

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**NIVELES DE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES DE LA CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS– BELLO (ANTIOQUIA) 2014**

**PAULA ANDREA CARDONA TORRES
MARÍA VICTORIA TOBÓN CATAÑO**

**ASESOR:
DAVID ALBERTO LONDOÑO VÁSQUEZ**

**SABANETA, ANTIOQUIA
2014**

**NIVELES DE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE LA CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS– BELLO (ANTIOQUIA) 2014**

1. RESUMEN DEL PROYECTO

1.1. Introducción

El tema de la lectura crítica va más allá de una reflexión o de una opinión sobre un tema de actualidad o sobre contenidos. Es la práctica que facilita el apropiarse de un contexto y de interpretar las propuestas, ideas y recomendaciones que ofrece y/o presentan un texto en pro de evidenciar las posibles manipulaciones de información, las influencias dogmáticas, los tintes ideológicos, la utilización de la información, el propósito del autor, entre otros. Es por ello que nuestro proyecto investigativo trata sobre este tópico como elemento de formación; puesto que, como docentes tenemos un compromiso y una responsabilidad social con el ambiente educativo y con nuestro país.

La lectura en Colombia, presenta actualmente resultados deficientes. Estos están ilustrados y descritos en evaluaciones nacionales e internacionales. Ejemplos de ellas son las pruebas Saber Pro¹ y las pruebas Pisa². Vale la pena resaltar que, en esta última, Colombia obtuvo el nivel más bajo dentro del contexto latinoamericano en el año 2012. Allí ocupó los últimos puestos en matemáticas y comprensión lectora, y más concretamente, en lo que corresponde a la educación financiera. Aunque si bien es cierto que estas pruebas no son exactas y dejan algunas variables socio-culturales por fuera, son un indicador para reflexionar sobre la condición de nuestros estudiantes en comparación con otros a nivel nacional e internacional, las pruebas evalúan, entre otras, la competencia de lectura crítica. Ahora bien, teniendo en cuenta los aspectos de la prueba Pisa de 2012 para nuestro país como indicador de competencias y resultados; por tanto, resaltamos la creación de políticas públicas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como procesos de intervención y permanencia de programas en la búsqueda de procesos cualificados pensados en el desarrollo y desempeño académico, como es el programa nacional de Educación Económica y Financiera, el cual entraría en acción en el 2015.

Es por ello que en este proyecto se intenta dialogar desde tres perspectivas epistemológicamente diferentes, pero que nos acercan a comprender cómo desde nuestro quehacer debemos retroalimentar temas que conlleven al estudiante al análisis, a la crítica y a la exploración. Estos autores son Emilia Ferreiro (2003), desde un enfoque epistémico, Daniel Cassany (2006), desde lo sociocultural, y Paula Carlino (2009), desde lo socio-cognitivo. No obstante, los tres autores proponen como fin lograr que tanto los estudiantes como los maestros interactúen con el saber en pro de mejorar el aprendizaje a partir de una experiencia, motivando a los educadores a pensar en la enseñanza de competencias de lectura y escritura que le permitan a sus estudiantes desempeñarse de forma adecuada en sus diferentes programas académicos universitarios.

En este tema de la lectura crítica la comunicación es un elemento constructor, ya que, aparte de intercambiar sentidos, nos permite, a través del lenguaje, acercarnos entre líneas (Cassany, 2006) a comprender e interpretar mensajes e información política, social, cultural, económica con intereses subjetivos. Estos elementos son vitales en el desempeño de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios; puesto que, según caracterizaciones institucionales, son estudiantes, en su mayoría, que vienen de lugares expuestos a la violencia, al maltrato y a la vulneración de derechos.

Por tanto, nuestro proyecto pretende identificar y describir los niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia). De igual forma, se espera que como resultado de este proceso se afiancen los niveles de lectura crítica en los participantes, en pro de mejorar su desempeño académico.

¹Las pruebas Saber Pro son nacionales, diseñadas y administradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y las presentan los futuros profesionales matriculados en las instituciones de educación superior del país, los resultados en comprensión lectora no son satisfactorios en los promedios obtenidos en los últimos años

² Las pruebas Pisa (*Program for International Student Assessment*)- Programa para Evaluación de Estudiante Internacional-, vinculadas a la OCDE (Organización Europea de Cooperación Económica) quien es la entidad encargada de presentar el informe Pisa en el cual se emite el informe final de rendimiento de los jóvenes conforme al puntaje de las evaluaciones de cada país aplicadas cada tres años en tres áreas específicas del conocimiento como son las matemáticas, la comprensión lectora y las ciencias naturales. Colombia comenzó a participar desde 2006.

Lo anterior nos permite construir una investigación cualitativa, bajo un enfoque descriptivo-analítico teniendo una unidad de análisis no probabilística e intencional. Para ello, los instrumentos de recolección serán las pruebas de entrada y de salida con evaluaciones de tipo relacional diseñadas por las investigadoras y convalidadas por dos expertos: el magíster Mario Ospina Chica del Instituto Tecnológico de Medellín y el doctor David Alberto Londoño Vásquez de la Institución Universitaria de Envigado, este último es el tutor de nuestro proyecto. Además, se realizará una intervención pedagógica con base en la Lingüística Textual (LT) y el Análisis Crítico del Discurso (ACD), la cual se estructurará de acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas que se aplicarán inicialmente.

Para concluir, vale la pena recalcar que la lectura crítica será base fundamental para una persona-estudiante y le aportará para comprender e interpretar su contexto y, de esta manera, responder a una sociedad que avanza en referencias políticas, tecnológicas y científicas, entre otras. En este mismo sentido tendremos en cuenta la tríada del proceso comunicativo como agentes de transformación: educación, comunicación y estudiante y, de aquí, como consecuencia aportar a una nueva forma de acercarse a la lectura, con una intencionalidad competente que conlleve al estudiante a compenetrarse con el discurso y la alteridad.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1 Planteamiento de las preguntas o problema de investigación y su justificación

Actualmente, Colombia viene pasando por un momento de dificultades tanto sociales como políticas, donde los intereses personales de los ciudadanos, de unos pocos se yuxtaponen y motivan diferentes decisiones, en algunos casos, de vital importancia, afectando a la mayoría de la población, la cual en pocas ocasiones reacciona, en el sentido de tomar tiempo histórico, de memoria y de contexto. Parte de esa población Colombiana, ahora, le es difícil reaccionar en contra de aquellos hechos que les violentan y vulneran su integridad tal vez, por lo constante de los sucesos violentos que han azotado a nuestra sociedad en los últimos 60 años y por lo cual hemos logrado desarrollar una alta capacidad de resiliencia, para hacer vivible nuestra realidad.

Mujica, (Presidente de Uruguay. 2014) nos permite acercarnos a lo anterior:

La realidad social ha estado enmarcada dentro de patrones de consumismo y de explotación y Colombia ha estado cargando con diversas maneras de violencias, de procesos lentos y emancipatorios que han llevado día a día que nos encontremos con números de alarma frente a temas de exclusión, de injusticia, de impunidad, corrupción y de pobreza; la narración que hoy se escucha y se ve en medios de comunicación, que se escucha en las canciones, que se leen desde las diferentes instituciones, nos dialogan de un país que sobrevive en la sombra de la quietud, del silencio, del miedo y del temor.

¿Será posible, o tendremos que darnos algún día otro tipo de discusión? Porque hemos creado una civilización en la que estamos, hija del mercado, hija de la competencia, que ha deparado un progreso material portentoso y explosivo, pero lo que fue economía de mercado ha creado sociedades de mercado y nos ha deparado esta globalización que significa mirar por todo el planeta y ¿estamos gobernados por la globalización o la globalización nos gobierna a nosotros?

En consonancia con las palabras de Mújica, planteamos que la estabilidad humana se ha visto comprometida desde intereses particulares y, esto ha permeado en el pensar, sentir y actuar del hombre en todos los tiempos, por tanto, sentimos que la lectura es una posibilidad como herramienta para que ese hombre trascienda en esa historia, conozca sus fuerzas de inteligencia y de vivir; por consiguiente, tenga la capacidad de afrontar esa realidad de hoy, que es una crisis por lo individual, por el tener y el consumir.

La perspectiva de las necesidades/satisfactores de Max Neef y su grupo (1986), nos recuerdan que el desarrollo humano “son las personas no las cosas”; y aunque el desarrollo está relacionado con el crecimiento económico, éste no garantiza la satisfacción plena de todas las necesidades humanas.

Por otra parte, el desarrollo humano debe estar enfocado en el Hombre, como ser consciente de sí y de su mundo y para esto González (2010, p. 7) nos expone “El desarrollo humano en la perspectiva de derechos, es constituyente de ciudadanías, pues no solo se es ciudadano desde el momento en que se nace en un estado-nación determinado”, sino, que ser ciudadano como lo plantea Arendt (1949)

Es el derecho a tener derechos y estos solo podemos exigirlos teniendo pleno acceso al orden jurídico que la ciudadanía nos concede. La ciudadanía implica la asunción de derechos, pero también de deberes (responsabilidades) que dicho estado reconoce para todos sus ciudadanos/as.

Afortunadamente, el panorama también nos presenta alternativas de cambios, de diálogos de desarrollo, estos cambios vertiginosos han tocado otros aspectos de forma positiva, como las posibilidades que tenemos en la educación, de cambio, de oportunidades, de crecimiento personal y laboral. No obstante, esta alternativa se materializa a partir de la preocupación de la comunidad por pensar en un futuro de sus hijos. Aquí se incurre a la construcción de imaginarios que giran alrededor de la educación como la posibilidad real de cambio, de igualdad social, de satisfacción de necesidades como la alimentación, vivienda y esparcimiento; es decir, se ha construido, alrededor de la educación, la posibilidad de desarrollo humano propio y ajeno. Por tanto, Jaramillo (1997, p.17). Nos expone que:

La reforma educativa quiso eliminar varios de los errores que se imputaban a la escuela anterior: el memorismo, la enseñanza verbalista que consistía en hablar y escuchar, la pasividad del estudiante, el desconocimiento de su personalidad física y psicológica, el dogmatismo, los castigos corporales, los regaños como sistema correccional, el temor a disciplinas ‘duras’ como la matemática, los planes sobrecargados, los horarios rígidos, etc.

Pero al parecer, surgieron otros problemas relacionados con la asimilación de conceptos, las dificultades de interpretación y análisis, la falta de hábitos de lectura, la falta de esfuerzo y práctica, la falencia en la solución de problemas, el escaso o nulo desarrollo de competencias espaciales, entre otras. Al respecto, Martínez (2009, p.15) señala que:

En algunas ocasiones las reformas propuestas han obedecido a cambios o a la introducción de metodologías y tendencias educativas, impulsando la investigación y las innovaciones y en otras a políticas de financiación, cobertura, administración, internacionalización, fomento de la ciencia y la tecnología

Por consiguiente, la educación actual con su propuesta de promoción *automática*, pretende suavizar los resultados de una educación pensada desde el mercadeo y no desde la formación del profesional: como lo plantea Rojas (1992, p.6).

Promoción Automática es un concepto que surge de manera explícita en el contexto del programa Escuela Unitaria, programa que se empieza a implementar en 1961 en diferentes países latinoamericanos para responder a los problemas de repitencia, deserción y baja calidad de la educación primaria rural en áreas de baja densidad de población. El modelo de Escuela Unitaria había sido experimentado con éxito en zonas rurales apartadas de algunos países europeos. De ahí que la UNESCO, en la primera reunión internacional de Ministros de Educación celebrada en Ginebra, Suiza, en 1961, recomendará la puesta en marcha de esta modalidad escolar en los países del tercer mundo con problemas de cobertura en el área rural.

Esta reforma educativa arroja un número importante de bachilleres por año en Colombia, estudiantes cuyos resultados académicos son bajos según las pruebas internacionales en las cuales hemos participado recientemente: pruebas Pisa 2006, 2009 y 2012 (Icfes, 2014). De igual forma, vale resaltar que el

Ministerio de Educación Nacional (MEN) tenía proyectado el ingreso de cerca de 700 mil estudiantes a las instituciones de educación superior (IES) de nuestro país para el año 2014 (MEN, 2011). Aquí vale la pena recordar que las dinámicas educativas universitarias difieren considerablemente con el ciclo secundario, y las prácticas evaluativas se basan en productos, poniendo en disonancia varias propuestas educativas gubernamentales de vigencia nacional.

En relación a lo anterior, la educación es ahora evaluada desde varios escenarios incluido el internacional. Una de esas mediciones se hace a través de las pruebas Pisa mencionadas anteriormente. Colombia ha participado tres veces con los siguientes resultados: en 2006 obtuvo 385 puntos, el promedio general fue de 492; en 2009 el puntaje obtenido fue de 413 un promedio general y en 2012, obtiene 376 puntos.

Lo anterior permite contextualizarnos en un panorama educativo, y revisar las propuestas de estudiosos del tema como Emilia Ferreiro, Daniel Cassany y Paula Carlino, quienes han trabajado en sus investigaciones la relación que tiene la formación académica en algunas habilidades y el desempeño académico y han indicado que el estudiante debe ejercer habilidades de lectura y escritura durante el tiempo formativo como elementos que hacen parte de un proceso de comprensión e interpretación, y estas a su vez, se convierten en herramientas prácticas para adquirir conocimiento, y de esta manera lograr que este sujeto interactúe con ellas para relacionarse en su diario vivir.

Por tanto, en esta lucha de relaciones y de comprensiones de nuestro mundo, la lectura crítica sitúa al sujeto en un mundo globalizado que presenta desventajas y ventajas frente a procesos o prácticas de lectura. Al respecto, Bianchi (2009, p. 11) señala que:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos involucrarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que brinda el texto, en nuestro bagaje y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que hablaba.

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente, entonces, que si bien hay autores que han trabajado las relaciones de la lectura y la escritura (Cisneros, 2005), la cultura escrita (Ferreiro, 2003), la alfabetización académica (Carlino, 2005; Parodi, 2010) o la literacidad (Cassany, 2008; Castañeda y Henao, 2002; Londoño, 2013) con el desempeño académico, consideramos oportuno centrarnos en la lectura crítica, la cual permitiría conocer los niveles interpretativos de los estudiantes y las competencias de producción textual, pero además, podríamos participar en la formación crítica de nuestros futuros profesionales y ciudadanos. De esta manera, coincidimos con lo afirmado por Henao y Londoño (2011, p.3) cuando dicen que:

El principal problema metodológico al que se enfrenta el profesor universitario es el del lenguaje, pues cada ciencia tiene un discurso específico para representar la realidad que abarca y va transformando en su proceso de desarrollo. En última instancia, lo que el estudiante hace en su etapa de formación es apropiarse de un bagaje de conocimientos, de técnicas y de metodologías que va construyendo e integrando en la medida en que los interioriza a través del lenguaje.

Dicha situación es coherente si se tiene en cuenta que los estudiantes universitarios, quienes serán nuestros participantes, vienen de unos contextos sociales y culturales que influyen en las creencias, significados, conceptos, normas, preferencias e imágenes que se originan en el contexto y se desarrollan en estructuras mentales y procesos personales, afectando los procesos de lectura crítica; puesto que, en estos contextos es donde se empieza a fundamentar la información, construir el conocimiento que ofrecen los programas y la experiencia para comprender otros escenarios y realidades propias de ese sujeto.

Por otro lado, la cultura es un elemento constitutivo de la lectura crítica; por ello, en este proyecto de investigación, nos centramos en ella como transformadora de sujetos y como puente relacional entre realidad y lectura; puesto que: “el ser humano tiene la capacidad de captar su entorno informacional,

elaborarla y devolverla con aportes personales, para de esta manera retroalimentar el proceso comunicativo” (Martínez, 1997, p. 19). Esto nos acerca, entonces, a la lectura crítica como medio para formar ciudadanos críticos, autónomos y democráticos desde los ambientes educativos; a la vez que nos permite comprender la relación de los jóvenes entre sus contextos culturales (realidades) y la lectura.

Esta situación permite que, para centrarnos en la lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Bello (Antioquia), sea pertinente revisar algunos elementos presentes en las siguientes preguntas: ¿cómo desarrollan sus lecturas académicas?, ¿qué entienden por lectura crítica?, ¿si la hacen, cómo la interpretan? y ¿desde qué miradas interpretan sus realidades? Estas preguntas nos llevan a revisar las herramientas que requieren los estudiantes desde la lectura crítica, para así aportar a un proceso académico y humano.

De esta manera, el fin es contribuir a un tema de fines razonables, que les permita a los estudiantes que ingresan a la universidad, el desarrollo de habilidades en lo textual y en la crítica, a fundamentarse y a leer entre líneas, a preguntarse y a sentir su realidad desde la lectura analítica, comprensiva e intencional. Al igual que a fortalecer y afianzar nuestras prácticas educativas en las diferentes instituciones universitarias relacionadas con dicho tema.

2.2 Pregunta

¿Cómo los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el semestre 2014-II realizan la lectura crítica de textos argumentativos relacionados con su formación académica?

2.3 Estado del arte y referente teórico

2.3.1 Estado del arte

En el estado del arte relacionado con esta investigación, encontramos importantes estudios a nivel local, nacional, internacional que, si bien no se centran en lectura crítica propiamente, sí están relacionadas con los niveles de literacidad y otros temas acordes a la lectura y la escritura.

A nivel local encontramos a Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao (1995, 1999, 2003, 2005), profesores de la Universidad de Antioquia, quienes han realizado diferentes investigaciones en torno a la lectura y la escritura, la cultura escrita y, últimamente, la literacidad. En 1995, publicaron el libro *La lectura en la universidad*. Allí los autores se orientaron en diferentes modalidades como: la lectura, el resumen, lecturas de diferentes textos y, por último, unos talleres de aplicación. Con el objetivo de encaminar y desarrollar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes universitarios, implementando algunos elementos teóricos y metodológicos que plantean criterios para la lectura de textos de diferente tipo.

De igual forma, en la Universidad de Medellín se han realizado algunas investigaciones relacionadas con el tema como *La lectura crítica en la Universidad de Medellín ¿cómo leen y estudian los estudiantes que ingresan al primer semestre?* a cargo de Luis Carlos Toro, Luz Adriana Arboleda, José Ignacio Henao y María Cecilia Arcila (2008) y *La importancia de los cursos introductorios de cultura escrita en ámbitos universitarios*, bajo la coordinación de Lina Maya (2008). Ambas investigaciones parten de un enfoque tomado desde la lingüística textual y los resultados evidencian el mejoramiento en los niveles de literacidad (o cultura escrita), en aquellos estudiantes que estuvieron expuestos a esta experiencia. En términos generales, los estudiantes del grupo control obtuvieron en la prueba final promedios similares a los de la prueba inicial; en cambio, los promedios del grupo experimental fueron significativamente mayores en la prueba final, menos en la variable ortográfica.

Bajo la misma perspectiva, un grupo de docentes de la Institución Universitaria de Envigado (IUE) ha venido investigando durante los últimos cinco años el porqué de los bajos niveles de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a la IUE y han venido planteando algunas propuestas conceptuales y

metodológicas para mejorar dichos niveles. Hasta la fecha se han realizado tres investigaciones relacionadas con dicha temática: *¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Empresariales de la IUE?* (Henaó, Londoño, Frías y Marín, 2011); *Calidad argumentativa de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la IUE* (Henaó, Londoño, Frías y Marín, 2012); y *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la IUE* (Londoño, 2013). Las tres investigaciones han arrojado diferentes conclusiones; no obstante, las tres concuerdan en que la metodología tradicional que se utiliza en la mayoría de los cursos relacionados con la lectura y escritura en esta institución no aporta positivamente al desarrollo de competencias de comprensión lectora ni de producción escritural. De igual forma, proponen que las intervenciones se basen en la Lingüística Textual (LT), el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la Argumentación Pragma-dialéctica (AP).

A nivel nacional, podemos encontrar diversas investigaciones. No obstante, deseamos iniciar con la investigación de diagnóstico *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana* (Camargo, Uribe, Ángel y Castrillón, 2009) realizada por el Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Esta investigación trabajó el tema de la lecto-escritura desde diferentes perspectivas centrándose en 35 investigaciones realizadas desde el 2000 hasta el 2008. El objetivo de dicha investigación fue la de describir, caracterizar, analizar e interpretar estas prácticas en el contexto colombiano.

Por otro lado, los profesores Yasmín Calabria y Alberto Prado (2007), de la Universidad del Magdalena, realizaron una investigación denominada *Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios*, a raíz del problema detectado en su universidad. Como resultado, los investigadores conceptúan que el trabajo mediatizado, producto de la planeación y de la organización de actividades con estrategias metodológicas bien direccionadas, logra en los estudiantes transformaciones positivas en su acto lector. Una de las conclusiones es que los estudiantes llegan a la universidad con una lectura básica, sin una estructura metodológica o práctica, es decir, con vacíos de alteridad, comprensión e interpretación de textos; para ello, proponen que desde las materias introductorias el estudiante integre lo específico entre su diversidad y métodos de estudios.

Desde otra perspectiva, Gloria Rincón Bonilla y John Saúl Gil Rojas (2010) lideraron la investigación *Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias*, a cargo de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. En esta investigación se concentraron en la valoración de aptitudes (modos de leer y escribir) en la comprensión escrita y en la intervención con propuestas para mejorar el desempeño de los estudiantes de pregrado con el objetivo de describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad; como conclusión, el texto nos acerca a que los estudiantes de la universidad necesitan escribir desde lo específico, o sea, en su campo.

En lo relacionado con las prácticas lectoras y escriturales, Elizabeth Narváez Cardona (2013) de la Universidad Autónoma de Cali participó en el proyecto *Iniciativas de lectura y escritura en la educación superior de América Latina (Ilees): hacia un mapa exhaustivo de la escritura en la educación terciaria en la región*. Este trabajo está integrado por académicos de países como: Brasil, Chile, Colombia y Estados Unidos. Allí diseñaron y desarrollaron una proyección en el proceso de la escritura en la educación superior en Latinoamérica por medio de áreas de práctica y de investigación.

Por otro lado, Blanca González (2014), directora del grupo de investigación Graphos, adelanta la investigación *Las prácticas de lectura y escritura en docentes de disciplinas distintas a la de lengua en la Universidad Sergio Arboleda*. Es decir, ¿cómo orientan los docentes disciplinares las prácticas de lectura y escritura en sus diferentes asignaturas en la Universidad Sergio Arboleda? Resaltamos su inquietud por la formación de lectores críticos.

Estas investigaciones han venido nutriendo diferentes espacios de disertación, uno de ellos es la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior (Redlles) que impulsa el diálogo sobre la lectura y la escritura en la universidad y actúa como una colectividad de orientación y cooperación en las acciones emprendidas por las instituciones y los educadores para fortalecer dichos procesos. En el año 2007, la Red impulsó el *Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior* y en este momento se encuentra organizando el *V Encuentro*

Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en Educación Superior en la ciudad de Bucaramanga con expertos nacionales e internacionales compartirán sus perspectivas y avances en la discusión sobre lectura y escritura en la universidad durante la última década y ofrecerán su visión sobre nuevos caminos de estudio.

De igual forma está la Cátedra Unesco para la Lectura y Escritura, coordinada por María Cristina Martínez de la Universidad del Valle, la cual ha venido ganando espacios locales y nacionales. Resaltamos que para Martínez (2006. p. 54):

El lector a través de la lectura establece relaciones entre los distintos significados del texto, lo cual conduce a la construcción de relaciones de implicación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc. Inherentes a los procesos del pensamiento y constitutivos de todo texto

Argumento pertinente y dinamizador para nuestro trabajo, pues retroalimenta las lecturas que hemos hecho durante este proceso de consulta y acercamiento a otras investigaciones que, aunque no desarrollan el tema de la lectura crítica en profundidad, sí lo mencionan como un elemento importante en el proceso educativo.

En esta revisión del estado del arte podemos apreciar la importancia que ha tenido la lectura y la escritura a nivel local y nacional en los últimos 15 años. No obstante, salvo algunas investigaciones puntuales, cada una de ellas se ha fijado indirectamente en aspectos como la lectura crítica. Por ello, consideramos no solo necesario y pertinente sino también valioso e importante realizar nuestro proyecto de investigación, especialmente, cuando en la institución seleccionada este tipo de investigaciones serían pioneras en el tema.

El artículo de lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión, por Méndez Rendón, J. C, Espinal Patiño, C, Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. & Serna Aristizábal, C. (2014)., es una propuesta de los autores a partir de un ratero bibliográfico que dé cuenta de la lectura crítica y de los terminos conceptuales acerca de lo que es la lectura, y sobre todo el de la lectura crítica. Los autores en su escrito exponen el propósito de indagar en el ambiente superior en los soportes de lo físico y lo virtual, dejando como propuesta,

Queda pues manifiesta la relación intrínseca entre la sociedad de la información o la era electrónica con los procesos de lectura crítica. Cuando se habla de alfabetizar informacionalmente a los individuos para que puedan movilizarse por las diversas fuentes de información, la lectura crítica y la escritura deben jugar un papel preponderante, pues son la clave de la movilidad política, social, cultural y geográfica en un mundo cada vez más competitivo. (p.24)

Lo que significa, que hoy los estudiantes leen desde otras miradas, y a partir de otras herramientas y que es la institución la que debe tomar decisiones estratégicas, tanto administrativas como académicas para avanzar en los resultados en lo que se refiere al tema de lectura, tanto en lo local, como en pruebas internacionales.

Por lo anterior, nos encontramos con el trabajo investigativo de Ángel Sanz Moreno. (2005). *La lectura en el proyecto PISA*, el cual desarrolla y completa un trabajo anterior del autor publicado en R. Pajares; A. Sanz y L. Rico: Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000. INECSE, MEC, 2004, trata sobre la evaluación PISA y sus resultados, a partir de un marco conceptual. Parafraseando la autora, *la lectura y el cómo la sociedad del conocimiento la interpretación*, por otro lado, explica las dificultades de los estudiantes cuando se acercan a la prueba, y por último, plantea *una serie de medidas para mejorar las competencias lectoras de los niños y jóvenes que se escolarizan en nuestro sistema educativo*” (p.95)

Estas pruebas PISA, han sido tema en el sector educativo, ocasionando competencia y reflexión entre instituciones para propiciar pautas de mejoramiento, que aún no se han podido materializar en los resultados de dicha prueba.

A nivel internacional hay un amplio número de investigaciones desde diferentes enfoques y con objetivos diversos; no obstante, nos interesan puntalmente los trabajos realizados por Emilia Ferreiro del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México), Daniel Cassany de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (España) y Paula Carlino de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Parte de sus hallazgos y propuestas serán retomados en el siguiente apartado.

2.3.2 Referente teórico

“...No hay manera de definir una democracia participativa sin lectores críticos que puedan confrontar textos para tomar decisiones; que puedan encontrar las semejanzas y diferencias entre discursos aparentemente iguales; que puedan cuestionar a las autoridades y entender las leyes que se votan”

Emilia Ferreiro (2003)

Abrimos nuestro referente teórico con las palabras de Ferreiro, que muestra el sentir como base del propósito de investigar, y es por lo que estamos convencidas que desde nuestro ambiente educativo e institucional, podemos aportar con una lucha singular pero con la convicción que en colectivo se puede lograr el cambio que proponemos.

Para comenzar, a través de las diferentes lecturas, consultas y apuestas conceptuales, creemos que la lectura es un proceso de aprendizaje ya que relaciona toda una experiencia: la realidad- contexto con el estudiante. En su proceso de lectura, el estudiante comprende e interpreta y pasa a dar un sentido o significado a esas palabras que van más allá de una estructura, macro o micro. Esta apuesta nos permite ceñirlos a los conceptos propuestos por tres autores como Ferreiro (2003), Carlino (2005) y Cassany (2006) quienes, desde sus diferentes intereses, encuentran en la comprensión lectora y la producción escritural puntos de vista comunes, entre ellos la lectura crítica.

Al respecto Ferreiro (2003), cuya tesis doctoral fue dirigida por Piaget, centra su interés en para qué leen y escriben los niños, y en identificar cuáles son los procesos cognitivos que están inmersos en este proceso que la escuela propone. No obstante, hace una apuesta fuerte y clara por la integralidad del lector y la necesidad de permitirle participar activamente en la sociedad puesto que “si decimos que es importante la participación ciudadana en el manejo de la cosa pública, y si pretendemos que la escuela y la universidad formen ciudadanos cabales, el poder leer y confrontar lo que se lee para tomar decisiones fundadas es vital” (Ferreiro, 2003, p. 5).

En otras palabras, la lectura y la escritura por sí solas no son suficientes, deben cumplir con una serie de requerimientos cognitivos que permitan al lector interactuar con su contexto de forma autónoma. Por ello, continúa diciendo Ferreiro (2003, p. 5) que:

No hay manera de definir una democracia participativa sin lectores críticos que puedan confrontar textos para tomar decisiones; que puedan encontrar las semejanzas y diferencias entre discursos aparentemente iguales; que puedan cuestionar a las autoridades y entender las leyes que se votan

Es aquí donde nuestra propuesta adopta valores sociales y culturales relevantes para una sociedad como la colombiana, donde los ciudadanos tienen un abstencionismo de participación electoral cercano al 50%, el voto en blanco alcanza una representación del 15% y las prácticas políticas siguen basando su populismo en beneficios individuales para los electores. De igual forma, la demagogia está presente en cada uno de los actos públicos y la argumentación se ve solapada por la retórica.

Podríamos decir entonces que, aunque el ciudadano de hoy tiene todas las posibilidades de encontrar la información, de analizarla y de compararla no está preparado para ciertas reflexiones, de hecho Ferreiro (2003, p. 8):

Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevo sentido a esos verbos. La ciencia educativa ha descubierto que el aprendizaje de la lectura y su dominio, requiere que se desarrollen simultáneamente dos procesos, la decodificación y la comprensión

Por tanto, es en este punto donde la universidad se la debe jugar por el cambio radical a sus prácticas educativas y formativas. Este aspecto lo trabaja Carlino (2005, p.69), cuando señala que “leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector. Al leer, ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito” por consiguiente, la educación es la clave de la transformación y el pilar de garantía del desarrollo cultural y humano que permite asegurarle a la sociedad una democracia participativa e incluyente.

Además de lo anterior, es preciso indicar que para hablar de transformación y desarrollo humano, hay que tener en cuenta el desarrollo del hombre como ser plural, emotivo, cambiante y explorador. Nos acercamos una vez más a Carlino (2005, p. 85) quien señala que “existen diferentes modos de leer y comprender los escritos” y es en esta referencia en la cual el tema de la lectura crítica es fundamental, ya que el sujeto tiene mil maneras de comprender e interpretar su contexto y, por ende, sus lecturas. En este trabajo investigativo la esencia es llegar al punto de partida de la crítica como elemento constructor de un ambiente educativo que *busca* que el estudiante se forme para el mundo.

En este escenario, el maestro articula procesos de aprendizaje, de escritura y lectura que parten de varios enfoques como el conocimiento y la experiencia. Carlino (2005) propone que: “esperamos que lean y que entiendan de determinada forma, pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan, la lectura que realizan nace huérfana” (p.68) lo que significa que, el valor del docente que hace parte de la formación, es acompañar. Debería ser un valor profesional, comunicativo, estético y cultural para de esta manera ofrecer las herramientas posibles de una reflexión que conlleve a la crítica, el resultado será, entonces, una democracia construida entre diálogos.

A partir de lo anterior, la democracia se entrelaza con el papel de la sociedad y la cultura en los procesos de construcción de elementos de desempeño en la comprensión lectora y la producción escritural. Daniel Cassany (2012, p.114), investigador catalán, indica que “el hombre en su ser tiene impregnado el componente cultural, sus valores y su contexto sociocultural”, y de esta manera se hace y se es crítico, porque la meta está en ofrecer al estudiante la posibilidad de leer con sentido. Lo anterior toma valor si tenemos presente que formar en la crítica no es un proceso fácil y rápido, pues “un ser crítico es aquel que es autónomo, que es consciente de su contexto, que construye su propio discurso, utiliza recursos lingüísticos y participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural” Cassany (2002, p. 114).

La cultura en nuestro contexto es mucho más que una palabra con un significado aleatorio, parte de lo que evoluciona e involuciona, en palabras de Cassany (2010):

Hoy el sujeto vive una globalización, la implicación de leer desde la diversidad, está lleno de textos, de información, lo que es bueno, lo que significa libertad de expresión, por otra parte, el camino que está siguiendo la humanidad- la evolución cultural- , es desde el aprovechamiento de la tecnología de la escritura y desde muy variadas formas, nuevas maneras de lectura y escritura que se están convirtiendo de muchas maneras para resolver situaciones del día a día

Al hablar de globalización, enunciarnos ventajas y desventajas de sentir y vivir realidades, hoy la sociedad está enmarcada en políticas económicas y sociales que disponen al hombre a vivir de determinada forma, a considerar que la competencia es saber y estar regulado en unos parámetros de civilización y en sentido de “*democracia*”. En este propósito, Ferreiro (2003, p. 2).nos advierte que:

Peor aún: la democracia, esa forma de gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia

sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores). Con esto que la apuesta es fomentar la lectura en la pregunta, en la comparación, en la consulta, y no en sujetos pasivos que no interactúen con el texto, el autor o su realidad; el sentido está en que sea un proceso democratizador y no emancipador

Es de esta manera que el tema de la cultura en este trabajo es primordial, ya que se parte de este concepto para acercarnos a las dinámicas de lectura en los jóvenes y la manera como ellos relacionan su cotidianidad con la lectura, para lo cual Olmedo (2013) propone:

La necesaria revisión de la cultura de aprendizaje en las instituciones educativas, para proponer alternativas que integren “herramientas de adaptación intelectual” vinculadas a la acción, que cada cultura proporciona a sus miembros y que les permite usar sus funciones cognitivas de una forma adaptativa a la situación contextual de aprendizaje. (p.93)

No obstante, el ser humano comprende o interpreta su mundo a través del lenguaje como parte fundamental de la cultura, de esta manera, la persona incorporada en su propio contexto sociocultural e histórico lleva un sello en la expresión del lenguaje y la forma de interactuar y relacionarse con el mundo. Existe una gran diversidad de contextos socioculturales y diferencias, la idiosincrasia de cada región se ve enmarcada desde su forma de supervivencia, su ingreso per cápita, la religión predominante, sus costumbres más importantes, entre otros, que hacen que los ciudadanos y personas en general, tengan una señal especial que les permite su ubicación desde una forma u otra en la lingüística como interpretación de la realidad.

Es así como Ferreiro (2003. p.7) nos sitúa como “ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto” De ahí que esta gran diversidad que surge desde la misma realidad, propenda por la interrelación y pluralidad de conceptos y formas de ser, que más que dividir, unan y fortalezcan al ser humano en todas sus dimensiones.

Por tanto, el concepto de contexto cultural nos acerca a que el hombre construye conocimiento y codifica información desde sus diferentes manifestaciones, costumbres y características en su entorno o rutina y estas son las herramientas relacionales y de reflexión frente a la lectura. Tanto así, que la cultura incide en la relación lectura y desempeño académico, cuando los estudiantes se comprometen con su proceso de formación educativo, cuando hacen esa unificación, reflexión y análisis de lo que viven y leen y lo incorporan a su desarrollo, contemplándolo dentro de su proyecto de vida. Por otra parte, este proceso es más exitoso sí, además, cuentan con una institución que les ofrece un currículo apropiado y un maestro que acompaña desde la exploración y la inquietud, pero este sería otro tema de investigación.

De igual forma, resulta oportuno complementar nuestra perspectiva del tema de cultura desde la mirada de Canclini (2005) quien afirma que:

Desarrollar la cultura en las sociedades contemporáneas, multiculturales y densamente interconectadas, no puede consistir en privilegiar una tradición, ni simplemente preservar un conjunto de tradiciones unificadas por un Estado como “cultura nacional” (p.2). El desarrollo más productivo es el que valora la riqueza de las diferencias, propicia la comunicación y el intercambio – interno y con el mundo – y contribuye a corregir las desigualdades.

Esta referencia nos acerca a un panorama cultural y crítico, propiciando el pensamiento más allá de un simple significado, disponiendo la cultura con toda su importancia para el desarrollo individual y colectivo de una sociedad, con un enfoque integral y con una estructura social que denote maneras de vivir y de producción espiritual.

Creemos que esta invitación converge con lo propuesto por Barbero (2000) quien indica que “los actores de las culturas locales encuentran la fuerza para enfrentarse a los modos nacionales de dominación a través, en gran medida, del intercambio y la interacción con las culturas del mundo”. Es decir, el hombre a través de la enunciación, del argumento, del discurso y la crítica, tiene poder y determinación de enfrentar y cambiar su mundo.

El aporte de este trabajo se contextualiza desde la sospecha “convencional y tradicional” del proceso educativo – cultural, no como productor de competencias, sino como agente de riesgo para que el

estudiante se mueva dentro de su interacción con su disciplina, teniendo en cuenta su necesidad e interés de crecer a través de la lectura crítica.

Es de gran aporte el tema de lectura crítica para el desarrollo humano y, por ende, al profesional, puesto que pensamos que este es la base que integra todo el ser, el saber y el hacer. En otras palabras, la lectura crítica es un concepto ahincado en el desarrollo humano. Bajo esta apuesta teórica, podríamos conceptualizar que el hombre, en todas sus manifestaciones y posibilidades, aquel que se ciñe a la integridad, en búsqueda del progreso, debe enfrentar su universo de oportunidades a través de textos; por ello, ese hombre solo podrá trascender, criticar y reflexionar frente a su propia realidad, con el propósito de argumentar sus decisiones de vida, si es un lector crítico.

2.4 Objetivos

General

2.4.1 Analizar los niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el segundo semestre del año 2014.

2.4.2 Específicos

- a. Identificar y describir la capacidad crítica de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios seccional Bello (Antioquia).
- b. Integrar la lectura crítica en los procesos de enseñanza en los diferentes escenarios de aprendizaje de los participantes y la locación seleccionados.
- c. Comparar los niveles iniciales de lectura crítica de los participantes con los obtenidos después de la intervención realizada.

2.4 Metodología propuesta

2.4.1. Tipo de investigación

Esta Investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo, bajo un diseño descriptivo-explicativo, apoyado en herramientas cuantitativas, para propiciar un análisis frente al tema que nos convoca. Con el propósito de validar el proceso de investigación, contaremos con una unidad de análisis no probabilística e intencional, instrumentos de recolección de información, acompañados de pruebas de entrada y de salida con sus respectivas rúbricas, diseñadas por las investigadoras y convalidadas por dos expertos: el magíster Mario Ospina Chica del Instituto Tecnológico de Medellín y el doctor David Alberto Londoño Vásquez de la Institución Universitaria de Envigado, este último funge como tutor del presente proyecto. Así mismo, se realizará una intervención pedagógica con base en la Lingüística Textual (LT) y lectura crítica (LC), la cual se estructurará de acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba inicial y servirá como proyecto educativo.

Cabe señalar que esta metodología propuesta no es ajena a los avances y acercamientos de la investigación cualitativa, pues contempla varios aspectos, entre ellos, el acercamiento a la realidad de los sujetos; también, se sirve de herramientas cuantitativas, para permitir un acercamiento al cumplimiento del objetivo y así acompañar el proceso de investigación, ofreciendo alternativas para la comprensión; además, porque al analizar los resultados de las pruebas podemos encontrar un sin número de variables, categorías, entre otras, que nos posibilitan el proceso de descripción y explicación para un mejor análisis, síntesis e interpretación de la información.

A partir de lo anterior Luna (2010) expone que

La investigación cualitativa en un contexto, para el acercamiento no es simplemente descriptivo - explicativo de las diferentes formas que asume la experiencia de vida humana. (p.6)

Por consiguiente, este proceso investigativo tiene en lo descriptivo y lo explicativo un acercamiento a la experiencia de vida humana para una mayor comprensión de los datos recogidos.

Por otro lado, para complementar esta literatura, cabe agregar también, a Sampieri (1991, p.162). Al exponer que en la investigación cualitativa se pueden utilizar herramientas cuantitativas, quien nos acerca de la siguiente manera, a través de herramientas como lo son el grupo control y experimental, y nos fundamenta en lo siguiente:

Este diseño incorpora la administración de pruebas a los grupos que componen la experiencia. Los sujetos son asignados al azar, a los grupos, después de esto se les administra simultáneamente la pre prueba, un grupo experimental y otro no (es el grupo control) y finalmente, se les administra también simultáneamente una pos prueba”

Este diseño facilita coordinar nuestro objetivo, a través de grupos de estudiantes que interactúen con la misma prueba para un resultado diverso y pluralista y, de esta manera llegar al análisis de los resultados a través de instrumentos que faciliten el reconocimiento de las variables.

Por otra parte, dentro de las lecturas que encontramos como ejemplos para llegar a la propuesta metodológica, (aunque no fue nuestro instrumento), encontramos que existen otras investigaciones que han utilizado metodologías similares de corte cualitativo y que en su desarrollo contienen elementos y herramientas cuantitativas como: el texto de “*Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*” de Morse (2003, p.43) en el cual expone la técnica y el método, a través de un cuadro que nos explica varios metodologías, una de ellas es la etnografía, esta se basa en observaciones y entrevistas que amplían y luego analizan los contenidos; otra herramienta es, “*la Caja de Herramientas del joven investigador*” de Létourneau (2007).

El enfoque metodológico es la ruta para lograr el objetivo de esta investigación, consolidando una propuesta que conlleve a resultados en el proceso de la investigación y a un análisis pertinente como proyección para la malla curricular de la asignatura Comunicación Oral y Procesos Lectores I, el cual aporte al fortalecimiento del desempeño académico de los estudiantes de la Corporación Minuto de Dios.

Teniendo en cuenta que en este proceso la codificación de los datos estará regida por procedimientos significativos y de acción que proporcionan un diálogo entre los datos y la descripción de la información recogida, hay que tener en cuenta la decodificación porque en ella nos encontramos con un elemento fundamental como lo es la descripción, para ampliar este concepto Straus (2002, p. 18), nos dice. “La descripción se necesita para expresar lo que está pasando, cómo se ve el panorama, qué está haciendo la gente en él y así sucesivamente”. De esta manera, los datos nos posibilitan el camino para la descripción de la realidad lograda en la información recogida del grupo experimental y el de control, dado que al utilizar herramientas cuantitativas el proceso investigativo permite, entonces, la interacción y la posibilidad de acercarse a la información a través de la siguiente manera:

Grupo experimental:

Desde la mirada de Sampieri (1991, p. 162) se intenta exponer el porqué de este grupo, cuál es su propósito y su función dentro de la investigación, como equipo de encuentro y proceso de formación en el tema de lectura crítica.

Con este grupo se pretende hacer una intervención pedagógica que apunta al proyecto educativo, para de esta manera convalidar un proceso de aprendizaje frente al tema de la lectura crítica y permitir el acercamiento al tema, y ofrecer las herramientas teóricas y prácticas.

Las temáticas que se tendrán en cuenta para el desarrollo del curso con el grupo experimental son, cabe aclarar que estos mismos temas los estudian el grupo control con sus respectivos docentes:

1. Lingüística textual, (Narrativas)
2. Lectura comprensiva (artículos de opinión),
3. Lectura crítica (Narrativa)

Grupo Control:

Al respecto, *Sampieri* (1991) nos expone la importancia de la validación interna como lo permite el grupo control (p. 140), como herramienta que facilita la comparación entre un grupo o más para la validación de variables y la comparación de resultados.

El investigador debe tener como mínimo un punto de comparación: dos grupos, uno al que se le administra el estímulo y otro al que no, a este último recordemos que se le denomina de control.

Es importante señalar que este grupo estará conformado por estudiantes de cinco diferentes cursos, todos a cargo de los diversos profesores del área de lenguaje de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la jornada de la mañana, cada docente tiene bajo su curso aproximadamente 30 estudiantes en la asignatura de Comunicación Oral y Procesos Lectores I.

Por tanto, las pruebas de entrada y salida se les harán a todos los estudiantes matriculados en dichos grupos, pero solo se revisarán y sistematizarán aquellos que pertenezcan a los estudiantes del grupo control. La idea es que ni los profesores ni los estudiantes sepan quienes hacen parte de dicho grupo. No obstante, el grupo control se tomará de forma aleatoria de los estudiantes que autoricen a través de la firma del consentimiento informado. De igual forma, si el número original del grupo experimental se ve afectado por deserción, el número del grupo control se ajustará al del experimental con una selección aleatoria. Por otro lado, si el número del grupo control es el que se ve afectado, se seleccionará los estudiantes faltantes de los otros estudiantes que no habían sido seleccionados pero firmaron el consentimiento.

2.4.2. Instrumentos:

Los instrumentos como herramienta de trabajo de toda investigación permiten la visualización del análisis conforme a las pretensiones investigativas, es por ello precisamente que hemos diseñado un breve cuestionario que será debidamente desarrollado por los estudiantes para cada prueba.

Cuestionario:

Utilizamos este instrumento en esta investigación cualitativa, ya que es una de las formas que encontramos viables y pertinentes para acercarnos a las variables que necesitamos analizar y aporta a la investigación a través de las técnicas propuestas por Cassany (2006, pp.115-138); por otra parte, este convalida las variables de sustentación y fundamentación de la lectura crítica para esta investigación específica.

El cuestionario puede verse como una herramienta que nos habla de una serie de preguntas, organizadas de manera sistemática y cuidadosa sobre los hechos y aspectos que interesan en la investigación.

El cuestionario se trabajará dentro de las 22 técnicas, que propone Daniel Cassany (2006, pp.115-138) aunque solo en el cuestionario se utilizará la primera técnica como ítem evaluador “**El propósito o la intención de la lectura**” ya que de aquí parte el análisis y la comprensión de las otras técnicas.

Prueba de entrada:

Esta prueba es la primera que se realizará a los cursos que participarán de dicho proceso investigativo, dentro del inicio del semestre, se desarrollará por medio de tres aspectos (Ver anexo2).

- a. ¿qué es lectura crítica?
- b. realice una lectura crítica
- c. ¿cuál es la intencionalidad de la lectura realizada anteriormente?

Con esta prueba se posibilita la transparencia de los resultados desde las técnicas específicas de la investigación cuantitativa, y busca como instrumento, posibilitar al estudiante a una lectura crítica, que conlleve a su análisis e interpretación.

Sin embargo, es una prueba que consta de tres pasos y que implícitamente se encuentra con todo un significado social y político.

Prueba de salida:

Al finalizar el semestre se realizará la segunda prueba con el fin de detectar los cambios que se hayan gestado desde la primera prueba hasta ese momento. (Ver anexo 3).

El cuestionario para la segunda prueba consta de las mismas preguntas de la prueba de entrada:

- a. ¿qué es lectura crítica?
- b. realice una lectura crítica
- c. ¿cuál es la intencionalidad de la lectura realizada anteriormente?

Con estas preguntas pretendemos analizar el avance desde la técnica de lectura crítica en los estudiantes, como base primordial para un acercamiento a los conocimientos adquiridos en lectura al final del semestre y así realizar la comparación y el análisis de los resultados obtenidos.

Este proceso cuantitativo nos ofrece la posibilidad de encontrarnos en relación con lo cualitativo y no solamente en el hecho de la evaluación; sino, en la construcción de esos significados de experiencias propias arrojados como resultados y nos permitan llegar a lo cualitativo- descriptivo.

Por consiguiente, hay que tener en cuenta el proceso de recolección de datos y participación de los actores sociales, nos referirnos nuevamente a Luna (2010). Quien en lo relacionado a las técnicas e instrumentos señala que:

El paso de la información a los datos (descripciones e interpretaciones), la escritura y comunicación de productos, pasa por dilemas éticos, y esto necesariamente ocurre, porque nos situamos de frente a la condición humana, que compartimos, y que no puede ser avasallada en virtud de las ambiciones investigativas. (p.9)

Es decir, la descripción e interpretación de los datos de una manera codificada nos permite realizar o apuntar a unas directrices investigativas que de manera holística darán cuenta de la realidad estudiada. Con la cita anterior, como la autora lo afirma, “estaremos trabajando con base en técnicas de registro y sistematización” para después llegar a la descripción y al análisis.

Por otro lado, también hacemos referencia a la forma como pretendemos desarrollar el proceso investigativo cualitativo de una manera acertada teniendo en cuenta, que el análisis será una herramienta de representación como orden de lectura simbólica y análisis semiótico, es decir hermenéutica del texto.

2.4.3 Lecturas

Las lecturas son propuestas para el desarrollo del aprendizaje como instrumento para acercar al estudiante a la lectura crítica; parten de una previa elección de textos relacionados y asuntos actuales de tópicos culturales, sociales y políticos que convergen en temas de agendas programáticas; las lecturas son instrumentos que apuestan a potencializar el desarrollo cognitivo del estudiante.

Primera lectura:

Título: LAS MUJERES Y LAS PAPAS por: CATALINA RUIZ NAVARRO, (anexo 2)la cual fue previamente seleccionada y aprobada por el asesor; por tratar un tema de actualidad y por sus características intratextuales ya que cumple con la intencionalidad de la investigación.

¿Quién es Catalina Ruiz Navarro?

Es Columnista de El Espectador y El Heraldo y reportera independiente. También es directora y fundadora de Hoja Blanca revista-ONG (HojaBlanca.net) y dicta la cátedra de Periodismo Digital en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Ha trabajado como Oficial de Comunicaciones en Women's Link Worldwide, como Jefe de Prensa del Instituto Caro y Cuervo y la Feria Internacional del Libro de Bogotá y como catedrática de Periodismo de Opinión en la Facultad de Comunicación de la Universidad Javeriana. Maestra en Artes Visuales con énfasis en Artes Plásticas y Filósofa de la Universidad Javeriana. Tiene una Maestría en Literatura de la Universidad de Los Andes. Barranquillera. (En línea).

Segunda lectura

Título: León Valencia, reclamante de tierras (anexo3) Por: JUAN DIEGO RESTREPO E; la cual fue seleccionada por su carga discursiva, por los elementos y características intratextuales y porque cumple con el objetivo de la investigación.

¿Quién es Juan Diego Restrepo E?

Egresado de la Universidad de Antioquía, Especialista, Periodismo Investigativo, entre 1996 – 1997 y Licenciado en Español y Literatura, Educación, 1984 – 1987 de la Universidad de Medellín; Columnista en Semana.com; mayo de 2008 – actualidad (6 años 9 meses); Docente cátedra en la Universidad de

Antioquia desde julio de 1994 – actualidad (20 años 7 meses). Es un profesional preocupado y ocupado por las causas benéficas que le importan: Derechos civiles y acción social, Derechos humanos y Política.

El artículo León Valencia, reclamante de tierras, es un tema de contexto, que profundiza en ideologías, que cumple con los parámetros para analizar e interpretar el entorno social y político de nuestro país, que es el objetivo de esta investigación.

2.4.4. Las rúbricas

Esta es, entonces, la herramienta que nos permite entender la información recolectada a través de los cuestionarios de lo cuantitativo a cualitativo y viceversa, nos resuelve el cómo ese sujeto interactúa con la lectura desde su aprendizaje y experiencia, por otra parte, nos aporta significativamente al proceso de configuración de significados y, así, determinar un valor para el análisis.

Se utilizará la rúbrica propuesta por Henao, Londoño, Frías y Castañeda (2011), la cual se compone de cuatro partes: material, competencias a evaluar, descripción de la prueba y la tabla de criterios. Está distribuida en tres temas: lingüística textual, lectura crítica y argumentación. Esta rúbrica trabaja 15 variables textuales. Nosotros nos centraremos en las primeras doce, las cuales están relacionadas con la lectura crítica y los elementos textuales. Esta rúbrica permite pasar de lo cualitativo a lo cuantitativo y viceversa con cierta objetividad. (Ver anexo 1).

2.4.5 Entrevista

Este instrumento nos posibilita el acceso de información detallada frente al proceso de investigación.

Las preguntas serán de tipo cerrado. Con el fin de sistematizar y analizar la información obtenida, este instrumento se realizará tanto en el grupo control como experimental.

El formato de la entrevista está dentro de la modalidad de entrevista estructurada, con base a un formulario preparado y normalizado, a través de una lista de preguntas establecidas con anterioridad; Además, es el compendio de preguntas que salen después de la entrega y análisis tanto de la prueba de entrada como de salida.

2.5. Unidad de análisis

La unidad de análisis la desarrollaremos a través de prueba de entrada y otra de salida, pero también con una intervención pedagógica a uno de los grupos denominado grupo experimental y este estará bajo la carga docente de una de las investigadoras. Esta asignación la realizará el coordinador del área y el mismo será quien decida cuál de los cursos utilizar como grupo control. Esto con el ánimo de mantener ciertos elementos de subjetividad en las decisiones de esta índole.

2.5.1. Recolección de la unidad de análisis

La unidad de análisis se recolectará a través de los siguientes procedimientos:

- a. Se solicitará a la coordinación la asignación de un grupo, el cual será experimental, de manera que se pueda cumplir con los objetivos iniciales.
- b. Se construirá un grupo control a partir de los otros grupos disponibles en el semestre del mismo curso. La idea es poder tener participantes de los diferentes (5) profesores que tienen a cargo este curso.
- c. Se diseñará una prueba de entrada con el fin de diagnosticar cómo llegan los estudiantes a la universidad desde los centros educativos en los cuales obtuvieron sus grados en educación media. De igual forma, se diseñará una rúbrica que nos permitirá evaluar los niveles de lectura crítica desde la Lingüística Textual. Esta rúbrica será convalidada con algunos expertos.
- d. Se aplicará la prueba en ambos grupos y se empleará la rúbrica.
- e. Se sistematizarán los resultados de los dos grupos ósea de control y experimentales.
- f. Se revisarán los resultados del grupo experimental para ajustar la intervención con base en la Lingüística Textual.

- g. Se diseñará una prueba de salida que se aplicará a ambos grupos.
- h. Se analizarán los resultados y se compararán con los obtenidos en la prueba de entrada.

2.6 Resultados /productos esperados y potenciales beneficiarios

2.6.1 Relacionados con la generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos tecnológicos

Los productos esperados propenden por una mayor apropiación y responsabilidad de los estudiantes de la Universidad Minuto de Dios frente al ejercicio y desarrollo de mayores capacidades de lectura crítica, interpretación asertiva y profundización en las diferentes áreas del saber.

2.6.2 Conducentes al fortalecimiento de la capacidad científica nacional

El fortalecimiento de la capacidad científica nacional se ve plasmado en los ejercicios de clase y en los aportes que se realizan desde el ámbito investigativo en el curso de la profesión, en los trabajos de grado y en todos los espacios académicos en que se encuentre inmerso posteriormente cada uno de los actuales estudiantes.

2.6.3 Dirigidos a la apropiación social del conocimiento

La corresponsabilidad es un tema que tiene que ver con todos los estamentos y es deber de nuestra propia realidad profesional de docentes, buscar que nuestros estudiantes logren apropiarse del conocimiento desde una retribución social, desde el compartir experiencias de aprendizaje, propiciar conversatorios, tertulias, lecturas críticas desde la academia entre otros, como una forma de compartir conocimiento con implicaciones sociales y no como un conocimiento individual sin sentido.

Con la generación de conocimiento como producto de esta investigación también se busca la participación activa de la sociedad como una forma de interrelación desde diferentes áreas haciendo uso de la nueva tecnología y recurriendo a la propagación de promoción y motivación como tipos de lectura crítica en diferentes medios o formas de comunicación; seminarios, conversatorios, programas de radio, televisión, internet, entre otros.

Tabla 2.6.1 Generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Propuesta académica para generación de mejores niveles de lectura crítica en los estudiantes del primer semestre del programa de Ciencias Humanas y sociales)	Registros de los resultados obtenidos.	Comunidad estudiantil e Institución Universitaria.
Identificación de los niveles de lectura crítica en los estudiantes y posible desarrollo en el mejoramiento y desempeño académico.	Artículo publicado	Comunidad científica Comunidad educativa
Realización de lectura crítica	*conocimiento *los 3 niveles de profundización de la lectura crítica	Estudiantes Estudiantes – Institución Educativa – Sociedad

Tabla 2.6.2 Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Mayor investigación	Investigación formativa o académica Investigación formal	Estudiantes- Universidad -comunidad científica-sociedad
Cursos de capacitación para docentes de todas las áreas del conocimiento.	Elaboración de capacitaciones con productos entregables de los	Docentes del área Institución Universitaria Minuto de Dios.

	profesores.	
--	-------------	--

Tabla 2.6.3 Apropiación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Propiciación de espacios de reflexión – corresponsabilidad	*conversatorios-*Tertulias *Encuentros de lectura	Estudiantes-docentes- universidad- comunidad- Estado
Trabajos de aprendizaje	*clases participativas y prácticas educativas	Estudiante y comunidad educativa
Reconocimiento del proyecto dentro de la Uniminuto	Actividad de socialización del proyecto.	Participantes del proyecto Comunidad Académica
Reconocimiento del programa dentro de la comunidad académica	Publicación de la metodología de trabajo en los módulos del área de lenguaje.	Comunidad Académica
Se espera que los estudiantes participantes reconozcan y apliquen los conocimientos del desarrollo del proyecto de intervención no solo en el área de las Ciencias Sociales, sino en todo el proceso académico.	Aplicación de la lectura crítica desde la mirada de Cassany y Carlino	Comunidad Estudiantil
Publicación de resultados en revistas indexadas y no indexadas de acceso masivo.	Dos artículos publicados	Comunidad científica Comunidad en general e interesados en el tema
Realización de talleres sobre los usos de la lectura crítica en el aula de clases a la comunidad a través del área de lenguaje de la facultad.	Cursos proporcionados.	Comunidad educativa y posibles

Impactos esperados a partir del uso de los resultados

Tabla 2.7 Impactos esperados

Los impactos esperados que se presentan en este apartado son una descripción de la posible incidencia de los resultados del proyecto a la solución de problemas estratégicos de la educación tanto regional como nacional. En esta ocasión, los impactos están agrupados en el área de la educación. Finalmente, con respecto a sus indicadores, son de carácter cualitativo.

