir juicios sobre la calidad, validez o adecuación de la información; aptitud para formular preguntas y reaccionar emocional y racionalmente frente al texto; capacidad inferencial; conceptualización y valoración de la conducta lectora. Integraron la muestra de este estudio un total de 2459 estudiantes, 1230 de tercer grado y 1229 de cuarto grado, matriculados en 37 escuelas de la ciudad escogidas aleatoriamente. Los resultados de esta evaluación muestran que la competencia lectora de los niños en los grados tercero y cuarto es muy deficiente, especialmente con relación a su capacidad inferencial y capacidad crítica, caracterizándose además por una visión muy pobre y restringida del proceso lector. El rendimiento en la prueba de los alumnos de tercer grado fue de 37.95 por ciento, y en cuarto grado de 49.06 por ciento. Se presentan algunas sugerencias pedagógicas y didácticas que podrían ayudar a las instituciones educativas y a los docentes a formar lectores más entusiastas, creativos, sensibles, reflexivos, y críticos.

PALABRAS CLAVE: Lecto-escritura, Evaluación de competencia lectora, Enseñanza de la lectura, Comprensión lectora.

HENAO ÁLVAREZ, Octavio. *Competencia Lectora de alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín.* En: *Revista Interamericana de Bibliotecología.* Vol. 24, No. 1 (ene. – jun., 2001); p. 45-67.

* Investigación financiada por la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín. El artículo fue recibido en julio 25 de 2000, revisado y aceptado en abril de 2001.

** Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia y Especialista en Lecto-escritura de la Universidad de Wisconsin, USA. E-mail: ohenao@catios.udea.edu.co

ABSTRACT

The purpose of this research was to assess and analyze the reading competence level of third and fourth grade students of Medellín's public schools. The assessment covered the following dimension of their reading behavior: text's explicit information recognition; knowledge of the text's organization and components; competence of judge the quality, validity, or adequacy of the information, ability to ask the questions and to react emotionally and rationally to the text; inferential ability; reading behavior conceptualization and valuation. The sample of this study included a total of 2,459 students, 1,230 of third grade and 1,229 of fourth grade, registered in 37 city schools that were randomly chosen. The results of this assessment show that reading competence of third and fourth grade children is very defective, specially in regard with their process. The average performance on the test of third-grade students reached only a mean of 23.15 equivalent to 37.95 percent, whereas the fourth-grade students mean was 29.93 equivalent to 49.06 percent. Some pedagogical and didactic suggestions that could help educative institutions and teachers to train more enthusiastic, creative, sensitive, reflexive, and critical readers are presented.

KEY WORDS: Reading and writing, Reading competence assessment, Teaching of reading, Reading comprehension.

HENAO ÁLVAREZ, Octavio. *Reading competence of Elementary School Students: an assessment in public schools of Medellín. In: Revista Interamericana de Bibliotecología. Vol. 24, No. 1 (jan.-jun., 2001); p. 45-67.*

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación está ineluctablemente asociada a un buen nivel de competencia lectora en los alumnos. Sólo cuando el estudiante tiene la habilidad para leer de manera comprensiva un texto, puede lograr un aprendizaje significativo de sus contenidos. Aún frente al apogeo actual de la información en formato digital que circula a través de redes, libros, y enciclopedias electrónicas, la habilidad para leer comprensivamente mantiene especial relevancia. El propósito de esta evaluación va más allá de un mero diagnóstico: busca contribuir a la generación de planes y acciones que transformen la enseñanza de la lectura en las escuelas; ofrecer algunas sugerencias pedagógicas y didácticas que ayuden a la institución y a los docentes a formar lectores más entusiastas, creativos, sensibles, reflexivos, y críticos.

La concepción de la lectura implícita en esta evaluación, riñe con muchas nociones y prácticas imperantes en nuestras instituciones escolares. Muchos maestros conciben, practican, y enseñan la conducta lectora como un simple acto de descifrar el código escrito, de reconocer las letras, de aparear grafemas y fonemas, de convertir palabras escritas en su correspondiente expresión oral, de enunciar en voz alta con cierta fluidez y entonación el fragmento de un texto. En consonancia con esta visión, los alumnos asumen la lectura como un acto pasivo

de percepción visual, como un ejercicio mecánico de vocalización de palabras o frases, como un deber escolar tedioso, y sólo leen para hacer las tareas, para presentar exámenes, para captar la información más superficial de un texto, para recolectar los datos que el profesor les pide.

El modelo conceptual de la lectura que inspira esta evaluación es distinto: leer es una transacción conceptual entre el autor y el lector; es dialogar con las ideas de aquel, es un encuentro con su pensamiento, es visitar un espacio en el que habitan sus conocimientos, percepciones, sueños, e intuiciones. Leer es escudriñar, saborear, interrogar, explorar, soñar, sumergirse, y navegar las múltiples ramificaciones que soportan y articulan el sentido de un texto. La conducta lectora es por lo tanto una aventura cognoscitiva; una vivencia intelectual gratificante y liberadora (Henao Alvarez, 1995a; Henao Alvarez, 1995b).

