

**DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE LOS
ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL DE SANTANDER**



**AURORA CALDERÓN ORTIZ
MAIRA ALEJANDRA PULGARÍN RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA
Bucaramanga
2010**

**DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE LOS
ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**AURORA CALDERÓN ORTIZ
MAIRA ALEJANDRA PULGARÍN RODRÍGUEZ**

**Trabajo de grado como requisito para optar el título de Licenciada en
Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana**

Directora:

SONIA GÓMEZ BENÍTEZ

**Licenciada en Idiomas - Especialista en metodología de la enseñanza del
español y la literatura - Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA
Bucaramanga
2010**

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo enfocado a la práctica de una investigación interna en el contexto de estudiantes de educación superior, es el resultado de un esfuerzo continuo pero a la vez pausado de las autoras que decidieron desde su experiencia como estudiantes universitarias, y como docentes en un periodo inicial, cuestionarse sobre la implicación de los procesos de lectura y las prácticas discursivas que se desarrollan y se plantean en la formación de maestros desde la universidad.

Esto fue posible gracias al compromiso y la preparación académica de las autoras, fruto de la participación de aquellos docentes en su formación, y el acompañamiento de la directora de tesis, Sonia Gómez Benítez, quien orientó y aclaró las dudas durante el proceso investigativo.

A los compañeros y estudiantes de pregrado por la colaboración porque son ellos y su saber nuestro objeto de estudio y, por supuesto al acompañamiento familiar de los padres, a quienes le dedicamos nuestros esfuerzos.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	17
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	20
1.1 JUSTIFICACIÓN	26
1.2. OBJETIVOS	37
1.2.1 Objetivo General	37
1.2.2 Objetivos Específicos	38
1.3 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	38
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	43
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	44
2.2 MARCO LEGAL	63
2.2.1 Sobre la Prueba ECAES, aplicada a los estudiantes que finalizan los estudios superiores.	65
2.2.2 Los procesos de comprensión lectora evaluados por el ECAES en profesionales de la Educación	67
2.3 MARCO CONCEPTUAL	78
2.3.1 La lectura: proceso indispensable para la comprensión	79
2.3.2 La importancia de las inferencias en la comprensión de textos	82
2.3.3 Niveles de comprensión de lectura necesarios para interpretar textos	85
2.3.4 Análisis del discurso: Un acercamiento a la definición del texto y del contexto para producir la semántica textual	89
2.3.5 El texto de opinión: Una aproximación de la argumentación y la secuencia argumentativa	91
2.3.6 La lectura en la comprensión de las diferentes áreas en la	

educación superior	97
3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	104
3.1 DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO	104
3.2 DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES	107
3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	108
3.3.1 Descripción de la prueba general	108
3.4 PROCEDIMIENTO PARA ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	109
4. SISTEMATIZACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	115
4.1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA GENERAL DE COMPRENSIÓN LECTORA	115
4.2 PROCESO DE CATEGORIZACIÓN Y PRE-CATEGORIZACIÓN DE LOS RESULTADOS	126
5. ANÁLISIS GENERAL DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA	133
6. RESULTADOS	138
CONCLUSIONES	141
RECOMENDACIONES	142
BIBLIOGRAFÍA	143
ANEXOS	147

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Resultados Prueba ECAES 2009 Ciencias Naturales. Componente Comprensión Lectora Común. Rango de 5 a 50 estudiantes	28
Tabla 2. Resultados Prueba ECAES 2009 Ciencias Naturales. Componente Comprensión Lectora Común. Rango de 5 a 150 estudiantes	29
Tabla 3. Resultados Prueba ECAES 2009 Lengua Castellana. Componente Comprensión Lectora Común. Rango de 5 a 50 estudiantes	30
Tabla 4. Resultados Prueba ECAES 2009 Lengua Castellana. Componente Comprensión Lectora Común. Rango de 5 a 150 estudiantes	30
Tabla 5. Resultados Prueba ECAES 2009 Lengua Castellana. Componente Comprensión y Producción de Textos de la Disciplina. Rango de 5 a 50 estudiantes	31
Tabla 6. Resultados Prueba ECAES 2009 Lengua Castellana. Componente Comprensión y Producción de Textos de la Disciplina. Rango de 5 a 150 estudiantes	31
Tabla 7. Resultados Prueba ECAES 2005-2006-2009 Ciencias Naturales	33
Tabla 8. Resultados Prueba ECAES 2005-2006-2009 Lengua Castellana	33
Tabla 9. Distribución de preguntas para cada uno de los componentes evaluados en la prueba ECAES: Licenciatura en Educación Básica énfasis Humanidades y Lengua Castellana	74
Tabla 10. Competencias evaluadas en prueba ECAES: Licenciatura en Educación Básica énfasis Ciencias Naturales	75
Tabla 11. Distribución de preguntas para cada uno de los componentes evaluados en la prueba ECAES: Licenciatura en Educación Básica énfasis Ciencias Naturales	77