Impacto y resultados esperados			
Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Entrega del informe final	Corto	Eficiencia: Entrega del informe final	

		en la fecha indicada.	
Trabajo de campo Presentación del proyecto investigativo en el curso de comunicación oral y procesos lectores I desde la lectura crítica.	Corto	Eficacia: Diagnóstico: Prueba de entrada (posterior análisis). Entrega de la propuesta para el curso de comunicación oral y procesos lectores I desde la lectura crítica en el programa de Ciencias Humanas y Sociales de la Uniminuto.	
Concientización de la comunidad académico-investigativa de la necesidad de generar, fortalecer e introducir en las competencias lectoescriturales y argumentativas a los estudiantes que ingresan a la facultad de la Ciencias Humanas y Sociales de la Uniminuto.	Corto	Eficacia: Participación en un foro, dos reuniones y dos eventos relacionados con el programa de Ciencias Humanas y Sociales de la Uniminuto.	
Realización - prueba de salida. Divulgación de los resultados finales a través de artículos publicables, presentados preferiblemente en diversas revistas indexadas.	Corto	Eficacia: Análisis de la prueba de salida, análisis y entrega de informe final. Presentación de tres artículos.	

Compromisos y estrategias de comunicación

1. Participación en eventos institucional, local, nacional o posiblemente internacional.
2. Entrega de los informes.
3. Publicación de avances y del resultado final.
4. Presentación y discusión de la propuesta para el curso de lectura crítica dentro del currículo de comunicación oral y procesos lectores I.

2.8 Cronograma de actividades

CRONOGRAMA						
TIEMPO ACTIVIDADES	Mes I-II	Mes III	Mes IV-V	Mes VI	Mes VII	Mes VIII
Diseño de prueba de entrada y aplicación de la misma.						
Análisis de la prueba de entrada sobre los niveles de lectura crítica con que ingresan los estudiantes al programa.						
Seguimiento a la propuesta temática y presentación de avance.						
Diseño y aplicación de la prueba de salida, con base en las directrices adoptadas para la prueba de entrada.						
Análisis de la prueba de salida sobre los niveles de lectura crítica.						
Presentación de resultados finales a la comunidad universitaria.						
Actividad de reconocimiento desde la lectura crítica.						
Publicación de artículo con los resultados de investigación.						
Presentación de propuestas técnicas comunicativas desde la lectura crítica.						

2.9 Bibliografía

Bianchi B. M. E. (2009). La lectura y la escritura en la universidad: dos necesidades unidas. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 11, 37-41. Disponible en http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf

Calabria M. Y.; Cortés García, Z.; Prado Morales, A. y Riátiga Romero, R. (2006). Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios. Trabajo de grado (Maestría en Educación). Universidad del Norte, Barranquilla. Disponible en <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/714>

Carlino, P. y Martínez, S. (coords.).(2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2007). *Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad*. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.

Cisneros E. M. (2007). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira

Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. (5 ed.). Barcelona: Graó.

_____. (1999). *La cocina de la escritura*. (7 ed.). Barcelona: Anagrama.

_____. (2001). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En: Giovanni Parodi (Ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*. 355-372. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

_____. (2003). Aproximación a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa* (32), 113-132.

_____. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

_____. (2012). *Describir el escribir*. Barcelona: Ariel.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2011). Reforma a la educación superior, un proyecto pensado para los estudiantes. Recuperado de:
<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-266644.html>

Educ.ar (2010). Entrevista a Daniel Cassany: leer y escribir en tiempos de Internet. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=QvFQ5cTRsbA>

Ferreiro, E. (2003). Entrevista con Agustina Lanusse: la escuela no forma buenos lectores. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/488662-la-escuela-no-forma-buenos-lectores>

_____. (1997). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2008) Entrevista con Mariana Otero: el maestro no puede ser un burócrata, debe ser un profesional. Disponible en: http://www.otraescuelaesposible.es/entre_emilia_f.htm

García C. N. (2005). Todos tienen cultura: ¿quiénes pueden desarrollarla? Conferencia para el Seminario sobre Cultura y Desarrollo. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington. Disponible en <http://www.iadb.org/biz/ppt/0202405canclini.pdf>.

González, B. D. M. 2010. Unidad 1. Perspectivas del desarrollo humano. Convenio Universidad de Manizales – Cinde. Centro de estudios avanzados en niñez Juventud maestría en educación y desarrollo humano. Medellín.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2014). Pisa. [En línea] Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>

Londoño V, D. Henao Salazar, J. I.; Frías Cano, L. Y. y Marín Muñoz, G. S. (2010). El análisis del discurso y la formación de lectores críticos, autónomos y democráticos. Disponible en: <http://www.ellibrototal.com/ltotal/ficha.jsp?idLibro=5298>

- _____. (2011). Niveles de literacidad de los estudiantes de psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, (15), 54-77. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/2176/2359>
- Londoño V. D. (2012). Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado, [Tesis doctoral].
- Londoño V. D. Henao Salazar, J. I. (2012). Coincidencias de la argumentación pragmatológica y la novísima retórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 10 (1).
- Londoño V. D. y Frías Cano, L. Y. (2011). Análisis Crítico del Discurso y Arqueología del Saber: dos Opciones de Estudio de la Sociedad. *Palabra Clave*, 14(1), 101-121. Disponible en: <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1875/2451>
- Londoño V. D & Castañeda, S. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8 (2). Disponible en: <http://www.lasallista.edu.co/images/documentos/LASALLISTA-BasilBernstein.pdf>
- Lozano-R. M. (2009). Reseña de "Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos" de Luis Alfonso Ramírez Peña. *Pensamiento y Cultura*, 12 (1), 225-227.
- Barbero. M. J. (1999). Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina. *Ámbitos*, (2), 7-21. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000vfe/barbero.html>
- Martínez Posada, J. E. (2009) Análisis de los discursos gubernamentales sobre la educación superior como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091215040247/tesis-martinez-p.pdf>.
- Méndez R. J. C, Espinal Patiño, C, Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. & Serna Aristizábal, C. (2014). En su escrito: La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 4-18".
- Encontrado en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/461/983>
- Mújica J. Presidente del País de Uruguay. 2012. Discurso. Finalizada II Cumbre de Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). (En línea)
- Narváez. C. E. (comp.). (2010). *Docencia universitaria: lectura y escritura académicas*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Navarro R. C. (2013).
- Disponible en: <http://www.pulzo.com/entretenimiento/la-demoledora-columna-de-opinion-de-catalina-ruiz-41941>(en línea).

- Olmedo M. E. M. (2013). El género en el contexto cultural de aprendizaje universitario: la fotografía como voz reveladora. *Profesorado*, 17(1), 89-103. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART6.pdf>
- Rincón, G. y Gil, J. S. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: Tendencias. *Lenguaje*, 38 (2), 387-419. Disponible en: <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/lenguaje/article/view/379.pdf>.
- Sánchez O. J. I. y Osorio, J.J. (eds.). (2006). *Lectura y escritura en la educación superior: diagnósticos, propuestas e investigaciones*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Santana L. Denis. *Investigación cualitativa*. (2010) La alternativa más expedita para interpretar y comprender el mundo circundante. Valencia Venezuela.
- Sampieri H. Roberto. (1991) *Escuela Superior de Comercio y Administración Instituto Politécnico Nacional. Metodología de la investigación primera edición por McGraw. MÉXICO, S.A. de C.V. (Pdf)*.
- Serrano, S. (2008). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. En: *Letras*, 50 (76), p. 101-130 Centro de Investigaciones lingüísticas y literarias Andrés Bello.
- Sanz M.Á. (2000). *La lectura en el proyecto PISA*, el cual desarrolla y completa un trabajo anterior del autor publicado en R. Pajares; A. Sanz y L. Rico: Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000. INECSE, MEC, 2004”
- Encontrado en file:///D:/Users/Paula%20Cardona/Downloads/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf
- Straus, A. (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Medellín.

ANEXO 1

Rúbrica de salida

INVESTIGACIÓN MAESTRÍA:
ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE LA UNIMINUTO PRIMER SEMESTRE
Comunicación Oral y Procesos lectores I
RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA PRUEBA DE SALIDA

1. Descripción de la rúbrica:

La respectiva rúbrica se compone de cuatro partes: material, competencias a evaluar, descripción de la prueba y tabla de criterios.

1.1. Material

La prueba de entrada se compone de una lectura: OPINIÓN | 2014/11/05
León Valencia, reclamante de tierras, Por: JUAN DIEGO RESTREPO E.*
Rescatado de: <http://www.semana.com/opinion/articulo/leon-valencia>

1.2 Competencias a evaluar

A través de dichas lecturas, se evaluarán 7 de las 22 competencias de lectura crítica pro Daniel Cassany. Estas competencias han sido definidas como esenciales en los procesos de literacidad crítica y se facilita su medición gracias al diseño de la prueba y su formato impreso. Las competencias son:

No.	Requerimientos de lectura crítica	Autores
1	Leer críticamente	Van Dijk (1999), Ferreiro (2003), Cassany (2006)
2	Escribir con cohesión, coherencia, adecuación, corrección.	Beaugrande & Dressler (1997), Díaz (1995), Cassany (1999)

1.3 Descripción de la prueba

La prueba se dividirá en dos partes con 15 variables: Lectura Crítica y Argumentación. En la primera parte se utilizará la lectura JUAN DIEGO RESTREPO E, el cual es un texto argumentativo- descriptivo con significados literales, implícitos y complementarios. Con una amplia carga ideológica y rica en significados implícitos y complementarios, propios para la región antioqueña. La primera pregunta es responder –qué es lectura crítica, la segunda, - realice una lectura crítica del siguiente texto leer – tercera pregunta- ¿cuál es la intencionalidad de la lectura? el cual el estudiante argumentará su afirmación.

1.4 Tabla de criterios.

Lectura crítica

Variables	Aspectos	Nivel de desempeño					No responde
		Aproximado (5 puntos)	Esperado (4 puntos)	Deficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)	No aplica	
1	Explica qué es la lectura crítica						
2	Reconoce la intencionalidad del escritor.						
3	Explica los procesos de la lectura crítica de una forma:						
4	Lee críticamente de una forma:						
5	Se distancia del texto en la realización de la lectura crítica:						

Argumentación

Variables	Aspectos	Nivel de desempeño		
		Esperado(a) (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
6	El planteamiento de la tesis se realiza de una forma:			
7	La construcción de los argumentos se realiza de una forma:			
8	El uso de las citas como garantes se realiza de una forma:			
Variables	Aspecto	Nivel de desempeño		

		Sí (1 punto)	No (0 punto)
9	Cita correctamente		
10	Referencia las fuentes utilizadas en el argumento		
11	Su cohesión es		
12	Su coherencia es		
13	Su ortografía y acentuación es		
14	Su puntuación es		
15	Uso de los marcadores discursivos		

Nota: _____

# VARIABLE	PAULA CARDONA	ANDREA	MARIA TOBÓN	VICTORIA	PROMEDIO TOTAL	OBSERVACIÓN
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

COHESIÓN	COHERENCIA	ORTOGRAFÍA	PUNTUACIÓN Y ACENTUACIÓN	MARCADORES	

0 errores= 5

1 a 3= 4

4 a 5= 3

6 a 8 = 2

8 o += 1

0 marcadores =1

1 a 2 = 2

3 a 4 =3

5 a 6=4

6 o += 5

Anexo 2

PRUEBA DE ENTRADA

1. ¿Qué entiende por lectura crítica?

2. Realice una lectura crítica del siguiente texto.
3. De acuerdo al texto leído ¿cuál es la intencionalidad de la lectura?

LAS MUJERES Y LAS PAPAS

En su más reciente edición, la revista Soho publicó lo que llamó un “ejercicio periodístico” en el que un fotógrafo, Nicolás Corredor, defiende los derechos del consumidor putaño.

El ejercicio es el mismo que se haría con un restaurante de comida rápida: se compra un combo de hamburguesa, se compara con la foto del menú, se cuentan las papas. Así, el artículo de Soho se pregunta si “¿Son las prepagos de las páginas web las mismas que llegan a la casa?”. El problema, claro, es que ni eso es periodismo, ni las mujeres son papas.

Corredor cuenta que citó a las mujeres en el motel Babilonia de Bogotá (ojo a la publicidad por emplazamiento). Cuando llegan las mide y las compara, a ver si corresponden con el “producto” ofrecido. Como Corredor es prejuicioso, clasista y, obvio, casi todas le parecieron más bajas, gordas y morenas que en la foto, entonces les miente diciendo que está “trabajando en un proyecto artístico donde requería fotos eróticas que sólo lograba capturar en mujeres como ellas”. La primera chica se sintió amenazada por el montaje de luces y salió despavorida; dijo claramente que no quería ser fotografiada y sin embargo ahí quedó, visiblemente furiosa, en el lente de Corredor. A otra le dijo que “estaba pagando por una hora y los convencí de que las fotos hacían parte del servicio, como si fuera una fantasía sexual”. Quizás la chica habría preferido sexo (si era a lo que iba) a que la engañaran de manera indigna y abusiva para tomarle fotos desnuda y exponerla en una revista de distribución internacional. Además, ya que la revista tiene tanta plata para “gastar en putas” (\$1'050.000, según el artículo), ¿qué tal si la usa para pagarles a las mujeres que sí se desnudan voluntariamente en sus páginas?

El punto cinco de “Las convicciones de Soho”, escritas por su director, Daniel Samper Ospina, dice que “nadie convence a nadie de desnudarse. Todas las mujeres que se han desnudado, en el fondo, lo hicieron porque querían”. Sin embargo, eso no ocurre aquí, pues Corredor cuenta muy orondo en el texto que “lo más importante del asunto es que en ningún momento hablé de Soho ni de mi trabajo como fotógrafo ni de este experimento”.

En el artículo también parece que los clientes pueden pedirles sexo a estas mujeres. Soho publica las tarifas, pero no indaga por esos intermediarios, evidentes. ¿Ofrecen estas agencias sexo públicamente? ¿Les pagan a estas mujeres salud y seguridad, como lo ordena la sentencia T-629/10? ¿Están seguros de que las mujeres no son menores de edad? ¿Que no fueron inducidas o constreñidas a prestar estos servicios? En Colombia, dos crímenes frecuentes y terribles son el proxenetismo y la trata; que haya intermediarios cuando se presta un servicio sexual es un indicio de ambos. Si están tan interesados en defender los “derechos del consumidor” o en hacer periodismo, eso es lo primero que tendrían que preguntarse. Soho no entiende que estas mujeres no son “productos”; ¡son fuentes!

El problema no es la prostitución (que es legal en Colombia); cada mujer puede hacer con su cuerpo lo que quiera, incluso venderlo. El problema no es que Soho muestre mujeres desnudas en sus páginas; la revista puede objetizarlas con sus fotos de fórmula y sus artículos masturbatorios siempre y cuando nosotras accedamos (hasta yo lo hice). Cada mujer tiene derecho a usar y mostrar su cuerpo como quiera y una revista de entretenimiento no tiene obligaciones “morales” ni educativas con nadie. Pero una revista que en gran medida vive de desnudar mujeres en sus páginas tendría que ser la primera en defender y proteger sus derechos, o, como mínimo, no debería engañarlas.

Tomado del diario El Espectador, versión electrónica.

Artículo disponible en:

<http://www.elespectador.com/opinion/mujeres-y-papas-columna-509163>

6 AGO 2014 - 11:34

Anexo 3

PRUEBA DE SALIDA

1. ¿Qué entiende por lectura crítica?
2. Realice una lectura crítica del siguiente texto.
3. De acuerdo al texto leído ¿cuál es la intencionalidad de la lectura?

León Valencia, reclamante de tierras

El analista político, uno de los principales críticos de la gestión adelantada por la Unidad de Restitución de Tierras, al parecer busca una compensación de 6 mil millones de pesos.

En lo que va corrido del año, el analista político León Valencia ha escrito dos artículos de opinión en su espacio de la revista SEMANA sobre la política de restitución de tierras que impulsa el gobierno del presidente Juan Manuel Santos. Sus planteamientos han sido bastante críticos contra aquellos que tienen la responsabilidad de aplicarla.

En su primera columna, publicada el 24 de marzo, Valencia le solicitó al presidente Santos que “salvara la restitución de tierras” y enfocó sus críticas contra el director de la Unidad de Restitución de Tierras, Ricardo Sabogal, de quien dijo “ha escogido, de manera deliberada, el camino más largo, el más lento, el más dispendioso, para impulsar la restitución de tierras”. Se refiere a la microfocalización, un mecanismo de selección de áreas reclamadas que deben cumplir unos requisitos de seguridad según criterios establecidos por el Ministerio de Defensa.

Para el analista político, un mecanismo más expedito para adelantar la restitución de tierras es acudir “al sistema de compensaciones”, reglamentado en el artículo 97 de la Ley 1448. Según esa norma, “como pretensión subsidiaria, el solicitante podrá pedir al Juez o Magistrado que como compensación y con cargo a los recursos del Fondo de la Unidad Administrativa Especial de Gestión de Tierras Despojadas, le entregue un bien inmueble de similares características al despojado, en aquellos casos en que la restitución material del bien sea imposible”.

Y Valencia no solo reclamó la aplicación de esa norma de manera generalizada sino que le sugirió a Santos “reestructurar la Unidad de Restitución de Tierras”, pues a su juicio está “en manos de personas negligentes o mal intencionadas”.

Sobre el tema volvió el pasado 12 de octubre. Tras exponer algunas cifras que dan cuenta de los problemas de la restitución, reiteró sus críticas contra Ricardo Sabogal, a quien señaló de no querer “ver los cuellos de botella de la restitución y las inocultables fallas de los funcionarios” que, según él, sí reconoce el presidente Santos.

En este artículo, Valencia planteó tres posibles salidas: privilegiar las restituciones colectivas sobre las individuales; restituir por vía administrativa, obviando los trámites judiciales, cuando no haya opositores; y “revolver la nómina” de la Unidad de Restitución de Tierras “y poner al frente de este proceso a funcionarios que tengan a la vez alta representación política e indiscutibles calidades técnicas”.

De manera paralela a esas reflexiones, y en aras de la transparencia que tanto les reclama a los funcionarios de gobierno, este analista debería advertir que es un reclamante de tierras, circunstancia que no invalida sus críticas, por supuesto, pero su ocultamiento sí genera suspicacias.

Valencia pide en restitución el predio denominado La Galleta, una finca de la vereda San Antonio, municipio de Montebello, suroeste antioqueño, que tiene una cruenta historia.

Tras la desmovilización de la Corriente de Renovación Socialista (CRS), una disidencia de la guerrilla del Eln, en Flor del Monte, Sucre, el 9 de abril de 1994, se llegó a un acuerdo con el gobierno nacional de la época para comprar en Antioquia un predio rural en el que varios desmovilizados desarrollaran proyectos agrícolas productivos. Y se escogió La Galleta.

Fue así como trece exintegrantes de la CRS conformaron la Sociedad Agropecuaria Horizontes Ltda., entre los que estaba Valencia, y la registraron en la Cámara de Comercio de Medellín el 1 de diciembre de 1996. Al año siguiente, el entonces Incora les dio un subsidio del 70 por ciento del valor de La Galleta, de 136 hectáreas, para su adquisición. El restante 30 por ciento se

cancelaría con un préstamo en la Caja Agraria.

El proyecto comenzó a funcionar con siete familias, pero sufrió un grave obstáculo. Al amanecer del 23 de enero de 2000 llegó a la finca un comando paramilitar y retuvo a José Evelio Gallo Gallo y a Uberney Giraldo Castro, desmovilizados de las CRS y socios de la Sociedad Agropecuaria Horizontes Ltda. Ambos fueron asesinados y días después presentados por las autoridades como “guerrilleros dados de baja”, razón por la cual el Ministerio de Defensa fue condenado a pagar una millonaria suma de dinero.

Esos hechos, y hostigamientos posteriores, llevaron a los reinsertados y sus familias a abandonar La Galleta por varios años. En diciembre de 2006 regresaron, pero las constantes amenazas de muerte los obligaron a salir nuevamente del predio en julio de 2007. Tal situación, de acuerdo con un fallo de la Sala de Casación Civil de la Corte Suprema de Justicia, fechado el 19 de mayo de 2008, “determinó que devolvieran el predio al Incoder y al Ministro del Interior y de Justicia, doctor Carlos Holguín Sardi, quienes (sic) les habían hecho entrega del mismo”.

Este predio es reclamado por Valencia por intermedio de su exesposa, Gloria Stella Tobón Olarte. Adicional a ello, también presentó solicitud de restitución la Sociedad Agropecuaria Horizontes, a través de su representante legal, Pastor Jaramillo Cadavid, empresa que en abril de este año fue incluida en el Registro de Tierras Despojadas y Abandonadas por causa de la Violencia.

Valencia, por su lado, y la Sociedad, por el otro, coinciden en la misma petición: una compensación económica, ceñidos al artículo 97 de la Ley 1448, ya reseñado. Al parecer, el analista pretende del Estado una compensación económica de 6 mil millones de pesos.

Pero la historia no para ahí. Resulta que dos socios de la Sociedad Agropecuaria Horizontes, Guillermo León Calle Giraldo y Heriberto De Jesús Londoño, interpusieron una tutela el 6 de marzo de 2008 reclamando la protección de los derechos fundamentales al trabajo, a una vida digna y a la igualdad, tras alegar que luego de los sucesos de La Galleta no fueron reubicados.

Tales pretensiones fueron denegadas por la Sala Civil del Tribunal Superior de Medellín en decisión del 31 de marzo de 2008, amparándose en el llamado “Acuerdo de Punto Final”, suscrito por los voceros de las CRS el 8 de agosto de 2003 con representantes del gobierno nacional, en el que se acordó una entrega de 2.847 millones de pesos a los desmovilizados y se declaró al Estado a paz con este proceso.

Calle Giraldo impugnó el fallo, alegando que desconocía el “Acuerdo de Punto Final” y el destino final de los 2.847 millones de pesos. El debate fue resuelto el 19 de mayo de 2008 por la Sala de Casación Civil de la Corte Suprema de Justicia, con ponencia de magistrado Arturo Solarte Rodríguez, quien confirmó lo fallado por el Tribunal Superior de Medellín.

Es interesante saber qué ha motivado a Valencia a adelantar una reclamación de tierras de manera individual, a través de su exesposa y de manera paralela a la Sociedad Agropecuaria Horizontes, teniendo en cuenta que la CRS cerró cuentas con el Estado. Y también es pertinente preguntarse sobre esa coincidencia entre sus críticas a la Unidad de Restitución de Tierras y las pretensiones de su demanda. ¿A qué le apunta atacando desde dos flancos?

En Twitter: jdrestrepoe

(*) *Periodista y docente universitario*

Rescatado de:

<http://www.semana.com/opinion/articulo/leon-valencia>

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

Informe Técnico

**Niveles de Lectura Crítica de los Estudiantes que Ingresan a la Facultad de Ciencias
Sociales y Humanas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia)
2014-2015**

María Victoria Tobón Cataño

Paula Andrea Cardona Torres

Asesor

Dr. David Alberto Londoño Vásquez

Sabaneta, 24 de Noviembre de 2015

Tabla de contenido

Resumen técnico	Pg.
1. Descripción del problema	7
2. Ruta conceptual	10
3. Presupuestos epistemológicos	19
4. Metodología utilizada para la generación de la información	22
4.1. Aspectos metodológicos generales	22
4.2. Los Momentos de la Investigación	23
4.3. Los participantes	23
4.4. Consideraciones éticas	25
4.5. Ruta de Trabajo de Campo	25

4.6. Descripción de los instrumentos de indagación	26
4.6.1. Rúbrica	27
4.6.2. Descripción de las personas entrevistadas	30
4.7. Entrevista	31
4.8. Encuesta sociocultural	32
5. Principales Hallazgos	34
5.1. Análisis de la entrevista	34
5.2. Resultados prueba de entrada y salida	51
5.3. Análisis componente de lectura crítica	65
5.4. Entrevista	95
6. Discusión	105
7. Conclusiones	110
8. Productos generados	113
8.1 Publicaciones	113
8.2 Diseminación	113
9. Aplicaciones para el desarrollo	114
Bibliografía	115
Anexos	120

Lista de tablas

Pg.

Tabla 1 Requerimientos conceptuales.....	14
Tabla 2 Conceptos teóricos y criterios de la rúbrica de lectura crítica	18
Tabla 3 Conceptos teóricos y criterios de la rúbrica de argumentos.....	18
Tabla 4 Conceptos teóricos y criterios de la rúbrica de lingüística textual.....	19

Tabla 5 Cuadro de conclusiones	104
--------------------------------------	-----

Lista de figuras

	Pg.
Figura 1 Explicación ruta de trabajo.....	476
figura 2 Resultados de la prueba de entrada para el grupo control.	36
Figura 3 Resultados prueba de salida para el grupo contro.	39
Figura 4 Resultados prueba de entrada para el grupo experimental.	40
Figura 5 Resultados prueba de salida para el grupo experimental.....	674
Figura 6 Comparación de resultados de entrada y salida del grupo control.	687
Figura 7 Comparación de resultados de entrada y salida del grupo experimental.....	51
Figura 8 Comparativo prueba de entrada y salida grupo control y expeimental.....	52
Figura 9 Comparativo prueba de salida y entrada grupo control y experimental.	7154
Figura 10Comparativo del concepto de lectura crítica: Prueba d entrada grupo control experimental.....	7256
Figura 11 Comparativo de “explica qué es la lectura crítica, : prueba de salidad grupo experimental.....	7357
Figura 12 Comparativo de la variable “reconoce la intencionalidad e la autora: prueba de entrada grupo contro y experimental.	749
Figura 13 Comparativo de la variable “reconoce la reconoce la intencionalidad de la autora: prueba de salidad grupo control y experimental.....	75
Figura 14 Comparativo de la viariable “explica los procesos de lectura críticao y ex ”: prueba de salida grupo control y experimental	76
Figura 15 Comparativo de la variable “explica los procesos de la lectura crítca, de una forma”: prueba de salida .grupo control y experimental.....	765
Figura 16 Comparativo de la variable “lee críticamente de una forma”: prueba de entrada para los grupos control y experimental.	776
Figura 17.Compartivo de la variable “lee críticamnte de una forma”: prueba de salida para los grupos control y experimental.	787
Figura 18 Comparativo de la variable “se distancia del texto en la ralización de la lectrua crítica”: prueba de entrada para los grupo control y experimental	798
Figura 19 Comparativo de la variable “se distancia del texto en la realización de la lectura crítica”: preba de salida para los grupos control y experimental.....	799

Figura 20 Comparativo de la variable “el planteamiento de la tesis se realiza de una forma”: prueba de entrada para los grupos control y experimental	8071
Figura 21 Comparativo de la variable “el planteamiento de la tesis se realiza de una forma”: prueba de salida para los grupos control y experimental.....	81
Figura 22 Comparativo de la variable “la construcción de los argumentos se realiza de una forma”: prueba de entrada para los grupos control y experimental.....	823
Figura 23 Comparativo de la variable “construcción de los argumentos”, para los grupos control y experimental.....	825
Figura 24 Comparativo de la variable “ el uso de las citas como garantes se realiza de una forma”: prueba de entrada para los grupos control y experimental.....	835
Figura 25 Comparativo de la variable “el uso de las citas como garantes se realiza de una forma”: prueba de salida para los grupos control y experimental.....	84
Figura 26 Comparativo de la variable “cita corecctamente: prueba de entrada para los grupos control t experimental.....	847
Figura 27. Comparativo de la variable “cita correctamente” : prueba de salida para los grupos control y experimental.....	85
Figura 28 Comparativo de la variable “referencia las fuentes utilizadas en el argumento”: prueba de entrada para los grupos control y experimental.....	859
Figura 29 Comuparativo de la variable “referencia las fuentes utilizadas utilizadas en el argumento”: prueba de salidad para los grupos control y experimental.....	86
Fiigura30 Comparativo de la variable “ su cohesión es”: prueba de entrada para los grupos contro y experimental.....	81
Figura 31 Comparativo de la variable “su cohesión es” :prueba de salida para los grupos contro y experimental.....	82
Figura 32Comparativo de la variable “su coherencia es”: prueba de entrada para los grupos control y experimental.....	83
Figura 33 Comparativo de la variable “su coherencia es”: prueba de salida, para los grupos experimental y de control.....	893
Figura 34 Comparativo de la variable “su ortografía es” : prueba de entrada para los grupos control y eerimental.....	89
Figura 35 Comparativo de la variable “ su ortografía es”: prueba de salida para los grupos control y experimental.....	905
Figura 36 Comparativo de la variable “su puntuación es: prueba de entrada para los grupos control y experimental.....	906

Figura 37. Comparativo de la variable “su puntuación es” : prueba de salida para los grupos control y experimental.....	917
Figura 38 Comparativo de la variable “el uso de los marcadores discusivos es”: prueba de entrada para los grupos control y experimental.....	918
Figura 39 Comparativo de la variable “el uso de loas marcadores discursivos “: prueba de sasalida para los grupos control y experimental.....	929
Figura 40 Medios de comunicación más usados.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 41 Ayuda para hacer tareas.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 42 Miembros de la familia que leen.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 43 Tipos de libros.	¡Error! Marcador no definido.3
Figura 44 Conocimiento de la lectra crítica.	¡Error! Marcador no definido.3
Figura 45 Horas empleadas para leer semanalmente.	¡Error! Marcador no definido.94
Figura 46 Resultados de las pruebas Saber Saber Pro- período 2014.....	1007

Resumen técnico

1. Descripción del problema

A través de esta investigación se hacen evidentes las problemáticas que vive la Universidad cuando busca que el estudiante sea mejor en su desempeño. Es la universidad la que posibilita herramientas para la construcción del saber específico, además, proporciona un sin número de actividades que hacen que ese sujeto piense y actúe de manera democrática, crítica y autónoma frente a la sociedad, de tal manera, que le permitan una conexión reflexiva con los cambios del mundo actual.

Colombia y, en este caso, el ámbito local viven momentos de conflicto en temas como lo social, lo político, lo económico, y en otras esferas en las que el hombre tiene compromiso. Por tanto, la tarea del docente en el aula de clase es tratar de orientar aprendizajes que apunten al desarrollo humano de los estudiantes, pensando e interactuando con lo específico del programa, pero también con la vida de ese sujeto, porque es allí donde la labor docente adquiere su mayor sentido. Como lo expresa Carlino al referirse a las actividades de desempeño y el avance en los temas de lectura y escritura:

Entender e incorporar la lectura en el aula de esa manera es empezar a recorrer a ciegas un camino que se tornará problemático porque carece de horizontes claros, diagnósticos acertados y soluciones reflexionadas. De tal suerte que se pueden presentar dos escenarios hipotéticos para los estudiantes: que se asuma la lectura como un saber ya logrado, por lo que no hay que tratarla como un espacio de formación y que los estudiantes, incluso de niveles universitarios, presenten una escasa y deficiente capacidad de lectura (2005, p. 68).

Pero, también surgen otros problemas relacionados con la asimilación de conceptos, las dificultades de interpretación y análisis, la falta de hábitos de lectura, la falta de esfuerzo y práctica en la lectura y la escritura. Además, las falencias a la hora de solucionar problemas, el escaso o nulo desarrollo de competencias espaciales, entre otras. Al respecto, Martínez (2009) señala que:

En algunas ocasiones las reformas propuestas han obedecido a cambios o a la introducción de metodologías y tendencias educativas, impulsando la investigación y las innovaciones y en otras a políticas de financiación, cobertura, administración, internacionalización, fomento de la ciencia y la tecnología. (p. 15)

Lo anterior, permite contextualizar el panorama educativo y revisar las propuestas de estudiosos sobre el tema, como Emilia Ferreiro (2003), Daniel Cassany (2006) y Paula Carlino (2005), quienes han trabajado en sus investigaciones la relación que tiene la formación académica con el desarrollo de algunas habilidades, que permiten mejorar los niveles de desempeño académico y social de individuo. Al respecto, han indicado que el estudiante debe ejercer habilidades de lectura y escritura durante el tiempo formativo como elementos que hacen parte de un proceso de comprensión e interpretación. A su vez, estas se convierten en herramientas prácticas para adquirir conocimiento y, de esta manera, lograr que este sujeto interactúe con ellas para relacionarse en su diario vivir.

Por ello, en esta lucha de relaciones y de comprensiones del mundo, la lectura crítica sitúa al sujeto en un mundo globalizado que presenta ventajas y desventajas frente a procesos y prácticas de lectura. En este sentido, Bianchi (2009) señala que:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos involucrarnos en un proceso de predicción e inferencia continúa, que se apoya en la información que brinda el texto, en nuestro bagaje y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que hablaba. (p. 11)

A partir de lo anterior, es evidente que, si bien hay autores³ que han trabajado las relaciones de la lectura y la escritura con el desempeño académico, se considera oportuno centrarse en la lectura crítica, porque a través de ella es posible conocer los niveles interpretativos de los estudiantes y las competencias de producción textual. Con lo cual, se aporta a la formación crítica de profesionales y ciudadanos. Este planteamiento coincide con lo afirmado por Henao, Londoño, Frías y Castañeda (2011) quienes afirman que:

El principal problema metodológico al que se enfrenta el profesor universitario es el del lenguaje, pues cada ciencia tiene un discurso específico para representar la realidad que abarca y va transformando en su proceso de desarrollo. En última instancia, lo que el estudiante hace en su etapa de formación es apropiarse de un bagaje de conocimientos, de técnicas y de metodologías que va construyendo e integrando en la medida en que los interioriza a través del lenguaje. De ahí que el principal reto para el docente sea lograr que el estudiante se apropie del discurso específico de su área de conocimiento (p.3).

Dicha situación es coherente si se tiene en cuenta que los estudiantes universitarios, población objeto de esta investigación, vienen de unos contextos sociales y culturales en los cuales han aprehendido creencias, significados, conceptos, normas, preferencias e imágenes que influyen en el desarrollo de estructuras mentales y vivencias personales, que afectan los procesos de lectura crítica. Esto sucede porque en el contexto es donde se empieza a fundamentar la información para construir el conocimiento que ofrecen los programas y la experiencia para comprender otros escenarios y realidades propias de ese sujeto.

Esta situación pone de presente que, para centrarse en los niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Bello (Antioquia), es pertinente revisar algunos elementos presentes en las siguientes preguntas: ¿cómo

³ Lectura y escritura (Cisneros, 2005), la cultura escrita (Ferreiro, 2003), la alfabetización académica (Carlino, 2005; Parodi, 2010) o la literacidad (Casanny, 2008)

desarrollan sus lecturas académicas?, ¿qué entienden por lectura crítica?, ¿si la hacen, cómo la interpretan? y ¿desde qué miradas interpretan sus realidades? Estas preguntas conducen, necesariamente, a la revisión de las herramientas que requieren los estudiantes desde la lectura crítica, para así aportar a un proceso de formación integral que conjugue lo académico y humano.

Por consiguiente, el objetivo de esta investigación es analizar y describir los niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el segundo semestre del año 2014 y, para aportar a la posible solución de una debilidad latente en los estudiantes de primer semestre de la Uniminuto. De tal manera que, pueda existir otra posibilidad de encuentro académico, de enseñanza y aprendizaje de asignaturas que son la base esencial de cualquier programa adscrito. Algo que es evidenciado en los hallazgos realizados en este proceso investigativo. Además, demuestra que, a partir de una intervención planeada y pedagógica, se pueden obtener resultados positivos.

2. Ruta conceptual

Es importante iniciar esta ruta aclarando que, en la organización interna de la Uniminuto, el programa de Comunicación Social dirige el área de Lengua Materna, en cuya malla curricular se incluyen dos niveles del curso transversal en la asignatura Comunicación Oral y Procesos Lectores. Materia que en el primer semestre se enfoca en la lectura y la exposición. En el segundo, se dedica a profundizar en la escritura con una intervención más cercana a la literatura. Estas asignaturas tienen una intensidad horaria de 8 horas presenciales y 24 horas de trabajo individual extracurricular, cada mes.

A partir de lo anterior, la iniciativa de esta investigación nace de la discusión de una de las investigadoras del área de lenguaje, frente a la manera cómo se viene ofreciendo la asignatura de lectura y los resultados que de ella se obtienen. Esto, debido a que, si bien se ha venido trabajando en los temas de lectura y escritura con los estudiantes de la Facultad, no se tiene información sobre cuales son los niveles de lecto-escritura con los que llegan los estudiantes, de primer semestre, a los programas de la universidad. Solo se cuenta con los comentarios de pasillo de los docentes de los diferentes programas, que narran las deficiencias y fortalezas en lectura y escritura de los estudiantes en el ejercicio académico.

Entonces, teniendo presente que la lectura crítica es el tema implicado en este trabajo investigativo, las bases teóricas están apoyadas en los planteamientos de cuatro autores, que han dedicado sus reflexiones en torno al tema la lectura. En primer lugar, está Ferreiro (2003), quien considera que la práctica de la lectura puede contribuir al fortalecimiento de los espacios de participación ciudadana; toda vez, que ésta fortalece la capacidad crítica del individuo.

En segundo lugar, está Daniel Cassany, que desde su perspectiva sociocultural, sostiene que frente a los procesos de globalización y multiculturalidad que vive el mundo actual, “la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de la lectura, escritura y pensamiento” (1999. p.114). La voz y las reflexiones de este teórico, apuntan a concebir la lectura, no como un proceso instrumentalizado o técnico, sino como una manera diversa, de comunicarse con sentido en la lectura misma. Por lo que, se hace necesario aprovechar ese escenario de aprendizaje y experiencia para reconocer y entrar en el mundo de la palabra escrita.

Por otro lado, se tiene en cuenta a Paula Carlino, que desarrolla su teoría desde el aspecto socio-cognitivo. Esta visión permite reconocer aquellos espacios de aprendizaje con los estudiantes, a partir de las herramientas que ofrece la lectura y la escritura; para que ellos puedan descubrir un mundo lleno de posibilidades. Así lo plantea la misma autora:

La tarea académica en que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clases es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de lo que nos desentendemos). Así mismo, esperamos que los estudiantes- fuera de clase- lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ella). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información. (2009, p. 10)

No obstante, el tema de lectura crítica debe estar articulado a la experiencia, concebida por el docente y el estudiante. Así, los contenidos, tendrán, como fin, la retroalimentación en todas las asignaturas del semestre académico. Esto permite que, mediante la participación de todos, se genere un ambiente de discusión y argumentación que amplíe el espectro del conocimiento.

El último autor que se tiene en cuenta es Paulo Freire, que en la parte inicial de la investigación no se contempla como autor principal, pero, en el transcurso del proceso se identifica lo valioso de sus aportes, en la medida que, desde la pedagogía crítica, que el autor fundamenta, “la lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como camino para re-escribirlo, es decir, para transformarlo” (1993. p.41). Esta lectura del mundo es un imperativo en el proceso de enseñanza de la lectura, porque es a partir de ella, que cada sujeto da forma a su propia interpretación del mundo.

Por otro lado, le asigna una función decisiva al docente en el panorama educativo, porque lo determina como un ser democrático y crítico, capaz de impartir una enseñanza que vaya de la mano con su hacer. En palabras de Freire, es:

Pretender la inserción crítica de los educandos en la situación educativa, en cuanto situación de conocimiento, sin esa disciplina es una espera vana. Pero así como no es posible enseñar a aprender sin enseñar cierto contenido a través de cuyo conocimiento se aprende a aprender, tampoco se enseña la disciplina de que hablo a no ser en y por la práctica cognoscitiva de la que los educandos van volviéndose sujetos cada vez más críticos. (p. 78)

De la anterior cita, se deduce que la lectura y la escritura en el ambiente educativo es compromiso de todos, especialmente de estudiantes y docentes, porque deben ser los más interesados en que, en realidad, se construya y se fomente una nueva manera de ver el mundo.

No obstante, también, se ve reflejado en temas de cultura de la comunicación y de educación como pilares de discusión, los cuales se hacen presentes en este trabajo, ya que, es a partir de ellas, que los sujetos interactúan para crear sentido de su cosmovisión, a través del lenguaje. En este sentido, Néstor García Canclini plantea que, “la cultura se presenta como procesos sociales, y parte de la dificultad de hablar de ella deriva de que se produce, circula y se consume en la historia social” (2004. .p.34), una historia social que el sujeto cada día vive y construye a través de la experiencia.

Por consiguiente, en este tema cultural predomina la comunicación- educación que es la que debe romper con los esquemas tradicionales, que ven la enseñanza como un proceso mecánico, de acumulación de conocimientos. En este punto, es preciso señalar el concepto de entornos para aprender (Cajiao, 2005), que suponen la creación de ambientes de aprendizaje, donde debe involucrarse el funcionamiento de un sistema educativo, con miras a fomentar la importancia del aprender sobre la necesidad de enseñar. Lo que requiere de ajustes definitivos en las relaciones jerárquicas, reacomodar prioridades, reconocer los avances de las ciencias en relación con el aprendizaje, rebautizar los procedimientos, cambiar los objetivos y eliminar todas las formas de estandarización de lo humano.

Por esta razón, se debe replantear la estructura del sistema educativo tradicional y convertir las escuelas en entornos para aprender, ya que, son espacios académicos de interrelación, debate y discusión; que se alimentan a partir de las diferentes temáticas, establecidas desde las directrices curriculares. La dinámica de estos espacios requiere de un diseño de estrategias pedagógicas que conlleven al diálogo, a la

participación y a la inclusión de saberes. De esta manera, el concepto de democracia cobra sentido e importancia como noción sociocultural, que está en permanente cambio y discusión, y su valencia depende de la singularidad de cada sujeto. Al respecto, Constenla. C. (2010) explica que:

La democracia, encapsulada y sellada en el modelo constitucional que su marca le impuso, no soportó la presión del vacío de sus propias insuficiencias y hoy debe ser Indagar hoy en el pensamiento de Rousseau para rejuvenecer los contenidos de una república democrática, no significa rendirse dogmáticamente a una doctrina aún no revelada; es volver a los fundamentos morales y políticos que inspiraron al proceso de las grandes revoluciones contemporáneas, y tomar por otro camino; el que señaló Rousseau para construir una sociedad más justa, más equitativa, y en la que la soberanía se sienta reconquistada por el pueblo. Rejuvenecida, porque la democracia no ha muerto en la esperanza de los seres humanos (p.12).

Entonces, la apuesta desde lo educativo, es pretender que el sujeto, reconozca su contexto y su autonomía, fundamente su ciudadanía, para que ejerza sus derechos y de deberes. Así, se cumple con la función esencial de la ciudadanía, entendida como “la relación plena que se establece entre el poblador y el ordenamiento jurídico” (Espinal, 2014, p.15), en esa medida, al cumplir con sus deberes de ciudadano, también garantiza el reconocimiento de sus derechos. Esta forma activa de la ciudadanía, hace que, efectivamente, el poblador esté protegido integralmente por el ordenamiento jurídico y sea considerado un ente constitutivo del Estado.

Ahora bien, pensar la dinámica ciudadana como posibilidad para incrementar la calidad de vida, en el marco de una concepción de desarrollo humano, requiere de la implementación de estrategias colaborativas de comunicación, que desarrollen habilidades para la mediación y fortalezcan la autonomía y el compromiso de los pobladores. De esta manera, adquieren capacidades que les permiten incidir, efectivamente, en los espacios democráticos. En este sentido, la lectura crítica se constituye en una de las estrategias más apropiadas, porque contribuye al fortalecimiento de la capacidad comprensiva y argumentativa del individuo; haciendo de él un sujeto crítico, con posibilidades de aportar a la construcción de una sociedad diferente. Un ser autónomo que es capaz de interrogarse, de cuestionar su conocimiento y transformarlo, en beneficio propio y de su comunidad.

Por tanto, esta investigación se apoya en el proceso de construcción de los datos a partir de una intervención educativa, y unas pruebas de valoración de conceptos, que se exponen, de manera general, en la Tabla 1 y se explican con mayor profundidad y detalle en el apartado 4.5 donde se desarrolla la descripción de los instrumentos de indagación.

Tabla 1

Requerimientos conceptuales

Requerimientos de lectura crítica	Autores
Leer críticamente	Van Dijk (1999), Ferreiro (2003), Cassany (2006)
Lingüística textual	Díaz (1995), Cassany (1999)
Argumentación	García Ysabel (2002), Weston Antony (2009)

A partir de la adopción de los anteriores requerimientos, se deduce que un sujeto que lee, desde la lectura crítica, logra construir su proceso de interpretación y análisis del texto (oral y/o escrito) no solo con

requerimientos cognitivos, sino también, con las técnicas de literacidad crítica, conocimiento de la lingüística textual y elementos de argumentación.

En este orden de ideas, con los estudiantes vinculados a este proceso investigativo, se buscó, más que evaluar, contribuir al reconocimiento de las debilidades y fortalezas en cuanto a sus modos y formas de acercarse a la lectura crítica. Lo que proporcionó, en ellos, espacios de reflexión y retroalimentación con las pruebas, entrevistas y encuestas desarrolladas. Con la cuales, se logró su participación activa, en una experiencia que les permite creer que existe otra manera de leer.

A través de este proceso se logró detectar que algunos estudiantes llegan a la universidad ansiosos, en sus maneras de relacionarse, de proyectarse al mundo. Otros, con poco interés en ciertas lecturas académicas. También, llegan con una experiencia de vida diferente y con todos los ánimos de aprender la manera de convivir con una gran cantidad de información, que bien o mal, hacen proceso educativo en él. Por otra parte, es el espacio universitario el que los recoge y los despierta en un universo lleno de intencionalidades, reflexiones, críticas, lecturas y exploraciones, que le permitirán construir sus expectativas. En este sentido, Paulo Freire (1991), expresa que:

Me gustaría volver, por la significación que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y, por consiguiente, para la propuesta de alfabetización a que me he consagrado. Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél (p.6)

Por lo anterior, el compromiso del docente es fomentar en el estudiante maneras de construcción de aprendizaje, acercarlos a las preguntas para que ellos encuentren la respuesta. Entonces, la propuesta es que a partir de estos espacios académicos, se eduque a un sujeto para una sociedad que necesita de seres críticos, autónomos, con capacidad para discutir, argumentar y proponer. De esta forma, se aporta a la construcción o transformación de su cultura y de la sociedad de la cual hace parte.

Desde esta mirada, el trabajo investigativo se acercó a los estudiantes teniendo en cuenta sus universos con sentido. En esta misma línea, otros de los fundamentos de este trabajo es la construcción de crítica en el contexto, con el fin de articular la vida cotidiana con el ambiente educativo universitario. De esta forma, el educando tiene la posibilidad de comprender e interpretar su realidad y construir su propia mirada frente a la manera cómo se mueven las esferas políticas, sociales, culturales, económicas, entre otras, en su mundo. Por eso, este trabajo desarrollará una propuesta educativa con énfasis en literatura, para que así surjan otras voces ofreciendo, a partir de las letras, otra visión de mundo. En este punto, es pertinente acercarse a los planteamientos de Cardona y Tobón, (2015) cuando expresan que:

La universalidad de la literatura nos permitirá ahondar en síntomas y angustias vividas por los personajes literarios, pero esto al igual nos generará la necesidad de volcar nuestra mirada y sentir o discrepar sobre nosotros mismos, sobre nuestra sociedad; puesto que esa sociedad se ha creado desde la universalidad, pues hacen parte de ella todos los habitantes de la tierra, ahora bien, el texto nos puede invitar a vivir en esa sociedad, como lo propone Gabriel García Márquez en Macondo, ir y volver de la Cómala de Juan Rulfo sintiendo el habitar de los muertos, visitar las sociedades portuarias de Álvaro Mutis o reconstruir la sociedad antioqueña con Tomás Carrasquilla, creyendo que esta sociedad nuestra no está habitada por nosotros, pues cada mirada del mundo, cada individualidad es la que permitirá que el laboratorio fortalezca la conciencia y reelabore que esos otros mundos, esas otras miradas construyen lo común, lo real o lo imaginario de la sociedad actual (p.9)

Lo anterior, se atribuye a la capacidad que un estudiante puede desarrollar en clase y la manera como la utiliza en otras áreas de su formación académica o de su vida profesional y laboral.

Entonces, la lectura crítica no se limita a una simple enseñanza, o a una técnica que comprende diferentes pasos o pautas, para hacer una lectura intencionada, sino que, se fundamenta en la perspectiva de una práctica orientada, que crea y comparte conceptos vivenciales de cultura, intencionalidades de los textos, palabras e imágenes, que hacen parte de una realidad. Algo que fundamenta Cassany (2006), cuando afirma que “en cada contexto sociocultural, leer y escribir adoptan prácticas propias” (p.1), de acuerdo a la manera como cada sujeto interpreta y analiza un tema o un acontecimiento, a partir de su contexto y experiencia.

A partir de lo expuesto por Cassany, cabe señalar que el concepto de cultura es un pilar esencial para reconocer el por qué el sujeto es diferente y diverso. Se parte de entender la noción como las relaciones entre los seres humanos y su entorno. El conjunto de estas relaciones representadas e instituidas, se presentan, al mismo tiempo, bajo dos dimensiones; una simbólica y otra concreta.

La cultura en el proceso educativo es la esencia y el rescate de la identidad. Que, en la actualidad, debe visualizarse, desde el punto de vista que plantea Barbero:

Entender esta transformación en la cultura nos está exigiendo asumir que identidad significa e implica hoy dos dimensiones diametralmente distintas, y hasta ahora radicalmente opuestas. Hasta hace muy poco decir identidad era hablar de raíces, de raigambre, territorio, y de tiempo largo, de memoria simbólicamente densa. Pero decir identidad hoy implica también –si no queremos condenarla al limbo de una tradición desconectada de las mutaciones perceptivas y expresivas del presente- hablar de redes, y de flujos, de migraciones y movilidades, de instantaneidad y des anclaje. Antropólogos ingleses han expresado esa nueva identidad a través de la espléndida imagen de *movingroots*, raíces móviles, o mejor de raíces en movimiento (2002, p. 8).

Barbero, complementa el planteamiento anterior citando a Eduardo Delgado, quien afirma que “sin raíces no se puede vivir pero muchas raíces impiden caminar” (2002, p. 8). Es decir, que la identidad no puede asumirse como un pesado baúl donde se guarda el pasado. Por el contrario, en proceso identitario, el pasado pulula en el presente, como principio de resignificación en la construcción futura de la sociedad.

Ahora bien, es importante para esta propuesta, anunciar que, actualmente, la identidad va enmarcada en un sin número de condiciones creadas por el hombre, que se mezclan y transversalizan entre sí; haciendo de ella un proceso bastante complejo. Un elemento que contribuye a esta complejidad de la identidad, es el desarrollo de los medios de comunicación masiva, que en el actual proceso de globalización, juegan un papel trascendental, como difusores de múltiples ideas y referentes para las nuevas generaciones. Frente a este concepto, Canclini (1995), expone que:

La reflexión actual sobre la identidad y la ciudadanía se va situando en relación con varios soportes culturales, no solo en el folclor o la discursividad política, como ocurrió en los nacionalismos del siglo XIX, y principios del XX. Debe tomar en cuenta la diversidad de repertorios artísticos y medios comunicacionales que contribuyen a reelaborar las identidades. (p. 5)

Por ello, la exigencia, cuando se trabaja con jóvenes, es mayor, ya que la institución educativa, la casa y la sociedad buscan que el joven sea un ciudadano que establezca relaciones de convivencia de contribuyan a su propio crecimiento y al de su entorno. Pero, lo esencial es que mantenga su identidad cultural, la preserve y la difunda.

Lo cual conduce a las siguientes reflexiones:

- Educar en la lectura crítica (pedagogía escolar)
- Educar para educar en la lectura crítica
- Educar para la práctica de apuesta democrática de la lectura crítica

- Educar para la lectura crítica o para la interpretación.

En este sentido, se reconoce que existen diferentes maneras de acercarse a la lectura crítica, partiendo de escenarios de comportamientos, actitudes y roles que componen la estructura en el ambiente educativo. Además, desde las formas particulares, como cada sujeto interioriza su proceso de desarrollo conceptual y práctico.

Por tanto, los autores de esta investigación se han empeñado en trabajar el tema de lectura crítica, sin excluir otros tipos de lectura por considerarlos menos importantes, sino pensando en aportar una mirada diferente a forma como, tradicionalmente, se asume la práctica de la lectura; de manera que se puedan fortalecer los niveles de lectura crítica en el desempeño académico de los estudiantes de la Uniminuto.

Finalmente, los conceptos teóricos y los criterios para valorar en la rúbrica, como instrumento de construcción de los significados, se relacionan en las Tablas 2, 3 y 4. En ellas se precisa el numeral del concepto, los aspectos a valorar y el nivel de desempeño, valorado por puntos.

Tabla 2

Conceptos teóricos y criterios de la rúbrica de lectura crítica

		Lectura crítica					
Aspectos		Nivel de desempeño					
Variables		Aproximado (5 puntos)	Esperado (4 puntos)	Deficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)	No aplica	No responde
1	Explica qué es la lectura crítica						
2	Reconoce la intencionalidad de la escritora						
3	Explica los procesos de la lectura crítica de una forma:						
4	Lee críticamente de una forma:						
5	Se distancia del texto en la realización de la lectura crítica:						

Londoño Vásquez (2011)

Tabla 3

Conceptos teóricos y criterios de la rúbrica de argumentación

Argumentación

Variables	Aspectos	Nivel de desempeño		
		Esperado(a) (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
6	El planteamiento de la tesis se realiza de una forma:			
7	La construcción de los argumentos se realiza de una forma:			
8	El uso de las citas como garantes se realiza de una forma:			
9	Cita correctamente			
10	Referencia las fuentes utilizadas en el argumento			

Tabla 4

Conceptos teóricos y criterios de la rúbrica de lingüística textual

Lingüística textual			
Variables	Aspecto	Nivel de desempeño	
		Sí (1 punto)	No (0 punto)
11	Su cohesión es		
12	Su coherencia es		
13	Su ortografía y acentuación es		
14	Su puntuación es		
15	Uso de los marcadores discursivos		

3. Presupuestos epistemológicos

Me vi enfrentado a la visión del mundo de otro hombre y entre en contacto con apreciaciones completamente distintas a las mías... A medida que traducía sus palabras fui empezando a pensar que ninguno de los dos poseía la hegemonía de la verdad (Alfredo Ghiso, 2000)

La base fundamental para este trabajo es un enfoque cualitativo, hermenéutico-comprensivo, ya que ofrece la posibilidad de pensar y reflexionar a partir de la información recogida en los diferentes escenarios de análisis. Por otra parte, permite la descripción y la construcción narrativa del proceso, para generar un acercamiento a una posible respuesta frente a la pregunta inicial, y así, cumplir con el objetivo de la investigación. Lo anterior, obedece a que, para la comunidad científica, es de interés este tipo de comprensiones, en la medida que fortalecen los actos de leer y escribir, como requerimientos, actuales, en la educación universitaria. Porque, con ellos se mejora el desempeño académico de los estudiantes en las áreas específicas del conocimiento y se obtienen unos buenos resultados en las pruebas saber – pro, en cada semestre y en su posterior desempeño laboral.

El trabajo se realiza desde la perspectiva hermenéutico-comprensiva, porque es pensado a partir del cómo explicar comprensiva e interpretativamente las cosas; entendiendo cosas, como las maneras de buscar

comprensiones a fines y motivos de ellas mismas. También, porque hay que establecer una distinción entre el sujeto y la naturaleza, a partir de un análisis general a lo particular del tema investigado o estudiado.

Para esta comprensión o acercamiento, se han trabajado autores con enfoque comprensivo, como María Teresa Luna (2010), quien afirma que “la investigación comprensiva es en sí misma una perspectiva en la que se auscultan, con la mediación del lenguaje, los diferentes lenguajes (sistemas sígnico-simbólicos) en los que se expresa la experiencia humana” (p.4)

Otro de los autores es Gadamer, (citado por M. Carmén López Sáenz, 1996) quien insiste en que “comprender no consiste en anular nuestro propio horizonte de significados y expectativas para identificarnos con los del texto o situación que analizaremos”. (p.156). Y continúa diciendo que:

Comprensión no es un ideal resignado de la experiencia vital humana en la senectud del espíritu como en Dilthey (...) es la forma originaria de realización de la comprensión en las diversas direcciones del interés pragmático o teórico, la comprensión es el modo de ser del estar ahí en cuanto que es poder ser y posibilidad”(2010, p.157)

Es decir, entendida como un concepto dual establecido por la relación entre un sujeto- investigador y un sujeto investigado en un entorno. Víctor Raúl Jaramillo (2005) lo fundamenta de la siguiente manera:

La investigación asumida parte de la relación comprensión e interpretación, que se dirige a la concepción individual del mundo, pero a su vez a la intersubjetividad que desarrolla una acción compartida donde se activan las razones del conocimiento nuclear que se establece desde la particularidad y pretende conformar un consenso (p. 87)

Lo que significa que la investigación comprensiva, a partir de la hermenéutica posibilita un intercambio de diálogos, de expresiones e ideas con las palabras. Esto es, el lenguaje en su naturaleza de ser.⁴

No obstante, la investigación comprensiva se determina por el método, ya que, es diferente en su manera de efectuarse y en la forma como analiza y de describir el objeto. Además, el abordaje del problema, también se hace en forma diferente.