Comprender un texto es construir su sentido interactuando con él. Un texto es susceptible de numerosas interpretaciones. Cada lector recrea el texto a la luz de sus esquemas cognoscitivos, experiencias, sensibilidad, e intuiciones. Leer bien es maravillarse con la atmósfera, el ritmo, el tono, el estilo de un texto; sentir el placer de descubrir los misterios, enigmas, y desenlaces imprevistos de un relato. Leer es interrogar el texto, jugar, escucharlo y discutir con él, controvertirlo. Una misión esencial del maestro es hacer dar ganas de leer, lograr que ciertos libros, temas y autores seduzcan el espíritu de los alumnos. Borges decía "Yo he enseñado, no literatura inglesa, sino el amor a esa literatura".

1. OBJETIVO

Evaluar y analizar el nivel de competencia lectora que poseen los alumnos de tercero y cuarto grado de las escuelas públicas de Medellín, proponiendo además algunas estrategias remediales pertinentes. La evaluación cubrirá las siguientes dimensiones de la conducta lectora: Reconocimiento de la información explícita en el texto; capacidad para otorgar una significación apropiada a las palabras que conforman el texto; conocimiento de las diversas partes del texto, su organización, y la trama de sus interrelaciones; competencia para emitir juicios sobre la calidad, validez o adecuación de la información; aptitud para formular preguntas y reaccionar emocional y racionalmente frente al texto; capacidad inferencial; conceptualización y valoración de la lectura.

2. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Según datos de la UNESCO, en América Latina y el Caribe el 40% de los alumnos que han aprobado cuarto grado son incapaces de comprender frases simples (Schiefelbein, Castillo, y Colbert, 1993). Así mismo, un informe reciente del Ministerio de Educación Nacional sobre la calidad de la educación básica primaria señala que sólo el 5% de los estudiantes de quinto grado es capaz de atribuir algún propósito al autor, y sólo el 22% posee un nivel de comprensión que trasciende la información explícita del texto e involucra alguna actividad inferencial (Ministerio de Educación, 1992). Esta situación se explica, en gran medida, porque la formación teórica de los docentes, las premisas metodológicas, los esquemas de interacción maestro-alumno, los libros, cartillas u otros materiales impresos, y en general toda la propuesta didáctica, está concebida y orientada hacia el desarrollo de la lectura mecánica.

Tradicionalmente el estudio de la conducta lectora se ha centrado en los problemas relacionados con el aprendizaje de la decodificación: reconocer el conjunto de los signos alfabéticos, agrupar letras para formar sílabas y palabras, convertir letras en sonidos, traducir palabras escritas a expresiones orales, registrar el significado más superficial de un texto. Se creía que una vez el niño lograra reconocer grafías y palabras, su dominio del lenguaje oral le garantizaría un nivel adecuado de comprensión lectora.

La investigación actual sobre el proceso de la alfabetización ha desplazado su interés del problema de la decodificación, hacia otras búsquedas teóricas más relacionadas con una explicación de la naturaleza y dinámica de la comprensión lectora, con la mediación de factores sociales y culturales en la construcción y aprendizaje de la lecto-escritura, y con el estudio psicogenético de estos procesos. Estas nuevas corrientes consideran la lectura como el proceso mediante el cual un lector elabora el sentido de un texto interactuando con él; relacionándolo con sus propios conceptos, valores, y emociones, lo cual implica mucho más que juntar los significados de una cadena de palabras previamente decodificadas.

El enfoque, centrado casi exclusivamente en las dimensiones cognitivas de la lectura y la escritura, que prevaleció hasta finales de la década de los 80, se ha transformado y enriquecido dando lugar a corrientes teóricas que muestran un profundo interés en los aspectos sociales, culturales, e ideológicos de la

alfabetización, tales como el aprendizaje socialmente mediado de Vygotsky, o la pedagogía crítica de Freire. Así mismo, los métodos de investigación en el área, han dado un mayor espacio a modelos cualitativos, lo cual ha expandido aún más las concepciones sobre el impacto que tiene el aprendizaje de la alfabetización en un mejor desempeño social de las personas, o la incidencia de factores sociales en el dominio de la lecto-escritura (Reinking, 1998).

La alfabetización suele ser definida como la habilidad para leer y escribir en una lengua determinada, o como cierta capacidad para utilizar funcionalmente la escritura en actividades de la vida cotidiana (Venezky, 1995). Esta definición ha venido evolucionando hacia una noción más amplia que ya no concibe la alfabetización como el aprendizaje del abecedario o la destreza para decodificar letras, sílabas o palabras; sino como la capacidad para aprovechar eficientemente una serie de recursos culturales, y para utilizar adecuadamente la escritura en la realización de diversas tareas y procedimientos (Olson, 1994).

Estas concepciones más amplias de la alfabetización, basadas en sus dimensiones socio-culturales, han estimulado en los investigadores la búsqueda de nuevos enfoques teóricos desde diversas disciplinas. Por ejemplo se ha incursionado en el estudio de la lectura crítica desde el constructivismo social; algunos han adoptado frente a la lecto-escritura un punto de vista filosófico, especialmente relacionado con la epistemología; otros se han apoyado en la semiótica para analizar de qué manera los formatos electrónicos de lectura y escritura pueden ser comprendidos en los medios educativos y sociales (Reinking, 1998).