Tabla 12. Tipos de inferencia	87
Tabla 13. Criterios de evaluación de la prueba general de lectura y escritura	110
Tabla 14. Desempeños de texto argumentativo evaluado en la prueba General de comprensión lectora	112

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Modelo de comprensión en la lectura oral de Frank Smith	80
Figura 2: Modelo de niveles de comprensión de lectura de Barret	89
Figura 3: Estructura de la argumentación	94

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1: Resultados de la prueba de Lengua Castellana de estudiantes de VI y X semestre por porcentaje	115
Gráfico 2: Resultados de la prueba de Ciencias Naturales de VI y X semestre por porcentaje	116
Gráfico 3: Consolidado de los resultados de la prueba de Lengua Castellana y Ciencias Naturales de estudiantes de VI y X semestre por porcentaje	118
Gráfico 4: Resultados por desempeños de comprensión de estudiantes de Lengua castellana VI semestre	120
Gráfico 5: Resultados por desempeños de comprensión de estudiantes de Lengua castellana X semestre	121
Gráfico 6: Resultados por desempeños de comprensión de estudiantes de Ciencias Naturales VI semestre	122
Gráfico 7: Resultados por desempeños de comprensión de estudiantes de Ciencias Naturales X semestre	124
Gráfico 8: Resultado comparativo de la prueba de VI y X semestre del énfasis Lengua Castellana	125
Gráfico 9: Resultado comparativo de la prueba de VI y X semestre del énfasis Ciencias Naturales	125
Gráfico 10: Resultado comparativo de la prueba de VI y X semestre del énfasis Lengua Castellana y Ciencias Naturales	126

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. BALANCE DE PRUEBAS ECAES APLICADAS EN EL 2004	147
Anexo 2. PLAN DE ESTUDIOS: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA-ÉNFASIS LENGUA CASTELLANA	148
Anexo 3. PLAN DE ESTUDIOS: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA-ÉNFASIS CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	149
Anexo 4. PRUEBA GENERAL DE LECTURA Y ESCRITURA	150

RESUMEN

TÍTULO: DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER*

AUTORAS: AURORA CALDERÓN ORTIZ
MAIRA ALEJANDRA PULGARÍN RODRÍGUEZ*

PALABRAS CLAVES: ECAES, Evaluación, textos argumentativos, niveles de lectura, la concepción de lectura en las diferentes asignaturas

CONTENIDO:

El trabajo de investigación tuvo como propósito describir los desempeños de comprensión de textos argumentativos de las estudiantes que ingresan y egresan de las Licenciaturas en Educación Básica de la Universidad Industrial de Santander.

Para lograr el objetivo se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo en donde se implementó una prueba de lectura como técnica de recolección de datos. Dicho instrumento fue sometido a una categorización a partir de desempeños de comprensión; a un análisis cuantitativo de los datos para establecer comparaciones entre niveles y programas y finalmente describir los desempeños de la totalidad de los estudiantes.

El trabajo se enmarcó en las concepciones de Lectura de Frank Smith; Niveles de lectura de Barret; el texto, el texto de opinión y el discurso de Van Dijk y la concepción de lectura en las diferentes asignaturas de Paula Carlino.

Los resultados indican que las estudiantes carecen de estrategias para comprender textos argumentativos e igualmente, no existe una marcada diferencia entre las estudiantes que ingresan al programa, provenientes de las escuelas normales, y las estudiantes que egresan de las licenciaturas que ofrece la Escuela de Educación.

Por tanto, es indispensable que en la Escuela de Educación de La UIS se haga una revisión al trabajo de aula de las diferentes asignaturas; del mismo modo que se brinden espacios de formación a los docentes de la escuela para que internalicen el proceso de comprensión como necesario en todas las áreas del conocimiento y por último, es pertinente formular un plan de mejoramiento que disminuya las dificultades encontradas en las estudiantes y se tengan en cuenta en las reformas del plan de asignaturas del programa.

* Proyecto de grado

* Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Sonia Gómez Benítez

ABSTRACT

TITLE: COMPREHENSION PERFORMANCES OF ARGUMENTATIVE TEXTS OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAM STUDENTS AT THE EDUCATION SCHOOL OF THE INDUSTRIAL UNIVERSITY OF SANTANDER*

AUTHORS: AURORA CALDERÓN ORTIZ
MAIRA ALEJANDRA PULGARÍN RODRÍGUEZ*

KEYWORDS: ECAES, Evaluation, argumentative texts, reading levels, reading comprehension in different subjects.