En este mismo sentido, Max Weber (citado por José Darío Arredondo López 2007) sostiene que:

Distingue con claridad entre conocer y valorar, entre lo que es y lo que debe ser. Desde su punto de vista la ciencia social es objetiva porque busca la verdad, se preocupa por arrojar claridad respecto a cómo ocurrieron los hechos y por qué ocurrieron de esa manera y no de otra (p.22).

Sin embargo, esta investigación es abierta a la diversidad de pensamiento, a la construcción de los datos, al acercamiento y al encuentro con el otro sujeto investigado. Y con la apuesta que ese sujeto de nuevas descendencias, que cada día se sorprenden más, mostrando que el mundo va a unas velocidades, y que, aunque las generaciones de hoy no están suficientemente preparadas, sí tienen la habilidad para des aprehender de las estructuras de pensamientos, las culturas y los contextos que no permiten su desarrollo integral como ciudadano de un territorio.

Por otro lado, vale la pena mencionar que la investigación cualitativa consolida su intencionalidad en los estudiosos de las ciencias sociales, sobre todo en la tarea analítica de fenómenos y acontecimientos, que por su complejidad, ameritan el desarrollo de una estructura específica y exenta de interpretaciones

⁴ Londoño y Castañeda. (2010) Revista Virtual Universidad Católica del Norte”. No. 31. (<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/43>)

meramente cuantitativa. Su desarrollo se encuentra enmarcado en un momento histórico y un contexto sociocultural específico, tal como es el caso de la lectura crítica en Uniminuto, en el período 2014-2015.

Para la codificación de la información cualitativa (entrevista y encuesta sociocultural) se utiliza la narración, como encuentro entre el proceso investigativo, el tema y el medio educativo. Esto da pie a una participación activa, de las personas entrevistadas, en el desarrollo de este proceso. El relato de la historia, en la voz de las entrevistadas, deja ver sus significaciones, resultados, apreciaciones y experiencia.

En la codificación se entrelazan referentes conceptuales como: la lectura crítica para el desempeño académico, la familia como impulsora de esta práctica y el contexto como parte esencial de discusión, a través de la acción narrativa. La cual, cobra un sentido especial, desde el concepto de María Teresa Luna (2013), quien sostiene que con la narración:

No solamente cuenta algo. Más allá de eso, la narración es una forma de dar cuenta de “quien es”, el sujeto que habla. (...) se habla de un qué, pero también se habla de la orientación en el mundo de quien habla, ese es su carácter prescriptivo. (p.3).

En este orden de ideas, Luna (2006.) lo fundamenta desde lo siguiente:

Narrar es contar, la narrativa se comprende como un “tejido enunciativo, fluido y constante que da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador y que se encadena espacialmente de acuerdo a la significatividad. En este sentido, la narración se da bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de que habla sobre aquello de cual habla” (p.36).

En el caso de la encuesta sociocultural y la entrevista, para esta investigación, fue la oportunidad de mezclar varios interrogantes, que se desprendieron después de las pruebas de entrada y salida. Donde se encuentra, que este tipo de técnica “trata de medir actitudes, opiniones, comportamientos, creencias” (Galeano, 2011.p.75). Por consiguiente, la encuesta sociocultural, posibilita una codificación amplia de los datos, que permite mezclar los significados entre la narrativa y la explicación.

4. Metodología utilizada para la generación de la información

4.1. Aspectos metodológicos generales

Esta investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo, bajo un diseño hermenéutico- comprensivo, apoyado en herramientas cuantitativas, para propiciar un análisis frente al tema planteado. Con el propósito de validar el proceso de investigación, se cuenta con una unidad de análisis no probabilística e intencional, conformada por tres instrumentos de recolección de información: Prueba de entrada y salida y rúbrica, entrevista y encuesta sociocultural; como lo explica,

Sampieri (1991. p.162). Al exponer que en la investigación cualitativa se pueden utilizar herramientas cuantitativas, quien nos acerca de la siguiente manera, a través de herramientas como lo son el grupo control y experimental, y nos fundamenta en lo siguiente:

Este diseño incorpora la administración de pruebas a los grupos que componen la experiencia. Los sujetos son asignados al azar, a los grupos, después de esto se les administra simultáneamente la pre prueba, un grupo experimental y otro no (es el grupo control) y finalmente, se les administra también simultáneamente una pos prueba”

El diseño de los instrumentos fue realizado por las investigadoras y convalidado por dos expertos: el magíster Mario Ospina Chica, del Instituto Tecnológico de Medellín y el doctor David Alberto Londoño Vásquez, de la Institución Universitaria de Envigado quien fungió como tutor de la presente investigación. Así mismo, se realizó una intervención pedagógica con base en la Lingüística Textual (LT) y lectura crítica (LC), la cual se estructuró de acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba inicial, que se perfilaron como proyecto educativo para Uniminuto.

Además, para la realización de esta investigación, fue relevante la colaboración y el apoyo administrativo del coordinador del programa de Comunicación Social y Periodismo; al igual, que la del grupo de docentes quienes participaron de cada una de las sesiones programadas.

4.2. Los momentos de la investigación.

La investigación se dividió en tres momentos: 1) Análisis de los resultados de las pruebas de entrada y salida, 2) presentación de los resultados arrojados en la intervención, a partir de la propuesta educativa, y 3) la sistematización de las entrevistas y el diligenciamiento de la encuesta sociocultural. Cada uno de estos encuentros proporcionaron diálogos, construcciones y deconstrucciones de aprendizajes, a partir del tema de lectura crítica. Además, se recogieron las experiencias que en torno la reflexión y a la manera cómo el estudiante se acerca a la práctica de la lectura crítica.

4.3. Los participantes del grupo experimental y control

Los participantes de la investigación se organizaron en dos grupos diferentes, uno denominado control y el otro experimental. A cada uno de ellos se les aplicó la prueba de entrada y salida, con el propósito de contrastar los resultados de cada prueba en los dos grupos. Por otro lado, en el grupo experimental se realizó una intervención (producto del proyecto educativo de la Maestría), la cual está basada en la Lingüística Textual y la Lectura Crítica, propuestas teóricas adoptadas para la construcción conceptual de la investigación.

El grupo experimental se conformó por estudiantes de la jornada de la mañana, de los programas de Trabajo Social, Psicología, y Comunicación Social, enmarcada en la asignatura denominada transversal. Este curso contó con estudiantes en edades promedio entre los 16 a 26 años, en su mayoría jóvenes de sexo femenino que no trabajan. El grupo control estuvo conformado por 4 grupos de la jornada de la noche, cuyos integrantes son personas que trabajan durante el día. En general, los participantes de ambos grupos conservan características similares, como su pertenencia a los estratos socioeconómicos 1, 2 ó 3; además, la mayoría son vecinos de Uniminuto seccional Bello. Los sectores donde habitan, se caracterizan por una situación social conflictiva, donde existen problemas de drogadicción, bandas delincuenciales y estructuras familiares disfuncionales.

Es importante aclarar, que ambos grupos son asignados por la coordinación del programa de Comunicación Social de la misma facultad. En otras palabras, es un grupo asignado a la Docente Paula Andrea Cardona Torres (una de las investigadoras), como parte de su carga académica. La conformación de estos dos grupos la hizo la coordinación, de manera aleatoria. No obstante, este curso cuenta con el acompañamiento de la docente María Victoria Tobón Cataño del programa de Trabajo Social, quien es la otra investigadora. Por tanto, ninguna de las dos investigadoras tuvo injerencia en dicha elección. Es preciso señalar que, inicialmente, cada grupo estuvo conformado por 24 personas y, al finalizar, el grupo experimental terminó con 21 participantes y el grupo control conservó la cantidad inicial.

Otra de las aclaraciones pertinentes, es que esta asignatura transversal del Área de Lengua Materna tiene como característica, esencial, expuesta en la carta descriptiva, trabajar habilidades de lectura y escritura.

Lo que apunta, a un acercamiento de los jóvenes educandos a temas que han trabajado durante años anteriores en su vida académica. Sin embargo, con un elemento novedoso, la diversidad de temas en lo que se refiere al proceso de aprendizajes, en las formas sobre cómo se lee y en los géneros escritos, como pilares de ideas, coherencia y cohesión; un acercamiento básico a la expresión oral y técnicas de exposición.

4.4. Consideraciones éticas

Respecto al propósito de construir una investigación con estudiantes de primer semestre, en el tópico de lectura crítica, desde sus específicos contextos culturales, la ética constituye un pilar fundamental para el desarrollo de este trabajo. Por sus implicaciones en el saber, en la interpretación, y en la forma como la lectura se encuentra transversalmente unida a un sujeto vivo, lleno de insatisfacciones, pero que de una u otra forma, comprende su realidad y la lectura hace parte de ello.

De hecho, una de las premisas que este trabajo investigativo debe fortalecer son “Las relaciones investigador-participantes que están mediadas por el principio de reciprocidad. Las formas de lograr esta reciprocidad hace parte del consentimiento informado” (Galeano, 2011, p. 34), ya que la responsabilidad como docentes es aclarar los procesos de indagación, análisis, observación y evaluación. Este procedimiento, sumado al componente ético, aporta a la credibilidad y confianza de los involucrados en el desarrollo investigativo.

Por otra parte, la investigación responde a los criterios éticos como el consentimiento, y los ya mencionados en el párrafo de introducción, que deben estar presentes, al momento de desarrollar actividades que comprometen la evaluación de los estudiantes. Por lo cual, se construyó un Acta de Consentimiento, (Ver anexo 1) bajo el direccionamiento del programa de Comunicación Social, para cumplir con los objetivos de intervención, propuestos para los grupos de control y experimental.

4.5. Ruta de trabajo de campo

La ruta interna de la investigación comprende diferentes momentos, que exponen en la Figura 1. En ella se detallan la manera como fue planeado y estructurado este trabajo investigativo. La ruta comprende la formulación de la propuesta investigativa, la planeación de campo, la producción escrita, la sistematización y análisis de los datos recolectados.

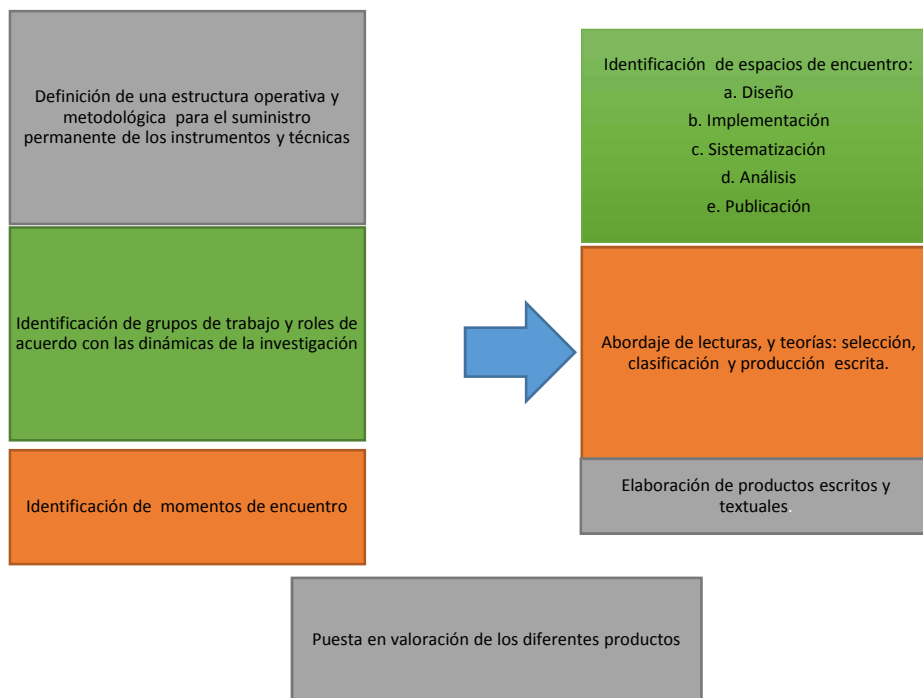


Figura 1
Explicación Ruta de Trabajo

Esta ruta de trabajo abrió un camino para determinar la mejor manera de acercarse al campo de trabajo, donde se encuentra un grupo de estudiantes que se van a enfrentar a una actividad valorada, mediante unos instrumentos y técnicas, los cuales se describen en el siguiente apartado.

4.6. Descripción de los instrumentos y técnicas de indagación

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, frente al análisis de los niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan al primer semestre a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Uniminuto, es relevante utilizar varias maneras de construcción y de recolección de datos; a partir de diferentes momentos, tanto cualitativos como un apoyo de herramientas cuantitativas. De esta forma se logra un mayor acercamiento a la población elegida. Por tanto, se realizó una prueba de entrada y salida, una intervención pedagógica, dos entrevistas y una encuesta sociocultural, como instrumentos y técnicas, respectivamente. Por medio de ellos, se recolecta y codifica la informa y, posteriormente, se analiza, con miras a responder la pregunta que orienta la investigación.

El proceso que se llevó a cabo para la definición, aplicación y análisis de los instrumentos, estuvo conformado por 7 pasos, que se detallan a continuación:

1. Construcción del cuestionario para la realización de la prueba de entrada, que nos sirvió también para la segunda prueba, luego, elegir la lectura para el trabajo de lectura crítica y, posteriormente, el diseño de la rúbrica.

2. Diseño del taller de intervención con el grupo experimental a partir de la Lingüística Textual y la Lectura Crítica.
3. Diseño de la segunda prueba (salida), elección de la lectura.
4. Análisis y valoración de cada prueba en momentos diferentes en la rúbrica (modificada a los intereses de la investigación).
5. Sistematización de las pruebas de entrada y salida en el programa de Excel; paralelamente, las investigadoras diseñaron las preguntas para la encuesta sociocultural, y la búsqueda de los estudiantes que la realizaron.
6. Realización, sistematización y codificación de las encuestas socioculturales.
7. Transversalmente, diseño de las preguntas para las entrevistas, y la búsqueda de los estudiantes para tal fin.

Cabe señalar, que la encuesta incluye preguntas cerrada y abiertas, lo que permite tener una diversidad y amplitud en la información, a través del detalle, el acercamiento de los roles y actividades tanto en familia, en la universidad, como en el barrio. Para finalizar, la entrevista consiste en una conversación individual, realizada durante la jornada académica, en las instalaciones de la universidad. Para ello, se eligen, aleatoriamente, los participantes, sin anteponer ningún criterio específico de selección.

4.6.1. La Rúbrica

Esta rúbrica permitió la medición, cualificación e incorporación de los datos, para una mejor comprensión del porqué de las deficiencias y fortalezas de los estudiantes en la práctica de la lectura crítica, la escritura y la estructura argumentativa. No obstante, esta herramienta posibilitó que la codificación de la información se hiciera de manera más clara y concisa.

Las pruebas de entrada y salida permitieron recoger la información, a partir de la cual, se hizo una posterior análisis de los niveles de literacidad de los estudiantes. Al respecto, Henao, Londoño, Frías y Castañeda (2011), plantean que son cinco niveles los que deben tenerse en cuenta para la estructuración de la prueba: 1) Explica qué es la lectura crítica, 2) reconoce la intencionalidad de la escritora, 3) explica los procesos de la lectura crítica de una forma, 4) lee críticamente y 5) se distancia del texto en la realización de la lectura crítica.

En este mismo orden de ideas, los tres conceptos centrales de la rúbrica son: la lectura crítica, la argumentación y la lingüística textual. Los cuales se explican a continuación.

Lectura crítica. Basada en la interrelación entre el escritor (autor), el texto (escrito/verbal), la ideología, y el contexto. La lectura crítica, a diferencia de una lectura con fines informativos, supone la experiencia particular de los sujetos y, por ende, la apropiación de sus contextos inmediatos. En este sentido Bianchi (2009, p. 11) sostiene que:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos involucrarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que brinda el texto, en nuestro bagaje y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que hablaba.

Por lo anterior, se considera de suma importancia, para alcanzar logros significativos en materias específicas de pregrado, el fortalecimiento de la decodificación de textos escritos, que se busca desarrollar en la intervención del área de lenguaje, implementando alternativas de promoción e intervención lectora. Por tanto, el aprendizaje en los primeros semestres y, más aún, en este tipo de procesos de contextualización y acercamiento al pregrado con materias transversales, es esencial y determinante. En este sentido, es pertinente rescatar el planteamiento de Paula Carlino, quien nos aporta que:

Entender e incorporar la lectura en el aula de esa manera es empezar a recorrer a ciegas un camino que se tornará problemático porque carece de horizontes claros, diagnósticos acertados y soluciones reflexionadas, en tal suerte que se pueden presentar dos escenarios hipotéticos para los estudiantes: que se asuma la lectura como un saber ya logrado, por lo que hay que tratarla como espacio de formación y que los estudiantes, incluso de niveles universitarios, presentan una escasa y deficiente capacidad de lectura.(2005, p.68)

De ahí que, con esta investigación se pretenda hacer un aporte para que, en los primeros semestres, se apunten a un objetivo claro y educativo, donde la lectura crítica sea una herramienta para comprometer al estudiante con su aprendizaje integral. Claro está, sin olvidar que el docente es quien acompaña y ofrece las estrategias para su evolución.

Argumentación. Los aspectos relacionados con la capacidad argumentativa dan cuenta de diferentes elementos, como la persuasión y el convencimiento hacia un inesperado lector, que la mayoría de las veces, está desprovisto de elementos de análisis, que le ayuden a la comprensión de un texto, en cuanto a la verdadera intencionalidad del autor. La forma de transmitir el mensaje, las características propias de la construcción argumentativa, la revisión del uso de citas utilizadas y las fuentes de información, son aspectos, que en su diversidad holística, dan cuenta de un perfil específico y de una intencionalidad discursiva que el lector debe descubrir.

Por ello, es importante el desarrollo de habilidades propias de una personalidad, que procura la profundización y análisis de textos que, finalmente, lo llevan a un pensamiento crítico y científico de la realidad circundante, desde la academia. De esta manera, el sujeto puede desempeñarse en el diario acontecer profesional con herramientas críticas, que propendan por la construcción de un mundo mejor.

Lingüística Textual. Con la Lingüística Textual se pretende la revisión, exhaustiva, de la estructura del discurso escrito. Dicha tarea se hace desde la cohesión, como agrupación de procedimientos gramaticales de un texto y la coherencia, como unidad de sentido. Además, de otros aspectos como la ortografía, acentuación, puntuación y uso de marcadores discursivos. La interrelación de todos ellos da cuenta de una estructura correcta y entendible del estudio textual, una estructuración secuencial y dinámica, conforme a reglas preestablecidas que mantengan características específicas de organización.

4.6.2. Descripción de las personas encuestadas y entrevistadas.

Con relación a las pruebas aplicadas, es necesario señalar que se entrevistaron dos estudiantes (mujeres de 19 años de edad), matriculadas en el segundo semestre de Trabajo Social . Una del municipio de Itagüí y otra de Medellín. Cada una de ellas, representando a uno de los grupos (experimental y control). Es importante precisar, que la entrevistada del grupo experimental es madre de dos hijos y esta clasificada en el estrato socio-económico 3. La del grupo control, es soltera, sin hijos, también clasificada en el estrato 3. La entrevistas fue aplicada en el semestre 2 del 2015.

Es pertinente explicar, que la selección de las entrevistadas, se hizo de manera aleatoria, sin tener en cuenta ningún criterio particular o requisito previo de selección, ya que, el objetivo no era una selección designada, sino por gusto, interés y disposición de tiempo, de las participantes. Por otro lado, algo que influye en esta selección, es que las entrevistas se realizan a comienzos de semestre, cuando apenas los estudiantes están en el proceso de adaptación, razón por la cual, solo es posible encontrar a las entrevistadas, que se referencian anteriormente.

Por último, en las encuestas de carácter sociocultural, se involucran cinco participantes, dos estudiantes del grupo control y tres del grupo experimental. La técnica se aplica en el semestre 1 del 2015. Es de

aclarar, que con estos participantes, inicialmente, se piensa en realizar la entrevista, pero por cuestión de tiempo, no es posible.

4.6.3. Entrevista

Se realizaron dos entrevistas, en el primer semestre del año 2015, las cuales son grabadas y posteriormente transcritas, con el fin de analizar y determinar los hallazgos y categorías de la narrativa de los estudiantes. El encuentro individual tuvo una duración, aproximada, de 3 horas, de él depende el objetivo trazado para el momento. La agenda cuenta con dos partes: La primera, el saludo para romper el hielo. La segunda, un diálogo, para explicar en qué momento se encuentra la investigación y contar la manera como se dio el proceso. Es pertinente explicar, que en este proceso solo fue posible entrevistar a dos mujeres del mismo programa, ya que la entrevista se realizó al inicio del semestre, y fue complicado encontrar estudiantes que hayan participado del proceso, lo que dificultó el contacto con las personas previstas para colaborar con la encuesta sociocultural.

La entrevista se basó en preguntas relacionadas con aspectos sociales y culturales de los estudiantes, que participaron en la investigación. Algunas de las preguntas fueron: ¿cómo construyen sus prácticas de lectura?, ¿qué aprendieron del proceso; ¿Para qué te puede servir en tu vida la lectura crítica?, ¿cuál es la asignatura que más te gusta del programa al que perteneces?, ¿en tu familia hay alguien que está relacionado con la lectura crítica?, ¿crees que los amigos o conocidos de tu barrio, realizan lectura crítica?, entre otras. Esta información permitió recolectar información que facilitó la realización de un análisis contextualizado de la problemática que orienta la investigación.

En este tipo de instrumento se incorporaron preguntas abiertas, que direccionaron un acercamiento más libre en la expresión de las entrevistadas y las investigadoras. El desarrollo de las entrevistas fue grabado, para recoger, fielmente, la información. Luego, se transcribieron y se analizaron detalladamente, cada una de las respuestas. Además, se emplea una codificación narrativa, que da cumplimiento a los objetivos del proyecto investigativo.

El proceso de descripción y narración de las entrevistas y de la encuesta sociocultural, se basó en las estrategias de codificación de los datos a partir del texto *Encontrar el sentido de los datos cualitativos* de Coffey (1996). Un escrito sugerido por la Doctora María Teresa Luna, en el cual fundamenta su metodología en tres acciones: describir, clasificar y conectar. Lo que significa que para el proceso de codificación de los datos, se adopta esta metodología, propuesta por Luna. Pero, no solo, se implementa desde esta triangulación, sino que, “el propósito es contar la historia de los datos” (Wolcott, p. 54), como un elemento que hace parte de la descripción.

En este orden de ideas, Coffey (1996) sostiene que:

El proceso consiste en pasar de la codificación a la interpretación, o sea, la transformación de los datos codificados en datos significativos. Aquí, se hace el énfasis sobre qué buscar en los códigos (**niveles de desempeño**) y categorías (**aspectos**). Delamont (1992) propone buscar patrones, temas y regularidades, pero también contrastes, paradojas e irregularidades. Entonces se puede pasar a la generalización y a la teorización a partir de los datos (p.55).

Entonces, este proceso permite identificar la ruta del relato, “La manera como los actores sociales producen, representan y contextualizan su experiencia y conocimiento personal por medio de la narrativa” (p. 64), pues trata de aclarar y organizar la información. Es de aclarar, que éste se utilizó para los instrumentos, mencionados anteriormente.

Entre tanto, el relato “es una forma obvia para los actores hablar con extraños (por ejemplo el investigador) para contar las experiencias importantes y sus acontecimientos” (p.66). Un proceso que está

reflejado, tanto en el análisis de la encuesta sociocultural, como en las entrevistas, que se exponen en los hallazgos.

4.6.4. Encuesta sociocultural

Esta técnica, aunque no estaba contemplada, inicialmente, dentro del proyecto aprobado, se utilizó para la recolección de información, porque se consideró de gran importancia, en la medida, que aportar datos socioculturales, que le dan mayor claridad a la perspectiva de la investigación. Con este propósito, se aplicó la encuesta sociocultural, ya que, el contexto cultural en el que se desenvuelven los estudiantes es un elemento esencial para el análisis.

Entonces, con la aplicación esta encuesta sociocultural se logró un acercamiento a la realidad de los estudiantes de la universidad. Se conoció un poco sobre sus gustos, la manera como viven, el lugar ocupan en la estructura social y las experiencias individuales que enfrentan en la cotidianidad. Sin lugar a dudas, todos estos aspectos influyen en su forma de ser, pensar, actuar, ver y sentir su mundo. Al respecto, Sandra Araya Umeña lo expresa lo siguiente:

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y de pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común (2002, p.11)

Por todas estas valoraciones con relación al aspecto sociocultural, es que se concibió, dicha encuesta, como una técnica esencial, en el análisis.

El tema que motivó este análisis fue la lectura crítica, lo que llevó directamente, al análisis de la manera cómo leen los estudiantes que ingresan a la Uniminuto. Al respecto, es necesario anotar, que en esta técnica, el dato es importante, porque permite el acercamiento a sus realidades a partir de sus respuestas. Por tanto, la comprensión e interpretación de la lectura crítica se ha hecho desde la concepción y construcción sociocultural.

Así las cosas, dicha perspectiva facilitó el diálogo con Daniel Cassany, quien sostiene, que la lectura no parte, solamente, de lo lingüístico; sino que, también tiene que ver con factores externos, como los socioculturales, que influyen en el ejercicio comprensivo e interpretativo. En este sentido, Ferreiro (2005) explica que:

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos "leer" y "escribir" habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos (p.22).

En suma, estas encuestas se aplicaron con el objetivo de conocer algunas características de tipo sociocultural, para complementar el análisis cualitativo.

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos en las pruebas de entrada y salida, tanto del grupo control, como del experimental. Primero se exponen los resultados de la prueba, en cada grupo, con sus respectivos análisis. Luego, está el comparativo entre ambos grupos. El procedimiento es igual para la prueba de entrada y la de salida:

5. Principales Hallazgos

En este capítulo se desarrollan los principales hallazgos del trabajo de campo y recolección de información. Se explica cada cada paso de ordenamiento, procesamiento y análisis de los datos. También, se pensentan los análisis de la encuesta sociocultural; luego, las pruebas de entrada y salida. Para terminar, se relacionan los resultados y la narración, descripción y el análisis de las entrevistas, empleadas en la investigación.

5.1. Análisis de la Encuesta Sociocultural

El análisis de los niveles de lectura crítica y algunas concepciones socio-familiares de contexto son la fuente de información, para conocer lo que piensan los estudiantes frente al trabajo y al proceso de construcción de lectura, propiciado por la investigación, para indagar por los niveles de lectura crítica, que tienen los estudiantes que ingresan a la facultad de Ciencias y Humanas y Sociales de la Corporación Minuto de Dios. Se parte de preguntas como: ¿Cuáles son los niveles de lectura crítica de los estudiantes?, ¿qué tipos de relación se establecen entre el nivel de lectura crítica y otros contextos como el familiar y el educativo? y ¿cuál es la mejoría que los estudiantes presentaron después de participar del grupo experimental?

Las cinco encuestas fueron realizadas por las investigadoras en las instalaciones de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, seccional- Bello, en el primer semestre 2015, durante el mes de marzo. Los cinco participantes son colombianos, clasificados en el estratos socio-económicos 1 y 2. Todos estudiaron la primaria y el bachillerato en instituciones educativas públicas, ubicadas en Medellín y en diferentes municipios cercanos al área metropolitana como Bello, Medellín y Copacabana.

Para este trabajo investigativo, las variables sociales y culturales que se tienen en cuenta son: estrato, edad, sexo y nivel educativo de la familia. Además, otras preguntas relacionadas con la conformación la familiar, sitios para leer, cuál es su concepto sobre la lectura crítica, cuál es la asignatura, del programa académico, qué más te gusta y por qué. Estos interrogantes propician acercamientos de la lectura en contexto. La presentación, interpretación y análisis de los resultados se hace mediante gráficas.

Los datos contenidos en la encuesta son:

Grupo de control:

Encuestado 1

Encuestado 2

Grupo experimental:

Encuestado3

Encuestado4

Encuestado5

- Cantidad encuestas: **5**
- Cantidad de hombres encuestados: **3**
- Cantidad de mujeres encuestadas: **2**
- Edad promedio de los encuestados: **16 a 20 años.**
- Lugar de residencia: **Medellín, Antioquia.**
- Estrato socioeconómico: **2**
- Programas académicos a los que pertenecen: **Psicología y Trabajo social.**

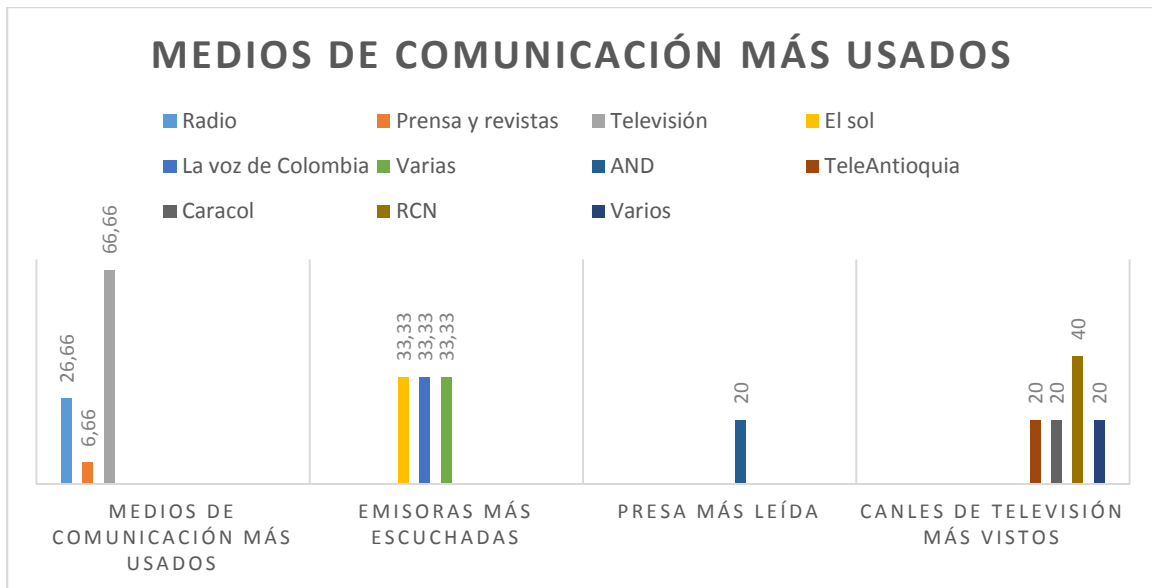


Figura 2

Medios de comunicación más usados

En la Figura 2 se identifica que el medio más usado por las familias de los estudiantes, de ambos grupos (*de control y experimental*), es la televisión (66.66%). El canal más visto por dichas familias es RCN, con un 40%. En el caso de la radio (26.66%), no se presenta una emisora común entre las familias, cada una escucha una diferente. Respecto a la prensa escrita (6.66%), con una sola familia a su favor, es el medio menos utilizado; el único periódico que se menciona es el ADN, de circulación gratuita. Esto quiere decir, que este tipo de medios masivos, solo tienen una intencionalidad en el contexto y que su programación cautiva a cierta población. Por otra parte, la prensa que es mencionada como la más leída, es un periódico urbano, de carácter esencialmente informativo.

Esta pregunta es importante para este análisis, porque permite identificar cuáles son los medios de comunicación que, habitualmente, las familias escuchan y ven. Esto, posibilita hacer un acercamiento al tipo de medios que ellos utilizan para estar actualizados del día a día. Por consiguiente, permite analizar desde dónde leen, qué tanto leen y como sus lecturas dependen de factores relacionados con el entorno, la cultura y la familia, entre otros. Bernstein (Citado por Londoño, 2010) lo explica de la siguiente manera,

Ha demostrado que los sistemas semióticos de la cultura son accesibles en diferente grado a los diversos grupos sociales. En otras palabras, la variación en el lenguaje es la expresión de atributos fundamentales del sistema social; la variación dialectal expresa la diversidad de estructuras sociales (jerarquías sociales de todo tipo), en tanto que la variación de registro expresa la diversidad de procesos sociales (p.1).

Entonces, es el contexto y el ambiente familiar los primeros escenarios de discusión y formación del sujeto y, es aquí, donde fundamenta sus maneras de relacionarse.

Finalmente, en este apartado se hace evidente que las familias de los encuestados reproducen sus discursos a partir de medios de comunicación masiva, que son mediados e influenciados solo por textos de carácter informativo.

En cuanto a la conformación y características del grupo familiar, se tiene que, en tres de las familias algunos de sus miembros poseen un título Académico (técnico, tecnólogo o profesional); los demás miembros son estudiantes, empleados y amas de casa. El 60% de los estudiantes encuestados conviven

con la madre y los hermanos; algunos viven, además, con sobrinos, hijos y abuelos. Pero, bien puede inferirse del presente estudio, que es la familia de tipo mono parental la más común, es decir, las conformadas por madre e hijos, constituyéndose en una realidad local acorde con tendencias de tipología familiar en otros contextos.

Esto permite visualizar un grupo de familias que no dista de las características generales del contexto sociocultural antioqueño, tal como lo plantea Gutiérrez de Pineda. V. en el libro *Familia y Cultura en Colombia*, familias monoparentales donde la mujer es cabeza del hogar, una madre multifuncional. Ella es ama de casa, la responsable económica, sea que esté o no vinculada a la vida laboral; asiste a las reuniones escolares, busca quien cuida a sus hijos para salir a trabajar. Emocionalmente afectada, muchas veces por el manejo de angustias y culpas por la ausencia del padre; con agravante, que no tiene una adecuada comunicación con él.

En este tipo de familia se ve como la mujer, generalmente, se siente olvidada, frustrada, sobrecargada de funciones, porque, le toca esforzarse para ser padre y madre, olvidándose que, simplemente es una mujer que, sufre su soledad, embriagada en su dolor y cansancio. Esto la lleva, muchas veces al alcoholismo, consumo de estupefacientes o momentos de distracción, equivocada, con pasiones desenfrenadas y posteriormente el manejo de culpas entrelazadas con su baja autoestima.

En otros casos, la mujer, con sus hijos, se encierra en su propia soledad y lucha con fortaleza para sacarlos adelante. En esta búsqueda, se dobla en pesadas jornadas laborales, tratando de compensar la falta del padre y resulta convirtiéndose en una madre complaciente que les lleva todos los caprichos a sus hijos, por costosos que sean y, a costa, de sus propias necesidades.

Y qué decir de los hijos de estos hogares, muchas veces son chicos a la deriva; criados de manera inadecuada, por una empleada doméstica, el vecino o algún familiar; quienes, a cambio de unos pesos, aseguran cuidar a esos chicos, encomendados por una madre que tiene que rebuscarse la vida a como dé lugar. En esta situación, sus hijos también están solos en sus casas, con el mundo a sus pies, expuestos a todo tipo de riesgos, al estar, mucha parte del tiempo, en una pantalla de internet.

Entonces, la familia se encuentra desprovista de los valores y principios, sumergida en la sociedad de consumo, que corroe las buenas costumbres, ofertando una serie de productos innecesarios y superficiales que desvirtúan la esencia de la vida en familia. Independiente de su propia tipología, “la familia ha pasado a ser la unidad de producción para convertirse principalmente en una unidad de consumo y posteriormente en una unidad de apoyo al desempleo” (Gimeno, 1999, p. 18). De esta manera, se ve la necesidad de hacer reflexiones diferentes frente a la familia, con acciones que propendan por soluciones asertivas y eficaces para no terminar en generar otras problemáticas.

Así las cosas, la familia como eje fundamental de las sociedades y motor de impulso para los seres humanos, ha tenido cambios radicales que se evidencian en su conformación, en sus nuevos valores, forma de asumir los roles, reflexiones y dificultades de identidad y apropiación de roles, autoridad y actitud frente a la vida. De esta manera, en el estudio de las familias se encuentran diversas formas, marcadas por una época, un contexto histórico específico y una cultura, que marca sus vivencias cotidianas.

A continuación, se presenta la Figura 3, donde se relaciona el apoyo que los estudiantes reciben de sus familias para la realización de las tareas académicas, designadas para desarrollar en la casa.



Figura 3
Ayuda para hacer tareas

De acuerdo a los resultados presentados, se tiene que tres de los estudiantes encuestados (60%) reciben ayuda de sus familiares para la realización de sus tareas; dos son ayudados por sus hermanos y el otro recibe apoyo de la madre. Los otros dos (40%), no reciben ayuda de sus familiares para realizar sus tareas.

Los estudiantes exponen que, en la realización de las tareas, a veces prefieren que los ayuden aquellos familiares que se encuentran en capacidad de brindarles un apoyo real. Sin embargo, por las características del programa no es fácil que algunos familiares les puedan ayudar con tales tareas.

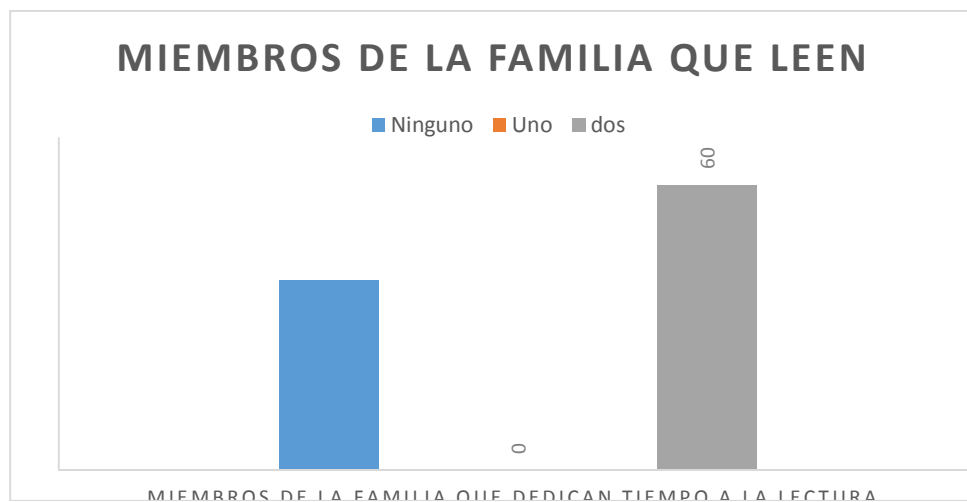


Figura 4
Miembros de la familia que leen

De los cinco encuestados, tres de ellos, es decir el 60%, afirman que en su familia, normalmente, leen dos de los miembros. En las familias de los otros participantes, nadie tiene la costumbre de leer. Esta cifra es

conducente a reafirmar lo que dice el estándar de lectura y escritura del país, que, según Londoño (2013), se traduce en la situación de alfabetización en Colombia:

En las últimas décadas, los índices de alfabetización en Colombia han mejorado, sin embargo, el nivel y la calidad de la literacidad siguen siendo deficientes, como lo demuestra la ubicación del país en las diferentes pruebas internacionales. Por ejemplo, en las pruebas Pisa (Program for International Student Assessment) en el 2006, entre 57 países, Colombia ocupó el puesto 56 en el área de lectura, solo por encima de Argentina (p.13).⁵

Una característica particular del grupo encuestado destaca que, quienes leen en la casa son los hermanos, porque los padres dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo. A esto se le suma, que provienen de hogares y barrios con bajo nivel educativo y con un conocimiento cultural muy reducido. Son padres y madres campesinas, obreras rasas, entre otras profesiones, que no dé tienen mucha formación académica.

En relación con la cantidad y el tipo de libros que leen al año en la familia, los datos muestra que, de las familias que dedican tiempo a la lectura, en una de ellas, sus miembros alcanzan a leer hasta doce libros, en otra, leen un promedio de tres texto y, en la tercera, el estudiante desconoce el número. Normalmente, los familiares de los estudiantes leen literatura (ficción, drama, suspenso o terror, etc.) sólo en una, se lee sobre ciencia y política.

En competencia lectora, Colombia ocupa el lugar número 30, entre 35 países, siendo la razón fundamental, la dificultad que representa, para los educandos, entender lo que leen. Más del 70% de los niños y jóvenes colombianos, pertenecientes al sistema educativo, están en el nivel de lectura más básico.⁶ El entorno familiar y barrial es de suma importancia para lograr hábitos y acciones de lectura, cómo lo indica el MEN (2010) en sus estudios “el 63 por ciento de los menores encuestados les gusta que les lean, y para el 90 por ciento el lugar preferido es el hogar” (p.5).

Por otro lado, en la ciudad de Medellín, (El Mundo) el problema no es menos impactante:

Para la secretaría de Educación de Medellín, Luz Elena Gaviria, la situación se hace compleja, toda vez que a la ciudad permanentemente están llegando personas del sector rural, lo cual hace que los indicadores de la ciudad por momentos no se muestren a la baja. En Antioquia el analfabetismo estructural afecta a cerca de 400.000 personas. En Antioquia el analfabetismo estructural afecta a cerca de 400.000 personas (Periódico el Mundo).⁷

Estos problemas estructurales con la lectura, se basan en que todavía hay instituciones que desarrollan una educación básica memorista y conductista, a sabiendas que en los tiempos de hoy se debe apuntar a una educación más crítica, de reflexiones, acercamiento a diferentes contextos y a la literatura.

Por otra parte, parece que, la escritura y la lectura, representan un problema para la educación. Las mallas curriculares solo las tienen presente en uno o dos períodos de la agenda académica. Pues, la educación en Colombia ha estado alineada al interés político y no a una situación de potencialidades, algo que no debiera ser así. Lo ideal es verla como una posibilidad de crecimiento y no como una alternativa para el empleo; idea que se ha venido promoviendo en el país, desde la perspectiva de impulso que se le ha dado

⁵ El promedio de los países de la OECD en Lectura fue de 492 puntos. Por encima se ubican 15 países, con Corea a la cabeza, seguido por Finlandia, Hong Kong, Canadá y Nueva Zelanda. Por debajo se encuentran 33 de lo

⁶ Programa: Leer Libera. Plan Nacional de lectura y Bibliotecas.

⁷ “Medellín debe erradicar el analfabetismo” - El Mundo

al SENA, como un formador para el trabajo. Al respecto, Portocarrero (2014,) aporta la siguiente reflexión:

La formación técnica profesional y, en los últimos años, la tecnológica también, han sido asumidas, por el Servicio Nacional de Aprendizaje —SENA—, establecimiento público del orden nacional con personería jurídica, patrimonio propio e independiente y autonomía administrativa. Está adscrito al Ministerio del Trabajo, que, entre otras funciones, le ha correspondido desarrollar la educación para el trabajo y el desarrollo humano, así como la educación técnica y, a decir verdad, lo ha hecho muy bien dada la logística, sobretodo, de instructores (diferentes a los profesores universitarios), equipos e instalaciones con que cuenta. No obstante, existe una gran confusión en lo atinente a la educación para el trabajo y el desarrollo humano, frente a la formación técnica profesional en educación superior, iniciando por el primer nivel que corresponde a la ofertada básicamente por las instituciones técnicas profesionales y por las instituciones tecnológicas, acorde con la Ley 30 de 1992 (p.33).

Lo anterior, resalta que el interés del Estado no es promover la educación en un alto nivel, como es el profesional, si no el de mantener una formación útil, donde solo se requiere ser apto para hacer algo; pues a los estudiantes con más necesidades les urge ingresar al mundo laboral y contribuir a los ingresos de su familia. En la actualidad, entidades como el SENA tienen mucho más garantizado su presupuesto que muchas universidades públicas y privadas, pues estos están amparados por la ley 119 de 1994 que contempla que cada empresa en Colombia contribuya con el 2% de retención de la nómina para aportes al SENA.

De otra parte, es importante añadir, que algunas variables sociales y culturales ayudan, notablemente, a mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Un aspecto que se puede ser complementado desde el espacio universitario, haciendo una apuesta por la literacidad en la escritura y lectura. En este sentido, Petit (2009) señala que:

La lectura no va a solucionar los problemas del mundo. No forzosamente construye gente crítica, con distanciamiento. Pero el que no puede apropiarse de la cultura escrita está más marginado de la sociedad. La lectura no te garantiza nada, pero si no tienes ese derecho estás más excluido porque vivimos en una sociedad donde se cambia rápidamente de trabajo y hay que estar permanentemente capacitándose. La lectura tampoco garantiza una ciudadanía activa, pero si no lees tenés mucho menos voz y voto en los espacios públicos. La lectura te permite transitar pasarelas, generar caminitos con sutileza, inventar mediaciones que facilitan la apropiación de la cultura escrita (p.10).

Adicionalmente, (Puig, Henao & Castañeda, 1987, citado en Londoño 2012) advierte que, con respecto a los niveles de literacidad se debe considerar de igual forma, el factor socioeconómico:

El éxito académico en primaria y en bachillerato, lo mismo que el ingreso y permanencia en la universidad están mediatizados por la capacidad de lectura y de escritura del estudiante, y ésta, a su vez, está mediatizada por las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia. Por tanto, cada vez que el niño habla o escucha, la estructura social es reforzada en sí y es formada su identidad social. La estructura social se convierte en realidad psicológica a través del mundo de los actos de la palabra. El niño que aprende a hablar no aprende sólo un sistema de reglas lingüísticas (competencia lingüística) sino que en la medida en que este aprendizaje se hace siempre en condiciones particulares a través de una cierta forma del proceso de comunicación, él forma al mismo tiempo su personalidad social, su acceso al saber, su actitud ante el mundo. (p.56).

Considerando, ambas citas, es necesario indicar que, si bien Petit (2009) habla de la importancia de la apropiación de una cultura escrita, ya que, esto puede mejorar la participación ciudadana y todo lo que esto conlleva en una democracia; igual, se deben implementar acciones que respondan a las necesidades del sujeto, incluyendo el factor socioeconómico, como lo evidencia Puig et al, en Londoño.

En la siguiente Figura 5 se presenta lo que se evidencia en la encuesta sobre la utilización del libro y de la internet para hacer sus lecturas.

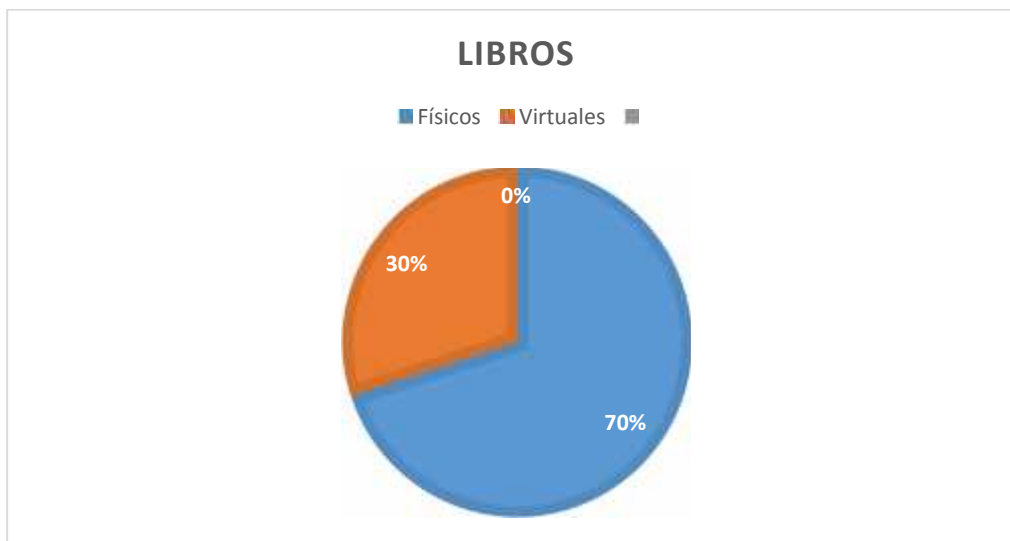


Figura 5
Tipos de libros

De todos los encuestados, tres afirman que suelen leer ediciones físicas de los libros, uno, que prefiere las ediciones virtuales y otro, aprovecha las dos presentaciones. Las razones por las cuales eligen las ediciones impresas son principalmente dos: La primera, porque es menos agotador para la vista; la otro, porque confían más en estas ediciones que en las virtuales. Con respecto a quienes prefieren las ediciones virtuales, su elección descansa en una sola razón, la facilidad de adquisición del material bibliográfico.

La vida moderna posibilita al estudiante acercarse a otras maneras de encontrarse con el libro o el texto escrito, y ahora se encuentra con el ciberespacio, hipervínculos y la informática, lo que abre en él una gran cantidad de posibilidades. Como lo enuncia Roberto Marafioti, en Mirta (2009):

La transmisión de datos a la velocidad de la luz; la digitalización de los textos, las imágenes y los sonidos; el recurso a los satélites de telecomunicación; la revolución de la telefonía; la generalización de la informática en la mayor parte de la producción y los servicios; la miniaturización de las computadoras y su interconexión a escala planetaria, han cambiado y prometen cambiar aún más la realidad del mundo y la vida cotidiana (p.9).

Lo que hace que el libro sea esencial, ya no como única posibilidad sino, una entre tantas.

La lectura en internet está disponible, y con ella, convergen otras necesidades de comprensión, como el chats, los correos electrónicos. La red facilita el acceso inmediato, y acelera los procesos

comunicativos entre científicos con la ciudadanía, de modo que hoy la ciencia circula de manera mucho más inmediata (Cassany, 2003).

A la pregunta sobre los equipos con los que cuentan en la casa para hacer las tareas, se le adiciona la pregunta 13, ¿En tu casa con qué materiales o equipos cuentas para hacer tus tareas? A la cual, los estudiantes, de manera unánime, afirman que en casa cuentan con internet, como principal herramienta de consulta, luego siguen los libros, las fotocopias que permiten los docentes de los cursos y, por último, las enciclopedias para desarrollar sus trabajos.

Por consiguiente, se evidencia un panorama que posibilita al estudiante diversas maneras de encontrarse con el texto, de acercarse a las palabras, a la información. Entonces, el reto está determinado por la forma como la Universidad o la institución orienta las prácticas educativas y cuál es medio, de los disponibles actualmente, al que debe apuntar

En cuanto a las preferencias sobre el tipo de lectura en la familia, lo que se evidencia es, que en el hogar, prefieren la lectura recreativa, la que permite otras exploraciones y otras comprensiones de uso. Una de las personas encuestada, respondió que prefiere los textos de superación porque, “Superación personal o reflexivos porque son más fáciles de leer, no necesitan mucho tiempo para leer, su lenguaje es sencillo, son menos complicadas”. Es decir, que este tipo de lecturas se ajustan al esparcimiento, al ocio, a un acercamiento a partir de la identidad y del interés individual, muy marcado, por sentimientos de valoración y de confianza. Una lectura que se hace no por obligación ni con el interés de informarse o de aprender algo específico, sino para disfrutar de la misma.

Un planteamiento que valida lo dicho anteriormente, es el de Wong (1991) quien expone que:

No todos los textos son asimilados de igual manera: la poesía, el ensayo y las matemáticas requieren más tiempo para ser asimilados. En cambio, la mayoría de los contenidos que ofrecen una información vinculada con nuestra inteligencia o nuestra experiencia puede leerse de manera rápida, sin que ello reduzca nuestra facultad de entendimiento.³ La lectura, y la literatura, es inherente a nuestra vida. Por supuesto que hay un proceso para la comprensión y aprendizaje de textos (p.1).

Además, el autor agrega que “La lectura como placer, como actividad lúdica, como recreación plantea de manera inherente estimular la imaginación y la capacidad crítica” (p.2). En consecuencia, los hábitos de lectura de los encuestados pasan por esta práctica, por considerar la lectura no como un proceso formativo sino como un encuentro con las palabras, la imaginación y como un proceso de auto superación.

En lo relacionado con la importancia que la familia le asigna a la práctica de la lectura, se tiene que el 80 % de los encuestados sostiene que la lectura crítica es importante para sus familiares, sólo una de las encuestadas dice que sus familiares no tienen idea de que sea eso.

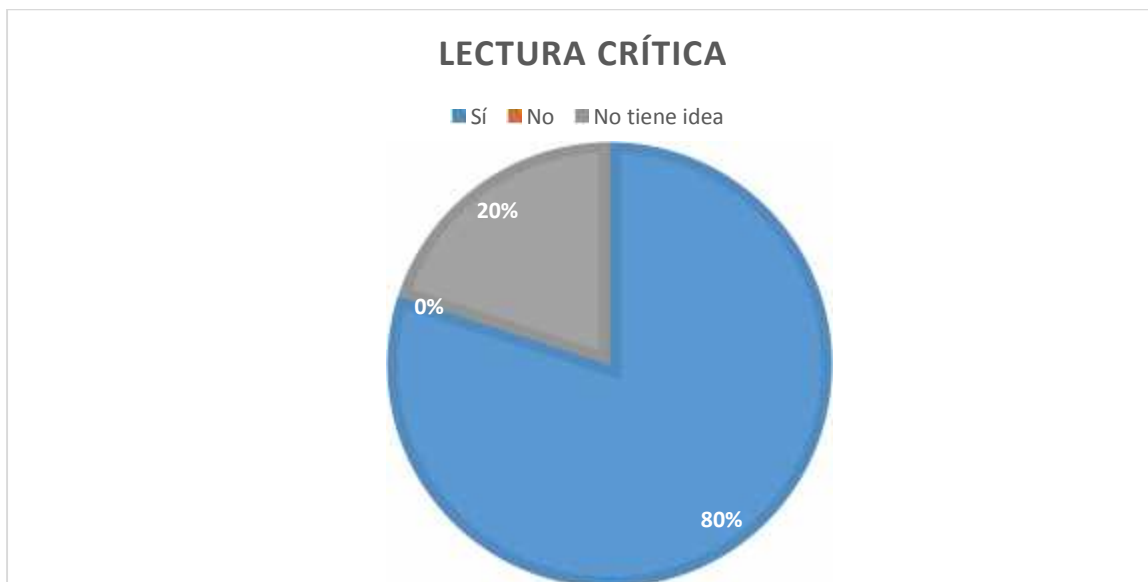


Figura 6

Conocimiento de la lectura crítica

Frente a la pregunta ¿Qué aprendió de la lectura crítica? Algunas de las respuestas, son las siguientes:

“Aprender a interpretar, a leer para entender y saber que un texto tiene muchas interpretaciones”.
 “Los puntos o bases a tener en cuenta para realizar una crítica u opinar de manera correcta sobre un texto”. “A interpretar mejor os textos, a tener criterio propio”

Lo que significa, que la respuesta es vista, solo desde la interpretación, pero carecen de otros elementos para argumentar sentido profundo de la lectura crítica. Esta es entendida como un asunto de criticar, dar un punto de vista, de comprensión y se alejan de su propio significado y de su técnica (Cassany, 2003).

Se dimensiona un concepto sobre lectura crítica, y se rescata el hecho, que por lo menos, se forme un reconocimiento del deber ser de la lectura. No obstante, faltan elementos de fuerza que permitan avanzar hacia el proceso de generación de un argumento propio, por parte del estudiante, lo que tiene que ver con el momento de apropiación social de conocimiento o desde las técnicas con “el mundo del lector” (Casanny, 2003).

La lectura crítica, a diferencia de una lectura con fines informativos, supone la experiencia particular de los sujetos y, por ende, la apropiación de sus contextos inmediatos. En este sentido, Bianchi (2009) sostiene que:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos involucrarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que brinda el texto, en nuestro bagaje y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que hablaba (p.11).

Por otra parte, uno de los aspectos claves de este ejercicio de análisis, es la familia. Entendida como el primer entorno en que el estudiante expresa lo que piensa, siente y razona frente a temas y lecturas, que necesitan más de su desarrollo básico. Es en el espacio familiar donde el niño y el joven tiene la posibilidad de discutir y argumentar cuando este lo permite.

Con relación a la pregunta por la existencia, en el barrio, de espacios que promuevan la lectura, de los cinco encuestados, sólo dos afirman que cerca de su casa hay un espacio donde promueven la lectura y los libros. Los otros, dicen que no existe ninguno.

En este sentido, los aportes de Bernstein. B. (1959) son pertinentes, ya que, expone la importancia de los espacios y los contextos en el desarrollo lingüístico y estructural del lenguaje para el desempeño del individuo vivir en sociedad. Frente a este aspecto, es útil el planteamiento de Durkheim (Citado en Londoño y Castañeda 2011) quien sostiene que:

Manejan códigos restringidos, lo que les impide apropiarse de conceptos complejos en las distintas áreas del saber y de tener una visión universal del mundo; se quedan en su entorno inmediato, por eso no van más allá de su mundo particular”. También, “Estos hechos sociales tienen influencia coercitiva sobre los individuos (convencional), y las costumbres colectivas se transmiten por la educación (adquirida). Por tanto, los fenómenos sociales son exteriores al individuo, son heredados”. Y por tanto, los conceptos de Bernstein como: “código restringido” y “código elaborado”. El concepto de código se entiende como “un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) la forma de su realización y c) contextos evocadores (p. 4)

Lo que significa, que estos estudiantes necesitan de otros espacios para desarrollar habilidades en su contexto, a través de la lectura y la escritura. Los espacios determinan funcionalidades en el lenguaje, permiten desarrollar capacidad de interacción, de hablar y relacionarse con los otros y con el entorno.

En lo relacionado con la utilidad que le ven a la lectura crítica, dos estudiantes del grupo de control, que fueron encuestados, sostienen que la lectura crítica contribuye a la agudización y fortalecimiento de **la comprensión**. Tres del grupo experimental, aseveran que la lectura crítica no solo fortalece la comprensión sino la capacidad de **análisis** y de **juicio autónomo**. Además, consideran que ésta, no sólo sirve para la comprensión de textos, sino para la vida misma.