Para lograr un buen nivel de competencia lectora no basta identificar bien las letras del alfabeto o reconocer palabras escritas. En el proceso de construcción y exploración del significado de un texto escrito convergen e interactúan el conocimiento lingüístico, el bagaje cognoscitivo, las mediaciones sociales e inclusive, el mundo emocional del lector. Este enfoque constituye una perspectiva más científica y sistemática para el estudio de la lectura, y consecuente para su desarrollo y evaluación en el contexto escolar. La lectura debe enseñarse como una transacción de ideas y sentimientos entre el autor y el lector, como un instrumento para la búsqueda de información, como un medio de aproximación a las diversas manifestaciones de la ciencia y la cultura, como herramienta para construir y comunicar conocimiento, como recurso para deleitar y enriquecer el espíritu (Henao Alvarez, 1995a; Henao Alvarez, 1995b).

Todo instrumento para evaluar la competencia lectora comporta implícitamente una determinada concepción sobre su naturaleza y dinámica. Aunque existen numerosos instrumentos formales e informales para evaluar la conducta lectora, muchas pruebas se cimentan en constructos teóricos de poco rigor científico o evalúan solamente ciertos factores como la capacidad de decodificación, el reconocimiento visual, el recuerdo de detalles, o el significado literal y explícito del texto. Algunas pruebas estandarizadas utilizadas por psicólogos y educadores en España, Colombia y Latinoamérica para establecer niveles de logro en lecto-escritura son: las Pruebas de Vocabulario, Comprensión y Velocidad Lectora (CERLALC - UNESCO), el Test de Análisis de Lectura y Escritura (J. Toro y M. Cervera), las Pruebas de Lectura (María Victoria de la Cruz), Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura (María Dolores González T.), el Test ABC (L. Filho), la Prueba de Funciones Básicas (O. Berdicewski y N. Milicic), y la Batería Diagnóstica de la Madurez Lectora (S. Molina).

Así mismo, para evaluar en forma individual y grupal niveles de competencia lectora se emplean otros instrumentos y estrategias informales, tales como la prueba Cloze, el Inventario Informal de Lectura, el Análisis de Errores, los Ejercicios de Comprensión Lectora, y la evaluación auténtica a través de carpetas.

La evaluación exhaustiva y confiable de una destreza psicológicamente tan rica y compleja como la lectura requiere procedimientos y estrategias que capten algunas de sus dimensiones más esenciales como:

- Conocimiento de la estructura del texto, sus componentes, e interrelaciones.
- Horizonte de significación de los elementos léxicos que aparecen en el texto.
- Esquemas conceptuales previos que posee el lector sobre el contenido de un texto.
- Reacciones intelectuales y emocionales que suscita el texto en el lector.
- Relación existente entre los contenidos del texto y las creencias, valores, e intereses del lector.
- Propósitos del lector frente al texto.
- Atributos y características propias de personajes, objetos, lugares, y situaciones.

El instrumento diseñado para llevar a cabo este estudio exploratorio de la competencia lectora de los alumnos de tercero y cuarto grado "*Evaluación de*

habilidades para la Comprensión Lectora", busca responder de la mejor manera posible a estas exigencias conceptuales y metodológicas.

3. METODOLOGIA

Población

La población objetivo de esta evaluación estuvo representada por todos los niños y niñas matriculados en los grados tercero y cuarto de las 366 escuelas que integran los distritos educativos 01 y 02 de la ciudad de Medellín.

Muestra

Integraron la muestra de este estudio un total de 2459 estudiantes, 1230 de tercer grado y 1229 de cuarto grado, matriculados en 37 escuelas escogidas aleatoriamente de la lista de todas las escuelas que integran los distritos educativos 01 y 02.

Instrumentos

El instrumento utilizado para evaluar la competencia lectora de los estudiantes fue la prueba "*Evaluación de Habilidades para la comprensión Lectora*", la cual consta de 16 ítems orientados a evaluar las siguientes dimensiones o factores de la comprensión:

- **Reconocimiento de Información:** Se refiere a la capacidad de ubicar e identificar elementos que aparezcan explícitamente en el texto, tales como personajes, atributos, situaciones, lugares, secuencias, relaciones, e ideas. Este factor se evaluó por medio de los ítems A, C, y N.
- **Dominio Léxico:** Referido al conocimiento de la significación, atributos y funciones básicas de las palabras que integran el texto. Este factor se evaluó por medio de los ítems B, I, y J.
- **Manejo Estructural :** Trata acerca de la habilidad para captar y utilizar adecuadamente las partes o elementos que configuran el texto, su organización y la trama de sus interrelaciones. Este factor se evaluó por medio de los ítems D, E, K, L, y M.
- **Capacidad Inferencial :** Evalúa la habilidad para trascender la información explícita del texto descubriendo significaciones ocultas, formulando hipótesis y elaborando conjeturas. Este factor se evaluó por medio de los ítems F, G, y H.