CONTENT:

The purpose of the investigation was to describe comprehension performances of argumentative texts of basic educational program students who register and graduate from the education school of the Industrial University of Santander

To reach the objective, the investigators carried on a qualitative study of the descriptive type in which a reading test was used as a technique to gather data. This instrument was submitted to a categorization according to levels of comprehension, a data quantitative analysis to establish comparisons between level and programs and finally to describe student's total performance.

This study was based on Frank Smith's reading conceptions; Barret's reading levels; the text, the text of opinion and Van Dijk's speech as well as Paula Carlino's conception of reading in different subjects.

The results show that students lack comprehension strategies for understanding argumentative texts, equally, there is no marked difference between students from normal school who enter the program and those who graduate from the education school.

Therefore, it is indispensable that a revision for the classroom work in different assignments be done in the education school at Industrial University in Santander; as well as, training for teachers at school so they can internalize the reading comprehension process as necessary in all knowledge areas is imperative. And finally, It is appropriate to create improving plan to reduce the encounter difficulties in students and to be kept into account in the reforms to the program's assignments plan.

* Work Project

* Industrial University of Santander. Faculty of Human Sciences. Education School. Sonia Gómez Benítez

INTRODUCCIÓN

El individuo desde su necesidad comunicativa que resulta de cada una de sus interacciones con el medio y con sus semejantes, ha hecho uso del código lingüístico que se perfecciona y converge con la misma práctica. La lengua como el código, se enseña luego que el individuo fortalece su competencia comunicativa a nivel oral para luego acceder a la necesidad de leer y escribir. Leer para comprender el mundo de la vida, una lectura inmersa en la interpretación de la realidad y escribir para transformar la realidad y construir un pensar crítico sobre la sociedad. De ahí la importancia de una educación con propósitos pragmáticos donde quien aprende, piense y actúe con flexibilidad a partir de lo que sabe, de los conceptos aprendidos y por tanto de sus *desempeños de comprensión*.

Pensar en la comprensión de la realidad expresada por diferentes portadores de texto, es pensar en la necesidad de construir una pedagogía que promueva el desarrollo de la comprensión en todas las formas de razonamiento disciplinar como la ciencia, las matemáticas, la historia o el arte a través del lenguaje, como lo afirma Gadamer: “el conocimiento que el hombre tiene del mundo está mediado por el lenguaje”¹.

Ahora bien, abordar en la educación la comprensión de textos, implica determinar la forma como los estudiantes llevan a cabo procesos mentales en la lectura, y la forma como los docentes dirigen estos procesos para llegar a la evaluación de los desempeños de sus alumnos. Ésta es una tarea que responsabiliza no solo a los docentes de lengua castellana que dirigen la práctica de estos procesos, sino

¹ GADAMER, Hans-George. Antología. Salamanca: Sígueme, 2001. p. 7

también, una labor de los docentes en todas las áreas del saber y en todos los niveles de educación.

David Cooper en su obra: *“cómo mejorar la comprensión lectora”*, considera que las verdaderas formas de enseñar y entrenar la comprensión no radican solamente en el hecho de formular preguntas, sino que el profesor ha de modelar ante sus alumnos lo que deben aprender, demostrada en la vía de cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión.

Muchas investigaciones colombianas dan cuenta del nivel básico de comprensión de textos que emplean los estudiantes de la Educación Básica y Media, al momento de enfrentarse a una prueba de Evaluación de la comprensión de textos, por tanto, si en la actualidad persisten algunas problemas de comprensión de lectura de textos en la Educación Media, ¿qué sucede con los estudiantes que ingresan a las universidades cuando el nivel de lectura es más exigente y cuando el docente universitario solo se detiene en extraer el resultado de la lectura crítica del estudiante y en detallar las producciones sobre una práctica reflexiva y no sobre lo que se supone ha dominado en años anteriores?

La presente, es un trabajo enfocado a la práctica de una investigación interna en el contexto de estudiantes de educación superior, que nace de la experiencia de las autoras como estudiantes universitarias y como docentes en un periodo inicial, para cuestionar la implicación de los procesos de lectura y las prácticas discursivas que se desarrollan y se plantean en la formación de maestros desde la universidad. Su objetivo es, *describir los desempeños de comprensión de textos argumentativos que desarrollan los estudiantes que egresan de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander*, con el análisis de una prueba de lectura aplicada a los estudiantes de VI y X semestre, como instrumento de evaluación de algunos procesos.