Al respecto, y para dar profundidad sobre los aspectos mencionados, se puede decir que se evidencia una comprensión del concepto de lectura crítica después de abordar los cursos desde la Lingüística Textual (LT); pues, asumen que este elemento les permite ir más allá del texto y contribuye, con su visión objetiva del contexto, a crear un criterio propio e interpretar mejor las cosas. Por consiguiente, el curso establece en el estudiante, una forma para reconstruir el texto, identificar el enunciante y llegar al desarrollo de algunos temas propuestos en la lectura.

Una manera de contextualizar el por qué el estudiante llega a este concepto, es la pregunta que se plantea: ¿Para qué cree usted que sirve la lectura crítica en la vida académica? A la cual, la persona encuestada respondió Para ayudarnos a comprender mejor los textos . Lo que indica, que para ella, el tema de lectura crítica le ofrece herramientas para su comprensión textual y acercamiento a la interpretación.

Frente a la capacidad de análisis, es posible observar, que los elementos de mejora se pueden evidenciar en la revisión de la prueba de salida, según la cual, el grupo experimental avanza, significativamente, en comparación con el grupo control. Muestra de ello, es su profundidad, a la hora de hacer una lectura crítica, pues una cosa es que se entienda el concepto y otra, muy diferentes, cuando se aplica.

Frente al juicio autónomo, se observa que el grupo experimental adquiere elementos argumentativos, que antes no poseía. Dicha habilidad le permite desarrollar su propio juicio, porque ya siente propiedad al hablar y busca los elementos necesarios a la hora de argumentar.

La respuesta de una de las participantes se acerca a un tópico interesante, para comprender mejor cualquier texto, tema, discusión, para lograr una opinión autónoma. Esto significa, que el proceso de aprendizaje, a partir de una intencionalidad, como lo es la lectura crítica, ofrece resultado en la manera como el estudiante puede relacionar este tipo de lectura con su desempeño académico. Dicho, resultado es positivo y cercano a una evolución en la actividad interpretativa y la realización de un análisis, básico, de un texto escrito.

La Figura 44 se muestra la relación sobre el tiempo que los estudiantes y sus familias dedican a la lectura.



Figura 7

Horas empleadas para leer semanalmente

La mayoría de los estudiantes (60%) emplea de cinco a diez horas para leer; el porcentaje restante (40%), sólo emplea de una a cinco horas semanales. Ninguno de los encuestados afirma que en la semana no invirtiera tiempo en leer.

Siguiendo los planteamientos de Carlino (2005), esto expresa que la lectura, a veces, es para los estudiantes, huérfana. En sus investigaciones sobre este tema, ha encontrado que los estudiantes son ajenos a una bibliografía amplia, con sentido, lecturas con un lenguaje sencillo, y por tal motivo, se niegan a leer y deciden copiar y pegar. Además, de otras prácticas, que hacen que el estudiante se aleje de la lectura y no lea lo suficiente.

Para finalizar, algunas estadísticas que ayudan a fundamentar esta pregunta, se encuentran en el periódico *El Espectador* (2015) donde se afirma que:

Los bogotanos son los que más invierten en lectura: en un año el promedio es de 2,9 libros y que los más aficionados a la lectura son los jóvenes de 13 a 17 años. En España, por ejemplo, se leen 10,3 libros al año. En otras ciudades latinoamericanas el promedio de lectura es mucho más alto que el de Bogotá: en Chile se leen 5,3 libros, en Argentina 4,6 y en Perú 3 (p. 1-2)

Lo que significa, que al estudiante sí le gusta leer, solo que lee de otras maneras y es el docente quien debe descubrir una manera para motivar la lectura, en el aula de clase.

5.2. Resultados de la pruebas de entrada y de salida de los grupos control y experimental

Para responder a la pregunta que enmarca esta investigación, ¿cómo ingresan los estudiantes a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el semestre

2014-II, realizan la lectura crítica de textos argumentativos relacionados con su formación académica? Se propone en este proceso un encuentro con el dato y la narración desde los enfoques hermenéuticos y positivista analítico.

El grupo control (Sampieri, 1991), permite para esta investigación, tener un punto de comparación con el grupo experimental, de esta manera se pueden validar los conceptos valorados y comparar resultados a partir de la rúbrica.

Este grupo está conformado por estudiantes de cinco cursos diferentes, todos a cargo de los diversos profesores del área de lenguaje de la facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la jornada de la noche. Cabe mencionar, que cada docente tiene en su curso, aproximadamente, 30 estudiantes en la asignatura de *Comunicación Oral y Procesos Lectores I*. El grupo ha estado escuchando y leyendo sobre lectura crítica y lingüística textual. Han dedicado cuatro horas de clase semanal a estas lecturas.

Por tanto, la prueba de entrada es el primer acercamiento de los participantes al proceso de investigación, para la cual, no se les exige ningún requisito previo para su participación. Esta prueba fue realizada al principio del semestre. Con ella se posibilita la transparencia de los resultados desde las técnicas específicas de la investigación cuantitativa. Como instrumento, permite que el estudiante pueda tener un acercamiento a la lectura crítica, que conlleve a su análisis e interpretación. De ahí que, esta prueba esté enmarcada dentro de tres pasos e, implícitamente, se encuentra con todo un significado social y político.

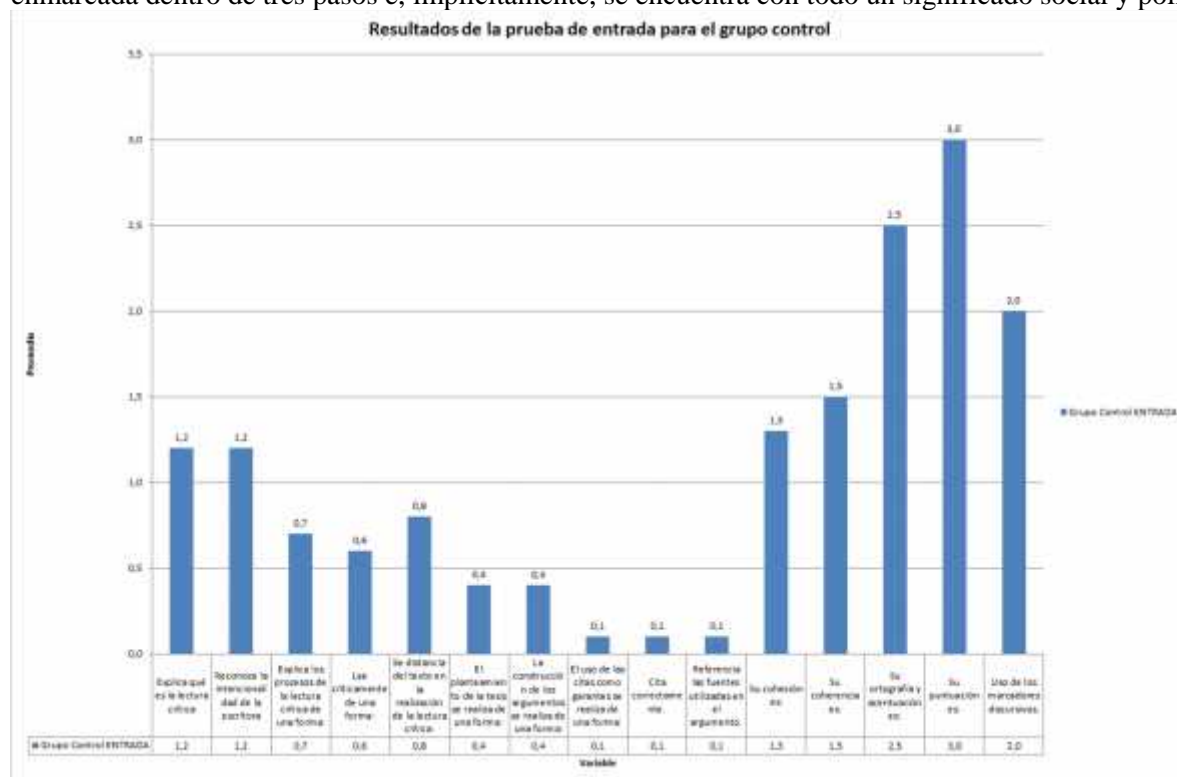


Figura 8
Resultados de la prueba de entrada para el grupo control

En la Figura 8 se muestra que los participantes del grupo control entran con bajos conocimientos de literacidad, los promedios más altos, que no llegan a 3.5, se ubican en las variables de lingüística textual. Las variables argumentativas presentan las notas más bajas, ninguna promedia una nota de 1.0. De manera general, los participantes de este grupo alcanzaron resultados muy bajos en todas las unidades de

análisis, lo que demuestra que desconocen la forma de construir argumentos y referenciar los autores para darle validez a sus apreciaciones.

El hecho, que las variables argumentativas evidencien los promedios más bajos, significa que no saben plantear una tesis, tampoco construyen argumentos con los cuales defiendan sus posturas. Además, no usan las citas textuales para darle validez a lo que están argumentando, lo que no les permite referenciar las fuentes utilizadas en el argumento.

Igualmente, los resultados de las variables de lingüística textual son bajos, porque las notas más altas promedian un 1.2. Por ejemplo, el promedio para la variable “lee críticamente” es de 0,6, lo que indica que no conocen la manera de leer en forma crítica; tampoco, tienen un acercamiento al concepto de lectura crítica. Si no conocen el concepto y no leen críticamente, entonces, no saben reconocer la intencionalidad de la escritora, ni explicar los procesos que llevan a realización de una práctica de lectura crítica, eficiente.

En el manejo de los signos de puntuación, que también se relacionan con lingüística textual, los resultados son aceptable, la nota más alta promedia un 3.0. Sin embargo, su ortografía, acentuación, coherencia y cohesión son deficientes. En lo que se refiere a los marcadores discursivos, tienen poco manejo de ellos, pues siempre utilizan los mismos; los más cotidianos y coloquiales.

Prueba de salida para el grupo control

Esta segunda prueba se realiza al finalizar el semestre, con los objetivos de revelar y comparar los cambios que se presentan, desde la primera prueba. Para ese momento, los participantes estaban finalizando su semestre académico, con unos aportes en cuanto a la escritura y la lectura en la asignatura de *Comunicación Oral y Procesos Lectores I*; lo que significa, que ya no están ajenos a los modos y técnicas para comprender un texto escrito. El desarrollo del tema de lectura crítica, desde la metodología y la pedagogía, representa experiencias diversas, en la medida que, la particularidad de cada docente le imprime algo distinto.

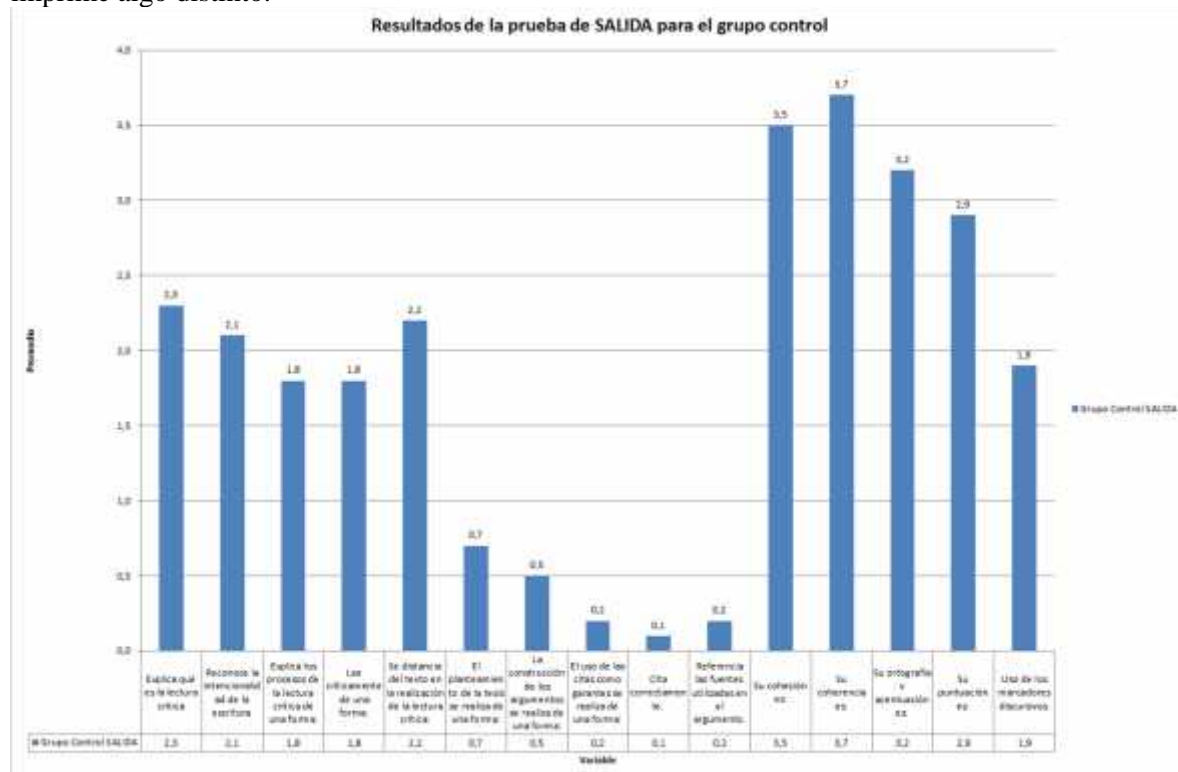


Figura 9

Resultados de la prueba de Salida para el grupo control

Luego de la experiencia, como segundo momento de la prueba, los participantes de este grupo no alcanzan niveles aceptables de argumentación y de lectura crítica. Sin embargo, mejoraron su conocimiento en las variables de lingüística textual, como: la ortografía, acentuación, coherencia y cohesión. Según se muestra en la Figura 3.

Persisten, en el grupo control, resultados muy bajos en todas las unidades de análisis. Las variables argumentativas siguen encabezando la lista; puesto que, todas las notas son insuficientes, ninguna promedia una nota de 1.0. Por consiguiente, a pesar del proceso que desarrollaron en la asignatura de Comunicación Oral y Procesos Lectores 1, los estudiantes, aún, no saben plantear una tesis ni construir argumentos con los que defiendan sus posturas, no usan las citas textuales para darle validez a lo que están argumentando, esto no les permite referencias las fuentes utilizadas en el argumento.

En cuanto a la variable de lectura crítica, obtienen algunos cambios positivos, pero no muy representativos. Su promedio es de 2.3, en la explicación sobre que es una lectura crítica, con una mejora de 11 puntos con respecto a la prueba de entrada. Del mismo, modo reconocen mejor la intencionalidad de la escritora y se distancian del texto para realizar una mejor lectura crítica.

De otro lado, si en la prueba de entrada tienen notas aceptables en esta unidad de análisis, en la prueba de salida sus notas mejoraron considerablemente. Por ejemplo, su coherencia y su cohesión promedian notas de 3.7, la ortografía y acentuación también mejoran, con respecto a la primera prueba.

Resultados de la Prueba de Entrada para el Grupo Experimental

El grupo experimental, desde la mirada de Sampieri (1991), es un equipo de encuentro y proceso de formación en el tema de lectura crítica. Se busca con él, realizar una intervención pedagógica que apunte al proyecto educativo, de esta manera, se puede convalidar un proceso de aprendizaje frente al tema de la lectura crítica y permitir el acercamiento al tema, ofreciéndoles las herramientas teóricas y prácticas que necesitan.

La prueba de entrada, para este grupo, tiene las mismas características que las del grupo control; ingresan en los mismos tiempos, número de participantes es, más o menos, el mismo. Solo hubo una diferencia, el grupo control es en la jornada de la noche y el grupo experimental es en la jornada de la mañana.

Cabe señalar, que el artículo que hizo parte de esta prueba es un texto escrito género argumentativo, para ambos grupos, titulado “Las mujeres y las papas”, de Catalina Ruiz Navarro. Lo que significa, para los participantes, una mayor exigencia en la comprensión e interpretación de la lectura en contexto, ya que, este tipo de textos no es habitual en la práctica lectora de los participantes.

La búsqueda, con este curso experimental, es proyectar el compromiso con la lectura crítica; además, motivarlos con su desempeño académico. Como se confirma con los resultados iniciales, este tópico es nuevo para la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, los resultados del grupo control son reiterativos en ambas pruebas (entrada y salida).

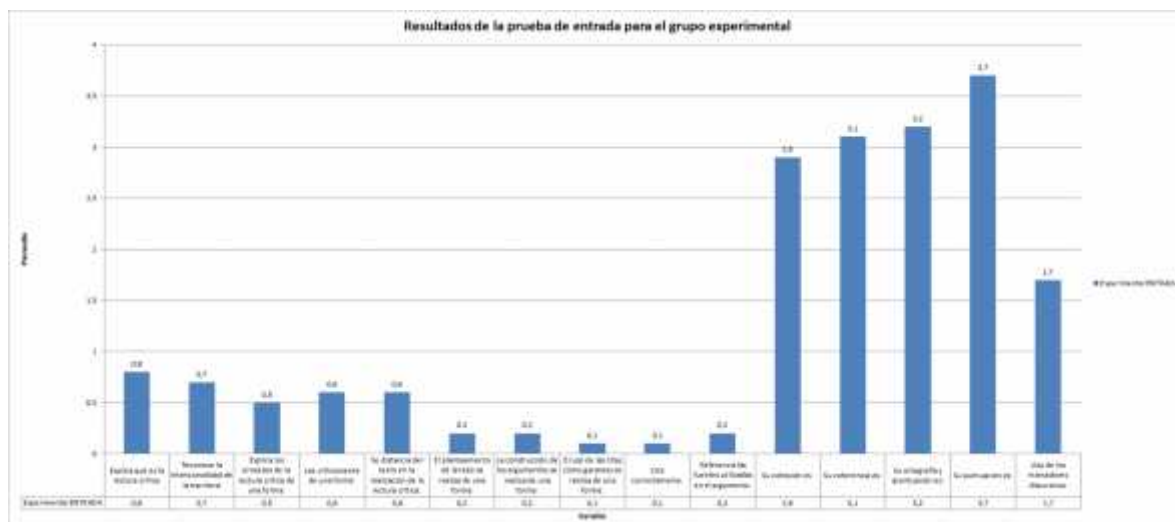


Figura 10

Resultados de la Prueba de Entrada para el Grupo Experimental

La Figura 10 muestra que el grupo experimental inició con promedios muy bajos en la mayoría de las unidades de análisis abordadas. Algunas variables de lingüística textual, como puntuación, coherencia y ortografía indican promedios altos.

En términos generales el grupo experimental muestra resultados insuficientes en las variables de lectura crítica y argumentación; y notas aceptables en las variables de lingüística textual. Ninguna de las variables argumentativas promedia una nota de 1.0

Los estudiantes de este grupo no saben plantear una tesis, ni construir un argumento usando las citas textuales y referenciando las fuentes usadas. Del mismo modo, las variables de lingüística textual muestran resultados que no promedian una nota de 1.0. Los estudiantes no conocen el concepto de lectura crítica, por ello no leen críticamente, ni saben explicar los procesos de lectura crítica, ni la intencionalidad de la escritora.

Sin embargo, en las variables de lingüística textual se notan conocimientos estándar. Por ejemplo, los estudiantes tienen conocimientos muy buenos de puntuación, puesto que su nota es de 3.7. Su ortografía y acentuación es aceptable, con una nota de 3.2. Del mismo modo, su coherencia y su cohesión muestran que los estudiantes poseen conocimientos previos.

Resultados de la prueba de Salida para el grupo experimental

Cabe resaltar, el trabajo de la intervención pedagógica como un logro de esta prueba de salida, con el grupo experimental. Los resultados demuestra avances notables en el manejo de los temas de lectura crítica y lingüística textual, aunque en la unidad de análisis argumentativa hay aspectos por mejorar. En lo relacionado como los signos de puntuación, la ortografía y los marcadores discursivos siguen siendo conceptos con muy pocas diferencias en esta prueba.

Este grupo estuvo escuchando y leyendo sobre lectura crítica y lingüística textual, una hora de clase, semanalmente y por un periodo, aproximado, de cuatro meses. Así mismo, se trabajó con lecturas que permitieran mayor esfuerzo cognitivo de aprendizaje, de relaciones y desarrollo de conceptos.



Figura 11
Resultados de la prueba de Salida para el grupo experimental

La información de la Figura 11 constata que el grupo experimental, en las pruebas de salida incrementó sus promedios en la mayoría de la variables. Sin embargo, las variables argumentativas siguen presentando promedios muy bajos. La mejora en las variables de lectura crítica son muy positivas, con notas que promedian, en su mayoría, cuatro puntos. Las variables de lingüística textual mejoraron con respecto a la prueba de entrada.

En esta prueba de salida, se evidencia que los estudiantes reconocen la intencionalidad de la escritora y se distancian del texto al realizar la lectura crítica, de una forma sobresaliente. Esto se debe a que ya son capaces de explicar qué es la lectura crítica y la realizar de forma aceptable. Algo parecido sucedió con las variables de lingüística textual. Si en las pruebas de entrada presentaban resultados muy buenos que promediaban una nota de 3,7, en las pruebas de salida las notas se promedian en 4.1. Sin embargo, en la variable de puntuación, que presentaba una nota de 3,7 en la prueba de entrada, disminuyó en la prueba de salida, con un promedio de 2,8. No obstante, la ortografía, la cohesión, la coherencia mejoraron sus promedios.

Comparación de notas de entrada y salida del grupo control

Ambas pruebas (entrada y salida) trabajaron sobre el mismo cuestionario a partir de lecturas diferentes. Se indagó por aspectos como: ¿Qué es lectura crítica?; Realice una lectura crítica; ¿Cuál es la intencionalidad de la lectura realizada anteriormente?, lo que significó para el participante leer con un propósito, develar lo que esta explícito en la lectura, detrás de líneas (Cassany.2006), utilizar conectores dentro de su producción textual. Además, realizar algunas interpretaciones y relaciones de contexto, traer a la memoria hechos, nombres y personajes de la vida pública y política.

Cabe señalar, que los resultados son positivos. Sin embargo, no son los esperados, ya que después de las clases y la experiencia curricular, a los participantes les faltó profundizar en la lectura, realizar lectura de contexto, relacionar patrones sociales, culturales y políticos. Al igual que, efectuar una escritura con las normas básicas escriturales.

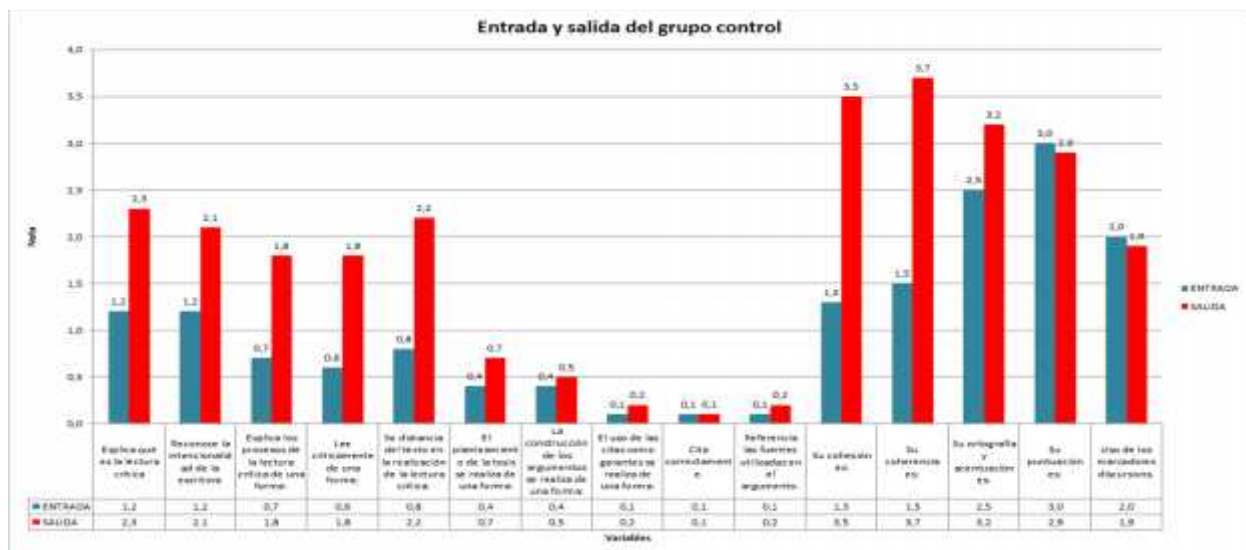


Figura 12
Comparación de resultados de entrada y salida del grupo control

Al observar la gráfica comparativa, (Figura 12), se puede determinar una notable mejoría en las calificaciones de prueba de salida respecto a las de la prueba de entrada. Aunque, la mayoría de las variables no superan una nota de 4.0, es importante resaltar que en la unidad de análisis “lingüística textual” se evidencian los más notables logros. Por ejemplo, la variable “cohesión” inició con una nota promedio de 1,3 y finalizó con 3.5. Algo parecido, sucedió con la variable coherencia, pues inició con una nota de 1.5 y se terminó con una nota de 3.7. También, aunque con una leve elevación, las variables “ortografía” y “acentuación” reportan una mejoría en la prueba de salida con una nota de 3.2, frente a la nota de entrada que fue de 2.9, en promedio. No obstante, otras variables como la “puntuación” y el “uso de los marcadores discursivos”, disminuyeron su nota en la prueba de salida en comparación con la prueba de entrada (2.9 y 1.9 respectivamente).

En cuanto a las variables de la unidad de análisis “lectura crítica” los resultados no son muy alentadores. Aunque, la mayoría de las variables aumentaron su nota en la prueba de salida, ninguna de ellas supera una nota de 2.5. Es importante mencionar, que las variables de la unidad de análisis “argumentación” presentan los promedios más bajos de las pruebas, superados por pocos puntos en las pruebas de salida. Por ejemplo la variable “la construcción de los argumentos” reportó, en las pruebas de entrada, una nota de 0.4 y en las de salida, fue de 0.5. La variable “el uso de las citas como garantes de...” obtuvo una nota en las pruebas de entrada de 0.1 y las de salida de 0.2.

Comparación de notas de entrada y salida del grupo experimental

El grupo experimental permitió, en la investigación, reconocer y demostrar que a partir de una intervención pedagógica planeada y estructurada para un fin, puede obtenerse un mayor impacto en los participantes; se logra un acercamiento con intencionalidad en las lecturas. Por otro lado, los resultados es evidente el progreso en lectura crítica.

También, es relevante mencionar, que un curso de unas cuantas horas no es suficiente para llenar los vacíos que traen los estudiantes, de sus experiencias académicas anteriores. Falencias, tales como, la manera de escribir textualmente a partir de la macro estructura y micro estructura. De otro lado, queda evidenciado que la universidad debe acompañar y capacitar a los docentes, en temas como la literacidad.

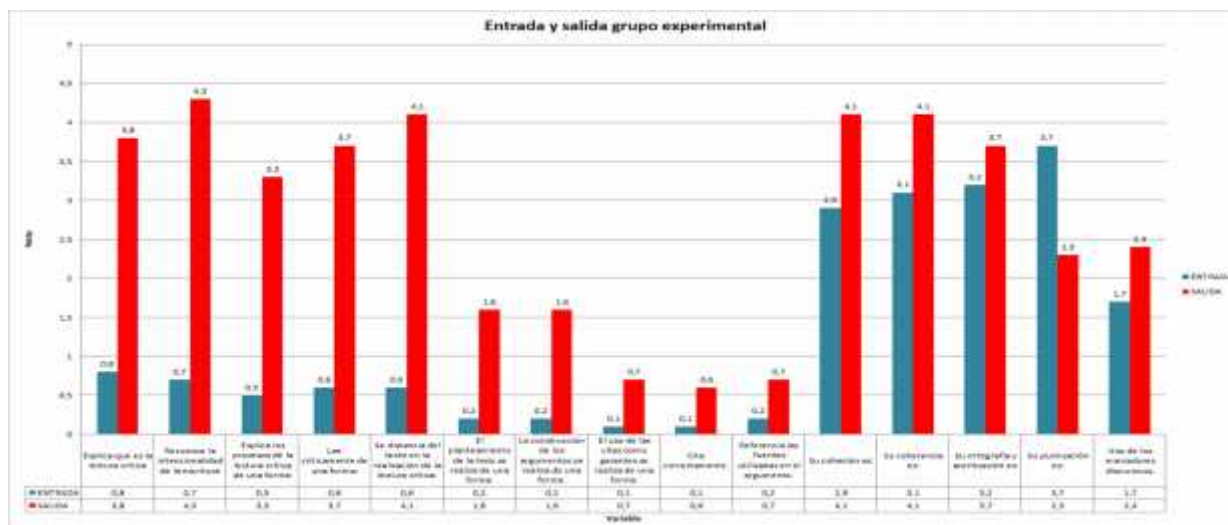


Figura 13
Comparación de resultados de entrada y salida del grupo experimental

En términos generales, se evidencia una calificación sobresaliente en las pruebas de salida con respecto a las pruebas de entrada en este grupo.

La unidad de análisis “lectura crítica” es la que evidencia mejores notas. Por ejemplo, la variable “reconoce la intencionalidad de la escritora” pasó de tener una calificación de 0.7 en la prueba de entrada a tener una calificación de 4.3 en la prueba de salida. Del mismo modo, la variable “se distancia del texto en la realización de la lectura crítica” tenía una de 0,6 en la prueba de entrada y en la prueba de salida obtiene una calificación de 4.1.

También, los participantes de este grupo iniciaron con un desconocimiento sobre el concepto de lectura crítica, con una calificación de 0.8 en esta variable y terminaron el curso explicando mejor este concepto, pues, su nota llega a 3.8. Este dato lo respalda el aumento de la nota en la variable “explica los procesos de lectura crítica de una forma”, puesto que inició con una calificación de 0.5 y terminó con 3.3

En cuanto a las variables de la unidad de análisis “lingüística textual” se evidenció una mejoría en las variables “cohesión” y “coherencia”, cada una con una calificación de 4.1, en la prueba de salida. Del mismo modo, se resaltan los buenos resultados en la variable “ortografía y acentuación”, que pasó de 3.2 a tener una calificación de 3.7

Sin embargo, la variable “puntuación” disminuyó su promedio en la prueba de salida en comparación con la de entrada; inicia con 3.7 y termina con una valoración de 2.3.

En las variables de la unidad de análisis “argumentación” se evidencian mejorías, aunque no muy representativas, porque ninguna de las variables obtuvo una calificación de 2.0. Así, en la variable “la construcción de los argumentos se realiza de forma” en la prueba de entrada, su calificación fue de 0.2 y en la de salida de 1.6. Igualmente, en la variable “el planteamiento de la tesis se realiza de forma” fueron valorados con 0.2 en la prueba de entrada y en la de salida con 1.6

Comparativo pruebas de entrada de los grupos control y experimental

Este cuadro comparativo es la oportunidad para reconocer las debilidades y fortalezas de los participantes en lo que se refiere a sus acercamientos a la lectura y a la cultura escrita, al inicio del semestre. Así, se aporta un análisis que sirve como diagnóstico frente a cómo llegan los estudiantes a la universidad, cuáles son sus practicas lectoras y escriturales.

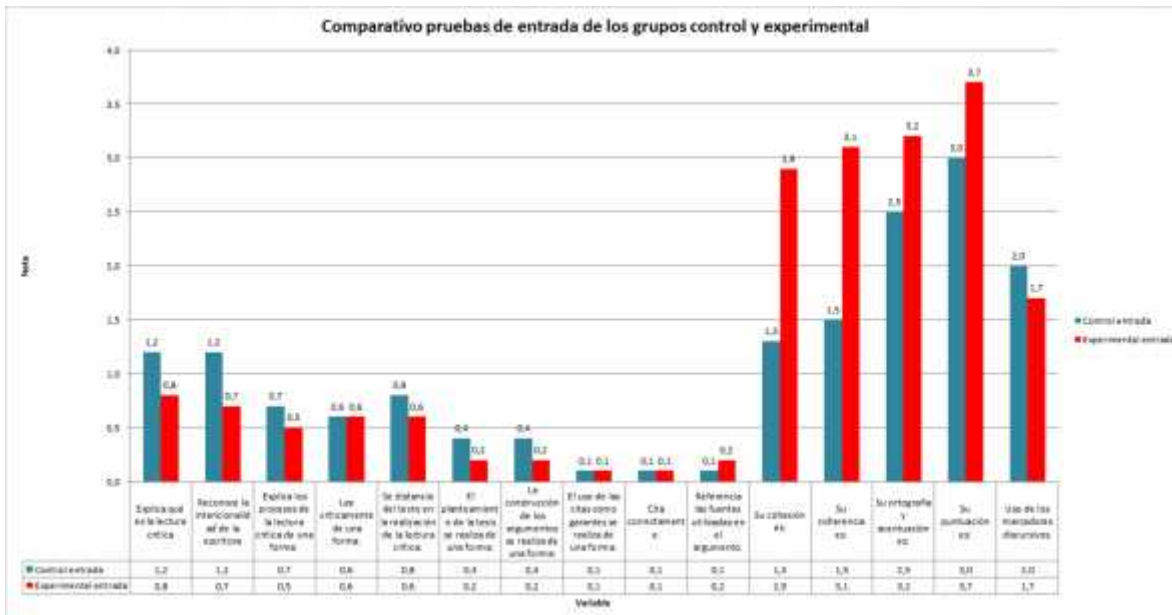


Figura 14

Comparativo pruebas de entrada y salida grupos de control y experimental

En Figura 14, se evidencia la superioridad de las notas, en las variables de la unidad de análisis de lingüística textual del grupo experimental. Se identifican, en este grupo, mayores conocimientos en coherencia, cohesión, ortografía, acentuación y puntuación. Por el contrario, el grupo control muestra notas superiores en las variables de la unidad de análisis de lectura crítica. No obstante, estas notas no muestran ventajas representativas, pues ninguna promedia un 2.0.

Comparativo pruebas de salida de los grupos control y experimental

Los resultados de la prueba de salida, en ambos grupos, permiten, en esta investigación, determinar cuales son los cambios que se suceden en los participantes, luego de haber pasado por un proceso académico. Cuáles son los aspectos, relacionados con a la lectura crítica y la cultura escrita, que logran fortalecerse y cuáles continúan presentado debilidades. Este comparativo fortalece las pruebas y presenta, de una manera explícita, los resultados de ambos grupos, permitiendo un acercamiento más fidedigno a los resultados de cada concepto.

En la segunda prueba se utiliza una lectura, de género argumentativo, de contexto, titulada *León Valencia, reclamante de tierras*, de Juan Diego Restrepo. Este texto, es seleccionado por su carga discursiva, por los elementos y características intertextuales y porque se ajusta al objetivo de la investigación. La prueba se demuestran las debilidades más relevantes de ambos grupo, como procesos diferenciadores en los temas de lectura crítica. En cuanto a la lingüística textual, se observa un poco más de dominio, lo que demuestra que este aspecto ha sido más trabajado con ellos.

El grupo experimental demuestra, en sus resultados, que la lectura crítica propicia otros acercamientos al texto, otras interpretaciones y distintas posibilidades de análisis, para la producción textual. En este grupo, queda como vacío, la argumentación y la lingüística textual, dos aspectos que muestran una diferencia con el grupo control, donde se observan mejores logros.

Esta prueba permite dilucidar una de las técnicas presentadas por Cassany(2006), la intencionalidad del autor con el texto, que busca reconocer el por qué, el para qué y cuáles son las inferencias se pueden hacer a partir de su escritura, en un contexto determinado. Lo que significa, para el grupo experimental, proyectar sus conocimientos y experiencias previas, dejando al grupo control en desventaja con sus resultados.

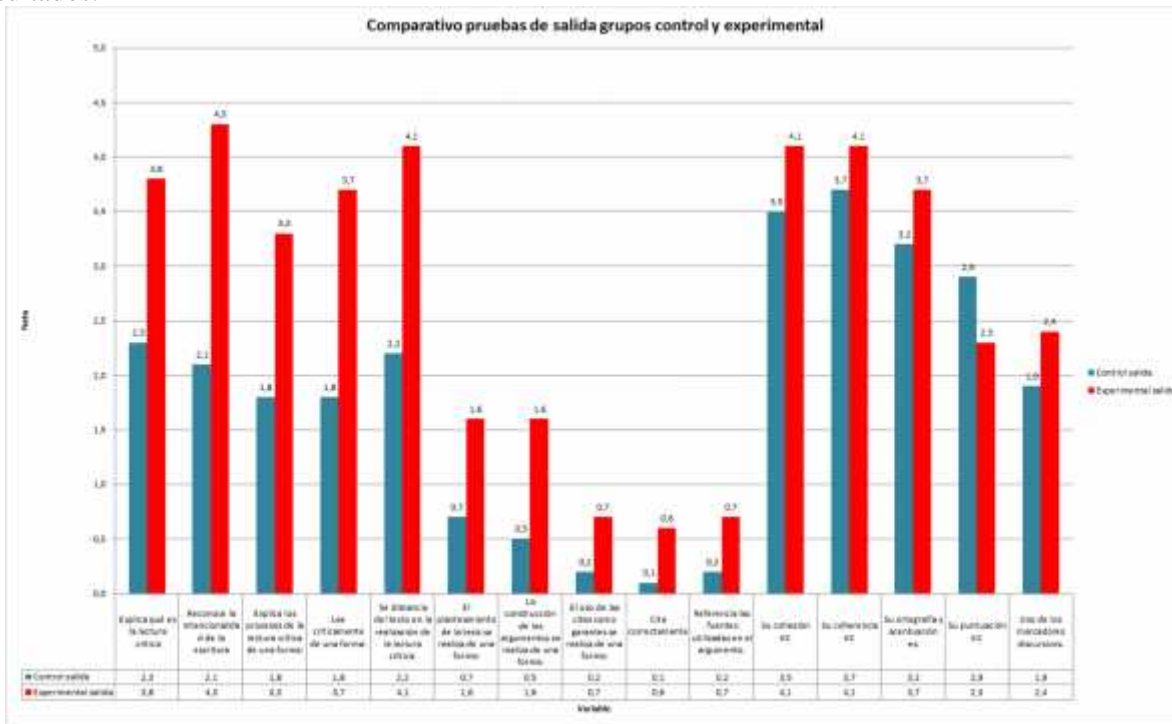


Figura 15

Comparativo pruebas de salida y entrada de los grupos control y experimental

En la figura 15 se observa una superioridad en las notas del grupo experimental, en las variables de lingüística textual. Se evidencian, en este grupo, mayores conocimientos en coherencia, cohesión, ortografía, acentuación y puntuación. En contraste, el grupo control muestra notas superiores en las variables lectura crítica. No obstante, estas notas no muestran ventajas representativas, porque ninguna promedia un 2.0.

Por tanto, es notable la mejoría en la prueba de salida del grupo experimental. Los resultados más destacados del control se encuentran en la prueba de entrada, en las variables de lectura crítica. Por su lado, el grupo experimental alcanza puntajes superiores en estas mismas variables, pero, en la prueba de salida demuestra mejor apropiación de los conceptos y un fiel acercamiento al conocimiento. En las variables de lingüística textual, el grupo experimental sigue mejorando, en comparación con el grupo control. Sin embargo, este último, también mejoró en estos conceptos.

En cuanto a las variables de argumentación, el grupo experimental evidencia notables avances con respecto al grupo control. Si en la prueba de entrada muestran comportamientos similares y muy bajos, en la prueba de salida, el grupo experimental logra aventajar al grupo control. Por ejemplo, en el planteamiento de la tesis, el grupo control obtuvo, en la prueba de entrada, una nota de 0.4, mayor que la nota del grupo experimental, que fue de 0.2. Sin embargo, en la prueba de salida el grupo experimental se destaca en esta variable, con nota es de 1.6, mientras que, el grupo control alcanza 0.7.

5.3. Análisis de los Componentes de la Lectura Crítica

Lectura crítica. La lectura crítica, a diferencia de una lectura con fines informativos, supone la experiencia y el conocimiento previo y particular de los sujetos, que trae consigo la apropiación de sus contextos. Este tipo de lectura, se define como la capacidad que se va desarrollando a medida que el estudiante va reconociendo propósitos, aceptaciones en diferentes lecturas y de comprensiones contextuales.

En este análisis lo primero que se expone es el conocimiento previo frente al tema de lectura crítica, siendo preciso señalar que ninguno de los participantes reconocía la lectura crítica, como una técnica y una manera de leer.



Figura 16

Comparativo del concepto "Explica qué es la lectura crítica" prueba de entrada para los grupos control y experimental

Según lo que registra la Figura 16, los participantes de los grupos control y experimental tienen un acercamiento aproximado a la noción de lectura crítica. Se evidencia que la calificación insuficiente es la que reporta mayor número de participantes, 13 en el grupo control y 12 del experimental. Le sigue la calificación deficiente, con 5 participantes por cada grupo. Finalmente, la calificación "no aplica" muestra 5 participantes en el grupo control y 3 en el experimental.

En esta prueba, es importante añadir que, de entrada, los participantes no están familiarizados con el concepto de lectura crítica, por tanto, al leer el texto y al momento de contestar los ítems de preguntas no se reconoce al autor, ni el contexto sociocultural, político, histórico. Así como, tampoco es reconocido el propósito y el género del texto, entre otras técnicas, que desarrolla la lectura crítica. En consecuencia, no hay una comprensión del texto.

En este punto, vale la pena recalcar, que el grupo control es de la jornada de la noche y el experimental de la jornada de la mañana, lo que significa, que los participantes de la jornada de la nocturna llegan a realizar la prueba con un conocimiento no tan académico, pero sí desde la experiencia. No obstante, 11 participantes del grupo control, argumentan que la lectura crítica es un punto de vista. Hay 3 que la relacionan con los medios de comunicación. Existen 8 que expresan, que la lectura crítica es argumentar

sobre un hecho. Solo 3 participantes, escriben que tiene que ver con analizar la lectura. Mientras que, en el grupo experimental, 15 la ven como el hecho de dar opinión/punto de vista; 2 consideran que es analizar, 1 dice que es comparar. Mientras que, 3 la asumen como un procedimiento para aporta datos 3.

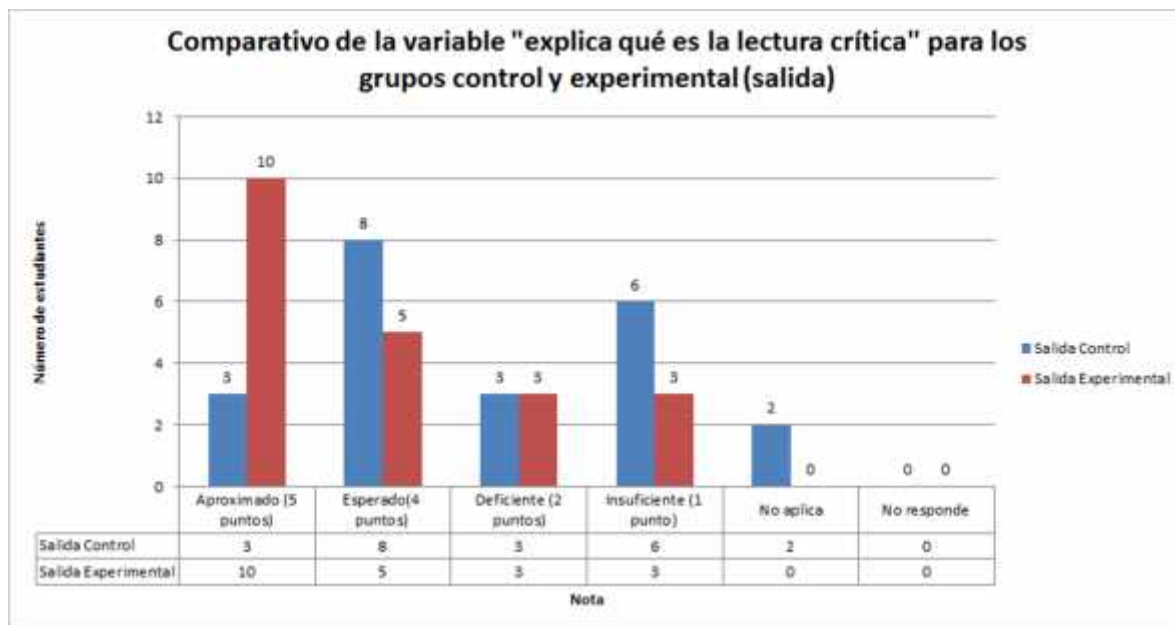


Figura 17

Comparativo de la variable "explica qué es la lectura crítica", para los grupos control y experimental (salida)

La primera parte de las pruebas de entrada y salida son las esenciales para desarrollar el análisis y acercamiento a una lectura crítica (Cassany, 2006), porque allí, se indaga por la manera como leen, escriben e interpretan las lecturas, los estudiantes del primer semestre. Con ellas, se desarrollan la capacidad de argumentación, la utilización de la lingüística textual y los marcadores discursivos.

La figura 17 muestra unos resultados más positivos en las pruebas de salida, pues, 10 participantes del grupo experimental se aproximan a la explicación de lo que significa lectura crítica; mientras que, 8 del grupo control, obtuvieron el resultado esperado. Sin embargo, de ellos, 6 obtienen una calificación insuficiente.

Los resultados para la calificación "no aplica" también disminuyen, sólo 2 participantes del grupo control tiene esta valoración en la prueba de salida y todos los participantes respondieron.

Estos resultados evidencian que para realizar una lectura crítica es importante conocer su significado y apropiarse de él, de otra manera, es muy difícil que alguien pueda llegar a una resolución acertada. Por esta razón, el grupo experimental logra comprender e interpretar, en esta prueba, a partir de la lectura crítica.

Por su parte, el grupo control, responden, desde la comprensión textual lineal (Cassany. 2006). Esto, tiene que ver con que ellos no tuvieron un acercamiento a este tipo de lecturas, ya que el curso al cual están matriculados no contempla la lectura crítica, sino otras maneras de acercarse a los textos.⁸

⁸ Lectura comprensiva, recreativa, informativa y con fines de aprendizaje (sacar ideas principales).

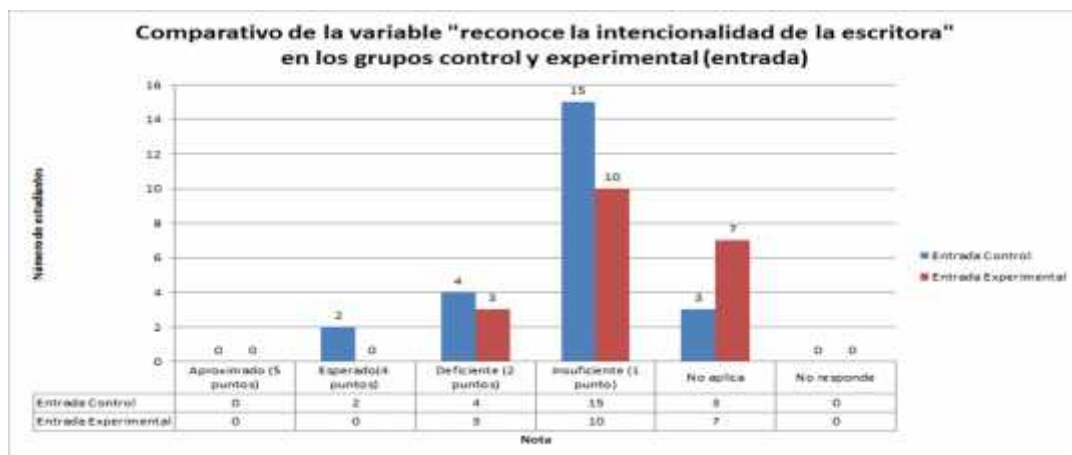


Figura 18

Comparativo de la variable "reconoce la intencionalidad de la escritora" para los grupos control y experimental (entrada)

Ningún participante de los grupos control y experimental reconoce cuál es la intencionalidad de la escritora. Sin embargo, 2 personas, del grupo control, obtienen el resultado esperado. En la valoración insuficiente se ubican 15 participantes de este grupo y 10 del grupo experimental. Del mismo modo, 7 del experimental y 3 del grupo control registraron una respuesta que no aplica a la variable.

Frente al reconocimiento del autor y su intencionalidad en el texto, es pertinente retomar a Cassany (2006) cuando expone que:

Reconocer el autor del escrito el discurso obviamente expresa una opinión, pide un deseo o argumenta a favor una tesis, porque la opinión tiene un supuesto interés (en el contexto de una controversia). situar el propósito del texto en su marco de referencia significa tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos que existe en la comunidad, que están en el origen del discurso. (p.12).

Por consiguiente, si no se hace una lectura con un propósito crítico es muy complicado llegar a esta inferencia, ya que se necesita de unos elementos previos de reconocimiento de quién es la escritora, su ámbito sociocultural, académico, político y demás. Aspectos, que solamente pueden ser contemplados, en la medida en que se entienda cuál es la noción de una práctica de lectura crítica.

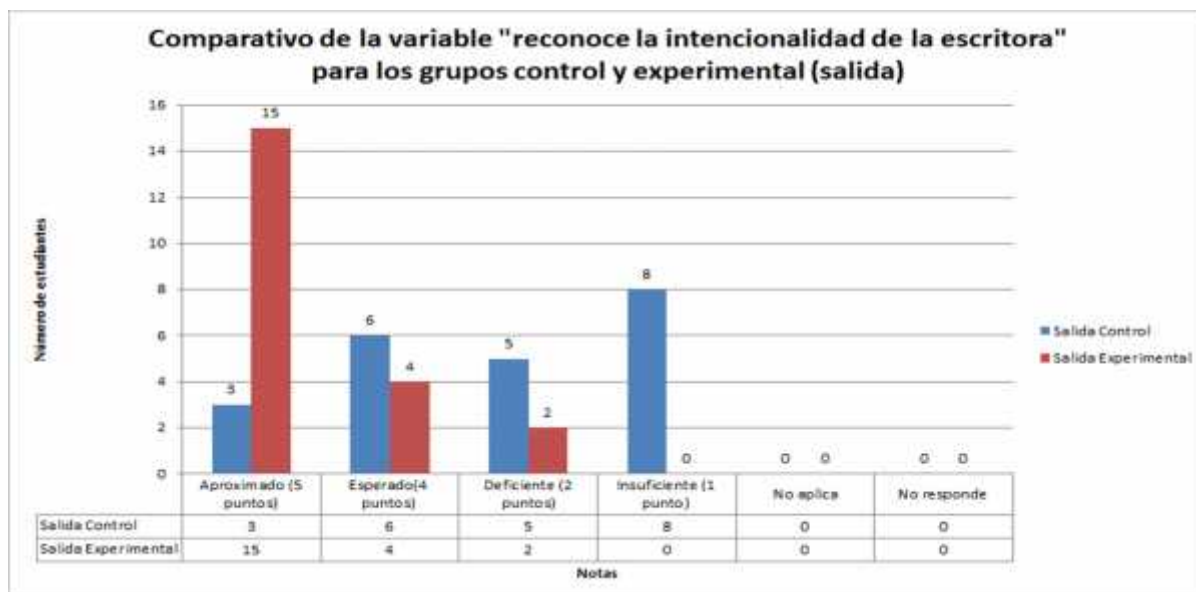


Figura 19

Comparativo de la variable “reconoce la intencionalidad de la escritora” para los grupos control y experimental (salida)

En las pruebas de salida el grupo experimental muestra importantes mejoras, pues 15 participantes reconocen la intencionalidad de la escritora, 4 dan una respuesta esperada y, sólo, 2 obtienen un resultado insuficiente. No sucede lo mismo con el grupo control, donde, únicamente, 3 participantes reconocen la intencionalidad de la escritora, 6 alcanzan un resultado esperado, 8 tienen una calificación insuficiente y 5 registran una valoración deficiente.

A partir de la estrategia de intervención pedagógica, con miras generar un acercamiento a la lectura crítica, el grupo experimental demuestra, en esta prueba, su conocimiento. Mientras que, el grupo control hace evidente su desconocimiento sobre ella, dejando claro en sus resultados, que en el proceso académico la orientación lectora se enfocó desde una mirada comprensiva y no analítica. Con esta reflexión, sustentada en los resultados, se reafirma la importancia que tiene el proceso de formación académica, frente a la estructuración del pensamiento crítico. Cuando, el espacio educativo no promueve y aplica estrategias tendientes a la estructuración de una visión crítica, difícilmente, el individuo puede adquirirla en otros ambientes.

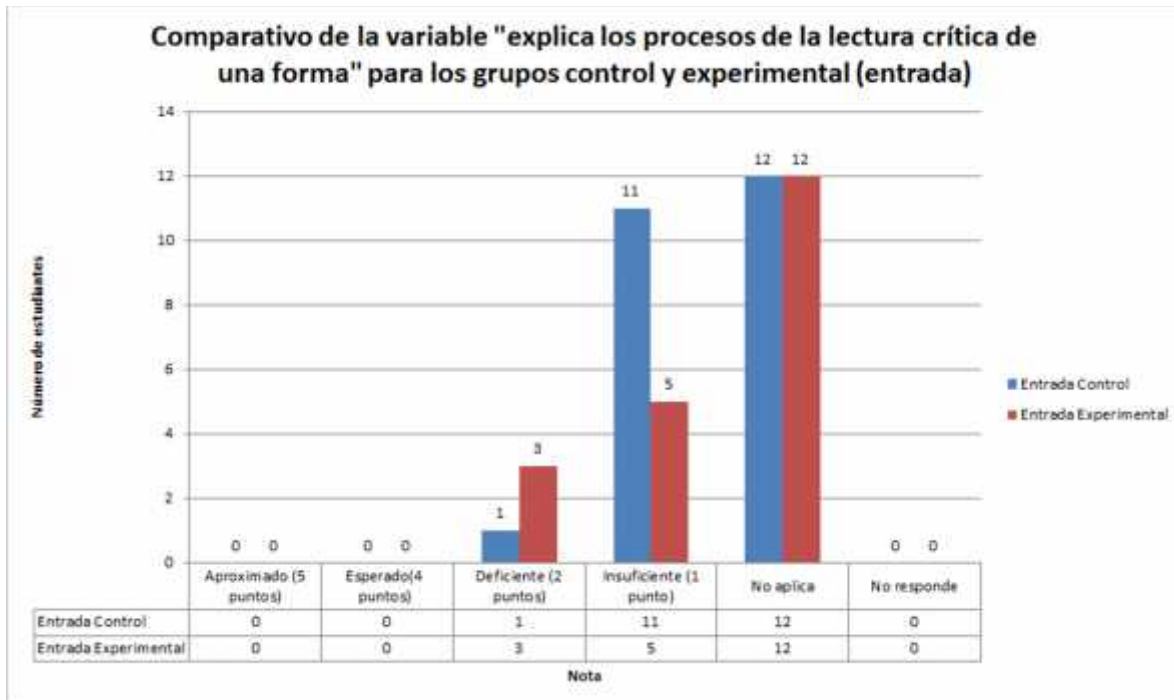


Figura 20

Comparativo de la variable “explica los procesos de lectura crítica de una forma” para los grupos control y experimental (entrada)

En las pruebas de entrada ninguno de los participantes, de ambos grupos, explica los procesos de lectura crítica. Así lo muestran los resultados, mientras que 12 participantes de cada grupo dan respuestas que no aplican a la variable, 11 del grupo control explican el proceso de una manera insuficiente.

De ahí que, una de las grandes falencias de los participantes sea el aspecto de la argumentación, entendida como el proceso de retroalimentar lo que se lee y la adopción de una estrategia discursiva para convencer del conocimiento que se posee con respecto al texto leído, al contexto y a las razones que se aducen, para estar o no de acuerdo con lo que plantea el autor.

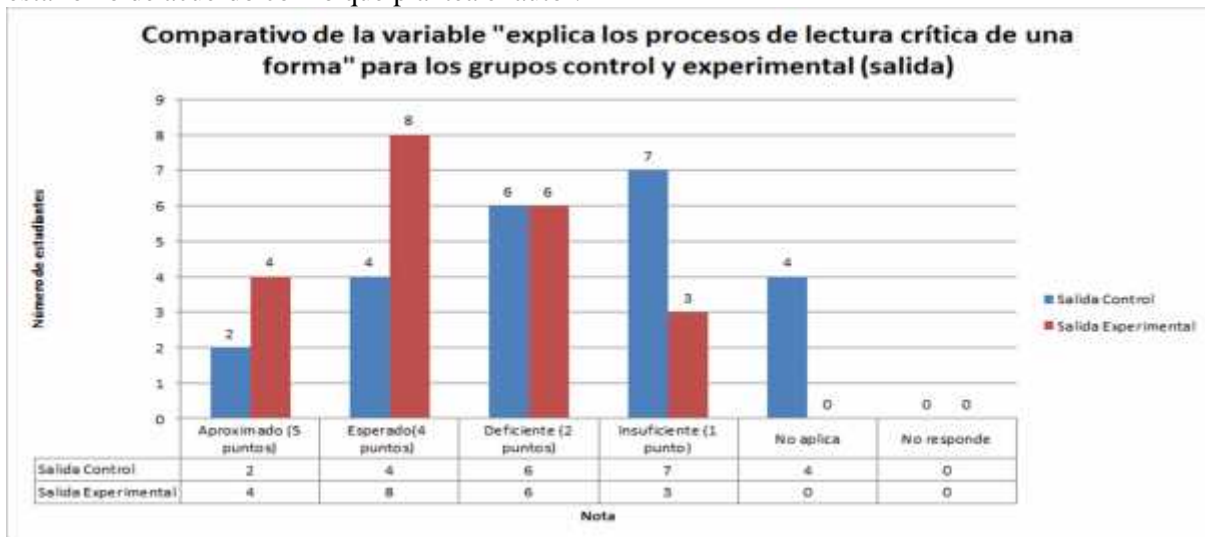


Figura 21

Comparativo de la variable “explica los procesos de lectura crítica de una forma” para los grupos control y experimental (salida)

En las pruebas de salida el grupo control muestra importantes progresos. Sólo 2 participantes explican el proceso de la lectura crítica de una forma aproximada y 4 de una forma esperada. En los niveles más bajos, 7 participantes explican el proceso de forma deficiente y 6 insuficiente.