- **Capacidad Crítica:** Hace referencia a la aptitud del lector para juzgar, evaluar, comparar y reaccionar frente al contenido del texto a la luz de su experiencia, conocimientos, emociones o valores. Este factor se evaluó por medio de los ítems O y P.

Para evaluar la concepción y valoración que sobre la lectura tienen los niños, se incluyó en la parte final de la prueba una breve encuesta con las siguientes preguntas abiertas: *¿Qué es leer bien?*, *¿Para qué te sirve leer bien?*, y *¿Cómo podrías aprender a leer mejor?*.

Puntuación

Los ítems de la prueba sobre comprensión lectora se cuantificaron de acuerdo con la siguiente escala:

Reconocimiento de Información	12 puntos
Dominio Léxico	15 puntos
Manejo Estructural	14 puntos
Capacidad Inferencial	12 puntos
Capacidad Crítica	8 puntos
TOTAL	61 puntos

Para evaluar las respuestas a la encuesta, se utilizaron criterios y procedimientos de carácter más analítico y cualitativo.

4. RESULTADOS

Los resultados generales de la evaluación, que se registran en el *Cuadro 1*, revelan lo siguiente:

- Los estudiantes de tercer grado obtuvieron en la prueba un puntaje promedio de 23.15, que equivale a un 37.95 por ciento del rendimiento posible. En una escala de 1 a 5, obtendrían una calificación de 1.89.
- Los estudiantes de cuarto grado alcanzaron un puntaje promedio de 29.93, equivalente a un 49.06 por ciento del total posible. En una escala de 1 a 5, obtendrían una calificación de 2.45.
- Los alumnos de tercer grado del Distrito 02 obtuvieron mejores resultados que los del Distrito 01 (Distrito 02=23.93 ; Distrito 01=21.93).
- Los alumnos de cuarto grado del Distrito 02 obtuvieron mejores resultados que los del Distrito 01 (Distrito 02=31.72 ; Distrito 01=27.29).

- El factor de la prueba en el cual ambos grados obtuvieron los mejores resultados fue *Reconocimiento de Información* (RECINFO): un promedio de 8.20, equivalente a un 68.33 por ciento en tercer grado, y un promedio de 9.42, equivalente a un 78.50 por ciento en cuarto grado.
- El segundo lugar en cuanto al nivel de rendimiento lo ocupó el factor *Dominio Léxico* (DOMLEX): un promedio de 7.37, equivalente a un 49.13 por ciento para tercer grado, y un promedio de 9.03, equivalente a un 60.20 por ciento para cuarto grado.
- El tercer lugar en cuanto al nivel de rendimiento lo ocupó el factor *Manejo Estructural* (MANESTRU): un promedio de 4.66, equivalente a un 33.28 por ciento en tercer grado, y 7.03, equivalente a un 50.21 en cuarto grado.
- El cuarto lugar en cuanto al nivel de rendimiento fue para el factor *Capacidad Inferencial* (CAPINFE): un promedio de 1.96, equivalente a un 16.33 por ciento en tercer grado, y un promedio de 2.81, equivalente a un 23.41 por ciento en cuarto grado.
- El último lugar en cuanto al nivel de rendimiento fue para el factor *Capacidad Crítica* (CAPCRI): un promedio de 0.94, equivalente a un 11.75 por ciento en tercer grado, y un promedio de 1.62, equivalente a un 20.25 por ciento en cuarto grado.

De acuerdo con lo previsto, en ambos distritos los alumnos de cuarto grado obtuvieron resultados promedio en la prueba significativamente superiores a los de tercero (Distrito 01: $t = -11.19, p < 0.001$); (Distrito 02: $t = -17.98, p < 0.001$).

Cuadro 1
Resultados promedio discriminados por Factor, Grado, y Distrito

	RECINFO	DOMLEX	MANESTRU	CAPINFE	CAPCRI	GLOBAL
Todo Tercer Grado	8.20	7.37	4.66	1.96	0.94	23.15
Distrito 01	7.99	7.33	4.08	1.73	0.79	21.93
Distrito 02	8.33	7.40	5.04	2.12	1.03	23.93
Todo Cuarto Grado	9.42	9.03	7.03	2.81	1.62	29.93
Distrito 01	9.10	8.48	6.02	2.29	1.38	27.29
Distrito 02	9.64	9.41	7.71	3.16	1.78	31.72

En cada uno de los factores que integran la prueba, los niños de cuarto grado de ambos distritos, obtuvieron puntajes superiores a los alumnos de tercero.

El factor en el cual se presenta una mayor diferencia entre los alumnos de tercero y cuarto grado, es el *Manejo Estructural* : un promedio para ambos distritos de 4.66 en tercero, y de 7.03 en cuarto.

El factor en el cual se da la menor diferencia entre los alumnos de tercero y cuarto grado, es la *Capacidad Inferencial*: un promedio para ambos distritos de 1.96 en tercero, y de 2.81 en cuarto.