Durante la lectura del informe se encontrará en el primer capítulo la descripción de la contextualización de la investigación, así como los resultados de ECAES que entre otros aspectos, dieron origen a la investigación, esto expresado en la formulación y descripción del problema.

El segundo capítulo refiere a la fundamentación teórica que detalla la información actual sobre la implementación de las pruebas ECAES, en el marco teórico y las concepciones de Lectura de Frank Smith; los niveles de lectura de Barret; el texto, el texto de opinión y el discurso de Van Dijk y la concepción de lectura en las diferentes asignaturas de Paula Carlino, en el marco conceptual.

En el tercero, se realiza una descripción muy detallada del proceso metodológico utilizado en este trabajo de investigación. Se describe la población objeto de estudio, el instrumento utilizado para la recolección de datos, así como la manera en que se categorizó y analizó la información.

Para el cuarto, se hace de manera detallada la descripción y análisis de la información de la prueba aplicada de comprensión de textos. Es decir, se obtuvo una descripción y análisis por separado sobre cada punto de la prueba en cada estudiante, por nivel y por énfasis así como la comparación pertinente para desarrollar el objetivo, así como el recorrido histórico de los resultados ECAES de la Escuela de Educación.

Los resultados se sistematizaron, se tabularon a partir del proceso de categorización y se registraron en sistemas de medición estadística y los resultados de manera cualitativa se expresan en quinto y sexto capítulo.

En los siguientes capítulos se encuentran las conclusiones y recomendaciones, así como los datos de bibliografía y los anexos que sustentan el trabajo de investigación.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Los procesos de aprendizaje de las distintas áreas del saber requieren procesos de análisis y seguimientos rigurosos que permitan identificar los avances en la construcción de los conocimientos. En este sentido, la Evaluación y la forma como se lleva a cabo, adquiere importancia en el campo de la educación, porque constituye una herramienta valiosa que informa a los actores de la actividad educativa sobre los progresos académicos, y sobre las competencias, desarrolladas por los estudiantes en el transcurso de su ciclo educativo; además, porque permite detectar las inconsistencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe resaltar que la Evaluación ha sido un tema de análisis y discusión en diferentes contextos educativos, debido a las transformaciones de políticas educativas que pretenden responder a las necesidades de la formación de las personas. En Colombia, el estado ha reglamentado proyectos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes para dar cuenta de los procesos de enseñanza que se desarrollan en la educación puesto que desde la Constitución Política, se concibe ésta como “derecho de la persona y servicio público con función social”², regida por la inspección y vigilancia de la enseñanza por parte del Estado. De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional establece al ICFES como la entidad especializada para el diseño, aplicación y análisis de la evaluación en el país. Por tanto, se ha implementado la realización de pruebas que evalúan las competencias de los estudiantes, “con miras a brindar información oportuna,

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, UNIVERSIDAD DEL VALLE, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana: Guía de Orientación. Bogotá: ICFES, 2009, p. 10. Disponible en:

http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2381

robusta y confiable, que permita tomar decisiones informadas e inteligentes acerca del direccionamiento de los procesos educativos y lograr en suma su cualificación”³; aunque los resultados de estas pruebas se convierten en indicadores y parámetros muy generales.

Entre ellas, la prueba SABER, diseñada para estudiantes de la Educación Básica y Media, específicamente en los grados 5 y 9, pretende “ofrecer la oportunidad de mejorar algunos aspectos en la formación antes de salir a la vida laboral o universitaria”⁴. Asimismo, el Examen de Estado ICFES, para los estudiantes de 11 grado de Educación Media, sirve como indicador de la calidad de la educación recibida en la educación media y como instrumento en los procesos de admisión en algunas universidades. Finalmente, el Examen de Calidad de la Educación Superior, ECAES, o prueba académica de carácter oficial, forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio educativo. Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, evalúan las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva de los profesionales. Así, esta prueba busca "comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior; y servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, para cualificar los procesos institucionales y la formulación de políticas educativas”⁵.