Es grupo mejora un poco con respecto a las pruebas de entrada de esta variable, done 4 participantes explican el proceso de forma aproximada y 8 de una forma esperada. Mientras que, 6 participantes lo hacen de forma deficiente y 3 insuficiente.

Explicar los procesos de lectura de una forma determinada, busca que el participante se enfrente con preguntas como las siguientes: ¿Cómo se llega a una lectura crítica?, ¿Cómo se explica lo que se entiende/comprende? Y, posteriormente, ¿Cómo puede interpretarse la información adquirida? De esta manera, puede dar respuesta a lo que la prueba solicita. En este punto se rescata el avance de los participantes del grupo experimental, quienes demuestran la técnica y reconocen en la lectura un propósito para llegar a un análisis crítico del artículo abordado.

Aunque los participantes no aplican todas las técnicas (Cassany, 2006), el grupo experimental sí reconoce el contexto sociocultural, político y económico al que el escritor hace referencia. Por otro lado, reconocen el género del escrito, identificando que es un artículo. En tanto que, el grupo de control lo expone de forma comprensiva, es decir, reconoce la idea principal del texto, pero no identifica otro tipo de información.

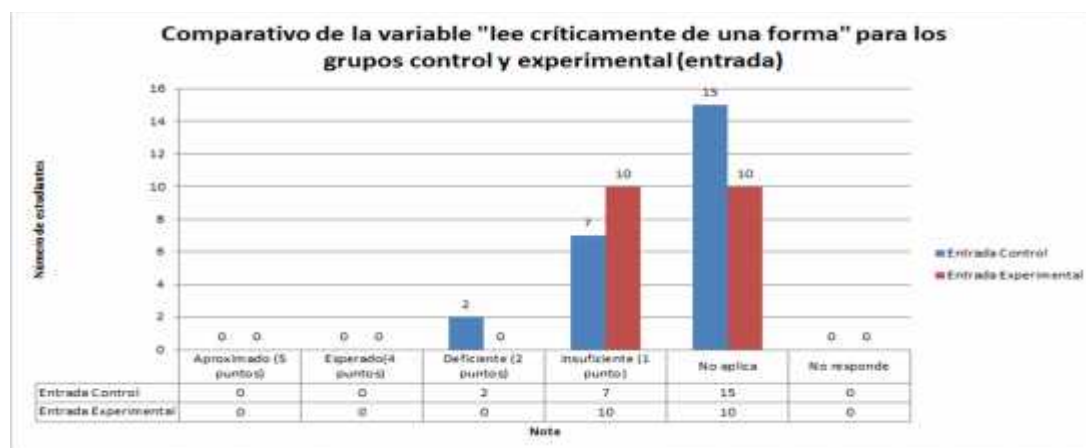


Figura 22

Comparativo de la variable “lee críticamente de una forma” para los grupos control y experimental (entrada)

En la Figura 22 se observa que, los dos grupos, no alcanzan resultados satisfactorios en la prueba de entrada. Ninguno presenta un resultado aproximado o esperado. Por otro lado, 15 participantes del grupo control y 10 del experimental leen de una manera que no aplica. Mientras que, 7 del primer grupo mencionado y 10 del segundo, leen críticamente en forma deficiente.

Esta prueba es indicio, para las investigadoras, de la comprensión de líneas de la lectura de los participantes de cada grupo, que reconocen la idea principal, escriben su comprensión a través de un vocabulario coloquial, pero, no profundizan el texto. Tampoco, cuestionan, ni muestran otras maneras de

comprensión e interpretación del escrito.

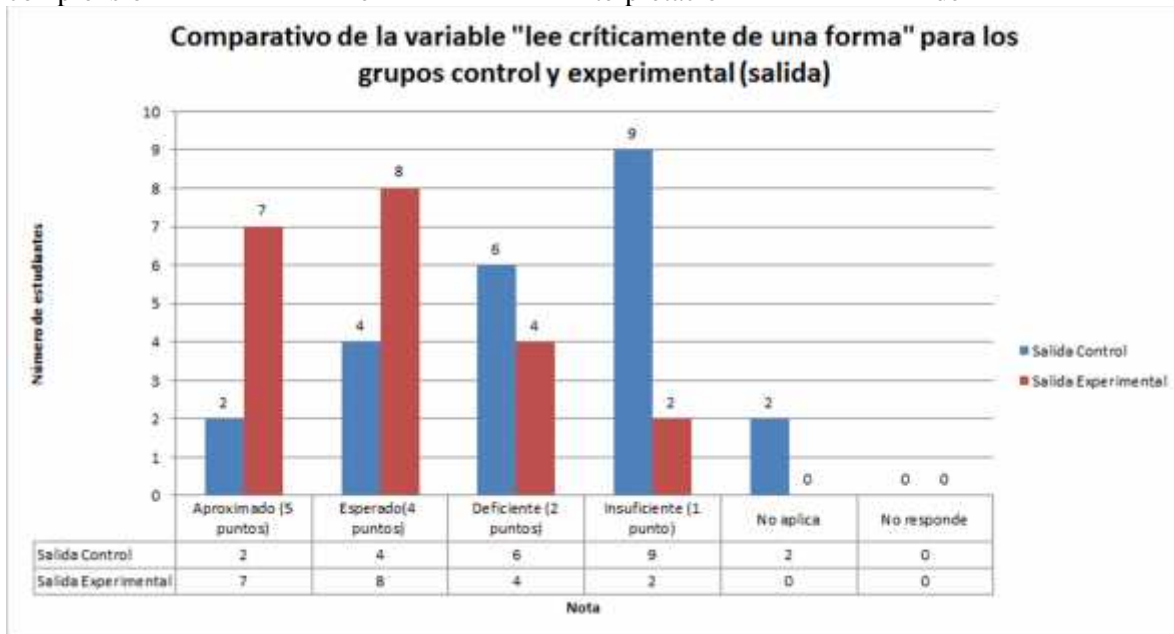


Figura 23

Comparativo de la variable "lee críticamente de una forma" para los grupos control y experimental (salida)

En la prueba de salida, el grupo experimental obtiene resultados destacados. 7 participantes leen críticamente de forma aproximada y 8 de forma esperada. Sin embargo, a 4 se les valora su nivel de lectura en deficiente y 2 como insuficiente.

Por otro lado, el grupo control tiene resultados muy bajos. Mientras que, 2 participantes leen críticamente de forma aproximada y 4 de forma esperada, 9 son valorados con insuficiente y 6 obtienen una calificación deficiente. Fuera de eso, uno de ellos, relaciona el artículo con otro tipo de situación social, como el tema de desmovilizados. En contraste, en el grupo experimental, 5 estudiantes ahondan en preguntas que establecen una relación entre estado, sociedad y víctimas. Es decir, en este concepto, los estudiantes tratan de ampliar e inferir, a partir de la información presentada por el artículo, con la idea de llegar al por qué de la situación abordada en el escrito.

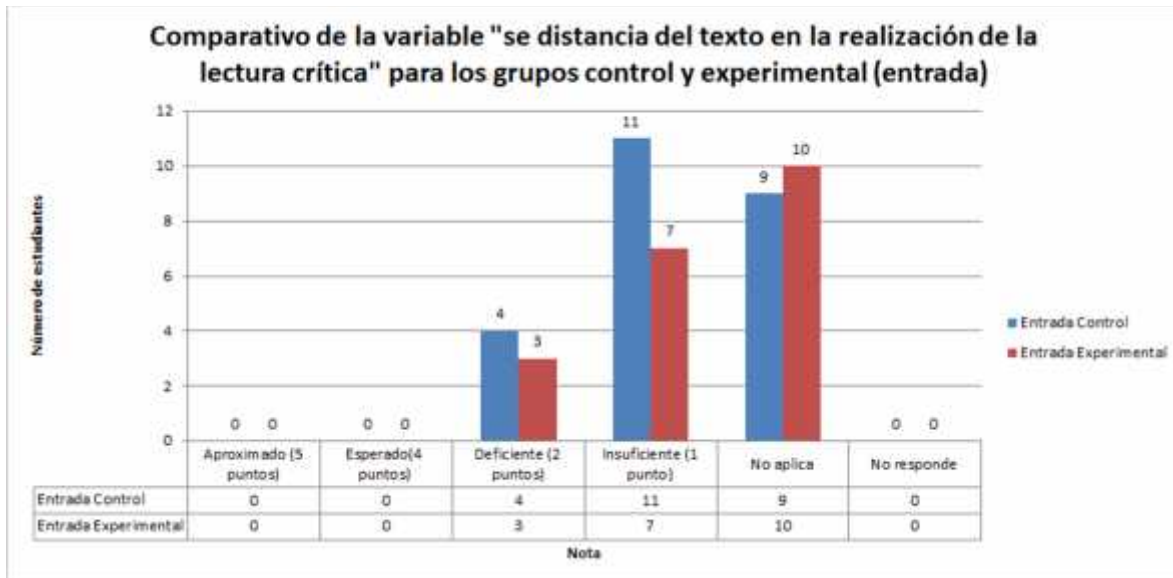


Figura 24

Comparativo de la variable “se distancia del texto en la realización de la lectura crítica” para los grupos control y experimental (entrada)

En la prueba de entrada, ninguno de los grupos obtiene resultados aproximados o esperados, en lo relacionado con la capacidad para distanciarse del texto. Los participantes de ambos grupos se distancian del texto, en la realización de la lectura crítica, de una manera que no aplica. En la valoración insuficiente se ubican 11 del grupo control y 7 del experimental. Además, en el grupo control, 4 participantes del grupo control se distancian de forma deficiente y de insuficiente.

Distanciarse del texto significa, en esta prueba, reconocer la voz del autor en el escrito, y hacerla explícita en la escritura de la respuesta. En este sentido, los participantes del primer semestre llegan con una lectura comprensiva, en la cual identifican, a grandes rasgos, la idea principal y las ideas secundarias. Pero, llegan con el vacío de reconocer que en ciertos escritos es preciso señalar y tener en cuenta la voz del escritor, para dar validez a la comprensión lectora. Así, queda demostrada esta debilidad en los jóvenes que empiezan su vida universitaria.

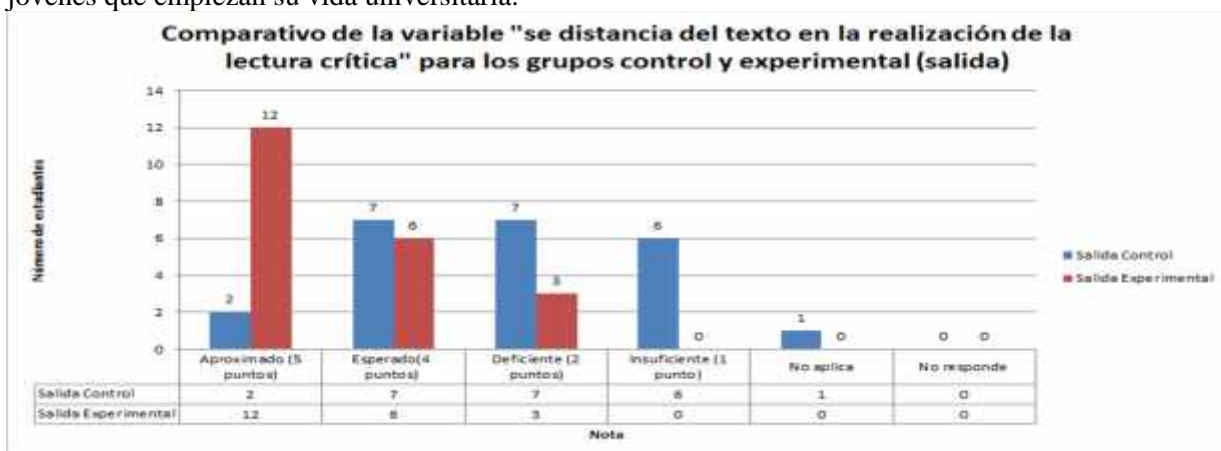


Figura 25

Comparativo de la variable “se distancia del texto en la realización de la lectura crítica” para los grupos control y experimental (salida)

A partir de la interpretación de la Figura 125, el grupo experimental mejora notablemente, pues 12 de sus participantes son capaces de distanciarse del texto en forma aproximada y 6 de manera esperada. En el grupo control, 7 participantes alcanzan resultados esperados y 2 aproximados. En las calificaciones deficiente e insuficiente, hay 7 y 6 participantes de cada grupo, respectivamente.

Finalmente, el grupo experimental, en la intervención pedagógica, trabaja la lingüística textual, aplicada a diferentes producciones textuales, en donde se incluye el manejo de marcadores discursivos, el mantener presente al autor y tomar en cuenta el texto leído. En este punto, el grupo control evidencia que su falta de conocimientos.

Otro de los aspectos analizados, es el de la argumentación, que da cuenta de diferentes elementos como la persuasión y el convencimiento hacia un inesperado lector, desprovisto de elementos de análisis que lo lleven a la comprensión de un texto; en lo relacionado con la verdadera intencionalidad del autor, la forma de transmitir el mensaje, las características propias de la construcción argumentativa y la revisión del uso de citas utilizadas. Así como, las fuentes de información, aspectos que en su diversidad holística, dan cuenta de un perfil específico y de una intencionalidad discursiva, que deben ser descubiertas por el lector. Para ello, es importante el desarrollo de habilidades propias de una personalidad, que procura la profundización y análisis de textos. Algo, que finalmente, lo lleva a la estructuración de un pensamiento crítico y científico de la realidad circundante, desde la academia. Y, posteriormente podrá desempeñarse en el diario acontecer profesional con herramientas críticas, que propendan por la construcción de una sociedad mejor.

En este orden de ideas, los aspectos que se incluyen para el análisis son: El planteamiento de la tesis, la construcción de los argumentos, el uso correcto de las citas utilizadas; como garantía de lo argumentado. Seguidamente, se presentan los resultados y las reflexiones sobre los lineamientos utilizado en esta unidad de análisis.

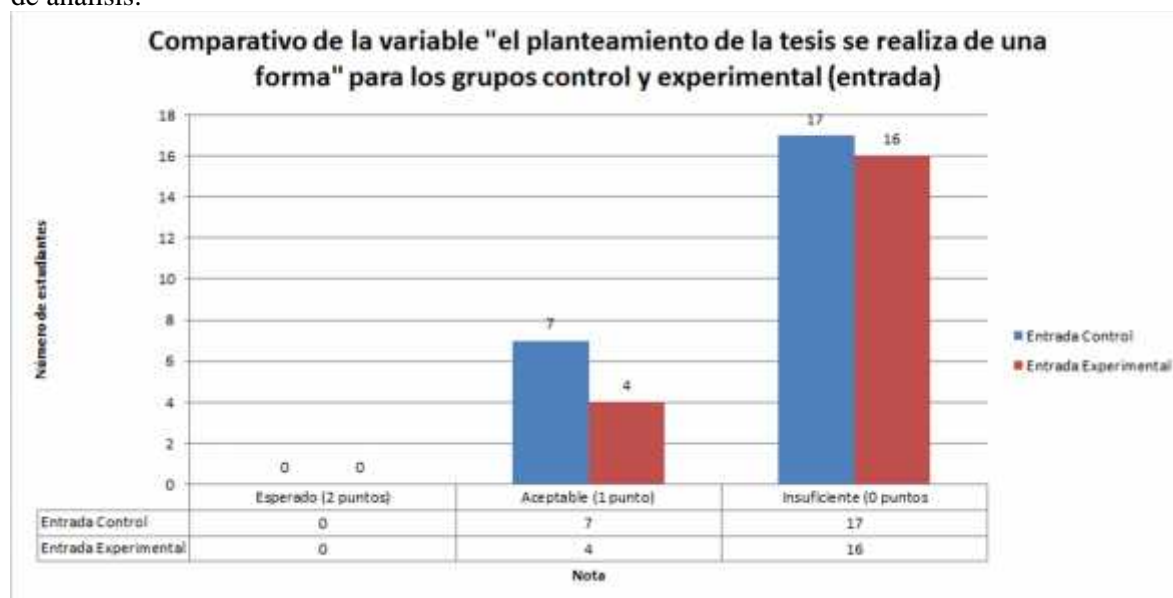


Figura 26

Comparativo la variable "el planteamiento de la tesis se realiza de una forma" para los grupos control y experimental (entrada)

De acuerdo a los resultados, presentados en la Figura 26, los participantes del grupo control y experimental no plantean la tesis de forma esperada. En la valoración insuficiente, hay 17 del primer grupo y 16 del segundo. Sólo 7 del grupo control y 4 del experimental realizan un planteamiento de forma aceptable. Lo que significa, que para desarrollar una tesis adecuada, pertinente y clara se necesitan elementos de claridad, contextualización y argumentación frente al tema a desarrollar.

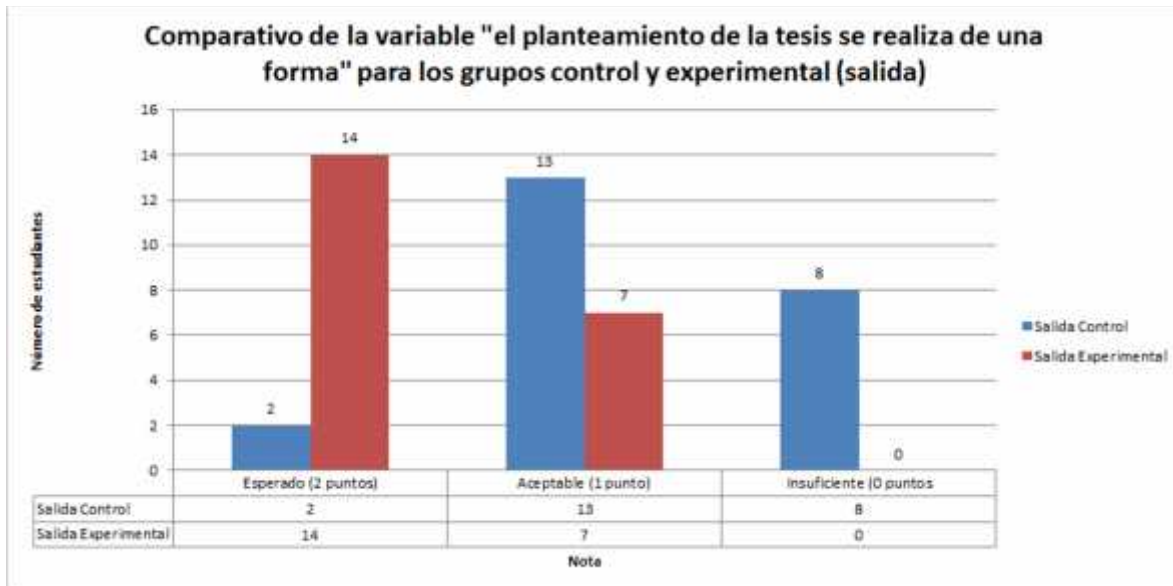


Figura 27

Comparativo la variable "el planteamiento de la tesis se realiza de una forma" para los grupos control y experimental (salida)

En la prueba de salida 14 participantes, del grupo experimental hacen el planteamiento de la tesis en forma esperada y 7 aceptable. Por su parte, en el grupo control se identifican cambios positivos, pues 13 de ellos registran una calificación aceptable. Aunque, 8 se mantiene en el nivel insuficiente.

El planteamiento de la tesis es crucial para el desarrollo del tema, y desde esta perspectiva el escritor da a comprender al lector que tan claro tiene el problema o su pregunta con respecto al tema desarrollado. Entonces, el enunciante debe interpretar lo que lee, para transmitirlo a través del discurso. Es como lo plantea Martínez Solís. M.C. (2001), "la argumentación como proceso interpersonal que busca incidir en cambios en el receptor y en lograr su adhesión, en la cual predominan los recursos y estrategias retóricas del discurso" (p.14)

En lo que respecta a los participantes de la investigación, en ambos grupos este concepto no es trabajado a profundidad. Así mismo, para ellos el tema de argumentación no es claro ni preciso; por tanto, queda como conclusión que el curso de *Comunicación Oral y Procesos Lectores I* debe incluir estrategias orientadas a mejorar la capacidad del estudiante para plantear una tesis entorno a un tema determinado.

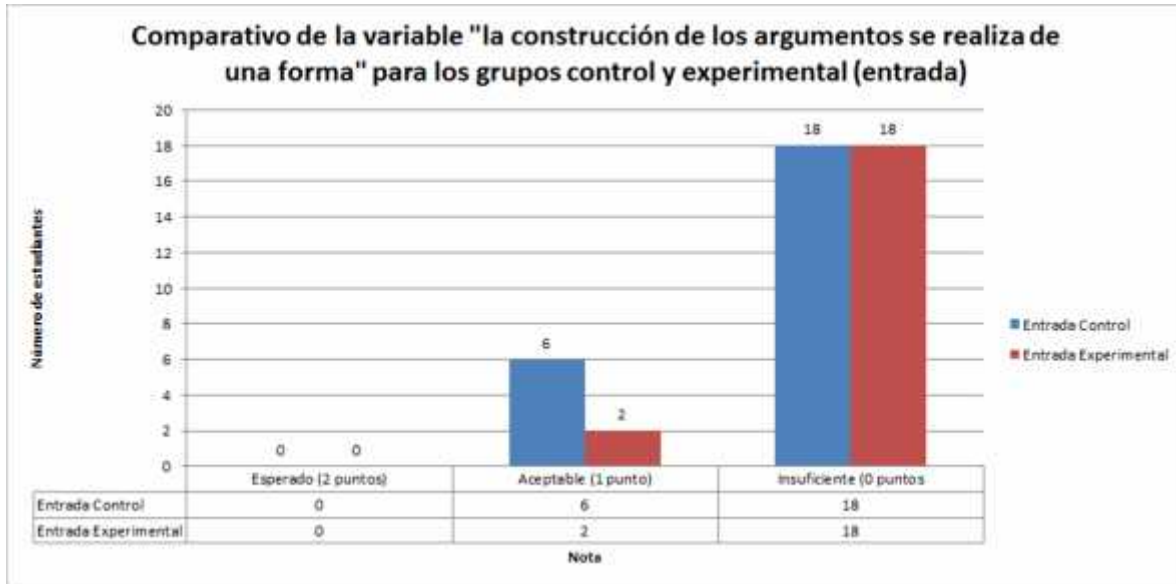


Figura 28

Comparativo de la variable “la construcción de los argumentos se realiza de una forma” para los grupos control y experimental (entrada)

En lo referente a la construcción argumentativa, ningún participante, de ambos grupos, registra una respuesta esperada; 18 construyen los argumentos de forma insuficiente. De manera particular, 6 participantes, del grupo control, elaboran argumentos de forma aceptable.

Este ejercicio no es claro, ni evidente en las pruebas de entrada de los 2 grupos, ya que ambos repiten lo escrito, sin hacer inferencias, relacionar, comparar o desarrollar algún tipo de cuestionamiento.

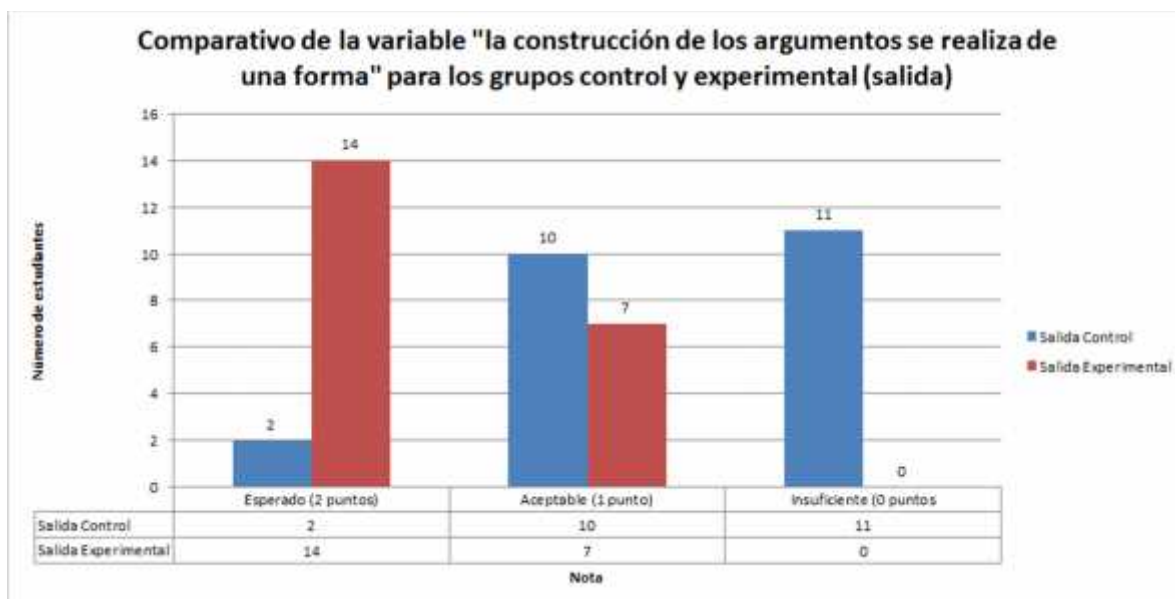


Figura 29

Comparativo de la variable “construcción de los argumentos” para el grupo control y experimental

Ya, en las pruebas de salida, se observan diferencias significativas. En el grupo experimental, 14 construyen los argumentos de forma esperada y 10 de ellos de manera aceptable. No sucede lo mismo con

los participantes del grupo control, pues sólo 2 de elaboran argumentos de forma esperada, 10 forma en aceptable y 11 insuficiente.

La manera de argumentar se identifica en la forma como el enunciante se apropia del discurso, para persuadir al lector. Con esta precisión, se tiene que, en el grupo experimental se encuentra que, 7 participantes se acercaron a la argumentación a partir de preguntas, 3 de relacionar el texto con otras situaciones. Mientras que, 4 lo hacen a partir de análisis del contexto y 7 reconocen el género escrito.

En el grupo control, solo un participante menciona, pero no identifica y ni realiza una argumentación aceptable; ninguno identifica el tipo de género del texto. De otro lado, 11 participantes escriben la respuesta pero no es clara y 10 responden a partir del análisis del contexto, de manera coloquial e incipiente.

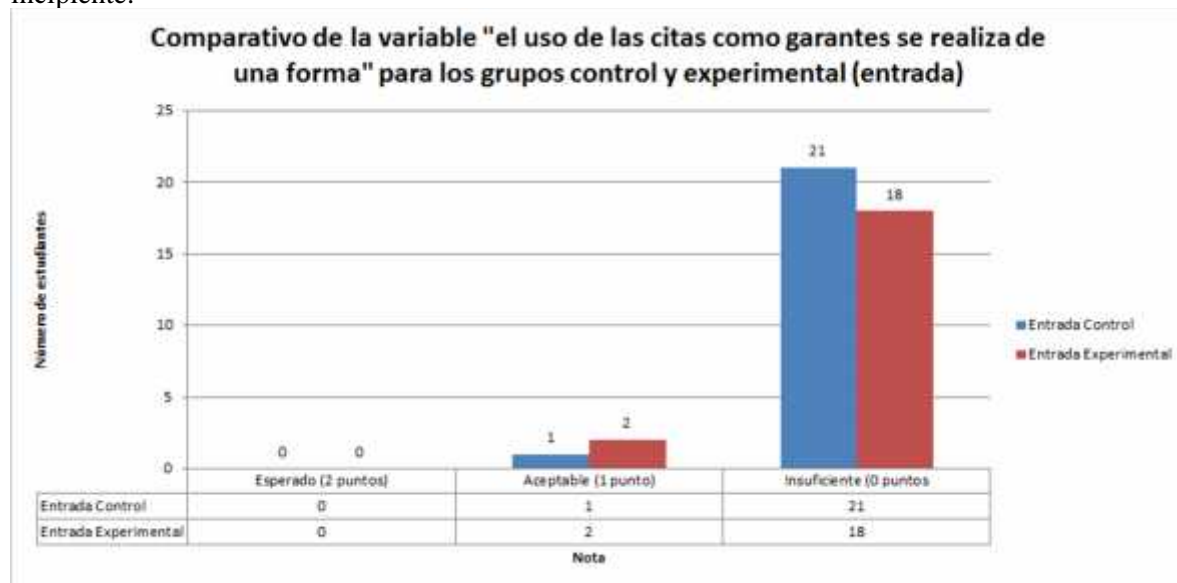


Figura 30

Comparativo de la variable "el uso de las citas como garantes se realiza de una forma" para los grupos control y experimental (entrada)

Frente al uso de las citas, según la Figura 30, se tiene que, en las pruebas de entrada ambos grupos utilizan las citas de forma insuficiente. El grupo control se destaca, porque cuenta con el mayor número de participantes ubicados en esta valoración (21); luego, está el experimental alcanza 18 participantes. Ninguno logra una calificación esperada y las notas con valoración aceptable son muy bajas.

La manera como se aborda la cita en los dos grupos es desde las expresiones del autor, no utilizan comillas ni parafraseo, entre otras estrategias, para tejer el discurso a partir del fragmento citado.

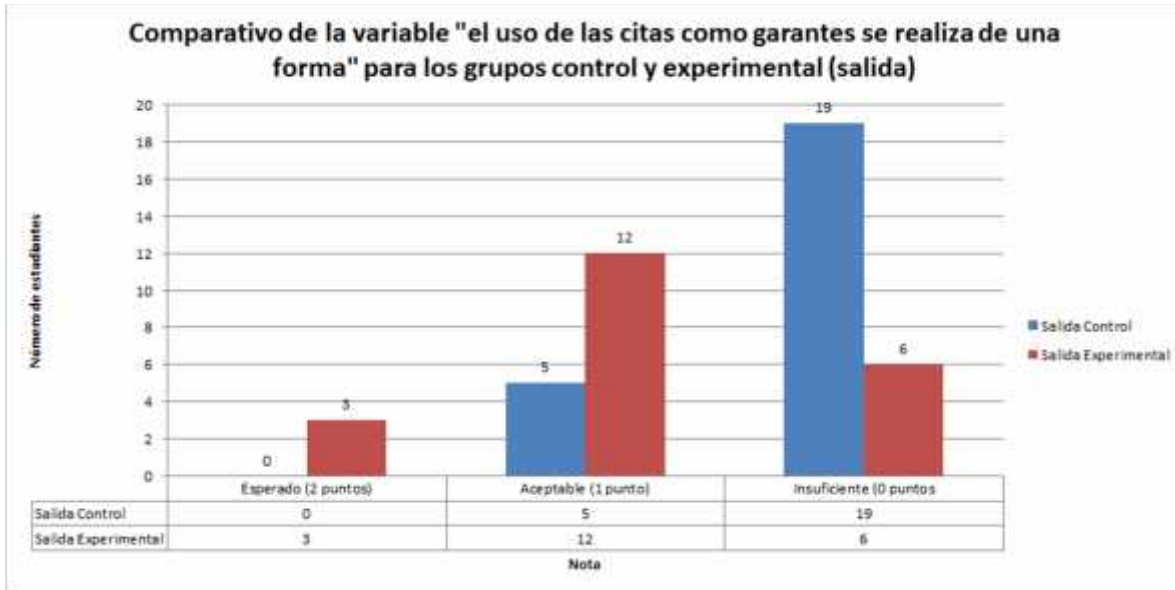


Figura 31

Comparativo de la variable “el uso de las citas como garantes se realiza de una forma” para los grupos control y experimental (salida)

En las pruebas de salida se observa una leve mejoría en la utilización de las citas, por parte del grupo experimental, porque 3 las utilizan de forma esperada y 12 aceptable. En este mismo grupo, 3 mencionan el autor, 11 tienen en cuenta el medio de publicación y 7 utilizan otras formas. No pasa lo mismo con el grupo control, donde 19 participantes siguen con valoración insuficiente y sólo 5 dieron una respuesta aceptable. Además, 2 participantes citan refranes y 4 mencionan el medio de publicación.

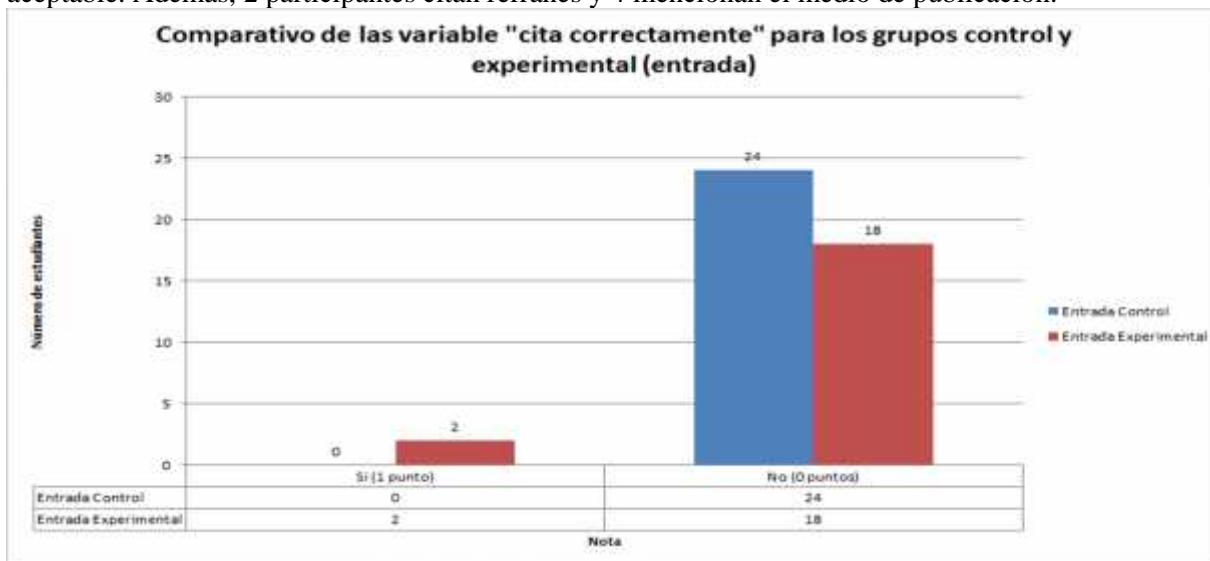


Figura 32

Comparativo de la variable “cita correctamente” para los grupos control y experimental (entrada)

Al comparar los resultados de ambos grupos se puede concluir que, tanto el grupo control como el grupo experimental, no hacen uso correcto de la citación en las pruebas de entrada. Así lo confirman los resultados, según los cuales, 42 participantes (24 del grupo control y 18 del experimental) tienen 1 en su calificación.

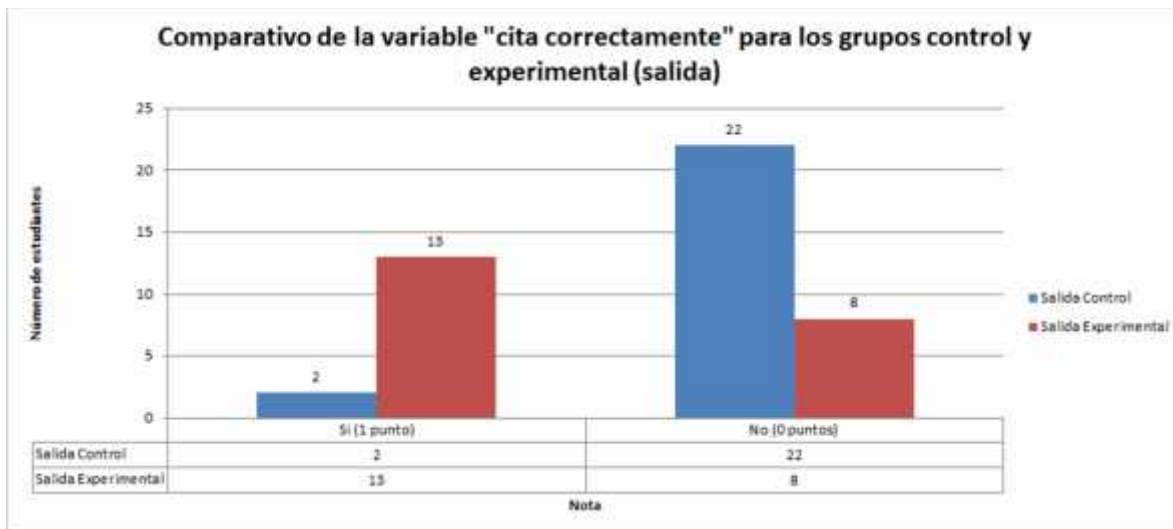


Figura 33

Comparativo de la variable "cita correctamente" para los grupos control y experimental (salida)

En las pruebas de salida, el grupo control no muestra ningún avance en esta variable, pues 22 participantes siguen citando incorrectamente. Por el contrario, el grupo experimental mejora sus notas, ya que, 13 participantes citan de forma acertada.

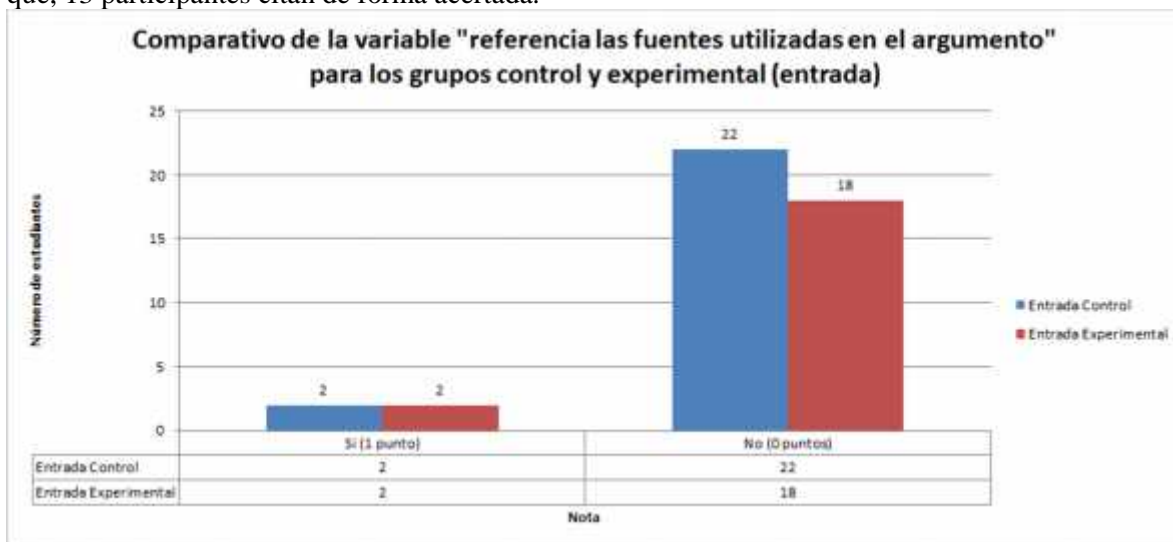


Figura 34

Comparativo de la variable "referencia las fuentes utilizadas en el argumento" para los grupos control y experimental (entrada)

En la prueba sólo 2 participantes, tanto del grupo control como del experimental referencia las fuentes utilizadas en el argumento. De manera general, la mayoría de ellos, en ambos grupos, referencia de forma incorrecta, porque entre los dos grupos suman un total de 40 (22 del grupo control y 18 del experimental) participantes que referencial mal las fuentes utilizadas.

En los resultados y el comparativo de este apartado queda claro que los participantes no saben citar, no saben utilizar la voz activa para referenciar al autor o al texto.

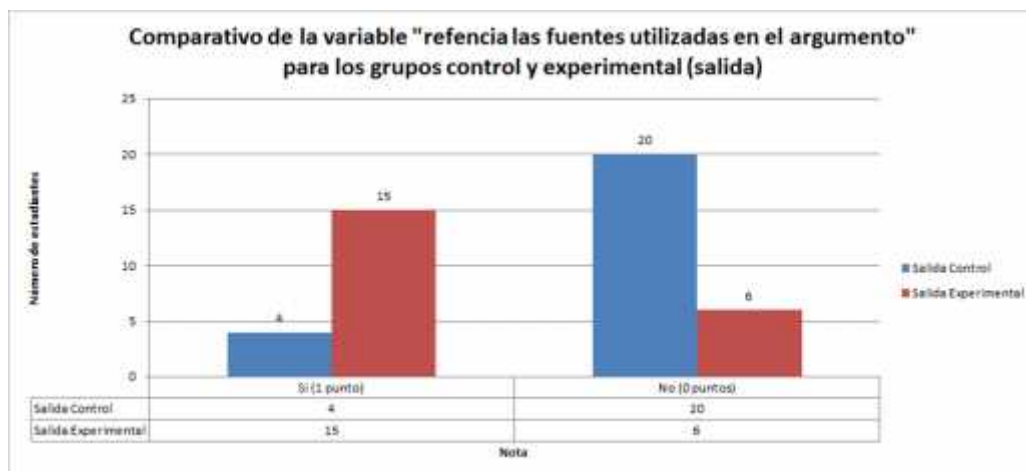


Figura 35

Comparativo de la variable “referencia las fuentes utilizadas en el argumento” para los grupos control y experimental (salida)

Ya en las pruebas de salida, 15 participantes del grupo experimental referencian las fuentes de forma correcta. Notándose leves mejorías en el grupo control, donde, sólo 4 de sus participantes, referencian correctamente y, 20 de ellos, lo hacen de manera errada.

Lingüística textual. Con este segundo componente se pretende la revisión exhaustiva de la estructura del discurso escrito, desde la cohesión como agrupación de procedimientos gramaticales de un texto, la coherencia, como unidad de sentido, ortografía y acentuación, puntuación y uso de marcadores discursivos. Estos, son elementos, que interrelacionados, dan cuenta de una estructuración correcta, inteligible, secuencial y dinámica de un escrito, conforme a reglas preestablecidas. En la prueba se valora la cohesión, coherencia, ortografía, acentuación, puntuación y uso de los marcadores discursivos.

Esta rúbrica permite medir, cualificar y comparar los datos, para una mejor comprensión de cuáles son las causas de las deficiencias y fortalezas, de los participantes, en la lectura crítica y en su manera de escribir y argumentar.

Los lineamientos para revisar y analizar esta unidad se presentan a continuación.

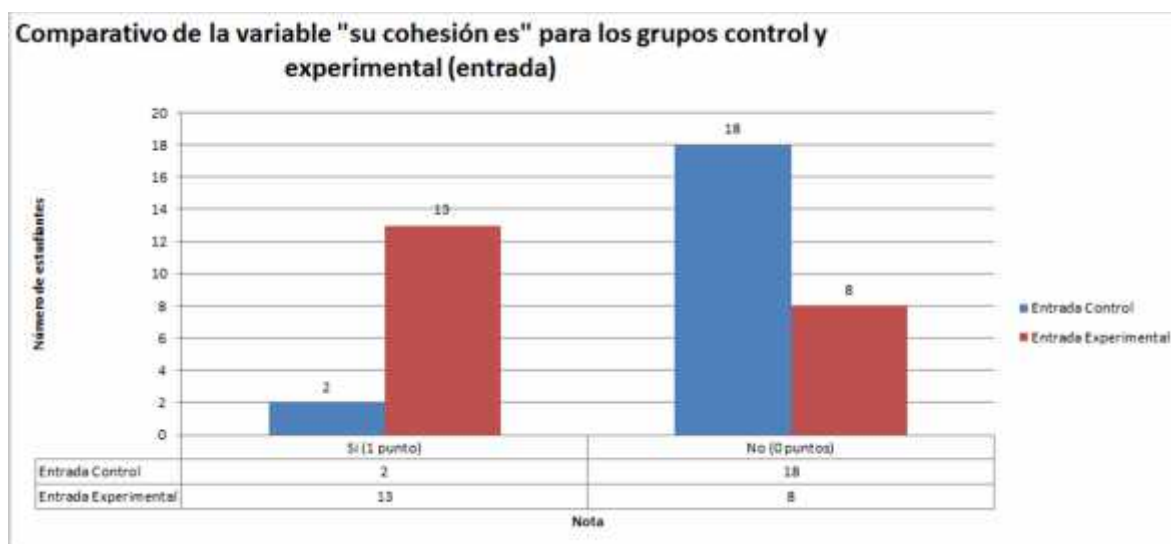


Figura 36

Comparativo de la variable “su cohesión es” para los grupos control y experimental (entrada)

En este concepto cabe aclarar, que la escritura es un tejido, en la medida que el discurso se construye a partir del entrelazamiento de las oraciones, para formar un párrafo y, de los del párrafo entre sí, para estructurar una unidad semántica. Esta interrelación, no se hace de manera indiscriminada, ellas obedece a una intencionalidad definida por el escritor. En este sentido, Gloria Rincón B (1998), afirma que:

Para Halliday (1982: 94) el texto es “... la unidad lingüística básica, que se manifiesta en la superficie como discurso”. Para Van Dijk (1993:32) es: ... una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso. Aquellas expresiones a las que puede asignarse estructura textual son, pues, discursos aceptables de la lengua—en este nivel de explicación de la aceptabilidad— esto es, están bien formados y son interpretables (p. 1).

Y complementa, expresando que la cohesión:

Si bien pueden encontrarse varias definiciones de este concepto, todas ellas lo refieren a la relación sintáctico-semántica entre enunciados y a la secuencia de éstas en un texto, es decir, la manera cómo los hablantes de una lengua organizan las unidades de información en el texto para darle unidad conceptual a través de unidades lingüísticas (Rincón, 1998, p. 2).

A partir de esta precisión teórica, se tiene que, el grupo control evidencia mejores niveles de cohesión, respecto del experimental. Mientras que, 13 participantes del grupo control obtienen calificaciones positivas, 18 del grupo experimental son calificados en forma negativa.

La cohesión está en relación directa con la utilización de los marcadores discursivos, por eso la claridad y precisión de las ideas depende ello. En este aspecto, los participantes utilizan los marcadores discursivos en sus escritos de la misma forma que lo hacen en la conversación. En otras palabras, escriben como hablan, por eso, la mayoría de los escritos presentan problemas de ambigüedad.

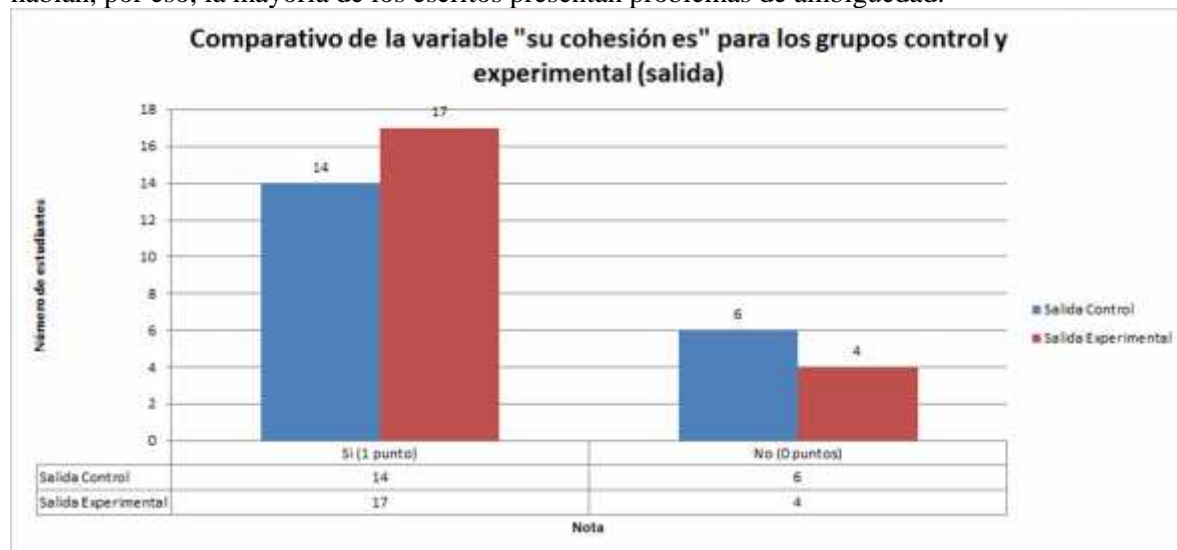


Figura 37

Comparativo de la variable “su cohesión es” para los grupos control y experimental (salida)

En la prueba de salida, el panorama es más alentador. Los participantes del grupo control alcanzan resultados mejores, con 14 valorados positivamente en esta variable. Del mismo modo, los participantes del grupo reflejan mejores resultados en sus calificaciones, pues, 16 participantes alcanzan una calificación correcta.

En este punto, hay un avance en el manejo de la cohesión, lo que permite evidenciar que el curso de *Comunicación Oral y procesos Lectores I* está desarrollando contenidos en relación con este concepto, cuyos resultados son reflejados en las pruebas realizadas a los estudiantes.

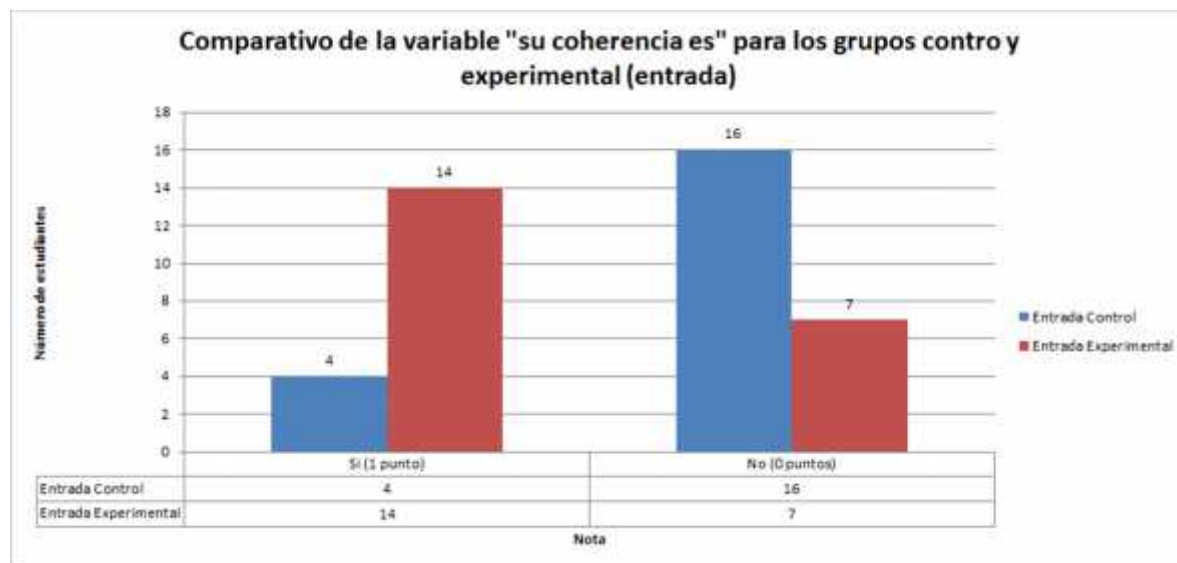


Figura 38

Comparativo de la variable "su coherencia es" para los grupos control y experimental (entrada)

Para iniciar, es importante retomar el concepto de coherencia de Rincón B (1998) quien señala, a partir de la teoría de Halliday, que:

La coherencia está relacionada con las relaciones que se establecen entre el tópico de la conversación (también denominado tópico de discurso) y el comentario o comentario. Intuitivamente, consiste en distinguir lo que se está diciendo, preguntando, enunciando, prometiendo... y lo que se está diciendo acerca de "ello". Si bien algunas veces hay correspondencia con las categorías sintácticas de sujeto y predicado, la articulación tópico comentario, tiene ante todo, dependencia contextual-pragmática y más aún, dependencia semántico-cognoscitiva (cómo se intenta que la información sea efectiva) (p.5).

Teniendo presente este concepto y con base en los resultados que muestra la Figura 31, los participantes del grupo control muestran bajos niveles de coherencia, con 16 participantes que obtienen una valoración negativa. Por el contrario, 14 del grupo experimental evidencian altas calificaciones en cuanto a coherencia se refiere.

La baja calificación del grupo control puede atribuirse a que los estudiantes llegan a la universidad con pocas bases escriturales y se acercan de una manera desafortunada a la lectura, lo que afecta, necesariamente, la producción escrita que puedan hacer a partir de ésta.

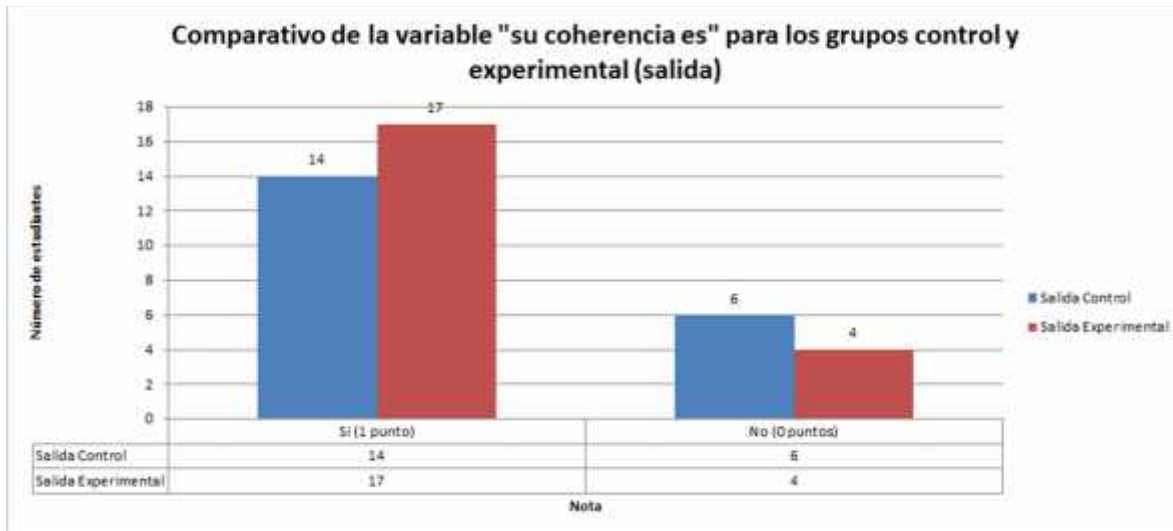


Figura 39

Comparativo de la variable "su coherencia es" para los grupos control y experimental (salida)

En lo referente a la prueba de salida, el grupo control mejora sus notas en la variable de coherencia, con 14 participantes evaluados positivamente. Del mismo modo, la mayoría de los participantes del grupo experimental obtienen calificaciones positivas. Cabe resaltar, una vez más, que estos procesos de cohesión y coherencia, son trabajados en el primer semestre con los estudiantes matriculados en el curso transversal de Lengua Materna.

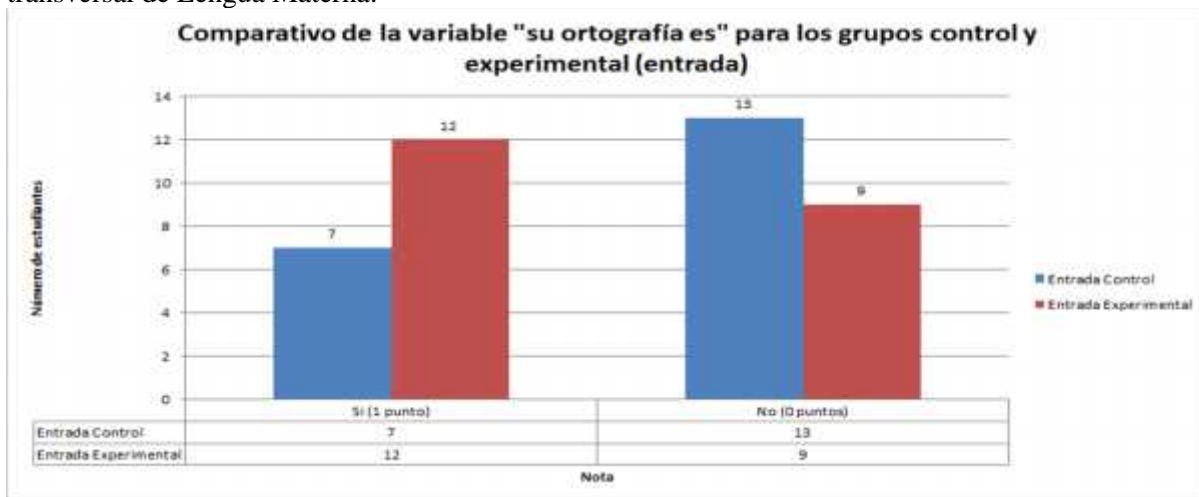


Figura 40

Comparativo de la variable "su ortografía es" para los grupos control y experimental (entrada)

En el manejo de la ortografía, los participantes del grupo control muestran bajos niveles en su ortografía, porque la mayoría (13 participantes) obtienen calificaciones negativas. De otro lado, 12 participantes del grupo experimental son valorados positivamente en esta variable.

Esto significa, que para los participantes la ortografía es un proceso con vacíos que vienen desde su experiencia escolar, algo que ve reflejado en la Figura 33. Según los resultados de la prueba analizada, se observa que los errores ortográficos son de mayor cobertura. Hay yerros en el uso de las mayúsculas, el género, el número, el uso de consonantes y acentuación.