Cuadro 2
Resultados promedio discriminados por Factor y Núcleo
Tercer Grado - Distrito 01

	RECINEO	DOMLEX	MANESTRU	CAPINFE	CAPCRI	GLOBAL
Total Distrito	7.99	7.33	4.08	1.73	0.79	21.93
Núcleo 01	8.20	5.81	5.23	1.76	0.83	21.86
Núcleo 02	8.86	8.43	3.56	1.77	0.97	23.61
Núcleo 03	7.65	5.12	3.97	1.70	0.80	19.25
Núcleo 04	7.56	9.24	6.49	2.94	1.12	27.36
Núcleo 05	8.32	8.09	4.98	1.72	0.53	23.66
Núcleo 06	7.37	4.81	3.22	0.95	0.55	16.93
Núcleo 07	6.55	5.55	1.70	1.70	0.80	16.30
Núcleo 08	8.62	8.74	2.47	1.46	0.46	21.76
Núcleo 09	7.44	8.33	2.59	1.03	0.66	20.07
Núcleo 10	8.34	6.65	5.95	2.60	1.73	25.30
Núcleo 11	7.69	7.92	4.26	1.61	1.19	22.69

Cuadro 3
Resultados promedio discriminados por Factor y Núcleo
Tercer Grado - Distrito 02

	RECINFO	DOMLEX	MANESTRU	CAPINFE	CAPCRI	GLOBAL
Total Distrito	8.33	7.40	5.04	2.12	1.03	23.93
Núcleo 01	7.96	5.93	3.68	1.31	0.63	19.53
Núcleo 02	8.95	5.97	4.27	1.74	0.68	21.63
Núcleo 03	8.74	7.76	2.82	1.57	1.04	21.94
Núcleo 04	8.84	9.68	6.84	1.56	1.17	28.09
Núcleo 05	8.52	6.90	5.38	1.75	1.11	23.68
Núcleo 06	6.77	6.51	3.37	0.92	0.22	17.81
Núcleo 07	7.41	7.64	5.65	1.31	1.40	23.42
Núcleo 08	8.20	8.53	5.92	2.40	0.15	25.23
Núcleo 09	9.57	9.22	6.90	7.55	4.10	37.35
Núcleo 10	9.96	8.63	8.76	4.06	1.46	32.90
Núcleo 11	7.74	6.71	4.54	2.57	0.42	22.00
Núcleo 13	7.57	5.71	3.71	1.97	0.91	19.88

Cuadro 4
Resultados promedio discriminados por Factor y Núcleo
Cuarto Grado - Distrito 01

	RECINFO	DOMLEX	MANESTRU	CAPINFE	CAPCRI	GLOBAL
Total Distrito	9.10	8.48	6.20	2.29	1.38	27.29
Núcleo 01	9.63	7.57	5.78	2.13	2.21	27.34
Núcleo 02	8.64	8.20	4.15	1.48	1.28	23.76
Núcleo 03	8.56	8.25	7.02	2.58	1.64	28.07
Núcleo 04	8.72	6.35	6.54	3.16	1.31	26.10
Núcleo 05	9.41	9.19	4.98	1.58	1.13	26.30
Núcleo 06	10.14	9.14	8.96	2.94	0.86	32.04
Núcleo 07	8.69	8.25	5.22	1.16	1.25	24.58
Núcleo 08	8.98	8.27	5.11	2.05	1.44	25.88
Núcleo 09	7.73	7.53	2.26	0.86	0.26	18.66
Núcleo 10	9.00	8.08	7.12	4.45	1.79	30.45
Núcleo 11	8.53	6.93	4.53	1.40	1.26	22.66
Núcleo 13	9.68	12.36	8.73	3.52	1.78	36.10

Cuadro 5
Resultados promedio discriminados por Factor y Núcleo
Cuarto Grado - Distrito 02

	RECINFO	DOMLEX	MANESTRU	CAPINFE	CAPCRI	GLOBAL
Total Distrito	9.64	9.41	7.71	3.16	1.78	31.72
Núcleo 01	9.28	7.96	7.16	1.69	1.27	27.37
Núcleo 02	9.16	9.77	8.13	3.97	2.08	33.13
Núcleo 03	9.78	9.86	7.54	4.14	1.78	33.11
Núcleo 04	10.12	10.36	8.20	2.25	2.05	32.98
Núcleo 05	8.80	10.19	8.13	2.41	1.88	31.42
Núcleo 06	9.41	7.88	5.77	2.50	1.61	27.19
Núcleo 07	9.76	8.46	6.29	2.26	1.74	28.53
Núcleo 08	9.31	9.98	9.05	3.97	1.40	33.73
Núcleo 09	10.97	9.94	10.28	5.64	2.82	39.66
Núcleo 10	9.65	10.55	4.35	2.00	2.35	28.90
Núcleo 11	9.63	8.25	7.60	4.37	1.80	31.67
Núcleo 13	10.47	12.36	8.73	3.52	1.78	36.89

4.1 Resultados y análisis de la encuesta

Las respuestas dadas por los niños ante la pregunta "*Qué es leer bien*", pueden agruparse en las siguientes categorías:

- Comprender, entender, asimilar.
- Lectura oral, entonación, decodificación.
- Reconocimiento visual de los elementos del texto.
- Captar información en el texto.
- Vivenciar el texto, disfrutarlo, imaginarlo, explorarlo, sentirlo.

Las respuestas a la pregunta "*Para qué te sirve leer bien*" se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- Para aprender, entender, ser sabio, comprender, ser más inteligente.
- Para mejorar y progresar en la vida, para alcanzar metas.
- Para tener éxito en la escuela.
- Para la diversión, el entretenimiento.

- Para enseñar a otros.
- Para mejorar la capacidad de comunicación.

Las respuestas a la pregunta "*Cómo podrías aprender a leer mejor*" se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- Repasando, practicando, mirando bien las palabras.
- Leyendo más libros y revistas.
- Leyendo con más frecuencia.
- Con más apoyo de los padres.

A continuación se incluye una muestra aleatoria de las respuestas que dieron los niños a los interrogantes de la encuesta:

(1) Que es leer bien ?

- "Leer bien es no leer gaguiando"
- "Es que una persona lea sin gaguiar"
- "Es aprender y además es rico"
- "Es entrar en el mundo de la imaginación"
- "Leer bien es leer de corrido"
- "Comprender bien las letras y leer de corrido"
- "Leer bien es aprender, es entender"
- "Es leer rápido"
- "Leer bien es no tragarse las palabras y no gaguiar"
- "No gaguiar y no equivocarse"
- "Es una imaginación voladora"
- "Es aprender a pronunciar las palabras"
- "Saber leer los puntos de puntuación"
- "Contestar bien las preguntas"
- "Saber comprender la lectura"
- "Es aprender a pronunciar las palabras"
- "Leer bien es concentrarse en la lectura"
- "Es no parar cuando no haya coma o punto"
- "Es aprender a pronunciar las letras"
- "Es aprender a llevar la puntuación"
- "Contestar bien las preguntas"
- "Tener una mirada bien, conocer las letras"

- “Leer bien es no equivocarse”
- “Es no equivocarse ni estar distraído”
- “Es saber interpretar lo que lee”
- “Es entender lo que leemos y saberlo explicar”
- “Es saber interpretar el significado de cada palabra”
- “Pronunciar muy bien las palabras y no tragarse los signos de puntuación”
- “Pronunciar y relatar bien las palabras”
- “Es descansar cuando hay punto seguido”
- “Es leer de corrido teniendo en cuenta los puntos, las comas etc.”
- “Saber llevar bien la puntuación”
- “No gaguear, descansar en cada punto y leer despacio”
- “Es abrir más la mente”
- “Es leer de corrido, sin equivocarse, sin que se te pegue la lengua”
- “Es leer palabra por palabra”
- “Es leer seguido y haciendo los puntos y comas”
- “Es cuando uno dice los signos de interrogación y los puntos y comas”
- “Es saber los puntos y no parar hasta que haya un punto de puntuación”
- “Es pronunciar las palabras”
- “Es leer y después decir lo que haya leído”
- “Cuando pronuncio las puntuaciones y cuando entiendo”
- “Es aprender a mover los labios de la boca”

(2) Para qué te sirve leer bien?

- “Para cuando me saquen a leer no gaguee”
- “Para aprender muchas cosas”
- “Para entender las palabras”
- “Para pasar alguna materia”
- “Para hacer algún resumen”
- “Para ser una niña muy importante”
- “Para poder ser doctora o profesora etc.”
- “Para la comunicación con otros”
- “Para ganar el año”
- “Para aprender todo lo del mundo”
- “Si no puede leer bien no puede trabajar”
- “Para poder ganar la escritura”
- “Para enseñar a los demás”
- “Para responder los exámenes”

- “Para ser alguien en la vida”
- “Para desarrollar la mente”
- “Para cada día conocer más cosas del mundo”
- “Para que uno no se quede tonto toda la vida”
- “Para que no nos engañe la gente”
- “Para aprender a ser educado, a saber muchas cosas importantes”
- “Para hacer las tareas”
- “Para informarme y comunicarme”
- “Para enterarme de muchas cosas importantes”
- “Para saber lo que queremos”
- “Para aprender a memorizar las historias”
- “Para cuando me manden una carta yo leerla bien”

(3) Cómo podrías aprender a leer mejor?

- “Leyendo todos los días”
- “Poniendo mucha atención”
- “Juntando las palabras poquito a poco”
- “Poniendo mucho cuidado”
- “Leyendo libros, cuentos, historias”
- “Repasando lectura, estudiando bien en casa”
- “Que me pongan a leer mucho”
- “Aprendiendo el abecedario y las vocales”
- “Practicando mucho”
- “Leyendo despacio y con calma”
- “Que mis padres me pusieran mucha atención”
- “Observando las palabras muy bien”
- “Aprendiendo a conocer las palabras”
- “Concentrándonos”
- “Leyéndome todos los días un cuento”
- “Leyendo mucho con varios libros”
- “Poniendo todos mis esfuerzos en ello”

4.2 Observaciones en el aula

Durante la aplicación de la prueba se hizo un registro de ciertos comportamientos de los alumnos que revelan aspectos interesantes de su competencia y actitud frente a la lectura:

- Tratan de contestar las preguntas sin leer la historia.
- Desconocen el significado de palabras sencillas que aparecen en la prueba tales como: sentimientos, personajes, acciones, eventos, secuencia, cualidades, designan, preocupaciones, verdadero, falso, texto.
- La mayoría leen vocalizando las palabras.
- Son muy inseguros para responder.
- Poseen un nivel de atención y concentración muy bajo.
- Son incapaces de utilizar claves contextuales para establecer el significado de una palabra.
- Muestran muy poco entusiasmo por la lectura.
- Muchos se copian entre sí las respuestas.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- En general, los resultados de esta evaluación muestran que la competencia lectora de los niños en cuarto y quinto grado es muy deficiente, y que poseen una noción muy restringida del proceso lector. El rendimiento promedio en la prueba de los alumnos de tercer grado sólo alcanzó un promedio de 23.15, equivalente a un 37.95 por ciento, y el de cuarto grado un promedio de 29.93, equivalente a un 49.06 por ciento.
- Mientras los alumnos de enseñanza básica primaria no logren un nivel adecuado de competencia lectora, la calidad de su educación será deficiente. Y si pasan a la educación secundaria con esta carencia, su rendimiento académico será igualmente bajo. Cualquier estrategia para el mejoramiento del servicio educativo tiene que atender necesariamente el área de la lectura.
- Es urgente mejorar la formación teórica y metodológica de los docentes responsables del área de la lectura en las escuelas. Además de los tradicionales cursos de capacitación deberían explorarse otras opciones tales como la de una especialización en Didáctica de la Lecto-escritura. Sería muy conveniente que cada escuela tuviera al menos un especialista en lectura, como ocurre en Estados Unidos y muchos países de Europa.
- La calidad de los textos y otros materiales didácticos que utilizan docentes y alumnos debe vigilarse. El análisis realizado por diversos investigadores revela

que las conceptualizaciones sobre la lectura utilizadas en muchos libros y cartillas revisten poca actualidad y rigor científico.

- Las observaciones hechas durante la aplicación de la prueba revelan lentitud, torpeza, apatía, pobreza léxica, lectura palabra por palabra, incapacidad para la lectura en silencio.
- Tanto el análisis cuantitativo de los resultados (el cual revela que el mejor desempeño de los alumnos se dio frente al factor *Reconocimiento de Información*), como las respuestas dadas a la pregunta de la encuesta "*Qué es leer bien?*", demuestran que la mayoría de los maestros manejan y proyectan a los alumnos un concepto y una visión muy restringida de la lectura. ¿De qué otra manera explicar el énfasis que hacen los niños en la decodificación oral como expresión de la buena lectura?
- La relación que tengan los maestros con la lectura tiene gran incidencia en la motivación y conducta lectora de los alumnos. Mientras se aplicaba la prueba sostuvimos algunos diálogos con los maestros, muy reveladores de su actitud y hábitos lectores. Algunos confesaron sin ningún recato que "*se cansan mucho leyendo*", que "*les aburre leer*", que ya "*no ven bien para leer*", que "*el poco sueldo que ganan no se lo van a gastar en libros*", que "*sólo leen mientras están en la escuela*".
- Siendo la lectura una destreza intelectual básica y necesaria para el éxito en casi todos los aprendizajes que promueve la escuela, debería ser objeto de una evaluación más cuidadosa y sistemática. El Ministerio de Educación o las Secretarías de Educación deberían diseñar un buen instrumento para evaluar la competencia lectora y aplicarlo anualmente como uno de los indicadores del éxito logrado por los maestros y las instituciones escolares en su tarea educativa.
- Se deben investigar qué modelos y estrategias didácticas utilizan los maestros en las escuelas y núcleos que obtuvieron los mejores resultados y socializarlos entre los demás docentes. Para este propósito podría crearse en Internet un sitio especializado con información sobre el tema.
- Las escuelas deberían disponer de materiales de lectura buenos y abundantes. Muchos niños provenientes de los estratos sociales más desprotegidos no aman la lectura porque en su cotidianidad no han tenido acceso a libros que les interesen. La motivación por la lectura no es una conducta innata; es una actitud influida por los modelos familiares y socioculturales.

ANEXO

EVALUACION DE HABILIDADES PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

Escuela: _____ Núcleo: _____

Alumno: _____ Sexo: _____

Grado: _____ Edad: _____

Fecha: _____

Prueba desarrollada por: *Octavio Henao Alvarez Ph.D*

Especialista en Lecto-escritura

Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

1. Lea cuidadosamente el siguiente texto y responda las preguntas que a continuación se formulan.

Una noche en que la luna brillaba clara sobre las estrellas, Quetzalcóatl salió a caminar. Caminó y caminó y para descansar de sus preocupaciones, se durmió. Entonces soñó que estaba junto a un arroyo lleno de flores, en medio de las cuales había un enorme hormiguero. Cientos y cientos de hormigas entraban y salían charlando entre sí, muy ocupadas en cuidar a un grupo de sus compañeras que venía por el camino trayendo lo que parecía ser un tesoro: cuatro granitos del color del sol, que guardaron con gran cuidado en su granero.