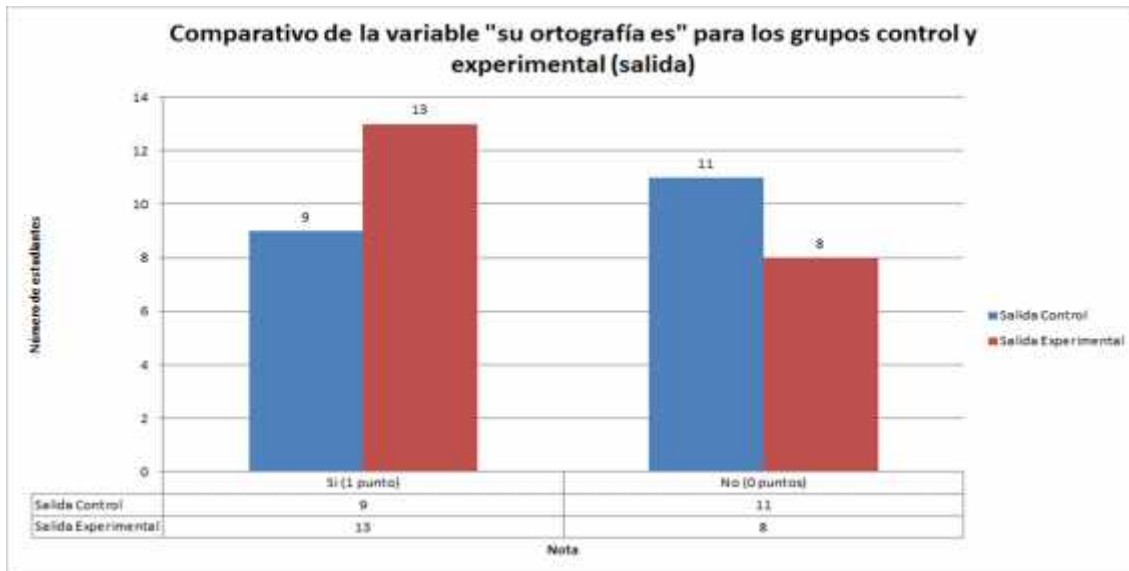


Figura 41

Comparativo de la variable “su ortografía es” para los grupos control y experimental (salida)

Con una leve mejora, 9 participantes del grupo control evidencian una ortografía correcta. Sin embargo, 11 de ellos sigue presentado falencias importantes. En cuanto al grupo experimental, 13 evidencia conocimientos en el manejo de la ortografía.

Según el panorama que se observa en la Figura 34, el reto es mayor en este aspecto, se necesita trabajar más, ofreciendo otras maneras de enseñar y aprender, la ortografía.

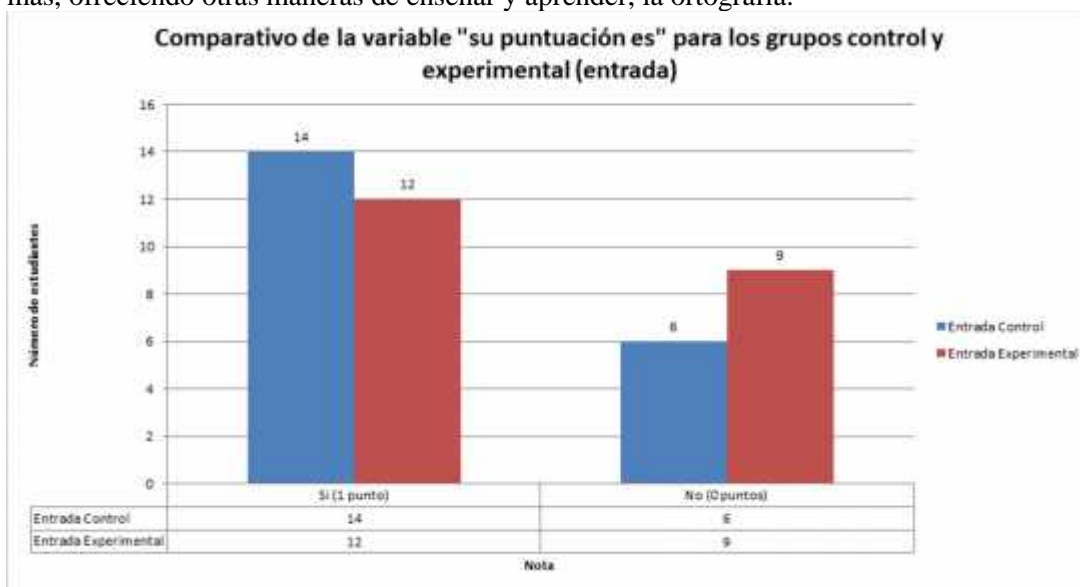


Figura 42

Comparativo de la variable “su puntuación es” para los grupos control y experimental (salida)

Proporcionalmente a la ortografía, el manejo de los signos de puntuación es otro vacío significativo, en los participantes. Los errores, en la producción escrita son bastantes. Cabe resaltar, que las dificultades más representativas se ubica en el uso de la coma y el punto y coma. En detalle, los participantes del grupo control tienen mejor puntuación, con 14 participantes valorados positivamente. Mientras que, 12 participantes del grupo experimental tienen un manejo correcto de los signos de puntuación y 9 presentan falencias para utilizarlos.

Es importante dejar claro, que para este tipo de investigación, este concepto no es relevante para su desarrollo, pero sí, permite realizar un rastreo frente a su realización y uso. Sin embargo, se considera que los participantes al volver a la universidad, y asistir al curso y a la intervención pedagógica puedan mejorar.

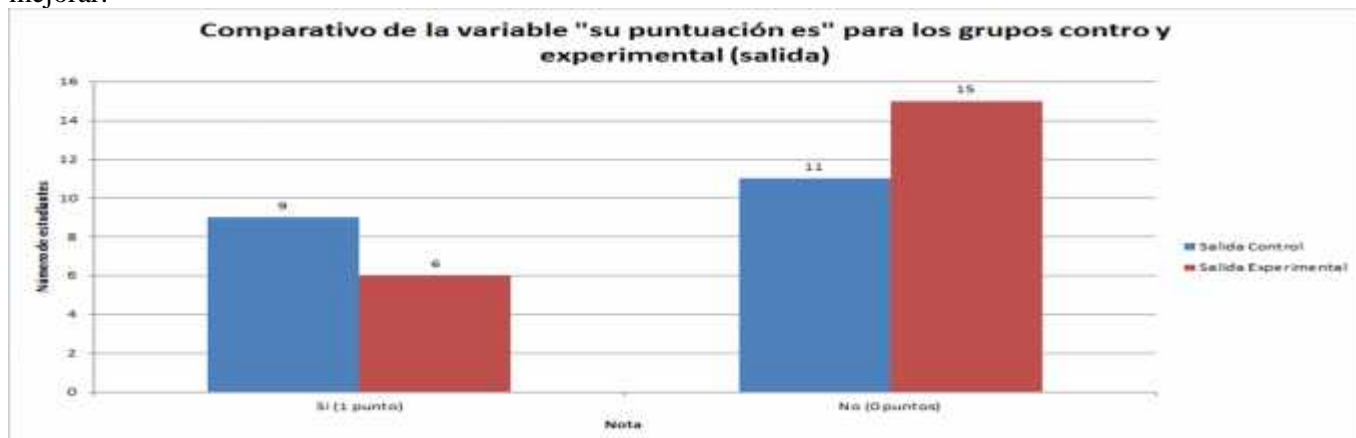


Figura 43

Comparativo de la variable “su puntuación es” para los grupos control y experimental (salida)

En la prueba de salida, los participantes del grupo experimental evidencian mala puntuación, ya que, 15 obtienen una calificación negativa. Por su parte, el grupo control registra una leve mejoría, con 9 calificados positivamente.

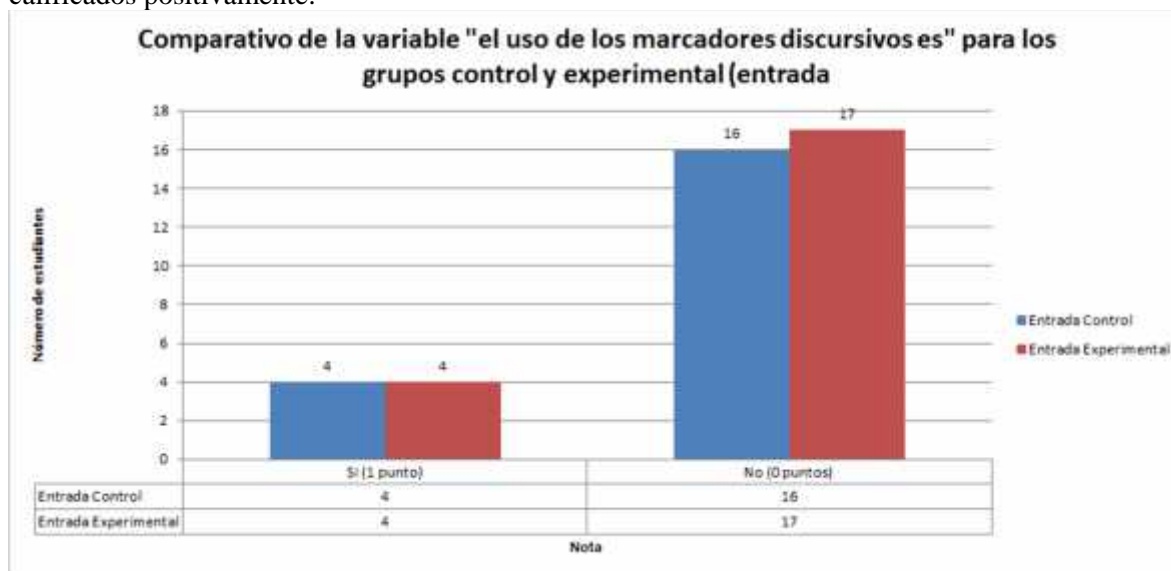


Figura 44

Comparativo de la variable “el uso de los marcadores discursivos es” para los grupos control y experimental (entrada)

Los participantes de ambos grupos, en su mayoría, no saben usar los marcadores discursivos, puesto que 16 del grupo control y 17 del experimental obtienen calificaciones negativas en esta variable. Solo 4, de ambos grupos, saben utilizar los marcadores discursivos.

Los marcadores más usados son: ya que, pero, sin embargo, por eso, porque, entre otros. Es decir, aunque algunos hayan mostrado avances, el manejo de los marcadores discursivos es básico, se ciñen a los más conocidos.

Es pertinente anotar, que estos mínimos resultados se reflejan en los avances que registraron en la prueba de salida, correspondiente a las variables de cohesión y coherencia, en la medida que, el manejo de los marcadores textuales, es determinante para estos procesos.

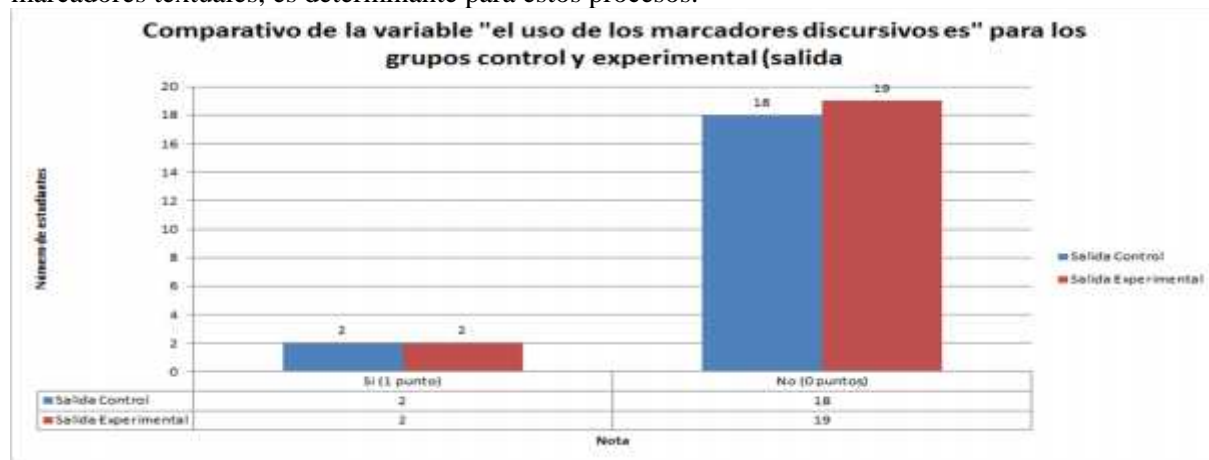


Figura 45

Comparativo de la variable “el uso de los marcadores discursivos es” para los grupos control y experimental (salida)

En la prueba de salida, se siguen evidenciando falencias en todos los participantes de ambos grupos, al momento de utilizar los marcadores discursivos.

Para finalizar, en este último ítem valorado, se hace evidente que los marcadores discursivos no llenan las expectativas del curso transversal ni de intervención pedagógica, debido a que, los resultados no son los esperados. En virtud de que, solo 2 participantes en ambos grupos los utilizaron, de manera apropiada y significativa, para la prueba.

5.4 Análisis de la Entrevista

Las entrevistas presentan la ruta de las matrices de relación narrativa y reflexión. Estas permiten el acercamiento al concepto y al análisis, los cuales se exponen, a partir de la voz y el relato de las estudiantes, que comparten sus experiencias y miradas como intérpretes de esta vivencia académica.

Las personas entrevistadas son dos: Una, estudiante de 28 años, que para el caso se llamará la Mona. Ella vive en el municipio de Itagüí, es estudiante de segundo semestre del programa Trabajo Social. La segunda, cuya nominación es la del Norte. Tiene 20 años de edad, vive en Medellín y cursa el segundo semestre de Trabajo Social.

A continuación se presentan los resultados objetinidos en las entrevistas. Estas se orienta al reconocimiento de las prácticas de las entrevistadas, a partir de los siguientes tópicos: la **lectura crítica** y el desempeño académico; la **familia**, como impulsora de la práctica de lectura crítica y la influencia del **contexto**, como parte, esencial, de discusión. Frente, a su experiencia como participantes en la investigación, las entrevistadas, expresan, a continuación, sus apreciaciones.

Con relación a **la lectura crítica** y el desempeño académico, dicen que:

La Mona- “Me enseñó a leer de una manera profunda cada línea. Es decir, poder ver más allá de lo que simplemente está escrito. También, a desarrollar la habilidad de la escritura, teniendo coherencia en cada relato. *Yo no sabía, por ejemplo, en la importancia de trascender del autor en el escrito, es decir poder identificar la intencionalidad y el impacto que quiere lograr en el lector*”.

La del Norte- “Aprender a interpretar textos, qué pasa, como va, de qué trata, analizar con más profundidad, ser más críticos frente a cualquier cosa, como contextos, lecturas, etc. *Es de gran importancia resaltar estas fortalezas, ya que, nos sirve para nuestro diario vivir*”.

Frente a lo expuesto por la Mona y la del Norte, Cassany (2008) deja entrever que la lectura crítica puede ser una herramienta para acercarse a los textos y contextos desde construcciones culturales. Además, brinda elemento que permiten analizar aspectos implícitos y explícitos en la lectura.

En cuanto a la valoración de su experiencia con la **lectura crítica** afirman que:

La Mona “Me gustó mucho asistir a la clase de lectura crítica. Fue una experiencia maravillosa, porque permite al lector realizar una mirada holística de nuestra realidad a través de esas líneas. Es decir, que el lector está en plena capacidad de visualizar lo que el autor nos quiere decir en un texto, el espacio, escenario y contexto en que se desarrolla una historia, al igual, de los personajes, que interactúan en él. Por otro lado, no es solo lo *que se lee en un escrito, sino las habilidades que uno alcanza a desarrollar para poder leer una situación particular*, de una manera crítica y social, enfocando siempre una posible solución y teniendo conclusiones certeras. Por otro lado, fue gratificante compartir ese espacio con compañeros, quienes son profesionales en el área de las ciencias sociales y humanas, como los sociólogos, quienes por su formación realizan un análisis muy profundo de cada caso, bien sean en la esfera política, económica, educativa”.

La del Norte:- “Para identificar textos, hacer análisis; para hacer lecturas, bien estructuradas, de forma que cuando las realicemos en realidad sea una lectura crítica. Además de eso, al saber en sí que es una lectura crítica, me complementa en mis conocimientos; me aporta mucho en mi vida personal, como aprender a abrir un poco más mi mente y ser más crítica no solo al momento de hacer un texto sino también en los contextos y realidades”.

Igualmente, sus opiniones conducen al diálogo con la escritura y los planteamientos de Cassany, cuando afirma que “cada lector aporta su conocimiento cultural y elabora un significado particular” (2008, p.4). Un aporte que tiene relación directa con la cita anterior, es lo que, a continuación dicen las entrevistadas:

La Mona – “Ha sido de gran ayuda ya que el programa profesional que estoy cursando me *exige tener la habilidad de interpretar los textos de una manera más profunda y crítica*, Además, cuando se lee de una manera responsable también se puede alcanzar un nivel de escritura amplio, con argumentos válidos”.

La del Norte- “Un avance medio, ya que *falta fortalecer más sobre este tipo de lectura*. En realidad, sé lo básico en sí, que puede ser, para que me sirva, etc. A lo largo de mi vida, hasta el momento, en todo hay algo crítico como por ejemplo en mi contexto”.

Cassany continua aportando a esta conversación, cuando expone que “Para cualquier texto no existe un significado o el significado (la Verdad- en mayúscula-) sino múltiples variaciones interpretativas, cada una con su propia relevancia y plausibilidad, según los puntos de vista” (p.4), a esto la Mona y la del Norte expresan que:

La Mona- “Por otro lado, en la parte personal se puede poner en práctica, hasta en una simple conversación con los amigos, la familia o la pareja. De esta manera *puedo aportar mis ideas*, sin generar un conflicto, ya que quien práctica lectura crítica tiene la habilidad de transmitir su conocimiento a través de la palabra, teniendo en cuenta lo que ha leído y, quien lo escucha, naturalmente percibe que lo que dice tiene validez”

La del Norte- “Sí, ya que me enseñan, me inculcan la importancia de esta lectura; en algunas materias nos permiten utilizar ese medio para observar nuestro contexto. A una lectura *me*

enfrento de una forma que, primero la analizo y le busco lo básico para poderla interpretar, lo básico sería como sus ideas principales, de que trata etc. De esta forma la lectura se me hace más sencilla y comprensiva”

Por consiguiente, la lectura crítica en este proceso permite que las entrevistadas reconozcan sus debilidades y fortalezas a la hora de encontrarse con un texto.

La Mona- “Me enfrento de una manera crítica, con cuestionamientos que nacen de esas líneas que trasciendo, para comprender el mensaje y la esencia de quien escribe. Además, trato de no fragmentar el texto, por el *contrario busco el sentido* de cada suceso y qué relación tienen entre sí, con los personajes y el espacio en que se desarrolla una historia, una noticia, etc.”

La del Norte- “Sí y no. Por una parte sí, porque me aclaro algunas dudas, me enseñó a identificar algunas cosas básicas y *mirar de qué forma ser crítica*. Por otra parte no, ya que me falta aún más por profundizar y aprender para, ahí sí, decir que mi aprendizaje hacia este tipo de lectura está completo. Espero poder lograrlo y tener un excelente conocimiento crítico”

La lectura crítica entonces, contribuye a la apertura mental, en tanto que, posibilita otras maneras de leer, facilitándoles a las participantes, la obtención de nuevas herramientas, que utilizan en las discusiones específicas que se presentan en las diferentes materias del programa.

La Mona- “Para terminar, me parece que estos talleres de lectura crítica se deben realizar con regularidad en las clases de procesos lectores y en otros espacios del programa. Creo que también, se les debe enseñar a los niños, que son el futuro de nuestra sociedad; que tengan la oportunidad de participar en estas clases para que a futuro no se les dificulte comprender lo que leen, como lo que sucede con gran parte de los estudiantes de hoy, a quienes se les dificulta leer y comprender el texto. Por consiguiente, se presentan algunos problemas en la escritura y en la redacción de los textos. Me atrevería a decir, que en su mayoría, *no tuvimos una cultura por la lectura*, por eso es de gran importancia que desde la casa y el colegio se trabaje mucho, para poder disfrutar lo que se lee. Que la persona sienta la necesidad de acercarse a un libro por gusto y no que lo vea como una obligación, que posteriormente, se convierta en una experiencia desagradable”

En las apreciaciones anteriores, se ve reflejado el pensamiento de Carlino (2005), quien expresa que:

Los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio-ya que se les da para leer-y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justo porque están tratando de elaborarlos. Las dificultades para entender (y sostener la lectura) se vuelven inevitables si no se acompaña, desde cada cátedra, su actividad lectora” (p. 69).

Por consiguiente, en este proceso de formación – educación los sujetos, tanto docentes y estudiantes, deben buscar que la retroalimentación sea comprensible e interpretativa para lograr que el desempeño académico sea con avances significativos. Un apunte dirigido en este sentido, por parte de una de las entrevistadas es que:

La Mona- “En gran parte si respondió a esas necesidades, sin embargo pienso que se necesita ser constante con las clases, es *decir que existan varios niveles de lectura crítica donde se alcancen unas competencias que permitan leer un texto de manera crítica y profunda”*.

Cabe resaltar, que fue de gran ayuda asistir a estas clases, porque me aportó de manera significativa en la parte académica. Por consiguiente, se logran narraciones mucho más precisas y la lectura de la realidad de una manera integral”

La del Norte - “Aprender a analizar cuál es el sentido de la lectura para, así, entenderla y saber cómo utilizarla; ya sea en nuestro diario vivir o para otro tipo. Otro *sentido es comprender la información que el escritor nos quiere dar a conocer, para saber de qué está hablando* y tener buena relación. Aparte de esto, nos enseña a ser críticos ante todo y no ser sumisos a nada para así poder comprender y criticar, que podría servir hasta para la mejora de toda la humanidad”

Al respecto, vale la pena recordar que Cassany (2008) plantea que “el estudio de la comprensión crítica no se refiere solo a los componentes lingüísticos, sino al conjunto completo, puesto que los elementos orales o escritos interactúan entre sí” (p. 12), lo que conlleva, a interpretar que en el ambiente educativo y, más aún, en el escenario de la clase, la interacción de textos, relacionados con las áreas específicas de cada programa, es multiplural; en virtud, de la diversidad y pluralidad del público. Lo que permite, que la lectura sea asumida desde muchos puntos de vista y variados argumentos.

La Mona- “Creo que el sentido de estas clases era permitir que reflexionáramos sobre un tema particular, que tomáramos una postura frente a una situación y no, simplemente, nos quedáramos con lo *primero que leemos o escuchamos. Es decir, que nos regaláramos el espacio y el tiempo de “pensar” que es lo que un autor nos quiere reflejar en un relato, un artículo, o cualquier tipo de lectura y cuál es el impacto que quiere lograr en el lector, teniendo en cuenta todo lo que compone una historia, desde los personajes involucrados, hasta el espacio en que se desarrolla, sin dejar de lado lo que está implícito en el texto, y que muchas veces no identificamos cuando solo pasamos la vista por las líneas de un escrito sin profundizarlo*”

La anterior respuesta, lleva a considerar que la lectura crítica abre un nuevo camino hacia otras posibilidades de acercarse a la lectura y escritura. Además, fija pautas para continuar en el desarrollo y crecimiento de aprendizajes, que fortalecen la capacidad para asumir una vida en sociedad, a partir del escenario universitario.

Otro aspecto, que muestra interés y relevancia, es la **Familia**,⁹ como impulsora de la práctica de lectura crítica. La Mona y la del Norte refieren las implicaciones de su experiencia, de la siguiente manera:

La Mona- “He notado, desde que estoy cursando mi carrera profesional, que en mi familia *practicamos lectura crítica en la mayor parte de las situaciones que percibimos*, bien sea en un programa de televisión, un video, o un libro. Quizás algunos lo hacen de manera inconsciente y otros, como yo, lo hacemos muy conscientemente, y es gratificante saber que se tiene la *habilidad de leer entre líneas*”

Este tipo de lectura se puede poner en práctica desde las noticias presentadas en la televisión, hasta el libro que se presta para leer. Hay que hacerlo con regularidad y a conciencia, para que se pueda potenciar como una habilidad.

La del Norte- “Sí, cuando leemos el periódico, revista, diferentes noticias, lecturas interesantes, hasta científicas, leer este tipo de lecturas nos fortalecen mucho hasta en nuestro léxico. Es de gran importancia que entre todos aprendamos cosas nuevas, que tengamos más conocimientos y que *veamos el mundo con una mirada, una perspectiva crítica*”

La Mona- “Por mi parte acostumbro a leerles cuentos a mis hijos todos los días, *la lectura la realizo en voz alta, y al final de la historia, les pregunto, qué entendieron de lo que acabo de leer*. Si creen que esta correcta la situación que se visualiza en la historia, cómo son los personajes, cuál es el espacio en que se cuenta esa historia, etc. A mi modo de ver, me parece que es una buena forma en que dos chiquitos de 5 y 7 años puedan desarrollar la habilidad de leer de una manera responsable, *no leer solo por leer*, esto permitirá, de alguna manera, cuando estén más grandes no quedarse con lo primero que se les informa sino tener el dominio de un tema y contar con la autonomía suficiente para defender una idea de la cual ellos están seguros”

⁹ La familia, aunque no fue nuestro tópico principal, se evidenció y visibilizó en la entrevista.

“Mi hermano, realiza con su hijo esta misma dinámica, para potencializar sus capacidades, teniendo en cuenta que el niño tiene 12 años y cursa sexto grado de bachillerato. A mi modo de ver es una muy buena edad para realizar la lectura con más rigurosidad, ya que, es de gran utilidad en su etapa escolar. Además, le permite hacer cuestionamientos acerca de lo que se ha leído, mejorando su capacidad argumentativa y le puede aportar, de manera significativa, cuando se enfrenta a diferentes pruebas académicas ya estipuladas por el Estado, como el ICFES o cualquier examen de admisión para ingresar a la *educación superior, porque como ya sabemos una de las grandes falencias que tenemos los estudiantes es la comprensión de lectura, por ello la importancia de realizar una lectura a conciencia*”

Lo anterior, remite a lo que propone Carlino (2005), la búsqueda es “una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia” (p. 19). Este proceso se empieza a vislumbrar en el primer escenario de discusión, la familia. En el espacio familiar, es donde el sujeto aprende a reconocer la experiencia, su realidad y a interactuar con otros mundos.

La del Norte- “Sí, nos agrupamos para compartir ideas o lecturas, así fortalecemos conocimientos, leemos cuentos, fabulas, historietas, leyendas, mitos, periódicos, etc. Sí, me agrado leer con ellos ya que es más comprensiva, divertida, entretenida e interesante la lectura. Además de eso, es importante hacer este tipo de actividad en familia o grupos para *apoyarnos y brindar más conocimientos entre sí*”

De esta manera, sus aportes confirman que la familia es esencial para el desempeño del sujeto en la sociedad, como primera institución verbal y de relaciones en la que este convive. Es allí, donde aprehende la manera de expresar y transmitir su lenguaje. Al respecto, Bernstein (1993) muestra un modelo complejo, esencial, centrado, en las relaciones entre sistemas de roles familiares, los modos de control y los códigos. A un nivel global, apoyándose en la tesis de Durkheim, indica que:

A través del código restringido se realiza una solidaridad social de tipo mecánico (las gentes se unen entre sí a través de la semejanza de su función en la sociedad). Mediante el código elaborado se realiza la solidaridad orgánica (las gentes están ligadas a través de las diferencias de su función) (p. 179).

Esto sugiere, que es en el contexto familiar donde el sujeto elabora su lenguaje. Es su escenario para preguntarse, explorar y reconocer su estructura social, para enfrentarse a su existencia en el mundo. Por consiguiente, se encuentran experiencias donde la conversación y la interacción son importantes para el desarrollo humano de cada miembro de una familia. En este sentido, Bernstein (1993), explica que:

Se pueden caracterizar los sistemas de roles familiares por referencia a los principios que, en cada familia, determinan la atribución de derecho en la toma de decisiones y, de esta manera, analizar los efectos que resultan en el nivel de las interacciones entre los miembros de la familia (p. 179)

Por otro lado, el relato de las participantes evidencia el concepto de Bernstein (1993) acerca de que:

Ciertas realidades estructuradas, clases, categorías de poder, ideologías, a través de ciertas agencias de trasmisión y de control cultural (familia, y escuela principalmente, determinan en el individuo ciertas reglas de comunicación y ciertas formas de conciencia en razón de que las haya dotado de unos códigos lingüísticos o de otros (p. 118).

La Mona y la del Norte, aportan a esta discusión, cada una desde su vivencia y perspectiva de familia. Al igual, desde el rol que cumplen dentro de ella, es que se pueden fomentar espacios de discusión y reflexión frente a temas de actualidad, que propenden por el fomento de la práctica de lectura crítica.

Para terminar, surge el **contexto** como parte esencial de discusión. Así, lo expresan las participantes:

La Mona- “*Realmente, por mi percepción me atrevería a decir que la gran mayoría de mis amigos y vecinos no la conocen, ni la practican y eso se ve reflejado en el silencio que guardan las personas teniendo ante sus ojos una situación problemática, que requiere de una transformación y que, bien sea por miedo o desconocimiento, no hacen mucho al respecto. Un ejemplo muy claro de esto lo pude evidenciar en una reunión que se realizó en la junta de acción comunal de mi barrio, donde eran notorias las problemáticas, pero los integrantes de la junta por tener conflictos de carácter relacional perdían el foco central del problema*”

En la actualidad mi hermano y yo estamos ideando una actividad que permita a los niños y jóvenes del barrio acercarse a la lectura, de manera positiva. Para ello estamos en contacto con algunos integrantes de la acción comunal y así, con los diferentes recursos con los que cuenta el barrio, poder materializar una actividad donde ellos *tengan la oportunidad de debatir en torno a un tema, una historia, un cuento o una película que requiera más que su opinión, una reflexión más profunda sobre lo que ahí sucede*”

El mundo para cada sujeto es un sinfín de significados, en el cual prevalecen conocimientos, experiencias, debilidades y fortalezas, en una diversidad de momentos; ya sean, privados, íntimos o públicos, que construyen “*sabiduría, vs ciudadanía*” Ferreiro (2011.p.1).

La del Norte- “Sí, algunos amigos y compañeros realizan este tipo de lectura; que tengan conocimiento como tal no, ya que si le preguntas que es lectura crítica a que te respondan como tal un significado a esto no lo tienen claro. Pero sí las realizan ya que *son lecturas asignadas por los profesores de la institución, entonces ya viene siendo más que todo obligatorio hacerlas aunque es de gran importancia y en algún momento de sus vidas deben de leerlas*”

Entonces, se corrobora la afirmación de Cassany (2006), sobre la particularidad que tiene la experiencia de la lectura y la escritura en cada contexto:

En cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida. (p.1)

Así, la Mona y la del Norte lo constatan con sus experiencias, relacionadas a continuación:

La Mona- “Pienso que *si ha influenciado la parte académica, porque no se puede desligar de una persona su contexto. Hay que observarlo de una manera holística con toda su construcción cultural y social, ya que de esa manera podremos acercarnos a la dinámica de las relaciones entre sus pares*”.

La del Norte- “Si, ya que me enseñan, me inculcan la importancia de esta lectura, en algunas materias nos permiten utilizar ese medio para observar nuestro contexto. A una lectura me enfrente de una forma que, *primero la analizó y le buscó lo básico para poderla interpretar. Lo básico sería como sus ideas principales, de que trata, etc. De esta forma la lectura se me hace más sencilla y comprensiva*”

Estas experiencias, contadas por la Mona y la del Norte, sobre lo que, realmente, piensan y viven en sus barrios, cómo se desarrollan sus relaciones, entorno al tema de la lectura, con sus amigos y vecinos, evidencian las aseveraciones de Cassany (2006), para quien el contexto es fundamental a la hora de comprender y encontrarse con una lectura. Porque, es en su entorno donde el sujeto adquiere una serie de ideas y referentes que determinan, en gran medida, su manera de interpretar todo lo que le acontece en el diario vivir. En palabras del autor, esto es:

Sobre la conducta real y experta de lectura, además de poderosas teorizaciones sobre lo que ocurre en nuestra mente cuando construimos la comprensión. Pero nos dicen más bien poco o nada del componente sociocultural de la lectura, de las cuestiones que, como las anteriores, se refieren a los usos que adopta la lectura y la escritura en cada comunidad de hablantes, la forma particular de - usar y de procesar- la escritura en cada situación, en cada género discursivo particular o en cada ámbito de la actividad humana. (p.1).

Finalmente, el análisis lleva a plantear que la lectura crítica se construye a conciencia, la voluntad y de elementos que la fortalecen en su fundamentación, persuasión y discusión. Entonces, todos los elementos y experiencias, anteriormente presentados, ayudan a establecer una afirmación positiva, acerca de que sí existen posibilidades de acercamiento a la lectura y la escritura desde el punto de vista crítico. Además, que para mejorar el desempeño académico, lo esencial es tener en cuenta escenarios de aprendizaje que posibiliten el intercambio y la retroalimentación de los saberes.

A continuación se presenta un cuadro de conclusión sobre la entrevista, en el cual se explican, contextos repetidos y esparados durante la entrevista, y su análisis:

Tabla 5

Cuadro de conclusiones

Códigos repetidos	Códigos esperados	Análisis
	“la importancia de trascender del autor en el escrito, es decir poder identificar la intencionalidad y el impacto que quiere lograr en el lector”	Daniel Cassany, a partir de esta investigación nos deja como conclusión en detrás de líneas, que busca reconocer la intencionalidad del autor y así comprender e interpretar un sin número de situaciones que subraya el texto.
“ser más críticos frente a cualquier cosa, como contextos, lecturas”. “son lecturas asignadas por los profesores de la institución, entonces ya viene siendo más que todo obligatorio hacerlas”	“primero la analizó y le buscó lo básico para poderla interpretar. Lo básico sería como sus ideas principales, de que trata, etc.”	Carlino entre tanto nos expone que la lectura no debe ser huerfana(2005), sino que debe ser una lectura acompañada desde lo específico de cada docente con su asignatura particular.
“exige tener la habilidad de interpretar los textos de una manera más profunda y crítica” “falta fortalecer más sobre este tipo de lectura”	“ha influenciado la parte académica, porque no se puede desligar de una persona su contexto. Hay que observarlo de una manera holística con toda su construcción cultural y social” “personas teniendo ante sus ojos una situación problemática, que requiere de una transformación”	La lectura crítica como herramienta posibilita el intercambio de saberes, de encuentros y como lo expone Cassany cada lector aporta su “conocimiento cultural” y elabora un significado particular. Lo que conlleva entonces, que la lectura debe aportar a la transformación de pensamientos e ideas de cada sujeto en su propia realidad.

6. Discusión

La información que se recoge por medio de las encuestas y se valora mediante las gráficas, permite concluir que los niveles de lectura de los estudiantes, que ingresan a la universidad Minuto de Dios, no es el más adecuado. Además, no es diferente a la realidad de muchas otras instituciones colombianas.

Una de las razones, es porque, de la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a los programas del primer semestre, no emplean, ni siquiera, 25%, de las horas semanales, a la lectura. Partiendo de que en la vida laboral y académica se maneja un nivel de proporción de 45 horas semanales en los países latinos. Esto indica, que el número de hora de lectura es de 11.5 horas (Figura 6,), de donde se establece que el 60% de estudiantes utiliza de 5 a 10 horas para estudiar. Aunque, queda evidenciado, en todo el proceso, que no es solo por las horas de disposición, sino por otro elementos asociados al contexto sociocultural del estudiante.

Cabe señalar, que los participantes que ingresan a la Corporación Minuto de Dios, han realizado sus estudios de secundaria en colegios públicos, que se caracterizan por la baja calidad académica, este planteamiento se evidencia en las respuestas de los estudiantes en la encuesta sociocultural y en la figura 46. También, se ve reflejado en que los docentes tampoco se motivan a leer, la actualización de sus conocimientos es poca; algunos enseñan con las mismas herramientas con las que ellos aprendieron, varias décadas atrás. Una situación que se evidencia en las clases de comunicación oral y procesos lectores, en donde el estudiante presenta, en su manera de leer, la lectura silábica. El concepto tradicional: unir letras y sílabas, pero sin ninguna comprensión del texto. Este planteamiento, bien puede ser apoyado por lo que sostiene Carlino (2005):

Numerosos estudios señalan que una de las cuestiones más críticas que plantea el inicio de los estudios universitarios es el déficit en la comprensión lectora y la producción de textos, y estas se traducen en serias dificultades para interpretar consignas, sean estas orales o escritas y para la apropiación de los contenidos disciplinares que posibilitan un buen desempeño a académico en la carrera elegida (p. 13).

Al respecto, la revista *Semana* (2015), publica un artículo con los listados de los mejores colegios a nivel nacional, no obstante, advierte que el MEN no está de acuerdo en hablar de ranking. Sin embargo, el MEN (2015) “está trabajando en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), una herramienta que le permite a cada colegio saber cómo está haciendo la tarea en primaria, secundaria y media vocacional, con el fin de poder desarrollar acciones que le permitan mejorar los resultados” (p.21). En este artículo queda claro que los colegios privados se destacan, en relación con los públicos. Pero esto no quiere decir que no se le pueda dar beneficio al trabajo de los colegios públicos y por ende, reconocimiento y a sus mejores estudiantes.

Po esta razón, el Estado ha intentado presentar soluciones, para instituciones de bajos recursos y apoyo para que los estudiantes tengan acceso a los programas de pregrados, a través de diferentes acciones encaminadas a cubrir las necesidades educativas. De tal modo, que el Estado debe buscar la manera de brindar beneficios para los estudiantes. Precisamente, con relación a este planteamiento, el periódico *El Tiempo*(2015), informa que 33 universidades del país, acreditadas con alta calidad, inician sus actividades académicas para el 2015, bajo una condición muy especial, deben acoger un porcentaje, de los más de 10 mil estudiantes beneficiarios del programa *Ser pilo paga*, que le permite a los bachilleres, que obtuvieron los mejores resultados en las últimas pruebas Saber y, que están inscritos en el Sisbén, estudiar con créditos, beca cien por ciento condonable.

Lo anterior, implica, necesariamente, que el esfuerzo por mejorar la educación es entre todos, Estado, familia, universidad, docente y estudiante, para que la educación no sea solitaria en una sociedad que lo necesita y lo pide a gritos.

Entre estos esfuerzos mencionados, se debe resaltar, que la Corporación Minuto de Dios procura ofrecer maneras de acceso a la educación, a partir de sus diferentes estrategias de ingreso. Una de ellas, es que no existe un proceso de admisión compuesto por alguna prueba o examen, los estudiantes solo presentan sus documentos para la matrícula y, completo este proceso, se matriculan en el programa elegido. Tampoco

tienen en cuenta los resultados de los *ICFES* y *Saber Pro* para la selección. Cuyos resultados también muestran las deficiencias en competencia lectora de la población estudiantil.

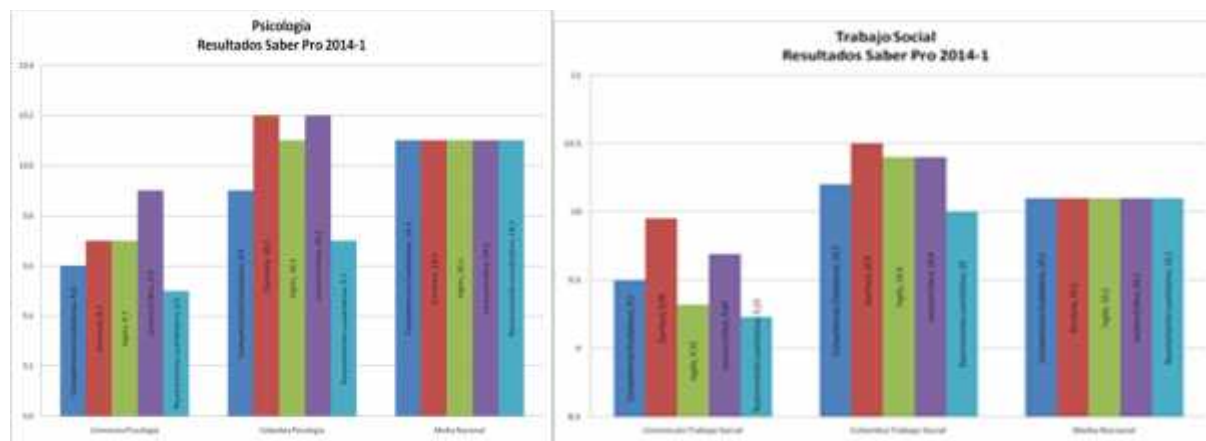


Figura 46

Resultados de las Pruebas Saber Pro- Período 2014-

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Sociales

La Figura 46 muestra las debilidades en el área de lectura crítica en las pruebas *Saber Pro*, de los estudiantes de Uniminuto. Por tanto, estas encuestas muestran una realidad socio-académica, en la cual la lectura crítica solo se ve como una forma de criticar en el escenario político. Además, importante destacar, que estos jóvenes sacan el tiempo para realizar sus tareas específicas del programa y no para acercasen a otro tipo de lectura como, la literatura, que solo es tomada como diversidad y novedad de trabajo, por las otras características que ofrece de narrativas.

De manera general, se debe pensar en un encuentro con las palabras, desde un lenguaje común y cercano, porque ella permite el relacionamiento, las búsquedas, las confusiones y el esclarecimiento. También, es la que convoca, desde la narrativa, la poética y otros campos de la literatura, a adentrarse en esos mundos ficcionales, mágicos o reales de la humanidad.

La literatura permite concebir las idiosincrasias de una sociedad particular, hace lectura de sus momentos, procesos, conquistas y fracasos. Además, incita a reconstruir momentos y acontecimientos particulares, que han demarcado la historia de una sociedad. Es importante aclarar, que este concepto de literatura no se trabaja en el proyecto de investigación, pero si se presenta como novedad en la propuesta educativa. Por eso, es necesario, tener otra mirada desde este tópico.

No obstante, la lectura crítica no es solo una lectura literal y por componentes de comprensión de un texto. Tampoco, se refiere a un tipo de texto designado, sino que, incluye toda la diversidad posible. Porque, como lo dice Ferreiro (2001), “la práctica del lenguaje entiende que la lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (p.41) y esto también lo posibilita la literatura.

La literatura entonces, es la estrategia - tratamiento, que llega a los estudiantes desde otras lecturas, para incentivarlos frente a nuevas y diversas maneras de leer. “No basta con enseñar a leer es preciso hacerle desear leer” (Michelet, 2003, p. 178), por eso, la familia y, especialmente, la institución educativa, deben preocuparse porque los jóvenes vean y sientan que la lectura es importante en un mundo globalizado. Pero, más que leer, significa apropiarse de esas lecturas, creando espacios y haciendo del tiempo libre, una oportunidad para leer.

Ahora bien, a partir de lo que se expone sobre los planteamientos de Bernstein (1993), los jóvenes en sus casas no tienen el ejemplo de personas lectoras. Los hogares donde se dedica tiempo a la lectura, son muy escasos. El referente más común para los jóvenes, es el ambiente de problemas y conflictos familiares

que dificultan el desarrollo de aprendizajes y capacidades lingüísticas; algo que los sitúa en una posición restringida. A esto se suma, que el medio de comunicación más utilizado en los hogares es la televisión, por no decir que es el único.

Al respecto, Barbero (1995) dice que “hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la conflictiva experiencia del convivir, cuando se constituye en horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo” (p.31), estos jóvenes restringen su escenario de posibilidades a un solo medio de comunicación. Con el agravante, que estos medios de comunicación masiva son grandes productores de significaciones, lo que hace que el mundo de ese individuo solo se vea reflejado desde una sola manera de ver las cosas y el mundo. Volviendo a Barbero, no hay una reciprocidad con mayor ampliación o fundamentación. Uno de los atenuantes de esta situación, es la falta de espacios públicos, asequibles, donde se promueva la lectura.

Por otra parte, los estudiantes provienen de ambientes socioculturales desfavorecidos, con comprensiones de un entorno donde se carece de las necesidades básicas. Con un bajo nivel educativo, padres ausentes por cuestiones laborales o relacionamiento familiar, que obligan al joven a responsabilizarse actividades y deberes hogareños, que no les corresponden. Otro de los aspectos que influye, es el sitio donde viven, allí no hay espacios de esparcimiento como: bibliotecas o centros culturales donde se programen actividades de promoción y animación a la lectura u otras actividades lúdico- formativas. Solo estas actividades las viven en la Universidad. En este sentido, los jóvenes necesitan, para su desarrollo cognitivo y lingüístico, escenarios de aprendizaje, prácticas que los muevan a otros espacios de interacción, para comprender la realidad y vivir otras experiencias.

Es importante destacar, que los estudiantes referenciados, que participan en el programa de lectura crítica, cuentan ahora con herramientas de Lingüística Textual (LT), que les permiten y les ayudan a cimentar una visión más consciente sobre su quehacer, su formación y sus proyectos. Esto es posible porque ellos están edificando, constantemente, saberes en sus carreras académicas. También, les permite hacer lectura de su cotidianidad; es decir, ampliar su espectro social-cultural, pues la lectura crítica de sus realidades les posibilita construir conocimiento, no sólo para ellos, sino, para sus familias y la comunidad en la que viven

En este orden de ideas, Cassany (2006) dice que “la democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos” (p. 48), de ahí que, la apuesta mayor, es apuntar a la formación de valores ciudadanos con miras al fortalecimiento de los procesos democráticos. Con los cuales se aspira a la construcción de un mundo con altos niveles de equidad, que garanticen una vida digna para todos.

En consecuencia, los resultados en el proceso de lectura crítica en las encuestas realizadas, demuestran la problemática entre la Universidad, la casa y el barrio, teniendo en cuenta elementos como el estrato social y las implicaciones en literacidad. No obstante, la lucha está en posibilitar alternativas que promuevan el hábito de la lectura y escritura, idónea y cualificada, como una práctica cultural, apostando a una formación integral; como lo expresa el slogan de la Corporación Minuto de Dios “Educación de calidad al alcance de todos”.

Entonces, es un reto para la Universidad facilitar las herramientas, los recursos y las técnicas que favorezcan la implementación de los cursos de lectura crítica en los primeros semestres. Así, se puede preparar al individuo desde una esfera social, cultural, política y humana con visión universal.

Finalmente, las dificultades académicas en el tema de lectura y escritura, que presentan los estudiantes, que ingresan a la universidad, son la causa del bajo rendimiento académico y de desalentadores resultados de las pruebas del estado. Por lo tanto, se debe considerar que estos estudiantes son de código restringido, como queda evidenciado en los resultados.

7. Conclusiones

Tanto en la prueba de entrada como en la de salida el grupo experimental obtiene mejores resultados que el grupo control, en la mayoría de las unidades de análisis. El grupo experimental demuestra acercamiento al conocimiento, mediante su notable avance en la notas de salida respecto a las de entrada, porque este grupo contó, durante el semestre, con una intervención pedagógica estratégica, con un fin y unos instrumentos para responder a este ejercicio.

El grupo control mejora en sus notas, aunque la mayoría son aceptables, demostrando un nivel medio de conocimiento, a pesar de las instrucciones y pedagogía obtenida en el curso.

El grupo experimental inicia, en la pruebas de entrada, con deficientes notas en la unidad de análisis lectura crítica. Sin embargo, en las pruebas de salida muestran importantes aprendizajes, evidenciados por sus notas sobresalientes. No sucede lo mismo con los estudiantes del grupo control, pues su lectura crítica en la pruebas de salida no muestra importantes avances.

Los estudiantes, de los dos grupos abordados, tienen el mismo perfil socio-demográfico, sin ventajas notables, de las cuales se pudiesen dilucidar los resultados. Por tanto, las evidencias demuestran que las notas se deben a formas de enseñar insuficientes y a grandes vacíos desde sus grados de escolaridad, anteriores, (primaria y secundaria), de los cuales se ha expuesto durante todo el proceso investigativo.

Las variables de la unidad de análisis lingüística textual y lectura crítica son las que muestran mejores resultados. Sin embargo, ninguno de los dos grupos mejoró sus niveles de argumentación, porque, éste no es y no ha sido, un tema de interés en el curso de *Comunicación Oral y Procesos Lectores I*, ni en el curso educativo.

Los elementos relacionados con uso de garantes, citación y referencia, son las que representan mayores dificultades para los estudiantes. Eso puede dar cuenta que se ha venido trabajando con una cultura de “copy-paste”. Lo cual, ha esquivado procesos tan necesarios, como lo es, la producción escrita, a partir de entender el mundo del autor, del texto y del lector (Casanny, 1999). Una habilidad que es necesaria para la formación de un lector crítico. Lo que Ferreiro (2003) también ha valorado como un proceso que es determinante en la formación de ciudadanos autónomos y democráticos. Algo que, desde un curso bien enfocado, se puede trabajar con procesos, tan sencillos, como el punto de vista o distanciamiento de un autor.

Los cursos dirigidos desde el ACD y la LT pueden dar excelentes resultados. En este caso, se evidencia que los estudiantes han venido de una formación en lectura y escritura tradicional, pues en las pruebas de entrada se puede observar que sus fortalezas radican en la puntuación, gramática y ortografía. Lo cual, es ideal para entender, a cabalidad, las ideas de los textos. Sin embargo, esa habilidad no se vio reflejada a la hora de argumentar, opinar o hacer una lectura crítica. Por ejemplo, en el grupo control, salió como entró; ellos se sintieron incapaz de responder a lo que el ejercicio exigía, porque nunca se les enseñó.

Por tanto, de la investigación se rescata la siguiente información, como esencial para el desarrollo y respuesta a este trabajo investigativo:

- a. La lectura crítica es trascendental en el desempeño académico.
- b. La lectura crítica sirve como instrumento de sentido, análisis e interpretación de contextos.
- c. El ambiente educativo es un espacio para la construcción de saberes.
- d. El estudiante se encuentra con una cosmovisión impregnada de asombro, ansias, vacíos y comparaciones entre diversos saberes y múltiples experiencias. Entre otras nuevas maneras de leer y escribir, a partir de la lectura comprensiva, intratextual en áreas específicas.
- e. La lectura debe estar acompañada y apuntar a un propósito, como lo apunta Carlino(2005), a una lectura acompañada de un bibliografía, a un autor y a un para qué.

Por consiguiente, esta investigación se propone y responde a un análisis de los niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la Uniminuto, a los diferentes programas de la facultad de Ciencias Humanas y Sociales, desde una perspectiva epistemológica- metodológica.

En las entrevistas, se concluye que, para las entrevistadas, el curso de intervención educativa, y la participación en las pruebas de entrada y salida, representan una gran experiencia y aprendizaje. De tal manera que, en sus respuestas queda evidenciado lo esencial de lo que, para ellas, es la lectura crítica como posibilidad de encuentro entre la lectura a partir de un fin, reconocer la intencionalidad, la ideología, el autor y el contexto del escrito.

Por otra parte, aunque la entrevista no se enmarca en un interés específicos, como se hace con la **lectura crítica**, que se enfoca en el desempeño académico, desde la **familia** y el **contexto** como parte esencial de discusión. Las participantes, con sus respuestas, dejan claro que la familia es un espacio básico de discusión, aprendizaje y experiencia. Así mismo, el contexto, se rescata como lugar de encuentro entre unos y otros, para relacionarse y compartir maneras de ver y sentir el mundo. Además, como espacio de participación democrática que le permite a la ciudadanía reconocer y reconocerse en sus realidades.

En suma, la propuesta es que la lectura crítica, como herramienta y no solo como técnica, puede ayudar en la exploración, la comprensión y la interpretación de los textos abordados desde lo cultural. Lo que redonda en la construcción de nuevos saberes.

8. Productos Generados

8.1 Publicaciones.

Este trabajo investigativo permite la escritura de un proyecto inicial, dos artículos individuales y un informe final. Con el fin de dar respuesta y cumplimiento del objetivo de este proceso. Además, propone la discusión sobre las posibilidades reales que tiene el estudiante, a partir de una lectura crítica intencionada y voluntaria, de enfrentarse a sus lecturas específicas dentro del programa académico, en el cual se ha matriculado en la Uniminuto.

Un primer artículo, nombrado *El sentido de la lectura crítica en contexto*, en el cual se analizan los criterios y conceptos que configuran la lectura crítica en contexto. El objetivo es aportar al enriquecimiento de la discusión en torno a la concepción de la lectura como una herramienta social y cultural, que le permite al individuo resignificar su mundo dentro y fuera de la universidad. El ejercicio analítico se basa en los postulados teóricos de Daniel Cassany (2006), Emilia Ferreiro (2003) y Stella Serrano (2008). Las reflexiones arrojan, como conclusión central, que la lectura crítica es una práctica que se configura como una estrategia creativa e intencionada, que le permite al individuo construir, comprender e interpretar su contexto.

Los escenarios de circulación de estas producciones son el CINDE, la Corporación Minuto de Dios, seccional Bello y otros posibles escenarios, que se definirán a través de la publicación de los resultados.

8.2. Diseminación.

Ponencias, constitución del laboratorio de lectura crítica con enfoque literario, ya que, la propuesta educativa está enmarcada dentro de este énfasis: laboratorio de lectura crítica en literatura para estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2015); cabe mencionar, que el componente argumentativo se trabaja dentro del laboratorio en los ejercicios teóricos- prácticos.

Cabe mencionar, que en el curso de comunicación oral y procesos lectores I, se desarrolló la semana de la lectura a principio del semestre(2014-1), actividad organizada por los estudiantes de esta asignatura, por tanto, en esta semana y por estar en el desarrollo de esta investigación la docente Paula Andrea Cardona, investigadora, propuso un conversatorio con el tutor de dicha tesis, David Alberto Londoño y el docente José Ignacio Henao, para hablar sobre los temas de lectura crítica, y de esta manera enlazar a los

estudiantes en este proceso de construcción; encuentro que propicio preguntas alrededor de técnicas de lectura para el desempeño académico, hábitos y prácticas de lectura crítica, diagnóstico de situaciones de cultura escrita en el ámbito local, regional y nacional.

9. Aplicaciones para el Desarrollo

La aplicabilidad de este trabajo de investigación se proyecta mediante una propuesta educativa denominada *Laboratorio de lectura crítica en literatura para jóvenes*, en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Está enmarcada dentro del enfoque de laboratorio, que es una estrategia de sensibilización hacia la lectura crítica, la escritura y la creación artística. Ésta supone un conjunto de actividades direccionadas al cumplimiento de un objetivo (desempeño académico) a partir de la literatura, con líneas comunicativas como el uso del cine y las artes gráficas (comic, grabado, plásticas) para generar una mayor aprehensión de sus realidades.

Por consiguiente, la Lectura Crítica se constituye en un elemento transformador de sujetos y puente relacional entre la realidad y la lectura, puesto que “el ser humano tiene la capacidad de captar su entorno informacional, elaborarlo y devolverlo con aportes personales, para de esta manera retroalimentar el proceso comunicativo” (Martínez, 1997, p. 19). Esto perfila la lectura crítica como un medio para aportar a la formación de ciudadanos reflexivos, autónomos y democráticos desde otros ambientes. A la vez, que permite comprender la relación de los jóvenes con sus contextos culturales (realidades) y la lectura.

Este laboratorio propone sacar de las aulas la lectura (texto e imagen) y llevarla a la vida cotidiana, a las comunas y a su contexto. Con ello se incentiva también el conocimiento y el acercamiento al arte milenario.

Por lo anterior, la percepción es que una de las funciones, esenciales, del docente es propiciar espacios de lectura, en los cuales se trabaje con el estudiante, desde su pensar y su interés por la lectura crítica. De esta manera, a través de la continuidad, la disciplina, el compromiso y el gusto, se pueda lograr que los estudiantes se comprometan con este saber. Lo cual, puede permitir que las debilidades se conviertan en fortalezas, al ver que la lectura es todo un universo y un escenario de aprendizaje que les posibilita interpretar sus realidades.

Finalmente, estrategias como las actividades de promoción, participación colectiva entre el texto y el estudiante, actividades relacionadas con la función educativa y cultural para el fomento a la lectura y encuentros entre sujetos individuales (escritores y textos de lectura), son grandes aportes para que los jóvenes desarrollen capacidades cognitivas y socioculturales.

Referencias Bibliográficas

Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

Barbero, M. (2002). *La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana*. México. Disponible en: <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf>.

Bianchi Bustos, M. E. (2009). La lectura y la escritura en la universidad: dos necesidades unidas. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 11, 37-41. Disponible en http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf

Cardona & Tobón. (2015). Propuesta Educativa. Inédita. *Laboratorio de lectura crítica en literatura para jóvenes*, en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de

Dios. *Maestría en educación y Desarrollo Humano*. Convenio Cinde- Universidad de Manizales. Sabaneta.

Canclini, N. (1991). *Consumidores y ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*.

Conferencia. México. Disponible en: <http://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/garcia-canclini-n-1995-consumidores-y-ciudadanos.pdf>

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica, teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*32. pp. 113-129.

_____. (2005). *Escribir leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2005). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

_____. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.

_____. (1999) *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Universitat Pompeu Fabra. (Barcelona, España.

Constenla. C. R. (2010). "Jean-Jacques Rousseau, du contrat social, 1762: IL. 'Rousseau: la búsqueda de una rejuvenecida democracia.