Cuando miraba a las hormigas con mucha atención, Quetzalcóatl se vió transportado a un país cubierto de unas hermosas plantas verdes, con altos tallos

flexibles al viento, y unas espigas de las que se derramaban penachos de hilos dorados. Lleno de asombro, el dios despertó. Empezó a caminar de prisa, para contar a los hombres todo lo que había visto, cuando se encontró un hormiguero exactamente igual al de su sueño. Como podía hacerlo todo, Quetzalcóatl se convirtió en una pequeña hormiga roja.

Confundido con las demás, penetró al granero y sin perder un segundo se robó uno de los maravillosos granos dorados. Lleno de alegría corrió hacia Tula y enseñó a los toltecas a sembrar el granito para obtener las hermosas plantas verdes de su sueño. Y fue así, como un regalo del cielo, que el maíz vino a vivir entre los hombres, según cuentan los aztecas, un pueblo que vivió en Méjico hace 500 años.

A. Escribe al frente de cada enunciado una V o una F, si según la lectura es verdadero o falso.

- ___ En el sueño de Quetzalcóatl, las hormigas cargaban 4 granos de oro.
- ___ Quetzalcóatl era un dios muy poderoso.
- ___ Quetzalcóatl sentía mucho temor de las hormigas.
- ___ Quetzalcóatl enseñó a su pueblo a cultivar el maíz.
- ___ Quetzalcóatl era un dios valiente y generoso.
- ___ En el sueño las hormigas sembraban maíz.

B. Coloca al frente de cada palabra el número que identifica su respectivo significado.

- | | |
|---------------|------------------------------------|
| ___ arroyo | 1- color oro |
| ___ granero | 2- cabeza del tallo de una planta |
| ___ confundir | 3- sorpresa, extrañeza |
| ___ dorado | 4- riachuelo pequeño |
| ___ flexible | 5- sitio donde se guardan cereales |
| ___ espiga | 6- fácilmente doblable |
| ___ asombro | 7- tomar una cosa por otra |

C. Las siguientes son palabras que aparecen en la lectura. Identificalas.

— E — A — O

C — M — N —

— O R — I — A

R — — A — O

D. Ordena las siguientes palabras formando enunciados acordes con el texto.

la - tallo - del - planta - alto - y - tiene - maíz - flexible - un

sembrar - mucho - los - aprendieron - hace - a - toltecas - maíz- tiempo

E. Escribe al frente de cada enunciado el número que le corresponde según la secuencia de la historia.

_____ Quetzalcóatl corrió muy alegre hacia Tula

_____ Quetzalcóatl encontró un hormiguero igual al del sueño

_____ Quetzalcóatl salió a caminar

_____ Quetzalcóatl se convirtió en una hormiga

_____ Quetzalcóatl se quedó dormido

_____ Quetzalcóatl enseñó a los toltecas a sembrar maíz

F. ¿Qué preocupaciones podría tener Quetzalcóatl?

G. ¿Qué cualidades encuentras en el dios Quetzalcóatl?

H. ¿De qué otra manera pudieron conocer los pueblos indígenas el cultivo del maíz?

I. Encuentra 4 palabras en el texto que designen acciones.

J. Encuentra 4 palabras en el texto que designen cualidades.

K. ¿Cuál es el primer evento o acción que ocurre en la historia?

L. ¿Cuál es el último evento o acción que ocurre en la historia?

M. ¿En qué lugares ocurren las acciones de esta historia?

N. ¿Qué personajes intervienen en esta historia?

O. ¿Qué sentimientos te despertó esta lectura?

P. ¿Qué es lo más importante que aprendiste de esta historia?

2. ¿Qué es leer bien?

3. ¿Para qué te sirve leer bien?

4. ¿Cómo podrías aprender a leer mejor?

BIBLIOGRAFÍA

HENAO ÁLVAREZ, O. "Propuesta Alternativa para Estimular la Comprensión Lectora: Una experiencia con niños de quinto grado". En: Lectura y Vida. (Revista Latinoamericana de Lectura) Buenos Aires, Argentina, Año 16, No. 1 (1995); p.25-34.

HENAO ÁLVAREZ, O. "Un Programa Interactivo para el Desarrollo de la Comprensión Lectora". En: Revista Educación y Pedagogía Medellín. Vol. 6, Nos. 12-13 (1995); p. 203-231.

Ministerio de Educación Nacional. Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SABER). Documento No. 1, Santafé de Bogotá. (1992).

OLSON, D.R. The world on paper. New York: Cambridge University Press, 1994.

REINKING, D. Introduction: Synthesizing technological Transformations of Literacy in a Pos-Typographic World. En: Handbook of Literacy and Technology. Transformations in a Pos-Typographic World. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

SCHIEFELBEIN, E., CASTILLO, G., y COLBERT, V. Guías de Aprendizaje para una Escuela Deseable. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1993.

VENEZKY, R. L. Literacy. En: The Literacy Dictionary. Newark, DE: International Reading Association, 1995.