Disponible en:
http://www.ilodefensordelpueblo.org/sites/default/files/adjuntos/rousseau__la_búsqueda_de_una_rejuvenecida_democracia.pdf

Cowan, J. (1997). *El sueño de un cartógrafo*. Barcelona, Península.

DANE (2009). *Metodología Proyecciones de Población y Estudios Demográficos PPED*. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/fichas/Proyecciones_poblacion.pdf

Díaz, Á. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ferreiro, E. (2003). *La escuela no forma buenos lectores*. En: www.Lanacion.com.ar. Buenos Aires: La Nación

Freire, P. (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.

Ghiso A. (2000). *Potenciando la Diversidad*.

Galeano, E. (2011). *La Construcción de los datos En Investigación En Ciencias Sociales*. Sabaneta.

García, Y. (2002). *La argumentación: acto persuasión, convencimiento o demostración*. México. Edere.

- El Espectador (Junio, 29. 2015). Bogotanos, los que más leen. Disponible en:
<http://www.elespectador.com/entretenimiento/libros/bogotanos-los-mas-leen-articulo-339588>
- El Tiempo (enero, 19.2015) *Así reciben las universidades del país a los '10.000 más pilos'*. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/becas-a-los-mejores-estudiantes-de-colombia/15115116>
- Espinal, J. G. (2014). Guía práctica para leer la constitución. ESAP. Medellín.
- Henao, J. I., Londoño, D., Frías, L. & Castañeda, L. (2011). *Revista Zona Próxima*, (15) °15 julio – diciembre (15), p. 54-77. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/2176/2359>.
- Henao, J. I. (2008). *La lectura: pasaporte a la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia ; Alcaldía de Medellín.
- Henao, J. I. & Londoño, D. (2010). Análisis del discurso en la formación de lectores críticos,
- Juliao, C. (2011). *Modelo Educativo Uniminuto*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá.
- Londoño, D. (2012). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* [Tesis de Docotorado inédita]. Caldas: Universidad de manizales; CINDE
- _____ (2012). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la IUE* [Tesis inédita de Doctorado]. Cinde, Universidad de Manizales. Sabaneta; Manizales
- Londoño, D. y Castañeda, L. (2010). *La comprensión como método en las ciencias sociales*. “Revista Virtual Universidad Católica del Norte”. No. 31. Colombia. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>.
- _____ (2011). *Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento* (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. En Revista Lasallista
- Londoño, D. (2015). *Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico*. Envigado: Sello Editorial IUE.
- Luna, M. (2013). *Seminario- Taller de Narrativas. Maestría en educación y Desarrollo Humano*. Convenio Cinde- Universidad de Manizales. Sabaneta.
- _____ (2010). *La investigación comprensiva: implicaciones metodológicas. Maestría en educación y Desarrollo Humano*. Convenio Cinde- Universidad de Manizales. Sabaneta.
- Mantilla, I. (2015, febrero 9). El programa “Ser pilo paga” requiere ajustes. En: *Agencia de Noticias UN*. Disponible en: <http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/ndetalle/article/el-programa-ser-pilo-paga-requiere-ajustes.html>
- Martínez, M. (2001) La publicación de los inicios de esta propuesta se encuentra en “La dinámica enunciativa: la argumentación en la enunciación” en Aprendizaje de la argumentación razonada.

Vol.3 Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América latina. Editorial Artes Gráficas, Facultad de Humanidades. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Misevicius, M. (2009). *La lectura recreativa entre los estudiantes universitarios*. [En Línea]. Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Humanidades y Artes. Disponible en: http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/descarga/Tesis/MAMIC/024720_Misevicius.pdf

MEN (2010). *Importancia de crear hábitos de lectura en la familia*. Disponible en: <http://www.noticiasrcn.com/bienestar-abc-medicus/importancia-crear-habitos-lectura-familiga>

Portocarrero, L. (2014). Reflexiones sobre la formación técnica profesional y tecnológica en el sistema de educación superior colombiano. En *Debates*, (69). Disponible en: <http://almamater.udea.edu.co/debates/deb69-05.htm>

Secretaría de Educación. (2015). Resultados para Medellín del Índice Sintético de la calidad de la educación ISCB (2014) frente al índice multidimensional de la calidad educativa, IMCE. *Boletín*, 01.

Semana. (Marzo 16, 2015). *Estos son los mejores colegios de Colombia*. Disponible en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/los-mejores-colegios-de-colombia-segun-el-ministerio-de-educacion/421262-3>

Steiner, G. (1999). “Libros en una era de postalfabetismo”. *Revista Universidad de Antioquia*. Medellín, (255), 7-15.

Rincón, G. (1998) Tomado del módulo No. 4 “La escuela y el lenguaje escrito”, escrito por. Programa de Mejoramiento docente en lengua materna, MEN, ICETEX, UNIVALLE, Disponible en: file:///D:/Users/Paula%20Cardona/Downloads/QUE_ES_UN_TEXTO.pdf

Tapias, C. (2008). *La cultura, del modelo que constriñe a la posibilidad del cambio*. Disponible en: www.afmicomunicaciones.com

Usategui, E. (1992). *Estudios. La sociolingüística de Basil Berstein y sus implicaciones en el ámbito escolar*. Disponible en: <http://www.mecd.gov.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2980800486.pdf?documentId=0901e72b81357696>

Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación*. Barcelona. Ariel.

Wong, Ó. (1991). *El Placer del Ocio. Importancia de La Lectura en la Vida Cotidiana*. Universidad Autónoma del Carmen. Encontrado en: <http://www.unacar.mx/contenido/difusion/acalan36pdf/contenido.pdf>

Anexos

Anexo 1.

Consentimiento

Bello, Noviembre 24 de 2014.

Señor:

ESTUDIANTE DE PRIMER SEMESTRE

Programa de Comunicación Social y Periodismo.

Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Asunto: Consentimiento de participación en la pruebas de lectura crítica.

De manera respetuosa, solicitamos de su valiosa colaboración para participar de la prueba especial de lectura crítica, que requerimos para el trabajo de grado de la maestría de *Educación y Desarrollo Humano*, que estamos realizando con la Universidad de Manizales – Cinde, y que en últimas redundará en beneficios de aprendizaje para usted.

En caso de estar de acuerdo, a continuación deberá firmar la presente carta de consentimiento con su número de cédula, correo electrónico y número de teléfono y/o celular.

Por su valioso apoyo, les quedaremos muy agradecidas.

Cordialmente,

PAULA ANDREA CARDONA

Docente Área de Lenguaje

MARÍA VICTORIA TOBÓN CATAÑO

Docente Trabajo Social

Firma de consentimiento:

Con copia al Jefe de programa.

Anexo 2

**INVESTIGACIÓN MAESTRÍA:
ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE**

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA PRUEBA DE ENTRADA

2. Descripción de la rúbrica:

La respectiva rúbrica se compone de cuatro partes: material, competencias a evaluar, descripción de la prueba y tabla de criterios.

2.1. Material

La prueba de entrada se compone de una lectura:

Texto: LAS MUJERES Y LAS PAPAS, por: CATALINA RUIZ <http://www.elespectador.com/opinion/mujeres-y-papas-columna-509163>

1.2 Competencias a evaluar

A través de dichas lecturas, se evaluarán 3 de las 22 competencias de lectura crítica propuestos por Daniel Cassany. Estas competencias han sido definidas como esenciales en los procesos de literacidad crítica y se facilita su medición gracias al diseño de la prueba y su formato impreso. Las tres competencias son:

No.	Requerimientos de lectura crítica	Autores
1	Leer críticamente	Van Dijk (1999), Ferreiro (2003), Cassany (2006)
2	Escribir con cohesión, coherencia, adecuación, corrección.	Beaugrande&Dressler (1997), Díaz (1995), Cassany (1999)

1.3 Descripción de la prueba

La prueba se dividirá en dos partes con 15 variables: Lectura Crítica y Argumentación. En la primera parte se utilizará la lectura de **CATALINA RUIZ**, el cual es un texto argumentativo- descriptivo con

significados literales, implícitos y complementarios. Con una amplia carga ideológica y rica en significados implícitos y complementarios, propios para la región antioqueña. La primera pregunta es responder –qué es lectura crítica, la segunda, - realice una lectura crítica del siguiente texto leer – tercera pregunta- ¿cuál es la intencionalidad de la lectura? el cual el estudiante argumentara su afirmación.

1.4 Tabla de criterios
Lectura crítica

Variables	Aspectos	Nivel de desempeño					No responde
		Aproximado (5 puntos)	Esperado (4 puntos)	Deficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)	No aplica	
1	Explica qué es la lectura crítica						
2	Reconoce la intencionalidad de la escritora						
3	Explica los procesos de la lectura crítica de una forma:						
4	Lee críticamente de una forma:						
5	Se distancia del texto en la realización de la lectura crítica:						

Argumentación

Variables	Aspectos	Nivel de desempeño		
		Esperado(a) (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
6	El planteamiento de la tesis se realiza de una forma:			
7	<u>La construcción de los argumentos se realiza de una forma:</u>			
8	El uso de las citas como garantes se realiza de una forma:			
Variables	Aspecto	Nivel de desempeño		
		Sí (1 punto)	No (0 punto)	
9	Cita correctamente			
10	Referencia las fuentes utilizadas en el argumento			
11	Su cohesión es			
12	Su coherencia es			
13	Su ortografía y acentuación es			
14	Su puntuación es			
15	Uso de los marcadores discursivos			

Nota

# VARIABLE	PAULA CARDONA	ANDREA	MARIA TOBÓN	VICTORIA	PROMEDIO TOTAL	OBSERVACIÓN
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
COHESIÓN	COHERENCIA	ORTOGRAFÍA	PUNTUACIÓN Y ACENTUACIÓN	MARCADORES

Anexo 3

Formato de entrevista

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Convenio Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE

Guión para las entrevistas en profundidad con las estudiantes de la investigación: Niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia) 2014-2015-1.

Por: María Victoria Tobón Cataño y Paula Andrea Cardona Torres

1. ¿Cuál es tu nombre y tu edad, en dónde vives?
2. ¿Qué fortalezas piensas que te dejó la clase de lectura crítica?
3. ¿Para qué te puede servir en tu vida?
4. ¿En tu familia conocen o hacen desde tu conocimiento lectura crítica?
5. ¿En tu familia leen en voz alta, se agrupan para leer, qué leen, y te gusto leer con ellos?,
6. ¿Crees que tus amigos de barrio realizan lectura crítica? Crees que la conocen o han tenido algún acercamiento con este tipo de lectura?
7. ¿Qué avances has tenido en tu proceso académico o en tu otras esferas de tu vida y ahí está contemplada la lectura crítica?
8. ¿Crees que tu contexto cultural ha influenciado en tu formación académica? Cómo te enfrentas ahora a una lectura?
9. ¿La lectura crítica respondió a tus necesidades académicas, si no y por qué?
10. ¿Cuál crees que fue el sentido de la lectura crítica en clase?

Anexo 4

Formato de Encuesta sociocultural

Grupo de control:

Encuestado 1

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Medios que ve, oye o lee con frecuencia: Televisión
<i>Teleantioquia de 1:00 P.M a 1:30 P.M</i>
<i>Caracol televisión de 9:00 P.M a 11:30 P.M</i> 2. Núcleo familiar: Hermana y madre. 3. No recibe ayuda para realizar sus tareas. 4. 20 libros. 5. Nadie del núcleo familiar lee. 6. Cero. 7. Físico. 8. Poco complicadas. | <ol style="list-style-type: none"> 9. Sí (aunque no la practican). 10. Una biblioteca. 11. “La lectura crítica sirve para profundizar el entendimiento de los textos para así no solo quedarnos en lo más básico”. 12. “Historia y epistemología de la psicología ya que se profundiza en los orígenes de la psicología y se ven muchas corrientes filosóficas”. 13. Internet y algunos libros. 14. 10 horas |
|--|--|

Encuestado 2

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Radio: | <p><i>La voz de Colombia 11:00 PM</i></p> |
|--|---|

Radio tiempo 2:00 PM

Prensa:

ADN

Televisión

Teleantioquia de 1:00 PM

RCN 8:00 PM

2. ¿Cuántos miembros tiene su familia?
3. **Núcleo familiar:** abuela, hermana y madre.
4. No tiene ayuda para realizar sus tareas.
5. 50 libros.
6. Nadie del núcleo familiar lee.

7. Uno.
8. Internet, por la facilidad de adquisición.
9. Superación personal.
10. No tienen idea de lo que eso es.
11. Casa de la cultura.
12. "Para ayudarnos a comprender mejor los textos".
13. "Inglés, pues la verdad siempre he querido aprenderlo a hablar y me gusta".
14. Internet y enciclopedias.
15. 6 horas

Grupo experimental:

Encuestado 3

1. **Radio:** varias, horarios varios.
Televisión: varias, horarios varios.
2. ¿Cuántos miembros tiene su familia?
3. **Núcleo familiar:** padre, madre e hija.
4. Madre.
5. 100 libros.
6. Padre e hija.
7. 12 libros (literatura, política y ciencia).
8. Físico, porque son más cómodos y menos dañinos para la vista.
9. Políticas y científicas
10. Sí (sobre todo la política).
11. No.
12. "Para comprender mejor cualquier texto, tema, discusión... para lograr una opinión autónoma".
13. "Las referentes a mi pregrado porque ese es mi interés".
14. "A interpretar mejor los textos a tener criterio propio... A compartir cada crítica sin miedo con los compañeros".
15. "Mi debilidad fue enfrentar el trabajo grupal y mi logro fue superar esta debilidad. Un logro también fue hacer aceptable el trabajo para mis compañeros y profesora"
16. Internet y materiales necesarios.
17. 3 o 4 horas

Encuestado 4

1. **Radio:**
El sol, mañana
Televisión:
RCN, noche
2. ¿Cuántos miembros tiene su familia?
3. **Núcleo familiar:** seis personas.
4. Hermano.
5. 50 libros.
6. Hermano y sobrina.
7. 3 libros (literatura).
8. Físicos porque son completos.
9. Dramas y aventuras.
10. Sí.
11. No.
12. "Para analizar más los textos leídos y su objetividad".
13. "Procesos Lectores, Me permite aprender conocer y disfrutar más la lectura".
14. "Analizar. Amor a la lectura. Comprender. Interpretar".
15. "Mi mayor logro fue aprender y entender de una manera clara la lectura. No hubieron debilidades".
16. Internet y libros.
17. 10 horas

Encuestado 5

1. Televisión:*Caracol televisión, 12:00 M**RCN, 8:00 PM*

2. ¿Cuántos miembros tiene su familia?

3. **Núcleo familiar:** madre, dos hermanos y una hermana.

4. Hermano mayor.

5. 30 o 40 libros.

6. Los dos hermanos.

7. No sabe la cantidad. Les gusta la literatura.

8. Físicos y virtuales, porque los virtuales son de más fácil adquisición.

9. Literatura y política.

10. Sí, por los trabajos que tienen.

11. No.

12. "Nos permiten entender y opinar de un tema más fácilmente".

13. "En este momento, Psicología evolutiva".

14. "Los puntos o bases a tener en cuenta para realizar una crítica u opinar De manera correcta sobre un texto".

15. "Todo lo aprendido del tema fue y es un gran logro, las debilidades las dudas que quedaron".

16. Internet, libros y ayuda familiar.

17. Siempre estoy leyendo algo.

Grupo control:**Entre los encuestados:**

Encuestados	Nº	H	M	N.E	P	B	t	T	U	LyE	N.LyE	Tr.	N.Tr	Ocupación
Encuestados 1	2		2		1	1				1	1	1	1	Vendedor(a) 1 Estudiante 1

Encuestados	Nº	H	M	N.E	P	B	t	T	U	LyE	N.LyE	Tr.	N.Tr	Ocupación
Encuestados2	4		4	1	1		1	1		3	1	1	3	Empleado(a) 1 Estudiante 2 Sin ocupación 1

Elaboración propia

Grupo experimental:

Encuestados	Nº	H	M	N.E	P	B	t	T	U	LyE	N.LyE	Tr.	N.Tr	Ocupación
Encuestados3	3	1	2		1	2				3		2	1	T. Independiente 2 Estudiante 1

Encuestados	Nº	H	M	N.E	P	B	t	T	U	LyE	N.LyE	Tr.	N.Tr	Ocupación
Encuestados4	6	2	4		1	4	1			6		2	4	Ama de casa 1 Estudiante 3 Empleado(a) 2

Encuestados	Nº	H	M	N.E	P	B	t	T	U	LyE	N.LyE	Tr.	N.Tr	Ocupación
Encuestados5	5	3	2							5		3	2	Ama de casa 1 Estudiante 1 Empleado(a) 1 Docente 1 Arquitecto(a) 1

Explicación del cuadro anterior

- **Nº:** Número de miembros
- **H:** Hombres.
- **M:** Mujeres.
- **N.E:** No estudio
- **P:** Primaria.

- **B:** Bachillerato.
- **t.:** técnica
- **T:** Tecnología
- **U:** Universidad.
- **LyE:** Leen y escriben.
- **N.LyE:** No leen ni escriben
- **Tr.:** Trabaja.
- **N.Tr:** No trabaja.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

ARTÍCULO GRUPAL

La lectura crítica: una práctica que permite mejorar el desempeño académico en la educación superior

INVESTIGACIÓN

Niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia) 2014

**Paula Andrea Cardona Torres
María Victoria Tobón Cataño**

ASESOR:

Dr. David Alberto Londoño Vásquez

**SABANETA
2016**

La lectura crítica: una práctica que permite mejorar el desempeño académico en la educación superior*

Paula Andrea Cardona Torres, María Victoria Tobón Cataño**

Resumen

El presente artículo analiza los niveles de lectura crítica y la forma cómo leen críticamente los estudiantes que ingresan a la educación superior. La reflexión se hace a partir de una investigación, apoyada en herramientas cuantitativas. Tiene por objeto analizar sobre la forma y en el cómo la lectura crítica puede convertirse en una práctica que mejora el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la universidad. La conclusión general conduce a determinar que los estudiantes llegan a la universidad con bases insuficientes para realizar la lectura crítica, algo que incide, directamente, en su vida académica. Por lo tanto, se hace necesario hacer una intervención pedagógica, en los primeros semestres, para subsanar dichos vacíos, en pro de garantizar que los estudiantes obtengan mejores resultados.

Palabras clave: Lectura crítica, lingüística textual, formación académica, niveles de lectura, desempeño académico.

Abstract

This article analyzes the levels of literacy and read critically the way students entering higher education. The reflection is made from an investigation, based on a qualitative approach, under a design hermeneutic understanding. It aims to investigate how critical reading can become a practice that improves academic performance of students. The overall conclusion leads to determine that students arrive at university with insufficient basis for critical reading, which affects directly on their academic life. Therefore, it is necessary to do an educational intervention in the first semester, to fill these gaps, towards ensuring that students achieve better results.

Keywords: Critical reading, textual linguistic, academic training, reading levels, academic results.

Introducción

La lectura crítica es una herramienta que le sirve al estudiante para ganar mayores niveles de disciplina y le ayuda a su proceso de formación académica (Cassany, 2006), porque el estudiante se acerca al texto con una intencionalidad, que va, más allá, de la mera reflexión u opinión frente a un tema de actualidad y de interés público o de aquellos relacionados con su programa académico. Su propósito consiste en apropiarse de un contexto y desde allí, interpretar las propuestas, ideas y recomendaciones presentes en un texto escrito. Todo esto, en pro de evidenciar las posibles manipulaciones y los usos

* Este trabajo hace parte de un proceso investigativo, en torno a los niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la facultad de ciencias sociales y humanas de la corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia) 2014. Es una producción individual, que se presenta como requisito para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano con la Universidad de Manizales- CINDE.

** Comunicadora Social Educadora de la Funlam y docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia). Candidata a Título de Magister en Educación y Desarrollo Humano con la Universidad de Manizales- CINDE. 2015. Correo electrónico: paulincardona@gmail.com. Trabajadora Social y docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia). Candidata a Título de Magister en Educación y Desarrollo Humano con la Universidad de Manizales- CINDE. 2015; correo electrónico: mvickytc@hotmail.com.

de la información a partir de aspectos como: las concepciones dogmáticas, los tintes ideológicos, el propósito del autor, los intereses ocultos, entre otros, para la utilización de herramientas que le permitan dialogar, reflexionar y discutir frente a distintas realidades.

Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y circunstancia histórica le da un nuevo sentido a estos verbos. Por eso, el contexto juega un papel trascendental al momento de interpretar, analizar y producir, a partir de lo que se lee. En este sentido, la lectura crítica posibilita el encuentro de relaciones, de memorias y experiencias del ser humano, para comprender e interpretar su contexto. La ciencia educativa ha descubierto que el aprendizaje de la lectura y su dominio, requiere que se desarrollen, simultáneamente, dos procesos, la decodificación y la comprensión (Ferreiro, 2003); para que el estudiante, dentro de su proceso de formación pueda interactuar, a través de herramientas educativas, con la lectura crítica como medio para mejorar su desempeño académico.

En este orden de ideas, la pedagogía crítica aporta una propuesta metodológica global de formación crítica de la persona en las distintas áreas de la formación (Giroux, 1988; Kanpol 1994). Al respecto, para Cassany (2002), algunas características principales del pensamiento crítico son: a) no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos; b) ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico.

Particularmente, en el presente artículo se tiene en cuenta la manera cómo el ser humano se apropia de su cultura e incorpora en su contexto sociocultural e histórico un sello particular en la expresión del lenguaje, a partir de la forma de interactuar y de relacionarse con el mundo. Así mismo, la mirada de la lectura crítica se convierte en una cuestión moral-ética, en la medida, que la diferencia se sumerge entre lo que se lee, piensa, con lo que realmente está sucediendo en un panorama social, político y económico para establecer criterios de responsabilidad desde el punto de vista que se tiene como ciudadano.

El referente conceptual de este escrito, se hace a partir de tres autores. Por un lado, está Ferreiro. E. (2003), desde un enfoque epistémico. Por el otro, Cassany D. (2006), desde lo sociocultural. En tercer lugar, Carlino (2009), con su perspectiva socio-cognitiva. Algo común entre los tres autores, es que proponen, como fin, lograr que tanto los estudiantes como los maestros interactúen con el saber en pro de mejorar el aprendizaje a partir de una experiencia, motivando a los educadores a pensar en la enseñanza para el desarrollo de competencias de lectura y escritura que le permitan a sus estudiantes desempeñarse de forma adecuada en sus diferentes programas académicos universitarios.

Por otra parte, en lo relacionado con investigaciones interesadas en la lectura y escritura de los estudiantes universitarios, se encuentra la de Londoño Vásquez y Mario Chica, *Un estudio de comprensión y producción de textos escritos*, realizado entre el segundo semestre de 2013 y el año 2014. Otra, es la de Castañeda y Henao (1995- 2005), profesores de la Universidad de Antioquia, quienes han realizado, diferentes investigaciones en torno a la lectura y la escritura, la cultura escrita y, últimamente, la literacidad como complemento al proceso. Por otro lado, la Universidad de Medellín han realizado algunas investigaciones relacionadas con el tema, entre ellas está *La lectura crítica en la Universidad de Medellín ¿cómo leen y estudian los estudiantes que ingresan al primer semestre?* a cargo de Toro, Arboleda, Henao y Arcila (2008). La última, es una investigación titulada *Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la universidad de Medellín*, de Amaya Rico (2011), de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

A partir de lo expuesto, se hace evidente la necesidad continuar con el ejercicio reflexivo en torno al papel que la universidad viene desempeñando frente a las metodologías de aprendizaje para que los estudiantes mejoren sus niveles de cultura escrita y lectura. Por esta razón, este artículo concentra su esfuerzo en esta misma línea de trabajo. Esta investigación, aporta algo nuevo, en el sentido, que indaga la forma en que la lectura crítica puede convertirse en una práctica que mejora el desempeño académico de los estudiantes. Como, a partir de una intervención pedagógica, con un curso dirigido, con el tiempo estipulado, con las herramientas didácticas y una valoración intencionada y teniendo en

cuenta el contexto de cada estudiante, los resultados pueden ser positivos tanto para los estudiantes como para la institución educativa.

1. Método

1.1. Enfoque Metodológico

Este proceso investigativo, se desarrolló durante el primer semestre del año 2014, a partir de un enfoque cualitativo, apoyado en herramientas cuantitativas (Sampieri, 1991), para validar y configurar la información recogida. Teniendo presente, que el tema involucrado en la investigación es la lectura crítica, como un elemento que aporta al mejoramiento del desempeño académico del estudiante y a su rol como ciudadano, la búsqueda bibliográfica estuvo orientada desde tres perspectivas. Una, sobre el desarrollo de los conceptos teóricos de literacidad como un proceso no aislado de la lectura, y lectura crítica. Dos, estudios con un enfoque sociocultural sobre la práctica de la lectura. Por último, la identificación de investigaciones relacionadas con el tema desde el ámbito universitario local.

1.2. Participantes

Se contó con dos equipos de trabajo, cada uno con 21 participantes. Su conformación se hizo de manera aleatoria, con estudiantes de los grupos de la asignatura transversal del área de Lengua Materna denominada *Comunicación Oral y Procesos Lectores I*. Uno de ellos, llamado experimental, en donde participaron estudiantes de la jornada de la mañana, en su mayoría, jóvenes de sexo femenino con edades entre los 16 y 25 años, que no trabajan, pertenecientes a los programas de Trabajo Social, Psicología, y Comunicación Social. El segundo grupo, denominado control, conformado por 4 grupos de la jornada de la noche, cuyos integrantes son personas que trabajan durante el día. Los participantes de los grupos control y experimental conservan características similares, como su pertenencia a los estrato socioeconómico 1, 2 ó 3, los sectores donde habitan, presentan una situación social conflictiva, donde existen problemas de drogadicción, bandas delincuenciales y estructuras familiares disfuncionales.

1.3. Instrumentos

Con el propósito de validar el proceso de investigación, se implementaron dos instrumentos. El primero, una prueba de entrada y salida, con la que se recolectaron los datos que permitieron analizar los niveles de lectura crítica, argumentación y lingüística textual. Se aplicaron en ambos grupos, al inicio y al final del semestre 2014-2. El grupo experimental trabajó desde una propuesta educativa enfocada como intervención pedagógica, a partir de la Lectura Crítica (LC) y Lingüística Textual (LT), se trabajo con ellos en una intensidad de dos horas semanales. El grupo control sólo participó de la prueba de entrada y salida. Cada prueba consta de tres casos: el primero responder ¿Qué es lectura crítica?, el segundo realizar una lectura crítica a partir de un texto dado y el tercero responder la pregunta ¿Cuál es la intencionalidad de la lectura?

El segundo instrumento es una encuesta, que tiene como objetivo aportar datos socioculturales que le dan mayor claridad a la perspectiva de la investigación. Con ella se logró un acercamiento a la realidad de los estudiantes involucrados en la investigación. Las variables sociales y culturales que se tienen en cuenta son: estrato, edad, sexo y nivel educativo de la familia. Además, otras preguntas relacionadas con la conformación familiar, sitios para leer, cuál es su concepto sobre la lectura crítica, cuál es la asignatura, del programa académico, qué más te gusta y por qué.

1.4. Momentos de la investigación

La investigación estuvo enmarcada dentro de los siguientes momentos: Análisis de los resultados de las pruebas de entrada y salida, la presentación de los resultados arrojados en la intervención, a partir de la propuesta educativa, la realización de las entrevistas y el diligenciamiento de la encuesta. Cada uno de estos encuentros con la intencionalidad de propiciar diálogos, construcciones y deconstrucciones de aprendizajes, a partir del tema de lectura crítica. Además, se recogieron las experiencias que en torno la reflexión y a la manera cómo el estudiante se acerca a la práctica de la lectura crítica.

2. Rúbrica

Para la valoración de los datos se utilizó una rúbrica diseñada por Henao, Londoño, Frías y Castañeda (2011). El nivel de desempeño se estructuró a partir de variables y aspectos diferentes en cada una de las unidades de análisis presentadas a continuación:

Tabla 1

Conceptos teóricos y criterios de la rúbrica de lectura crítica

		Lectura crítica				
		Nivel de desempeño				
Variables	Aspectos	Aproximado (5 puntos)	Esperado (4 puntos)	Deficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)	No aplica No responde
1	Explica qué es la lectura crítica					
2	Reconoce la intencionalidad de la escritora					
3	Explica los procesos de la lectura crítica de una forma:					
4	Lee críticamente de una forma:					
5	Se distancia del texto en la realización de la lectura crítica:					

Londoño Vásquez (2011)

Tabla 2

Conceptos teóricos y criterios de la rúbrica de argumentación

		Argumentación		
		Nivel de desempeño		
Variables	Aspectos	Esperado(a) (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
6	El planteamiento de la tesis se realiza de una forma:			
7	La construcción de los argumentos se realiza de una			

	forma:
8	El uso de las citas como garantes se realiza de una forma:
9	Cita correctamente
10	Referencia las fuentes utilizadas en el argumento

Tabla 3

Conceptos teóricos y criterios de la rúbrica de lingüística textual

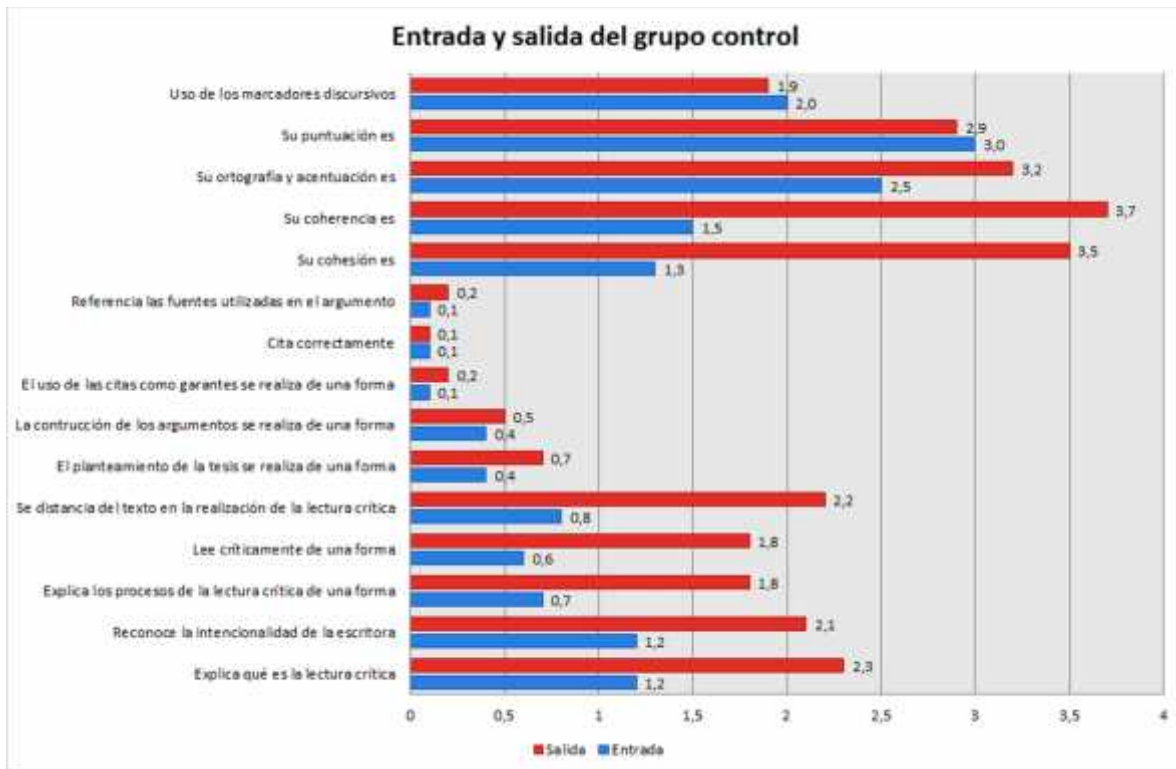
Lingüística textual			
Variables	Aspecto	Nivel de desempeño	
		Sí (1 punto)	No (0 punto)
11	Su cohesión es		
12	Su coherencia es		
13	Su ortografía y acentuación es		
14	Su puntuación es		
15	Uso de los marcadores discursivos		

Para terminar, el proceso de sistematización y revisión de los datos, se hizo individualmente, por las investigadoras, en momentos y espacios diferentes. Para ello entonces, adicionalmente, se contó con la rúbrica compuesta por tres columnas: investigador 1, investigador 2 y promedio para así promediar las dos notas registradas por concepto y con este resultado se realiza el análisis.

3. Resultados

3.1. Prueba de entrada y de salida.

Los resultados de esta prueba se presentan mediante el recurso de la gráfica.



Creación propia

1Figura

Comparación de valores de prueba de entrada y salida del grupo control



2Figura

Comparación de resultados de entrada y salida del grupo experimental

En la Figura 1 se observa una notable mejoría en la notas de salida del grupo control, en relación con las de entrada. Aunque la mayoría de las variables no superan una valoración de 4.0, es importante resaltar que en la unidad de análisis “lingüística textual” se evidencian los mejores logros. Por ejemplo, la variable “cohesión” inició con una nota promedio de 1,3 y finalizó con una nota de 3.5. Algo parecido, sucede con la variable coherencia, pues inició con una valoración de 1.5 y se terminó

con 3.7. Aunque con una leve diferencia, las variables “ortografía” y “acentuación” reportan una mejoría en la prueba de salida, con una nota de 3.2, con respecto a la nota de entrada que fue de 2.9, en promedio. No obstante, otras variables como la “puntuación” y el “uso de los marcadores discursivos”, disminuyeron su nota en la prueba de salida, al compararla con la prueba de entrada (2.9 y 1.9, respectivamente).

En cuanto a las variables de la unidad de análisis “lectura crítica” los resultados no son muy alentadores. Aunque la mayoría de las variables aumentaron su nota en la prueba de salida, ninguna de ellas supera una nota de 2.5.

La unidad de análisis “argumentación” presenta los promedios más bajos de las pruebas, superado por pocos puntos en la prueba de salida. Por ejemplo, la variable “la construcción de los argumentos” reportó en la prueba de entrada una nota de 0.4 y en las de salida de 0.5. La variable “el uso de las citas como garantes de” obtuvo una nota en la prueba de entrada de 0.1 y la de salida de 0.2.

En la figura 2, los resultados del grupo experimental evidencian, en términos generales, una calificación sobresaliente en la prueba de salida con respecto a las prueba de entrada. La unidad de análisis “lectura crítica” es la que muestra mejores puntuaciones. Por ejemplo, la variable “reconoce la intencionalidad de la escritora” pasó de tener una calificación de 0.7 en la prueba de entrada a tener una calificación de 4.3 en la prueba de salida. Del mismo modo, la variable “se distancia del texto en la realización de la lectura crítica” pasó de tener una nota de 0,6 en la prueba de entrada, a una calificación de 4.1 en la prueba de salida.

También, los estudiantes de este grupo iniciaron ignorando “qué es la lectura crítica” con una calificación de 0.8 y terminaron el curso explicando mejor el concepto, como lo demuestra su calificación de 3.8 en la prueba de salida. Este dato lo respalda el aumento de la nota en la variable “explica los procesos de lectura crítica de una forma”, puesto que inició con una calificación de 0.5 y termino con 3.3

En cuanto a la unidad de análisis “lingüística textual” se evidenció una mejoría en las variables “cohesión” y “coherencia”, cada una con una calificación en la prueba de salida de 4.1. Del mismo modo, es importante resaltar la buena calificación de la variable “ortografía y acentuación” que pasó de tener una calificación de 3.2 a una calificación de 3.7. Sin embargo, la variable “puntuación” disminuyó su promedio en la prueba de salida con respecto a la prueba de entrada. Pasó de tener una calificación de 3.7 a tener una calificación de 2.3.

En las variables de la unidad de análisis “argumentación” se observan mejorías, aunque no muy representativas, puesto que ninguna de las variables obtuvo una calificación de 2.0. Por ejemplo, en la variable “la construcción de los argumentos se realiza de forma” en la prueba de entrada, su calificación fue de 0.2 y en la de salida su calificación fue de 1.6. Igualmente, en la variable “el planteamiento de la tesis se realiza de forma” la calificación fue de 0.2 en la prueba de entrada y en la de salida se obtuvo una calificación de 1.6

En cuanto al grupo experimental, los resultados de la Figura 2 muestran una superioridad en la unidad análisis “lingüística textual”. Se evidencia en este grupo mayores conocimientos en “coherencia”, “cohesión”, “ortografía”, “acentuación” y “puntuación”. Por su parte, el grupo control muestra notas superiores en las variables de la unidad de análisis “lectura crítica”. No obstante, las ventajas de estas calificaciones no son representativas, pues ninguna promedia un 2.0.

De otro lado, en las variables de “lectura crítica”, el grupo control evidenció mejores resultados en la prueba de entrada. Mientras que, el grupo experimental tuvo un desempeño superior, en estas variables de la prueba de salida, demostrando mejor apropiación de los conceptos y un fiel acercamiento al conocimiento.

En cuanto a la unidad de análisis “argumentación” el grupo experimental evidenció una notable mejoría con respecto al grupo control. Si en la prueba de entrada, ambos grupos, mostraron comportamientos similares, que se destacaron por ser muy bajos, en la prueba de salida el grupo

experimental logró aventajar al grupo control. Así se tiene que, en la variable “planteamiento de la tesis” de la prueba de entrada, el grupo control obtuvo una nota de 0.4, mayor que la nota obtenida por el grupo experimental que fue de 0.2. Contrariamente, en la prueba de salida el grupo experimental se destacó en esta variable, pues obtuvo una nota de 1.6, en comparación con la del grupo control que fue de 0.7

En las variables de la unidad de análisis “lingüística textual”, el grupo experimental siguió mostrando mejores resultados que los obtenidos por el grupo control. Sin embargo, este último, también mejoró sus valoraciones de estas variables.

A partir de los resultados observados en las Figuras 1 y 2, se evidencia un mejor desempeño de los participantes del grupo control en lo que respecta a la **cohesión**, en la prueba de salida, al compararlo con el grupo experimental. Mientras 13 estudiantes del grupo control obtuvieron calificaciones positivas, 18 participantes del grupo experimental son valorados negativamente. Sin embargo, al comparar la variable “su cohesión es”, entre los dos grupos, en la prueba de salida, es notable que ambos mejoraron en sus resultados. Prueba de ello, es que, 14 del grupo control y 16 del grupo experimental obtuvieron una calificación correcta para esta variable.

En la prueba de entrada para el concepto **su coherencia es**, de manera general, ambos grupos presentan bajos niveles de coherencia. Con la notoriedad, que en el grupo experimental 14 participantes evidencia calificaciones más altas, con relación al grupo control, donde solo 2 participantes obtuvieron resultados esperados.

En el concepto de **su coherencia es**, en la prueba de salida, para ambos grupos, se encuentra que los participantes del grupo control mejoraron sus notas, con 14 participantes evaluados positivamente. Del mismo modo, la mayoría de los participantes del grupo experimental obtuvieron calificaciones positivas.

En el concepto de **su ortografía es**, en la prueba de entrada, se evidencia que los participantes del grupo control tienen bajos niveles de ortografía, con 13 participantes valorados negativamente. Mientras que, 12 participantes del grupo experimental obtuvieron calificaciones positivas en esta variable.

En la prueba de salida, se observa una leve mejora, ya que, 9 participantes del grupo control evidencian una ortografía correcta. Sin embargo, 11 de ellos, sigue presentado falencias importantes. En cuanto al grupo experimental, 13 participantes mostraron conocimientos en ortografía.

En el concepto de **su puntuación es**, en la prueba de entrada, los participantes del grupo control tienen mejor puntuación, con 14 participantes evaluados positivamente. En tanto que, 9 participantes del grupo experimental presenta falencias en su puntuación y 12 tiene una correcta puntuación.

Ahora bien, en la prueba de salida los participantes del grupo experimental evidenciaron mala puntuación, pues 15 obtuvieron una calificación negativa. Por su parte, en el grupo control 9 participantes obtuvieron una calificación positiva, lo que representa una leve mejoría.

En el concepto **el uso de los marcadores discursivos es**, en la prueba de entrada, los participantes, de ambos grupos, no saben usar los marcadores discursivos. Esto es evidente porque, 16 participantes del grupo control y 17 del experimental obtuvieron calificaciones negativas en esta variable.

En la prueba de salida, ambos grupos obtuvieron resultados negativos en este concepto, pese a que el grupo experimental tuvo una intervención pedagógica, no alcanzó los resultados esperados.

3.2. Encuesta sociocultural

Los estudiantes involucrados en la encuesta pertenecen a los estratos socio-económicos 1, 2 y 3, cuya estructura familiar, en su generalidad, se caracteriza por ser monoparental, donde la responsabilidad recae en la figura materna. La madre debe cumplir con largas jornadas de trabajo para garantizar el

sustento de la familia, por eso, los hijos permanecen solos por mucho tiempo, expuestos a todo tipo de riesgos, al estar frente a la pantalla de un televisor o un computador, sin la orientación de un adulto.

Por otro lado, la mayoría de los miembros de la familia tienen un nivel de escolaridad básico, por tal motivo, son grupos familiares donde poco se acostumbra a leer. La información la adquieren a través de los medios masivos de comunicación, siendo la televisión el más utilizado. En este contexto, los estudiantes cuentan con poco apoyo en la realización de sus tareas y tienen pocos referentes que los motiven a la práctica de la lectura.

Igualmente, el contexto barrial es bastante adverso, pues este se caracteriza por los altos niveles de violencia y poco equipamiento colectivo que le ofrezca al joven estudiante alternativas que lo motiven y le faciliten espacios para la lectura.

Frente a la pregunta ¿Para qué cree usted que sirve la lectura crítica en la vida académica?, la respuesta más frecuente es Para ayudarnos a comprender mejor los textos . Es decir, que valoran la lectura crítica como una práctica que les ofrece herramientas para su comprensión textual y acercamiento a la interpretación.

Otra de las preguntas, estuvo relacionada con las ventajas que ven los estudiantes en la práctica de la lectura crítica. Dos estudiantes encuestados del grupo control, sostienen que la lectura crítica contribuye a la agudización y fortalecimiento de la comprensión. Del mismo modo, tres estudiantes del grupo experimental aseveran que la lectura crítica no sólo fortalece la comprensión sino la capacidad de análisis y el juicio autónomo. Además, consideran que la lectura crítica sirve tanto para la comprensión de textos como para interpretar la vida misma.

A partir de lo anterior, se evidencia una comprensión del concepto de lectura crítica, luego de abordar los cursos desde la Lingüística Textual (LT) y Lectura Crítica, pues los estudiantes la asumen como una herramienta que les permite ir más allá del texto y que contribuye, con su visión del contexto, a crear un criterio propio e interpretar mejor las cosas. Por consiguiente, el curso establece en el estudiante, una forma para reconstruir el texto, identificar el enunciante y llegar al desarrollo de algunos temas propuestos en la lectura.

Frente a la capacidad de análisis, es posible observar que los elementos de mejora se pueden evidenciar en la revisión de la prueba de salida, según la cual, el grupo experimental avanza significativamente, en comparación con el grupo control. Muestra de ello, es su profundidad a la hora de hacer una lectura crítica, pues una cosa es que se entienda el concepto y otra muy diferente la forma como se aplica.

Frente al juicio autónomo, se observa que los estudiantes del grupo experimental adquirieron elementos argumentativos que antes no poseían. Dicha habilidad le permite desarrollar su propio juicio, porque ya se sienten con propiedad al hablar y buscan los elementos necesarios a la hora de argumentar.

Una de las participantes se acercó a un tópico interesante cuando expresa –“*comprender mejor cualquier texto, tema, discusión, o para lograr una opinión autónoma se necesita tener un conocimiento básico*”. Esto significa que el proceso de aprendizaje a partir de una intencionalidad desde la lectura crítica, ofrece resultados en la manera como el estudiante puede relacionar este tipo de lectura con su desempeño académico. Dicho resultado es positivo y cercano a una evolución en la actividad interpretativa y la realización de un análisis básico de un texto escrito.

4. Discusión

En esta investigación parte de analizar los niveles de literacidad como complemento al proceso de lectura y la forma cómo realizan la práctica de lectura crítica, los estudiantes universitarios de primer semestre. Abordar este análisis implica adentrarse en el tema de la lectura y la producción escrita, como un aspecto central dentro del proceso educativo.

Amaya (2011) nos aporta sobre el reforzamiento del impacto o incidencia que tienen los enfoques teóricos y metodológicos de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso (ACD) en los

procesos de cultura escrita, especialmente en lectura crítica. Se propone un modelo de Lectura Crítica basado especialmente en la propuesta de Cassany. D., en su libro *Tras las líneas* (2006). Además, recoge los aspectos fundamentales del ACD en el momento actual. De ese estudio, cuyo modelo fue aplicado en cursos de primer y segundo semestre, se destaca la metodología, porque con ella se logra, según la autora, mejores resultados en el análisis e interpretación textual, en los cursos donde se aplicó este enfoque. Con lo que se contribuye a la formación de lectores críticos con altos niveles de independencia.

Así mismo, Henao Salazar y Londoño Vásquez (2011) en su investigación *¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales?* Describen y analizan los niveles de lectura crítica desde la aplicación del ACD. A partir de este trabajo se establece que es posible encontrar otras maneras de hacer lecturas que orienten el desempeño académico de los estudiantes.

También en este escrito se hacen evidentes las problemáticas que vive la universidad cuando busca que el estudiante sea mejor en su desempeño académico. En este sentido, son dos los elementos que se constituyen como fortalezas de este estudio. Uno, la intervención pedagógica realizada. El otro, la inclusión de aspectos socioculturales en las pruebas de entrada y salida, que les permitió a los participantes vincularse al proceso investigativo, a través de la realización de una práctica de lectura crítica, a partir de sus contextos y experiencias.

Por consiguiente, este texto relaciona elementos como la lectura, la comprensión crítica de la realidad y la utilización de diversos medios para reflejar los aprendizajes, que son fundamentales en la formación universitaria. Por eso se constituye en una propuesta innovadora, que marca una diferencia, con las investigaciones realizadas en este campo.

Los resultados de este proceso investigativo estuvieron enmarcados dentro de una propuesta educativa, basada en las experiencias y aprendizajes adquiridos con el tiempo y con la forma como el sujeto ve y vive su realidad. Por otro lado, se basa en el planteamiento de a Ferreiro (1999) en el sentido que la educación debe ser el pilar para formar sujetos autónomos, críticos e idóneos, en la perspectiva de sociedad y democracia. Lo que está en consonancia con la afirmación de Gloria Rincón (2010), quien sostiene que:

Es a través de la lectura y la escritura que se produce y socializa la actividad académica y científica de un país; por tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no construye las condiciones básicas para producir saber ni consolidar una cultura académica. Otra, porque el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social, hoy en general, está mediado por la lectura y la escritura (p.2).

No obstante, falta en estos estudios, mayor profundidad en el tema sociocultural, pues es desde ahí, donde el sujeto desarrolla todo su aprendizaje en cuanto a actitudes, habilidades y capacidades; además de, sus gustos e intereses que le permiten las diferentes lecturas, en este caso particular, la lectura crítica.

Finalmente, es necesario precisar que una limitante dentro la investigación es el tiempo que se dedicó al a la aplicación de la intervención pedagógica realizada con grupo experimental, ya que, un curso de unas cuantas horas no es suficiente para llenar los vacíos que traen los estudiantes, de sus experiencias académicas anteriores. Por eso, para obtener resultados, mucho más representativo se hace necesaria una intervención a más largo plazo.

Conclusiones

Los resultados respondieron al objetivo de la investigación, ya que se analizaron los conceptos que permitieron indicar los niveles de lectura crítica y los cambios que se dan luego de una intervención pedagógica enfocada al tema. Con esto se demuestra que sí se puede acercar al estudiante a otras formas de realizar la práctica lectora. De manera que, le permitan mejorar su desempeño académico en todas las áreas del conocimiento, a la vez, que estructura y fortalece su pensamiento crítico,

haciéndolo competente para desempeñarse como ciudadano aportante a la construcción de la democracia.

Tanto en las pruebas de entrada como en las de salida el grupo experimental obtuvo mejores resultados que el grupo control en la mayoría de las unidades de análisis. El grupo experimental demostró acercamiento al conocimiento, mediante su notable avance en las notas de salida respecto a las de entrada, en cuanto al tema de lectura crítica. Lo que no sucedió con los participantes del grupo control, pues su lectura crítica en las pruebas de salida no muestra avances importantes.

Los participantes, de ambos grupos, son del primer semestre; tienen el mismo perfil socio-demográfico, todos provienen de ambientes socioculturales desfavorables, con bajo nivel académico, con padres ausentes por razones de tipo laboral o de relacionamiento. Por otra parte, carentes de espacios para el estudio, la lectura o el esparcimiento. Es decir, no existen ventajas notables, que puedan convertirse en un factor para dilucidar los resultados. Por tanto, las evidencias demuestran que estas diferencias obedecen a formas insuficientes de enseñar y vacíos desde sus grados de escolaridad anteriores (primaria y secundaria).

De manera general, la unidad de análisis lingüística textual y lectura crítica son las que revelan los resultados más sobresalientes en ambos grupos. Siendo más notables los resultados del grupo experimental, que fue objeto de una intervención pedagógica. Sin embargo, se demuestra que hay una deficiencia en los dos grupos en los niveles de argumentación.

Lo que significa entonces, que se deben capacitar mejor y con mayor disciplina a los docentes, de primaria, secundaria y universidad, del área de lenguaje, en maneras de leer y en cultura escrita. Esta es una forma de garantizar que las generaciones venideras no crezcan con estas deficiencias.

Finalmente, la universidad es el espacio seleccionado por algunos participantes para subsanar vacíos de esparcimiento, de encuentro y de aprendizaje. No obstante, es ella quien debe facilitar, acompañar y preparar a los individuos con las técnicas y las herramientas idóneas. Por eso, debe brindar propuestas educativas, cursos y electivas de lectura crítica, para los estudiantes que cursan primer semestre. De esta manera avanzar, ellos pueden adquirir elementos que les permitirá desempeñarse mejor en la academia y en la vida misma.

Bibliografía

- Amaya, R. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad
Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte . No. 34. Colombia.
Disponibile en: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>]
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
Encontrado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828009>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones.
Encontrado en:http://www.researchgate.net/publication/39155186_Aproximaciones_a_la_lectura_critica__teora_ejemplos_y_reflexiones
- _____, & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos. En Cassany, D. (Comp.), *Para ser letrados*. p.109 —128. Barcelona, España: Paidós.
- _____. (2005a). Los significados de la comprensión crítica. En: *Lectura y Vida*, 26 (3), p. 32-45.

- _____. (2005b). Navegando con timón crítico. En: *Cuadernos de Pedagogía*, (352), p. 36-39.
- Cassany, D. (1999). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Ed. Grao.
- _____. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Castañeda Naranjo, L. E. & Henao Salazar, J. I. (2014). La lectura crítica: un ejercicio aplicado a una columna de opinión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 43, 75-97. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/553/1099>
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henao, J. I. (2006). Lingüística textual, cultura escrita y biblioteca. En: *Revista Universidad de Medellín*, 41 (82), p. 87-104. Medellín: Universidad de Medellín
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L., & Castañeda, L. (2011). Niveles de literacidad en estudiantes del programa de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, (15), 54-77.
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L., & Marín, G. (2011). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes del programa de Psicología de la IUE?. En: *Cuadernos del Siune* (2), pp. 19-30. Envigado: Institución Universitaria de Envigado.
- Henao, José Ignacio, Londoño, David Alberto, y Frías, Ladis Yuceima. (2014). Leer y escribir en la universidad: El caso de la Institución Universitaria de Envigado. En: *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, N° 19 (ene-abr), pp. 27-45.
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., y Moreno, V. (2012). *Calidad argumentativa del discurso de los estudiantes de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado*. Informe de Investigación. Institución Universitaria de Envigado.
- Londoño, D. (2013). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* [Tesis inédita de doctorado]. CINDE, Universidad de Manizales, Caldas.
- Serrano, S. (2007). Competencias de lectura crítica, una propuesta para la reflexión. *Universidad de los Andes*, (16) 58-68.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

EL SENTIDO DE LA LECTURA CRÍTICA EN CONTEXTO

INVESTIGACIÓN

Niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia) 2014

Paula Andrea Cardona Torres

ASESOR:

Dr. David Alberto Londoño Vásquez

**SABANETA
2016**

EL SENTIDO DE LA LECTURA CRÍTICA EN CONTEXTO *

Paula Andrea Cardona Torres**

Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en las formas de las hojas, en el aroma de las flores- de las rosas, de los jazmines-, en la densidad de los árboles, en las cáscaras de las frutas.
(Freire, 1984, p.2)

Resumen

El presente artículo analiza los criterios y conceptos que configuran la lectura crítica en contexto, con el objetivo de aportar al enriquecimiento de la discusión en torno a la concepción de la lectura como una herramienta social y cultural que le permite al individuo resignificar su mundo dentro y fuera de la universidad. El ejercicio analítico se basa en los postulados teóricos de Cassany.D. (2006), Ferreiro E. (2003) y Serrano. S (2008). Las reflexiones arrojan, como conclusión central, que la lectura crítica es una práctica que se configura como una estrategia creativa e intencionada, que le permite al individuo construir, comprender e interpretar su contexto.

Palabras clave: lectura crítica, contexto, cultura, comunicación.

* Este trabajo es el resultado de una investigación: niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Uniminuto-Antioquia) 2014; para obtener el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano con la Universidad de Manizales- CINDE.

** Comunicadora Social – Educadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano con la Universidad de Manizales- CINDE. Docente de la corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Uniminuto- Antioquia).

Abstract

The present article analyzes criteria and concepts which configure a critical reading in context, on the goal to contribute to the enrichment of the discussion around the conception of reading as a social and cultural tool which allows to the individual to resignify his/her world inside and outside of the university. The analytical exercise relies on the theoretical postulates of Daniel Cassany, Emilia Ferreiro and Stella Serrano. The reflections cast out as a central conclusion that a critical reading is a practice which is configured as a creative and intentional strategy that It enables to the individual to build, understand and interpret their context.

Keywords: critical reading, context, cultural, communication.

1. Introducción

En la práctica de la lectura entran en juego dos elementos básicos, la propuesta o contenidos del texto y las estructuras cognitivas del lector. Entre ellos debe establecerse una especie de negociación de la cual dependerán los resultados interpretativos de lo que se lee. Así pues, para garantizar mayores niveles de asertividad en el ejercicio interpretativo de un texto es necesario situarlo dentro de un contexto, ya que este puede tener diferentes interpretaciones dependiendo de la circunstancia histórica, social y cultural en las que se lee. Es decir, cualquier presupuesto de lectura está determinado por el contexto.

La lectura es un ejercicio presente en la mayoría de los procesos de formación académica. Se determina como una herramienta transversal a las áreas del conocimiento desde los primeros niveles de escolaridad hasta el espacio universitario. En consecuencia, constantemente surgen diversas preguntas en torno a ella: ¿Cómo formar lectores íntegros y autónomos? ¿De qué manera la lectura se puede convertir en una herramienta que permita la apertura del estudiante frente al mundo? ¿Cuál es el manejo que se debe hacer de ésta para que se convierta, realmente, en una herramienta que apoye la formación académica en la universidad? Dichos interrogantes han movido el interés de docentes y estudiantes, principalmente del ámbito universitario, por encontrar diferentes estrategias que permitan un mayor acercamiento a la lectura.

Esta preocupación por la actuación futura de los lectores remite a pensar la lectura como una práctica que no puede estar aislada del mundo circundante, sino que se encuentra estrechamente ligada a él. Por eso, el acto de leer está permeado e influenciado directamente por el contexto social y cultural. Desde esta perspectiva, el análisis debe estar orientado desde dos tópicos: la contextualización de la lectura y el concepto de lectura crítica, como dos factores que han de incidir en el desarrollo de competencias ciudadanas en el individuo, que le permitirán no solo una proyección como profesional, sino también, como ciudadano.

Por eso, el interrogante que orienta la propuesta de análisis es, ¿De qué manera la lectura crítica puede ser una herramienta que posibilite procesos de formación académica y a la vez active la crítica democrática? En otras palabras, es indagar por la ruta que debe orientar la actividad académica universitaria en la formación de individuos con la capacidad de proyectarse social, política y profesionalmente en la sociedad.

Las bases teóricas para el análisis se fundamentan en los planteamientos de tres autores. El primero, es el escritor español Cassany. D., cuyo campo de investigación es el análisis del discurso escrito desde diferentes objetivos, perspectivas y géneros; entre ellos, la recepción y la producción; la estructura y el uso en diferentes contextos. La segunda, es la psicóloga, escritora y pedagoga argentina Ferreiro. E., quien ha dedicado parte de su vida profesional a las reflexiones y el debate sobre los métodos tradicionales en la enseñanza de la lectura y la escritura. La tercera, Serrano de Moreno S., profesora e investigadora titular de la Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela), quien ha desarrollado investigaciones sobre la didáctica de la lengua y el análisis del discurso argumentativo.

Para el desarrollo de esta propuesta analítica el texto se estructura a partir tres tópicos. El primero, consiste en hacer un acercamiento al concepto de la lectura de contexto. El segundo, establece una relación entre la función del lenguaje, la comunicación y la cultura. El tercero, se relaciona con la precisión de la noción de lectura crítica. Finalmente, a modo de conclusión, se plantea una propuesta que marca otra manera para acercarse a la lectura, en clave de comunicación y contexto cultural desde un enfoque universitario.

A continuación se inicia con el primer apartado del trabajo relacionado con esclarecimiento del concepto lectura de contexto.

2. Lectura de contexto

Contexto es un término que se refiere al conjunto de situaciones, circunstancias y fenómenos que se amalgaman en un momento y lugar determinado de la historia y que influyen, de manera directa, en los hechos o eventos que se desarrollan al interior de sus fronteras espacio-temporales. De tal manera que, la comprensión e interpretación de estos debe estar correlacionada con dichas condiciones particulares para no correr el riesgo de realizar un análisis sesgado o erróneo de ellos.

Las especificidades circunstanciales de cada contexto tienen un sentido unigénito, en tanto que pueden repetirse en otros momentos y lugares, pero la manera en que se relacionan y los efectos que producen siempre serán diferentes. En otras palabras, es un concepto que supone la particularidad de cada fenómeno a partir de su combinación única e irreplicable.

Entre la noción de contexto y las ciencias sociales se mantiene una estrecha relación debido a que los fenómenos de carácter histórico, económico, psicológico, antropológico y social no pueden ser analizados y comprendidos, de manera acertada, si se abstraen de las condiciones específicas en las cuales surgieron. En este sentido, el contexto se convierte en una condición de los acontecimientos sociales, ya que este es el que ha dado pie para la sucesión de los mismos y, además, determina la manera particular en que estos discurren.

Por otro lado, los elementos circunstanciales que configuran un contexto tienen doble carácter: físico y simbólico. El primero, está determinado básicamente, por la condiciones naturales del espacio; el segundo, se construye a partir de la interacción del ser humano con dicha espacialidad. Así, la acción humana efectuada sobre un espacio físico y dentro de un límite temporal es lo que define las particularidades de un entorno determinado.

En tal sentido, el contexto activa el intercambio social, se transversaliza desde una perspectiva de comunicación como plataforma donde se erigen los sentidos, los pensamientos y las acciones que permiten la expresión del sujeto en la sociedad. Precisamente, es a partir de esta función humana activa y de la condición única de cada evento que se originan las diversidades contextuales. Por tanto, es imperativo que el hombre (en sentido genérico) se apropie, viva y sienta su entorno.

Entendido de esta manera, el contexto no es otra cosa que la cultura; como lo asevera el escritor estadounidense Clifford James Geertz (1973):

Creando con Weber. M. que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (p. 20).

Lo cual se acerca a la idea que el hombre construye conocimiento y codifica información desde sus diferentes manifestaciones, costumbres y características de su realidad inmediata. Es decir, el sujeto “no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Ronzoni, 1970, p. 37), para conocerlo y reconocerse en él.

De otro lado, ese saber del mundo y de sí mismo que adquiere el sujeto debe mantenerse, actualizarse y proyectarse. Para ello el único medio que tiene el ser humano es su capacidad de

comunicarse. Al respecto, es pertinente citar las palabras de Víctor Raúl Jaramillo, “pensar el mundo es resistirlo, es abrirlo, expulsarlo” (2005, p. 119) y es precisamente lo que ha hecho la humanidad desde su aparición en la tierra, buscar en el interior de cada individuo y, más aún en su exterior, la manera de expresar y dar sentido a los símbolos y acciones; de tal manera que le permitan interactuar con su mundo y el de los demás.

En efecto, “el sentido del sujeto se funda en el cuerpo, la realidad y el mundo” (Jaramillo, 2005, p. 57); por tanto, el significado que el hombre le da al mundo, es atravesado por la genética, la experiencia, el juego de la vida y las condiciones de supervivencia. “Y es aquí justamente donde radica la responsabilidad política del lenguaje humano al poner las palabras en el molde de los hechos que pronuncian la realidad” (Arcila, 2010, p. 161). Es decir, a través del lenguaje el hombre puede expresar la vivencia de su realidad inmediata.

De lo anterior, se deduce que la acción de contextualizar, consiste en identificar, al interior de una situación que se presenta de manera aislada y separada, los indicios que dan cuenta de los elementos que la rodean e inciden directamente sobre ella; en otras palabras, los elementos contextuales. Arcila lo expresa de la siguiente manera:

En la red del lenguaje, el sujeto existe sólo a través de la enunciación, la recepción y la comunicación de las consignas del lenguaje, el cual repetido en forma de conocimiento ligará la apretada trama social que requiere del estado racional tanto para su uso como para retransmitir el saber (p. 25)

Desde esta perspectiva, la lectura crítica cumple una función importante y trascendental en el proceso de formación universitaria, porque es un concepto que implica la identificación de sentidos e intencionalidad al interior de cualquier tipo de texto: literatura, gráficas, imágenes, música y danza, entre otras. Su propósito es buscar la relación entre el creador, la obra, el contexto y el espectador.

En este mismo sentido, Abad F.H. afirma que “la escritura no debería tener límites o reglas, y la lectura clara e ilustrativa” (20014, p. 55), con lo cual se refuerza la idea de que la lectura puede ser más que una herramienta de instrumentalización en un proceso de formación. Este concepto se acerca al planteamiento de Cassany. D. (2006), que invita a pensar que los escritos no tienen que decir explícitamente todo lo que un lector entiende. No hay que decir quiénes son, a quien escriben, dónde están, cuándo, y por qué; ya que sería el nunca acabar. Además, cada texto tiene su propia forma de defenderse, y cada sujeto su interpretación frente a él. Donde el límite de este diálogo interpretativo está mediado por el contexto.

Un contexto que indica y estimula al ser humano a convivir con el otro, a reconocer que él vive dentro de una esfera multicultural, con diferencias y entornos individuales, pero que su individualidad es colectiva, porque necesita de ese otro, gramatical y físicamente, para su estar en el mundo. En otras palabras, requiere de su existencia enunciativa y material. De un otro con capacidad de nombrar y susceptible de ser nombrado; lo que deviene en un mutuo reconocimiento dentro de unas circunstancias particulares. De tal manera que, la lectura en contexto permite encontrarse con el otro, reconocerlo desde su lenguaje; y, es precisamente, el entorno el que posibilita este encuentro a partir del conocimiento y la experiencia adquirida.

En consecuencia, el contexto media entre un sujeto y el otro cuando éste actúa bajo el convencimiento de llegar, de manera explícita o implícita, a ese mundo que se hace evidente mediante esa lectura puesta en común.

Para continuar enriqueciendo y ampliando los márgenes de los conceptos que orientan este análisis, en el siguiente apartado se presenta la relación existente entre contexto (cultura), lenguaje y comunicación.

3. Cultura, comunicación y lenguaje

Partiendo de lo que se ha leído sobre cultura, comunicación y lenguaje se puede afirmar, probablemente, que son tres conceptos inseparables porque entre ellos existe un vínculo de correlaciones donde no puede existir el uno sin el otro. Los tres se construyen y de construyen mutuamente. Pero, en aras de facilitar la comprensión de su relación, inicialmente, se precisan las particularidades de cada uno.

En primera instancia, está el lenguaje, que desde un sentido amplio, se define como “uno de los procesos más especializados, y que aporta de manera significativa a la configuración de la esencia de lo humano. Para su configuración ha sido necesaria una síntesis en la que convergen lo orgánico, lo socio- cultural y lo psicológico” (Luna, 2013. p. 6). Esta característica de poseer un lenguaje no es exclusiva de los homínidos, pero sus niveles de superioridad sí lo son, porque su función representativa o referencial ha sido la base esencial para el surgimiento y evolución de la organización social humana.

A través del lenguaje el hombre tiene la posibilidad de conocerse y reconocerse dentro de un entorno determinado. El ser humano comprende e interpreta el mundo a través del lenguaje como parte fundamental de la cultura, de esta manera, el sujeto incorpora su propio contexto sociocultural e histórico; “lleva un sello en la expresión del lenguaje y la forma de interactuar y relacionarse con el mundo” (Olmedo, 2013. p. 91). Es decir, es una instancia en donde emergen mundo y hombre a la vez.

En segundo lugar, se encuentra la comunicación cuya función se viabiliza a través del lenguaje; sin él la actividad comunicativa no sería posible. El acto de comunicar es un concepto que va más allá del simple hecho de informar algo; la comunicación “es una acción que produce acuerdos o al menos mutuo entendimiento” (Habermas, 2006, p. 29). Se plantea como un elemento constructor y esencial en el proceso de intercambio de sentidos; es una apuesta en común, que pone a la mesa unos actores en busca de un reconocimiento, a partir de la pluralidad, la diversidad y la desigualdad en un mundo lleno de sentidos, símbolos y contenidos.

Por otra parte, la comunicación le permite al sujeto estructurar sus relaciones sociales, políticas y culturales a partir de los significados y órdenes simbólicas que ofrece el contexto. En efecto, en ella recae la comprensión, ya que posibilita el intercambio y la reciprocidad. “Es el requisito y motor esencial indispensable de tales formas sociales superiores de acción” (Díaz, 1995, p, 462). De donde se deduce que, todo acuerdo entre los seres humanos parte de la pre-existencia de un proceso comprensivo.

En este orden de ideas, Pierre Warnier. J. afirma que “La comunicación en contexto juega con el sujeto en el sentido de las reglas y las normas de la cultura, es así como la comunicación es una herramienta mediadora entre un sujeto, contexto y cultura” (2002, p.19). Desde esta perspectiva, se entiende que la comunicación es un acto lingüístico creador, que en cada acción produce y renueva el sentido y la reflexión frente a la existencia del hombre mismo, permitiendo que éste trascienda en su comportamiento, organización social y visión del mundo.

Por último, está la cultura que en palabras de Canclini, G.C.(2004) “es el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (Bourdieu, citado por García, Canclini, p. 34), de lo anterior se deduce que la cultura es una construcción del hombre que le permite reconocer su identidad, resignificar su realidad y trascender en el tiempo.

Ahora bien, esta visión de cultura no la construye el individuo en condiciones de aislamiento, sino que requiere de la presencia activa del otro. Es una construcción que se origina a partir del establecimiento de una red de correlaciones interdependientes entre los individuos. Así, el encuentro con la otredad solo es posible a través de la acción comunicativa, por eso la comunicación es transversal a la cultura. Ella permite el encuentro y el desencuentro entre uno y los otros para construir el conjunto de símbolos, representaciones y sentidos a partir del contexto.

Para ilustrar el anterior concepto de cultura es pertinente citar a José Martín Barbero quien señala que:

El indio mudo nos daba vueltas alrededor y se iba al monte, a la cumbre del monte, a bautizar a sus hijos. El negro, oteado cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido entre las olas y las fieras. El campesino, el creador, se revolvía ciego de indignación contra la ciudad desdeñosa, contra su criatura. Entre tanto, “pues hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la conflictiva experiencia del convivir, cuando se constituye en horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo (2002, p. 31).

Es probable que el juego de la cultura se vincule en un campo comunicativo, entre intereses de significados y relaciones que van más allá de un desafío entre realidades. Se trata entonces, de una realidad que trasciende lo puramente físico y factual, porque está compuesta de otras estructuras más complejas y abstractas como la cognitiva, la semántica y la simbólica. Esto significa que cada ser humano interactúa a partir de la percepción y el sentido que tiene del cosmos.

Así las cosas, el texto se convierte en un medio para viabilizar y materializar ese universo abstracto. Pero, éste por sí solo no garantiza dicha existencia; él necesita ser leído. Porque, “la composición canaliza; por el contrario, la lectura (ese texto que escribimos en nuestro propio interior cuando leemos) dispersa, disemina [...] “El texto, el texto solo”, nos dicen, pero el texto solo es algo que no existe” (Barthes, 2009, p. 41). Entonces, a través de la lectura ese mundo intangible se convierte en un hecho real. Finalmente, y retomando el propósito de este apartado, al momento de pensar en la relación entre cultura, comunicación y lenguaje se ponen de presente tres aspectos. Primero, que los tres son elementos indispensables en el proceso de construcción social del ser humano. Segundo, su relación constituye un sistema dinámico que se mueve en espiral, en tanto que la confluencia de cada una de sus funciones genera un efecto de reciprocidad, cuyo producto es la renovación del sentido de la existencia humana.

Tercero, al interactuar las tres nociones cualifican su sentido y función. Así, la cultura, desde la perspectiva del lenguaje y la comunicación, se convierte en un concepto abstracto y complejo que trasciende las fronteras de la circunstancialidad física hacia lo simbólico. El lenguaje, inmerso en el contexto y concebido como activador del proceso comunicativo se proyecta como un acto creador y transformador. Por último, la comunicación, activada por el lenguaje y entendida como elemento transversal a la cultura, se convierte en una herramienta que posibilita la dinámica social del ser humano.

A continuación y en coherencia con la estructura propuesta para la elaboración de este texto, se presentan un conjunto de reflexiones que buscan precisar la noción de lectura crítica.

4. Acercamiento a la lectura crítica

Para iniciar, es necesario aclarar que esta reflexión está orientada a la práctica de la lectura desde el ámbito académico, particularmente, el universitario. Es decir, que el acto de leer está enfocado al hecho de aprender; el estudiante universitario debe utilizarla como un instrumento para su aprendizaje. Por ello, se deja de lado la noción de lectura recreativa; lo que, de ninguna manera, significa que se demerite la importancia del goce de la lectura como base para incentivar la formación de lectores. Solo se hace por cuestiones metodológicas.

Concebir el proceso lector como un camino para la obtención de conocimiento remite, necesariamente, a la formación del pensamiento reflexivo, con capacidad crítica y creativa. Por eso, el estudiante universitario ha de enfrentarlo “desde una pregunta abierta, desde una cuestión no resuelta [...] Siempre se lee porque uno tiene una cuestión que resolver y aspira a que el texto diga algo sobre la cuestión” (Zuleta, 1982, p. 12). Entonces, el lector debe jugar un papel activo; dialogar con el texto, interrogarlo y escudriñarlo para encontrar las claves de sentido que le permitan esclarecer su búsqueda.

Este tipo de lectura dialógica exige del lector ciertas potencialidades que lo habilitan para recibir y analizar información en un contexto determinado y transformarla en conocimiento que, posteriormente, ha de ser expresado en la escritura. Desde esta perspectiva, la lectura es vista como

una herramienta que posibilita los procesos de formación académica y, por ello, se ha convertido en un tema de interés y preocupación para los docentes y estudiantes universitarios.

Dicha preocupación ha generado una diversidad de interrogantes que indagan por los aspectos sintácticos, semánticos e interpretativos, que debe manejar el estudiante para hacer una aplicación eficiente de la lectura, como instrumento para la adquisición de conocimiento. ¿Utiliza adecuadamente los marcadores discursivos? ¿Maneja las reglas ortográficas? ¿Cómo utiliza los signos de puntuación? ¿Es capaz de distanciarse del texto a la hora de realizar un análisis crítico de él? ¿Hace uso adecuado de las citas en aras de sustentar su argumentación? En fin, una serie de interrogantes que hacen ver la lectura como una práctica que, esencialmente, fortalece el proceso de formación académica.

Ahora bien, el planteamiento anterior es totalmente cierto, pero no absoluto; porque la práctica de la lectura activa, además de fortalecer las capacidades cognitivas, también desarrolla la aptitud crítica y el pensamiento autónomo en el lector. Es aquí, donde interviene la noción de lectura crítica; que Stella Serrano define de la siguiente manera:

La lectura crítica, consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento (2007, p. 59).

La propuesta es reconocer la lectura crítica en y desde el contexto para formar en valores al ciudadano. Los cuales han de servirle al individuo como medio para su apertura frente al mundo; para que sea consciente de una realidad que lo que afecta y, que a su vez, en la medida que la reconoce, él también puede afectarla y transformarla.

En esta misma dirección, Emilia Ferreiro hace una apuesta por la integralidad del lector y la necesidad de permitirle su participación activa en la sociedad:

Si decimos que es importante la participación ciudadana en el manejo de la cosa pública, y si pretendemos que la escuela y la universidad formen ciudadanos cabales, el poder leer y confrontar lo que se lee para tomar decisiones fundadas es vital (2003, p.5).

Sin embargo, la lectura y la escritura por sí solas no son suficientes, deben cumplir con una serie de requerimientos cognitivos que permitan al lector interactuar con su contexto de forma crítica y autónoma. Por ello, continúa diciendo la autora que:

No hay manera de definir una democracia participativa sin lectores críticos que puedan confrontar textos para tomar decisiones; que puedan encontrar las semejanzas y diferencias entre discursos aparentemente iguales; que puedan cuestionar a las autoridades y entender las leyes que se votan (Ferreiro, 2003, p. 5)

De lo anterior, se infiere que la lectura crítica debe fortalecer los procesos de formación académica universitaria orientados, no solo al desempeño profesional del individuo, si no a su inserción en la vida social y política de su nación.

En la misma línea de Ferreiro y Serrano, se puede situar el planteamiento de Daniel Cassany en relación con la formación de sujetos críticos. Este investigador catalán afirma que “un ser crítico es aquel que es autónomo, que es consciente de su contexto, que construye su propio discurso, utiliza recursos lingüísticos y participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural” (2002, p.114). Este autor español, introduce el escenario del desarrollo; donde el enfoque central es el hombre, como ser consciente de su propia existencia y de la del mundo.

Ahora bien, en esa tarea de formar sujetos críticos la lectura y la escritura juegan un papel determinante. Según Cassany (2006), leer y escribir son prácticas individuales pero no aisladas; él las

incluye dentro de un concepto mucho más amplio y complejo, al que llama literacidad. Esta es una noción que “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonidos y letras hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p. 38). Es de señalar, que este concepto se encuentra bastante cercano a lo que Paulo Freire denomina “alfabetización”¹⁰ en tanto que ambos conceptos están determinados desde una perspectiva sociocultural.

En coherencia con lo anterior, Cassany sostiene que:

Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. El periódico lo publica una empresa editorial, un examen se hace en la escuela, una sentencia se emite en un juzgado, una carta la envía una empresa, etc. (cada uno de estos discursos desarrolla una función en la institución correspondiente. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos. (2006, p. 34).

En esta misma línea, también se pueden ubicar los planteamientos de Barthes (2009) en torno a la lectura y la escritura:

Quiero decir que toda lectura deriva de formas transindividuales: las asociaciones engendradas por la literalidad del texto (nunca son, por más que uno se empeñe, anárquicas; siempre proceden (entresacadas y luego insertadas) de determinados códigos, determinadas lenguas, determinadas listas de estereotipos. La más subjetiva de las lecturas que podamos imaginar nunca es otra cosa sino un juego realizado a partir de ciertas reglas. (p. 41)

La apuesta, es una invitación con un interés social, político y cultural. La lectura y la escritura son prácticas que están acompañadas por un sin número de sentidos entrelazados, un conocimiento previo y una experiencia vivida. Realidades que se yuxtaponen para ofrecer un valor, un argumento transversal frente al ser sujeto y la forma como relaciona su mundo con el del texto.

En suma, la lectura crítica es un proceso bilateral en donde existe una interacción dialógica al momento de leer y después de haber leído. Por eso, su propósito se define más desde un sentido edificante que formativo, ya que, de manera permanente, existe una negociación y una producción de conocimiento entre el autor y el lector.

5. Discusión

Partiendo del hecho que el análisis presentado, hasta el momento, involucra directamente a la Universidad como el espacio educativo más llamado a la adopción de estrategias que incidan en la formación de sujetos críticos, con capacidad para desarrollar verdaderas prácticas democráticas y, siendo una de ellas la lectura crítica, surge un punto de discusión en torno a cuál es el compromiso y las posibilidades reales que ésta tiene para asumir dicha responsabilidad.

En este orden de ideas, es pertinente retomar las reflexiones presentadas en el Seminario Ambiente Educativos¹¹ en torno al contexto universitario:

La universidad es el contexto de jóvenes que buscan inquietantemente el conocimiento, entrar a otro mundo, por esto traemos a colación “El deseo es el que *nos mueve* y *nos con-mueve*, pues nos impele a la búsqueda de otras alternativas y a la afirmación del *todavía-no* como estrategia de resistencia social y política. (2014. P.2)

¹⁰ Alfabetización: Es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral.

¹¹ Seminario que se desarrolló, como módulo de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (2014), Universidad de Manizales.

En efecto, la experiencia vital del sujeto cuando ingresa a la universidad, después de pasar por una cantidad de situaciones y decisiones, es con una mentalidad de cambio; de una búsqueda de relaciones y encuentros que complementen su aprendizaje y le permitan interactuar con el mundo. Por tanto, el reto es palpable, la educación debe facilitar herramientas que le permite al sujeto descubrirse, deconstruirse y construirse.

Esto equivale a decir que el ambiente educativo, especialmente el universitario, tiene el compromiso de posibilitar los espacios y estrategias que permitan la reflexión, la discusión y el encuentro del estudiante y de éste con su entorno. Para este efecto, la universidad tiene a la mano dos grandes posibilidades. Una, es el aula de clases, como espacio físico y ambiente-escenario intencional y humanizado; para reconstruir e interactuar con la academia y, transversalmente, con la realidad. La otra, es la lectura crítica, como herramienta creativa, de análisis y reflexión proceso de aprendizaje.

En consecuencia, una de sus posturas ha de ser la defensa de la vida en el aula, como espacio de discusión entre la teoría y la práctica. Es decir, el aula, en su forma, se manifiesta como espacio de enseñanza – aprendizaje; donde todas las herramientas son válidas, el profesor es una guía y el estudiante es un ser humano autónomo y racional, que busca la pregunta y la exploración de otros mundos. Esto implica que el docente debe ser un profesional eficiente, eficaz, responsable y comprometido. Alguien que, desde un principio ético y estético, apoya con su formación, vocación, pasión y conocimiento, un proceso formativo transformador.

La segunda postura, consiste en asumir la práctica de la lectura crítica como un elemento transversal a todas las áreas del conocimiento; con un interés social, educativo, político y cultural, pensada desde el afuera, desde el contexto. De tal manera que la formación impartida sea coherente “con la conversación cultural como otra tercera función indispensable: la formación de ciudadanos, de personas capaces de pensar con su cabeza y de participar activamente en la construcción de una sociedad justa y democrática”. (Barbero, 2002, p. 13). Esto hace que la universidad se reconozca como un ambiente educativo propicio para la formación de lectores críticos y autónomos.

Para terminar, el compromiso de los docentes y demás académicos que, de una u otra forma tienen un vínculo con la universidad, es abordar un análisis sobre el tema; para generar insumos teóricos que se traduzcan en cambios reales dentro de las prácticas educativas universitarias.

A continuación, se presenta un balance de todo lo que se ha expuesto, hasta el momento, en torno a los alcances y posibilidades de la lectura crítica como una práctica que enriquece el entorno educativo universitario.

6. A modo de conclusión.

A partir de todos los planteamientos hechos es factible presentar algunas ideas concluyentes acerca de los alcances que tiene la lectura crítica como una herramienta que puede coadyuvar en los procesos de formación académica y en la activación de la crítica democrática.

En primer lugar, queda claro que la tarea de un lector no es el simple desciframiento del texto; su responsabilidad consiste en propiciar un proceso comunicativo donde se genere el intercambio de sentidos. Un forcejeo, por llamarlo de alguna manera, entre la búsqueda que se ha planteado, a partir de una determinada perspectiva, y lo que propone el autor a través del texto. Es un movimiento en doble vía, donde surgen nuevos argumentos que han de fomentar otras miradas y actuaciones (entre ellas, el proceso escritural) frente a una realidad concreta. Cassany (2006) lo expresa de la siguiente manera:

El discurso solo puede reflejar la percepción que tiene el sujeto de la realidad. Puesto que su visión de la realidad está inextricablemente unida a sus intenciones, valores y actitudes, los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. A partir de este axioma, comprender críticamente significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas. (p. 86).

Una práctica lectora con estas características, que son inherentes a la esencia de la lectura crítica, potencia, en el individuo, su capacidad comprensiva y argumentativa; haciendo de él un hombre nuevo, con posibilidades de aportar a la construcción de una sociedad diferente. Un espacio en el cual la base de la existencia sea el reconocimiento del otro, mediante la participación activa en las decisiones que comprometen el futuro de una comunidad.

En segundo lugar, la implementación de la lectura crítica, desde el ámbito universitario, con especial énfasis en las competencias básicas requeridas en la formación de lectores críticos, es una necesidad urgente para esta sociedad postmoderna. El proceso de globalización y la pluralidad hacen que la deconstrucción y análisis cultural e ideológico del discurso escrito sean esenciales para el ejercicio de la ciudadanía.

Se requiere de un individuo que cuestione, reflexione, comprenda el mundo y aporte a los dispositivos correspondientes de la democracia no solo desde la localidad, sino desde la universalidad. En conclusión, la universidad, a través de una herramienta como la lectura crítica, debe apuntar a la formación de un ciudadano del mundo.

Lista de referencias bibliográficas

- Arcila, C. (2010). La realidad como significante en la construcción de significados: una responsabilidad política de la lingüística. *Revista Ratio Juris*, 5. (11). 159-185 Medellín-Colombia.
- Barthes. R. (2009) *El susurro del lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- Cassany. D. (1997). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito* (5 ed.) Barcelona: Grao.
- _____. (1999). *La cocina de la escritura*. (7 ed.). Barcelona: Anagrama.
- _____. (2001). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En: Giovanni Parodi (Ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*, 355-372. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- _____. (2003). Aproximación a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*, (32), 113-132.
- _____. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2012). *Describir el escribir*. Barcelona: Ariel.
- Díaz, A. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín. Ed. Universidad de Antioquia.
- Educ.ar (2010). *Entrevista a Daniel Casan: leer y escribir en tiempos de Internet*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QvF5cTRsbA>.
- Faciolince, H. 2014. Sobre la Escritura Oscura. *El Malpensante*. (157). Medellín- Colombia.
- Ferreiro, E. (2003). *Entrevista con Agustina Lanusse: la escuela no forma buenos Lectores*. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/488662-la-escuela-no-forma-buenos-lectores>.
- _____. (1997). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo De Cultura Económica.

- _____. (2008) *Entrevista con Mariana Otero: el maestro no puede ser un burócrata, debe ser un profesional*. Disponible en: http://www.otraescuelaesposible.es/entre_emilia_f.htm
- Freire, P. (1991). *La importancia de la leer y el proceso de liberación*. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importancia_del_acto_de_leer.pdf
- _____. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. 1993. Madrid. España.
- García, N. (2005). *Todos tienen cultura: ¿quiénes pueden desarrollarla?* Conferencia para el Seminario sobre Cultura y Desarrollo. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington. Disponible en <http://www.iadb.org/biz/ppt/0202405canclini.pdf>.
- _____. (2004). *Diferentes, desigualdades y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Barcelona, España. Ed. Gedisa.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. España. Ed. Gésida.
- González, D. (2010). *Unidad 1. Perspectivas del desarrollo humano*. (Tesis inédita para optar Al título de magister en Educación y Desarrollo Humano). Convenio Universidad de Manizales – Cinde. Medellín.
- Jaramillo. (2005). *Filosofía como medicina, una mirada hermenéutica*. Ed. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín- Colombia.
- Londoño, D. (2012). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*, (Tesis inédita para optar al título de doctorado).
- Londoño, D. (2012). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*, (Tesis inédita para optar al título de doctorado).
- Martín-Barbero, J. (1999). Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina. *Ámbitos*, (2), 7-21. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000vfe/barbero.html>
- _____. (2002) *La educación desde la comunicación*. 1era edición. Ed. Norma. Buenos Aires, Argentina.
- Memorias para pensar la ciudad, compilación grupo. Estéticas urbanas. (2006). Facultad de artes Universidad de Antioquia. Editor: Alberto Ayala. Cali, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). *Reforma a la educación Superior, un proyecto pensado para los estudiantes*. Disponible en: <http://www.mieducación.gov.co/cvn/1665/article-266644.html>.
- Mujica, J. (2011). *Discurso final, II Cumbre de Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC)*. En disponible en
- Olmedo, E. (2013). El género en el contexto cultural de aprendizaje universitario: la fotografía como voz reveladora. *Profesorado*, 17(1), 89-103. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART6.pdf>
- Ronzoni, L. (1970). *Por y prólogo de Julio Barreiro (La educación como práctica de la libertad, FREIRE, Paulo. 2º. Edición. Uruguay. Editorial Tierra Nueva, Traducción directa del portugués “Educação como prática da liberdade”*

Serrano, S. (2007). Competencias de lectura crítica, una propuesta para la reflexión. *Universidad de los Andes*, (16) 58-68.

Taller de línea ambientes educativos (2014). *Maestría en educación y desarrollo humano*
Convenio Cinde – universidad de Manizales. Umz21. 26 y 27 de abril

Warnier, J. (2002). *Mundialización de la cultura*. Barcelona. Ed. Gadisa.

Zuleta, E. (1982) *Conferencia sobre la lectura*. Medellín.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

La lectura como una práctica propiciadora de cambios en la estructura mental del individuo

INVESTIGACIÓN

Niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia) 2014

María Victoria Tobón Cataño

ASESOR:

Dr. David Alberto Londoño Vásquez

SABANETA

2016

La lectura como una práctica propiciadora de cambios en la estructura mental del individuo*

María Victoria Tobón Cataño **

Resumen

* Este trabajo hace parte de un proceso investigativo, en torno a lo niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la facultad de ciencias humanas y sociales de la corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia) 2014. Es una producción individual, que se presenta como requisito para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano con la Universidad de Manizales- CINDE.

** Trabajadora Social y docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– Bello (Antioquia). Candidata a Título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano con la Universidad de Manizales- CINDE. 2015.

El presente artículo analiza el cómo se propicia a la práctica de la lectura, con el objetivo de determinar en qué medida esta práctica posibilita cambios en la estructura mental del individuo, de manera que sea alguien capaz de cuestionarse y cuestionar la realidad que lo circunda. Para el análisis, se toman como base, los planteamientos teóricos de algunos autores que han reflexionado sobre el tema. La tendencia general, que surge del análisis, es que la lectura se asume como un proceso mediante el cual el sujeto adquiere conocimientos, que le permiten resignificar su visión e interacción con la realidad.

Palabras clave: Lectura, individuo, cambio, ambientes de aprendizaje.

Abstract

This article analyzes the processes implied in the practice of reading , with the aim of determine to what extent this practice possible changes in the structure of thought of the individual, so that it is someone able to question and challenge the reality that surrounds it. For the analysis builds on the theoretical approaches of some authors who have thought about it. The general trend that emerges from the analysis is that reading is assumed as a process by which the individual acquires knowledge, allowing you to re-signify their vision and interaction with reality.

Keywords: Reading, individual, change, learning environments.

Introducción

Como concepto general, la lectura está orientada a la capacidad que tiene el sujeto para comprender e interpretar cualquier expresión susceptible de ser leída (comprendida e interpretada). En este sentido, se pueden leer acontecimientos, imágenes, expresiones y símbolos, entre otros. Es decir, que no se restringe al texto oral o escrito sino, que se abre a otras posibilidades de representación simbólica que surgen de la interacción de los humanos entre sí y con el medio natural en el que se desenvuelven.

Sin embargo, por razones metodológicas y de interés, el análisis está focalizado en la lectura del texto escrito. Por tanto, se toma, como base para la reflexión, la experiencia de lectura en contextos de aprendizaje, específicamente, el aula de clase, porque es allí donde el individuo debe enfrentar este tipo de lectura, como herramienta para adquirir y ampliar sus conocimientos.

En este orden de ideas, la afirmación que orienta el ejercicio analítico es que la lectura, como una práctica que hace parte de la formación académica, se constituye en un elemento generador de cambios al interior del individuo. Para el desarrollo de la tesis, la reflexión se orienta desde dos perspectivas: una, la cognitiva, en tanto que, la lectura activa procesos de pensamiento que potencian la cognición. Y la otra, la sociocultural porque plantea la formación del pensamiento crítico a partir de la práctica lectora. Por esta razón, este artículo se concentra en los postulados teóricos de Solé. I. (2002), Ferreiro. E. (2003) y Cassany. D. (2006).

La estructura del texto comprende cuatro apartados, el primero consiste en una contextualización sobre los procesos implicados en el acto de la lectura. En el segundo, se desarrolla la noción de lectura crítica. El tercero contiene algunos aportes analíticos relacionados con aquellos aspectos en los que se puede incidir, a partir de la práctica lectora y que redundan en la transformación del pensamiento del individuo. Finalmente, se presentan algunas ideas concluyentes en torno al tema.

1. La lectura como proceso

Entender la lectura como proceso implica pensarla como una práctica que debe desarrollarse mediante una secuencia de pasos, que llevan intrínseca cierta lógica, enfocada al logro de un resultado. En este sentido y retomando la propuesta de Solé. I. (2002), son tres los momentos involucrados en el proceso de lectura. El primero, es un acercamiento inicial con el que se busca la formación de una idea general sobre los contenidos del texto y así, tener la posibilidad de hacer un balance sobre los preconceptos que se tienen, como lector y de aquello que necesita adquirir para comprender su lectura.

El segundo, es el desarrollo de la lectura, donde intervienen la percepción visual y el ejercicio intelectual. Es un momento que requiere de un ritmo lento y profundo, con una direccionalidad, ya que, la lectura debe hacerse “desde una pregunta abierta, desde una cuestión no resuelta [...] Siempre se lee porque uno tiene una cuestión que resolver y aspira a que el texto diga algo sobre la cuestión” (Zuleta, 1982, p. 12). Entonces, una tarea esencial del agente lector, es interrogar el texto y tratar de encontrar las respuestas a esos interrogantes. Por esta razón, el ritmo de lectura ha de ser lento, pausado y metódico.

El tercer momento, viene después de la lectura, el cual conduce a una comprensión mucho más pragmática en torno a lo que el texto propone. Consiste en establecer un diálogo entre el sujeto lector, su percepción de la realidad y lo que plantea el autor, a través del texto. Es un momento reflexivo y creativo, que, idealmente, debe terminar en un ejercicio de la escritura.

Pero, esta capacidad de lectura, entendida como interacción entre el lector, el contexto y el texto, a partir de una búsqueda concreta, es algo que no posee el sujeto de manera innata sino, que requiere de una práctica lectora guiada, en la que se desarrolle el paso a paso, para llegar a la comprensión e interpretación del texto. Por eso, es una experiencia, que básicamente, se desarrolla, dentro de un espacio de aprendizaje académico. Esto es, que el aula de clase, ha sido y es, el escenario, por excelencia, donde tienen lugar la implementación y experimentación de los elementos y etapas constituyentes del proceso de lectura.

Ahora bien, el concepto y la práctica de la comprensión lectora, han ido cambiando a través del tiempo, de acuerdo a las visiones e intereses de cada momento histórico. En este sentido, la lectura comprensiva, como un concepto contemporáneo, es el resultado de un desarrollo histórico, que data de 1920, contexto en el cual, la teoría conductista consideraba que la comprensión lectora consistía en hacer una reproducción de lo que decía el autor, con las palabras propias del lector, pero sin asignarle ningún valor significativo, propio de este. A partir de las diversas investigaciones realizadas durante los años 70 y 80 (Anderson y Pearson, 1984) está decodificación automática es revaluada y se proponen tres modelos para la comprensión de la lectura.

El primero, es el modelo ascendente o bottom up, que basado en la teoría tradicional, entiende la práctica de la lectura como un proceso que permite fijar en la mente del lector la información que el autor transmite mediante el texto escrito. El segundo, es el modelo descendente o top down (Smith, 1983), que se apoya en palabras o frases globales y tiene en cuenta las experiencias previas del lector. Por último, el modelo interactivo, a partir del cual el lector utiliza sus conocimientos previos para generar una interacción con el texto y así construir significado.

Este tercer modelo, no excluye los anteriores, sino que los integra, convirtiéndose así, en el más completo y adecuado, ya que le concede al sujeto la posibilidad de buscar y elegir la información que es a fin con los objetivos que orientan su lectura. De esta forma, la comprensión influye tanto en el texto (forma y contenido) como en el lector (sus experiencias y conocimientos previos) (Solé, 1992).

Los modelos, anteriormente descritos, aluden a un trabajo pedagógico, que, específicamente, debe hacerse en los primeros años de escolaridad (primaria y secundaria), porque es en ese momento donde el estudiante necesita adquirir las herramientas y el desarrollo de las capacidades básicas de lectura y escritura, que le permitan desempeñarse, exitosamente, en su formación universitaria y en la sociedad. En este sentido, es posible evidenciar, que la práctica de lectura comprensiva permite activar procesos de pensamiento en el individuo, que redundan en el afianzamiento de sus capacidades cognitivas y cognoscitivas, que se encuentran directamente, relacionadas con el lenguaje, que es el que le ha permitido a la especie humana alcanzar altos niveles de desarrollo social, en comparación con las demás especies.

Ahora bien, ¿Será que las posibilidades de la lectura comprensiva se agotan en la mera utilidad académica y profesional? o ¿Existen otras proyecciones para el individuo que ha logrado obtener un buen nivel de comprensión lectora? Para vislumbrar una posible respuesta a estos interrogantes, es preciso introducir la noción de lectura crítica, que se desarrolla en el siguiente apartado.

2. La lectura crítica: Más allá de la comprensión

Desde los inicios de la historia de la humanidad, una de las primeras prácticas que ha sido objeto de prohibición, por parte de los gobiernos, es la lectura. Muestra de ello, es la persecución que lideró la

iglesia contra el movimiento protestante en el siglo XV, que para ella representaba una amenaza, frente a la que debía tomar decisiones drásticas. Es así, como se da paso a un proceso de censura sistemática, hacia los libros, por parte de la institución eclesial. Al respecto, Veres. L. afirma que:

La condena y prohibición de libros fue uno de los medios de combate contra los rebeldes. De ahí que, aunque la censura no sea nueva en la historia eclesial, nos encontramos en un momento en que toma unas dimensiones muy importantes para lo que es el desarrollo de la cultura. Por esa razón muchos historiadores señalan que nos encontramos ante una nueva censura que se inicia en 1521, año de la primera prohibición de las obras de Lucero en España. A partir de ese año se consolida la práctica de prohibir las obras de algunos autores mediante edictos inquisitoriales, aunque todavía se estuviese lejos de la configuración del aparato censor que se edificaría a lo largo del S.XVI (2008, p.1)

De ahí que, durante mucho tiempo, la lectura fue un privilegio que se reservaba a un grupo minoritario de la sociedad, particularmente, a personajes con poder económico, político o religioso. Por eso los pocos libros que existían eran de circulación restringida.

La razón principal de esto es que la lectura es una de las tantas posibilidades que tiene el individuo de conocer y acercarse a otros mundos, reales, ficticios o posibles. Además, abre las puertas de la imaginación y la creatividad de las personas. Por eso ha sido perseguida, porque enriquece el conocimiento del hombre. En esa medida, ella se ha convertido en una pasión por la que algunos han luchado y, gracias a ello, es que hoy se puede gozar de una relativa libertad para la lectura.

Lo anterior, pone en evidencia el temor de las estructuras de poder frente a la lectura como un hábito cotidiano de la población, ya que, esto representa un peligro para ellos, en la medida que la lectura permite la adquisición de conocimientos y ayuda a la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los ciudadanos. La combinación de estos dos elementos (conocimiento y pensamiento crítico) genera ciertos niveles de poder y decisión en el individuo, que lo hacen menos propenso a la manipulación y la alienación, que son las dos formas, más utilizadas por los gobiernos para ejercer su dominio.

Así las cosas, el concepto de lectura crítica apunta hacia ese desempeño social y político del individuo al interior de su comunidad. Orienta la proyección del proceso lector hacia la esfera de los asuntos públicos y de participación ciudadana activa y consciente. Es una práctica que tiene como base la aprehensión y comprensión del contexto, que es donde, finalmente, recae la acción transformadora del individuo.

Al respecto, uno de los primeros aportes es el de Ferreiro, E. (2003), quien sostiene que el verdadero sentido de una democracia radica en la capacidad real que tienen los individuos de participar, activamente, en las decisiones que comprometen el futuro de la sociedad. Lo que requiere de una formación integral que pasa por el ejercicio de una práctica lectora con sentido crítico. La autora lo expresa de la siguiente manera:

No hay manera de definir una democracia participativa sin lectores críticos que puedan confrontar textos para tomar decisiones; que puedan encontrar las semejanzas y diferencias entre discursos aparentemente iguales; que puedan cuestionar a las autoridades y entender las leyes que se votan (p. 5)

Según este fragmento, la lectura, como actividad crítica y comprensiva, no solamente ayuda a fortalecer los ambientes de aprendizaje en el aula sino, que contribuyen a la inserción activa del sujeto en los asuntos sociales y políticos de su comunidad.

En este sentido, hay un énfasis frente al papel que juega el contexto en el proceso de lectura, porque su carácter dialógico exige del lector ciertas potencialidades que lo habilitan para recibir y analizar información a partir de una realidad determinada. En otras palabras, debe contextualizar la lectura, porque las circunstancias particulares en las que se produce el texto influyen directamente en él, imprimiéndole ciertos sentidos. Entonces, la tarea que quien lee, es encontrar los indicios que evidencian las condiciones sociales, políticas y culturales en las que ha tenido lugar el discurso. Así, el contexto de la lectura entra en diálogo con el del lector; lo que le brinda mayores posibilidades de hacer una interpretación más acertada de lo leído.

De ahí que, la actividad de lectura, requiere, no solo, de la comprensión del texto, como unidad significativa, sino de su relación con las vivencias socioculturales. Entonces, a partir de la noción de lectura crítica, el proceso lector tiene una doble función. Por un lado, permite el fortalecimiento de ciertas habilidades de pensamiento que ayudan al desarrollo del lenguaje. Por el otro, contribuye al acercamiento del individuo con su realidad, para reconocerla y transformarla.

Es de anotar, que desde la perspectiva de Ferreiro (2003), el contexto se entiende como un hecho político democrático, donde existen diversidad de actores que hacen parte de la sociedad y entre quienes se construye una serie de relaciones, en el orden de lo político, económico social y cultural, mediante las cuales establecen acuerdos para su cohabitación. En esta dinámica es donde el sujeto necesita hacer uso de su dimensión política, en aras de comprometerse en los procesos de participación y toma de decisiones en torno al desarrollo de su comunidad.

Lo anterior, exige que el individuo posea ciertos elementos de comprensión que le permitan ubicarse dentro de su contexto, con autonomía y actitud crítica, para interpretar lo que en él acontece y, así, poder transformarlo. Para ello, “el poder leer y confrontar lo que se lee para tomar decisiones fundadas es vital” (p.5). Es aquí donde la lectura crítica tiene su mayor apuesta, como herramienta que posibilita una transformación de la estructura intelectual del sujeto, llevándolo a interactuar de una manera más efectiva y eficiente en la construcción política de la sociedad en la que se encuentra inserto.

Por eso, en la perspectiva de una formación integral, que pasa por la transformación de la estructura mental del individuo, la lectura crítica juega un papel trascendental, porque es una experiencia significativa que activa una serie de representaciones que lo llevan a cuestionar y a cambiar sus concepciones frente a la realidad circundante.

Por otro lado, se encuentran los planteamientos de Cassany. D. (2006), que también propende por la necesidad de formar un sujeto crítico, definido como aquel que tiene conciencia de su contexto y con capacidad de elaborar un discurso propio, mediante la utilización de los recursos lingüísticos. Además, de asumir un compromiso con la participación activa y constructiva del desarrollo de su comunidad.

En este proceso formativo, la lectura crítica juega un papel trascendental, en la medida que lectura y escritura, si bien, son prácticas individuales, no son aisladas. Ellas están incluidas, según Cassany, dentro la noción de “literacidad” (2006, p. 38), que se relaciona con la utilización del alfabeto, desde los aspectos más básicos, hasta los niveles más altos de razonamiento asociados al ejercicio de la escritura. Dicho de otra forma, es un concepto definido desde una perspectiva socio-cultural.

De manera complementaria, a las dos visiones anteriores, está la de Ferreiro (2003) quien sostiene que:

En últimas, la lectura crítica genera una posibilidad de cambio en el individuo, que por efectos sinérgicos, se reviente en la transformación del ámbito colectivo. De esta forma, queda claro que el sentido de la lectura no se agota en la mera comprensión del texto sino, que se proyecta hacia otras posibilidades de significación, interpretación e intervención, relacionadas con el carácter, eminentemente, social de la especie humana (p. 9)

Seguidamente, con base en los aportes de los dos primeros apartados, se presentan algunas reflexiones generales en torno la lectura como posibilidad de cambio para el individuo.

3. La lectura crítica como transformación

La lectura es una práctica que implica una diversidad de sentidos que se entrelazan entre sí, y que, parten del conocimiento previo, la experiencia del lector y el contenido del texto. Dando origen a una interacción dialógica, que se da durante y después de la lectura. En esta medida, es posible afirmar que su contribución está dirigida, más que a la formación del individuo, a su edificación, porque entre el texto y el lector existe una constante negociación, que exige el desarrollo de habilidades, que trascienden los contenidos del primero y los límites de la realidad inmediata, del segundo. Además, rebasa las delimitaciones de la academia.

En consecuencia, una persona que ha tenido la posibilidad de vivenciar un proceso de lectura con sentido crítico mostrará una gran diferencia con aquella que no la tuvo. Esto se debe, a que su práctica de lectura ha hecho de ella un ser autónomo, seguro y con un pensamiento abierto al mundo. Porque leer significa apreciar, entender e interpretar los pensamientos de otros; acercarse a otras culturas para establecer comparaciones, y, ante todo permite viajar por mundos inimaginables. En este sentido, cabe citar lo que expresa Lin Yutang en su obra *El arte de leer*, donde sostiene que

Es fácil comprenderlo cuando comparamos la diferencia entre la vida de un hombre que no lee y la de uno que lee. El hombre que no tiene la costumbre de leer está apresado en un mundo inmediato con respecto al tiempo y al espacio. [...] y solo ve lo que ocurre en su vecindad inmediata. No hay forma de escapar de esa prisión. Pero en cuanto toma en sus manos un libro entra en un mundo diferente (1999, p.3).

Por esta razón, la lectura crítica es una práctica que tiene la posibilidad de generar cambios, no solo en el individuo, sino en su entorno social, En tal sentido, son tres las razones que sustentan dicha aseveración. Una, es que la lectura favorece el desarrollo del lenguaje. Dos, permite una apertura de la realidad inmediata del individuo. Tres, fortalece la identidad.

Con relación a la primera, se tiene que, a diferencia de otras especies, el ser humano posee un lenguaje mucho más desarrollado que le ha posibilitado una organización social superior. En este sentido, Raúl, Á. (2007) afirma que:

Gracias a la lengua el hombre ha podido formar sociedades complejas e incluso organizar otros sistemas de comunicación. Mediante la lengua expresamos nuestros pensamientos nuestras emociones, nuestras actitudes y también nuestros prejuicios acerca de la manera de hablar de los demás (p.5)

A partir de la cita anterior, queda claro que el lenguaje tiene una función esencialmente comunicativa, que le ha permitido al hombre establecer una red de relaciones y correlaciones entre sí y con su entorno, a través de la cuales puede conocerse, conocer el espacio que lo rodea y reconocerse dentro de él. En otras palabras, le ayuda a ser consciente de su ubicación y su estar en el mundo.

Ahora bien, la manera como el hombre se relaciona con el mundo es a través de signos, los cuales le ofrecen significados que el mismo hombre puede trascender. “El mundo ante la interpretación del hombre está lleno de significaciones. Tan pronto el hombre decide ir más allá de los objetos mismos, encuentra que ellos tienen un valor que los trasciende” (2007, p. 13). Estos signos se materializan y organizan mediante un sistema estructurado, que es la lengua. Dicho de otra manera, la lengua es la manera como se concreta el lenguaje.

Sin embargo, aunque el lenguaje es una capacidad que está dada a todos los seres humanos por igual, la manera como ella se materializa en la práctica, es distinta en cada lugar, tiempo y circunstancia. Esto es, que no existe una lengua universal, sino que, hay una gran diversidad de lenguas que se diferencian entre sí por su estructuración lingüística y su manera, particular, de percibir la realidad. Ávila (2007) lo expresa de la siguiente manera:

La diferente organización de las lenguas se manifiesta no solo en el ordenamiento de las palabras, es decir, en su sintaxis, sino también en la manera de ver la realidad a través del léxico.

La misma realidad se puede ver desde muchos ángulos según el interés de cada quien. Esto explica que haya un vocabulario diferente para los mismos objetos, aún dentro de cada lengua. [...] Existe una interacción muy estrecha entre la lengua y la realidad. Por un lado, la lengua se ajusta a las necesidades de la realidad y, por otro, los hablantes de una lengua se condicionan a ver la realidad según su lengua (p. 45).

Esto sucede porque las condiciones de cada contexto y la manera como los habitantes se relacionan con él generan un proceso histórico específico, que aporta, para cada caso, un conjunto de referentes distintos frente a la realidad, los cuales se expresan y comunican a través del lenguaje oral o escrito.

Así las cosas, la lectura se convierte en un elemento de cambio, toda vez que contribuye al fortalecimiento de la función representativa y referencial que tiene el lenguaje; porque, leer no solo requiere de un desarrollo básico de ciertas habilidades de pensamiento sino, que también las potencia, debido a su carácter dialógico. Entonces, el individuo que está involucrado con un proceso de lectura crítica, es alguien diferente, en la medida, que tendrá la posibilidad de ver e interpretar lo que él hace y lo que sucede a su alrededor, con mayor facilidad, agudeza y proyección.

La segunda, es que la lectura crítica abre el pensamiento del individuo hacia otras realidades, que pueden ser reales o ficticias, pero que, de todas formas, tocan su sensibilidad y activan su

imaginación. De esta forma, puede ver el mundo y lo que en él sucede desde otras lógicas y perspectivas diferentes, porque ha logrado trascender los límites de su realidad inmediata. En este sentido, es pertinente citar las palabras de Eco (1992), quien sostiene que “todo novelista diseña un mundo posible, y todos nuestros juicios sobre lo verdadero y lo falso se refieren a ese mundo posible” (p. 84), con el cual el lector debe establecer un diálogo a partir de su realidad y la que el texto le plantea. Entonces, puede establecer comparaciones, evaluar situaciones, reconocer intenciones, que lo han de llevar a una resignificación de su existencia y del entorno en el que se desenvuelve.

En este mismo orden de ideas, Castañeda y Henao (1995), sostienen que:

Todo proceso de lectura implica leer y releer, porque cada nueva aproximación al texto nos revela lugares desconocidos, no atisbados en el primer recorrido. Los buenos textos se conocen porque en cada encuentro muestran nuevas facetas, nuevos asombros, pequeños y hermosos sitios donde el afán de la primera lectura no nos permitió detenernos. Leer es una actividad mental compleja de grabación de datos, conceptos y sentimientos. Es captar, ampliar, interpretar, confrontar, rechazar, compartir, resumir y reelaborar los conceptos que contienen los textos (p.7).

A lo anterior, se le abona que “cada tipo de texto exige del lector una manera determinada de abordarlo, porque la estructura, el lenguaje y el propósito son diferentes” (p. 22). Mientras que un texto científico exige rigurosidad, el de corte socio-político es más connotativo y, por su parte, el literario está abierto a múltiples significaciones.

Así, la lectura, de cualquiera que sea el texto, siempre ofrece una opción diferente al lector, frente a la cual, este tendrá que hacer una apertura de su capacidad para conmoverse y dejarse afectar por el texto. Pero, sin olvidar que también debe cuestionarlo y cuestionarse así mismo, para generar un ejercicio reflexivo, que dé lugar a un pensamiento nuevo. Es decir, la lectura puede cambiar al individuo, en la medida que este entienda que no puede ser un simple espectador, sino un jugador.

La tercera razón, es que la lectura crítica fortalece los procesos identitarios individuales y colectivos, porque leer no es solo un proceso de decodificación lingüística, también es una práctica sociocultural que exige tener conciencia “del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto” (Cassany, 2006, p. 10). El lector y el texto no surgen por generación espontánea, ambos son el resultado de una interacción social que está determinada por las condiciones de un contexto particular. Es decir, que “tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tiene origen social” (2006, p. 33).

De ahí que, la lectura es una experiencia que pone en juego, por un lado, la conciencia que tiene el individuo de sí mismo, la cual ha sido adquirida a partir de los valores, creencias y representaciones de su contexto social. Por el otro, el conjunto de representaciones simbólicas contenidas en el texto, que igualmente, están permeadas por el constructo sociocultural. Pero, los resultados de esta interacción, nunca son los mismos porque:

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, del razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo (2006, p. 34)

Es decir, que existen múltiples lecturas que dependen de las condiciones históricas, sociales y culturales en las que tiene lugar el encuentro entre el lector y texto.

En suma, la práctica lectora activa la sensibilidad del individuo, afectándolo, de tal manera, que lo mueve a reorientar su vida, a darle nuevos sentidos a lo que le sucede y hace. Dicho de otra forma, le genera otra manera de verse y comprenderse a sí mismo. A la vez que, lo confronta con el contexto, con la forma de relacionarse con su entorno y con los demás, generando una reflexión crítica, a partir de lo leído, que lo conduce a establecer comparaciones y valoraciones sobre su realidad social, lo que se traduce en una reafirmación de su identidad colectiva.

4. A modo de Conclusión

Para terminar, se presentan algunas ideas concluyentes, acerca de las posibilidades de la lectura crítica como un elemento que puede aportar a la transformación del sujeto. En tal sentido, una primera conclusión es que una práctica de lectura comprensiva tiene como eje central la función del lector. Este, como agente activo dentro del proceso de lectura, debe trascender su tarea y no quedarse en el simple ejercicio de desciframiento sino, que su compromiso ha de ser el de propiciar una interacción que dé lugar a una experiencia significativa. Es decir, que lo lleve a una resignificación de sí mismo y del contexto.

Hacer de la lectura una experiencia significativa pasa, en primer lugar, por acercarse al texto con una pregunta, con la intención de búsqueda. Pero, no en pos de un conocimiento del cual se carece, como lector sino, de una respuesta a una inquietud que se ha formulado a partir de su saber y del que el libro le ofrece; como lo expresa Zuleta (1982), “leer a la luz de un problema, es pues, leer en un campo de batalla, en el campo abierto por una escritura, por una investigación” (p.14), implica construir conocimiento desde la práctica lectora. En segundo lugar, este conocimiento adquirido, debe trascender al individuo. En este sentido, necesita estar ubicada en una realidad concreta, porque “discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo con normas y tradiciones fijadas” (Cassany, 2006, p.34), esto es, que debe ser una práctica contextualizada, con sentido crítico y propositivo.

Por otro lado, a través de la lectura crítica, el lector tiene la posibilidad de estructurar su pensamiento de manera distinta, porque ella estimula su capacidad para interpretar, juzgar y discernir por sí mismo. De esta manera, puede formar su propio criterio frente a los diferentes acontecimientos y situaciones que debe enfrentar, lo cual, le ayuda a tomar decisiones más acertadas para sí mismo y para la comunidad.

Además, leer de manera crítica, activa procesos de pensamiento en el individuo que favorecen la asimilación de valores, que le ayudan a coexistir desde la base del respeto y el reconocimiento del otro. Dicho de otra forma, lo dota de competencias que le permiten pensar y actuar en el marco de una verdadera democracia. Esto contribuye a la construcción de una sociedad mejor.

Por ello, la lectura crítica debe ocupar un lugar trascendental en el proceso de construcción social. En tal razón, se hace necesario motivar la formación de hombres con capacidad para utilizar el lenguaje oral y escrito en el desempeño de sus funciones individuales y colectivas.

Teniendo presente que una de las responsabilidades de la estructura educativa es la formación integral del individuo, su compromiso es asumir, la lectura comprensiva y con sentido crítico, como una práctica transversal a todas las áreas del conocimiento. Buscando una coherencia entre el contexto cultural del sujeto y la experiencia del aprendizaje, a partir de la implementación de estrategias de lectura que aboguen por la comprensión de la realidad.

Enseñar a leer y a realizar una lectura crítica, requiere de estrategias pedagógicas, que en principio, incentiven al educando a descubrir el placer por la lectura. Luego, ha de brindársele herramientas para que inicie el proceso hacia la estructuración de un pensamiento crítico, que le ayude a leer e interpretar no solo el libro, sino también, el mundo.

En suma, una práctica lectora que no se desligue del contexto social, necesariamente, ha de llevar a la formación crítica del individuo, al fortalecimiento de su capacidad comprensiva y argumentativa; haciendo de él un hombre nuevo, con posibilidades de aportar a la construcción de una sociedad diferente. Un ser autónomo que es capaz de interrogarse, de cuestionar su conocimiento y transformarlo, en beneficio propio y de su comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Anderson y Pearson (1984). *Psicología y pedagogía de la lectura*. Cambridge. Ma: Mit Press.
Ávila, R. (2007). *La lengua y los hablantes*. México. Ed. Trillas.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda, L. y Henao, J. (1995). *La lectura en la universidad*. Medellín. Ed. Universidad de Antioquia.
- Eco, U. (1992). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Universidad de Harvard. Ed. Lumen.
- Ferreiro, E. (2003). *Entrevista con Agustina Lanusse: la escuela no forma buenos Lectores*. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/488662-la-escuela-no-forma-buenos-lectores>.
- Ferreiro, E. (2003). *Entrevista con Agustina Lanusse: la escuela no forma buenos Lectores*. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/488662-la-escuela-no-forma-buenos-lectores>.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona. Ed. Grao.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Veres, L. (2008). La censura de los libros en el siglo XV y XVI. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/censura.html>
- Yutang, L. (1999) El arte de leer, el arte de escribir. *Leer y releer*, 21. Universidad de Antioquia.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Conferencia dictada en Medellín (Colombia).