³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, REVOLUCIÓN EDUCATIVA: Colombia Aprende, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Senderos y Horizontes de la Evaluación Educativa. Primer Seminario Internacional Evaluación de la Educación. Febrero 15 al 18 del 2006, Cartagena de Indias

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, COLOMBIA APRENDE, La red del Conocimiento. Disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-138799.html>. par 2. líneas 1-3

⁵ Ibíd. par 4. líneas 4-8

De esta forma, si el ECAES es la evaluación que se realiza a los estudiantes universitarios en los últimos niveles, con el propósito de conocer el alcance de sus procesos de aprendizaje, es preciso resaltar que a este examen se someten los estudiantes de todas las carreras que son evaluados en la disciplina en la que se desempeñarán. Por tanto, la prueba contiene una parte básica que evalúa determinados campos relacionados con las áreas de conocimiento de cada carrera, como: Agronomía, Veterinaria y Afines; Ciencias de la Educación; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas; Economía, Administración, Contaduría y Afines; e Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y Afines; y por último, evalúa el nivel de profundización que da cuenta de la especialidad del programa.

La evaluación ECAES en el año 2004 incluyó, para los 43 programas evaluados, un componente cuyo propósito era indagar el grado de desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes; es decir, los procesos de comprensión lectora son evaluados como ítem común e indispensable para todas las áreas del conocimiento. Para ECAES, la comprensión lectora es “la capacidad de leer comprensivamente diversos tipos de textos, por medio de la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas que posibilitan el análisis y el establecimiento de relaciones entre los distintos componentes de un texto”.⁶

En este sentido, el ICFES presentó un balance de las pruebas aplicadas en el 2004 (Anexo 1), expuestas en el *Primer Seminario Internacional Evaluación de la Evaluación* en el año 2006, que muestra el desempeño de los estudiantes evaluados por programa con respecto al componente de comprensión lectora. En los resultados, se evidencia que de 6 Licenciaturas evaluadas, 4 se encuentran entre los 22 últimos lugares y tan solo 2: Licenciatura en Lenguas Modernas-

⁶ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR-ICFES. Informe Nacional de Resultados. Bogotá: ICFES 2005. p 9. Disponible en: <http://www.aciem.org/bancoconocimiento/E/Ecaes2004/ecaes%202004.pdf>

Francés y Licenciatura en Educación Básica énfasis en Matemáticas, se ubican entre los primeros 21, ocupando respectivamente los lugares 9 y 20; esto de acuerdo a una totalidad de 43 programas académicos⁷.

Esta situación resulta alarmante si se tiene en cuenta que la mayoría de las Licenciaturas en Educación Básica se encuentran en puestos inferiores, tales como la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, que ocupa el 5° de los últimos lugares y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, el último lugar de todas las carreras; mientras que las ingenierías Química y de Materiales ocupan los mejores puntajes en comprensión lectora.

Sin duda, esta situación provoca movilización y la necesidad de revisar los procesos de comprensión lectora que se desarrollan en las Licenciaturas de todo el país, especialmente la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Naturales que ocupó el último lugar en el aspecto mencionado y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana que supone debería dominar procesos de lectura y escritura de textos.

Para nuestro caso, dentro de los propósitos generales de formación establecidos hasta el 2009 en el programa de Licenciatura en Educación Básica de la UIS, encontramos:

- Fortalecimiento de sus competencias comunicativas de escucha, habla argumentada, lectura y escritura con miras a facilitar el desarrollo de competencias pedagógicas para la mediación del saber en contextos educativos.

⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL; REVOLUCIÓN EDUCATIVA: Colombia Aprende; INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES, Op. cit., p. 23

- Desarrollo de competencias argumentativas fundadas en la racionalidad educativa que haga posible en su práctica pedagógica la creación de una cultura de dialogo y de crítica.

- Ejercicio de la lectura crítica de textos educativos y pedagógicos, con el fin de hacer consciente el contrato de lectura y las operaciones de construcción de sentido de los textos⁸

Igualmente, el documento “Procesos de Construcción de los ECAES, Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones del Examen para las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Lengua Castellana y Literatura; y Lenguas Modernas y Extranjeras”, asegura que los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana en Colombia tienen como objetivo “la formación de profesionales de la educación en el campo de la lengua castellana con capacidad o competencia pedagógica, investigativa y comunicativa para el logro de procesos de enseñanza y aprendizaje constructivos, responsables y deliberados”⁹.

Desde esta perspectiva, es urgente hacer en la Universidad Industrial de Santander una revisión interna que permita identificar los desempeños de comprensión lectora de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica tanto del énfasis de Lengua Castellana como el de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, y así determinar las fortalezas y dificultades, transformar, mejorar y reformular los contenidos y los procesos de enseñanza que hasta ahora se vienen desarrollando en estos programas que ofrece la Escuela de Educación en convenio con las Escuelas Normales.

⁸ Documento de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación UIS. p. 47

⁹ ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE, UNIVERSIDAD DEL VALLE. Procesos de Construcción de los ECAES, Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones del Examen para las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Lengua Castellana y Literatura; y Lenguas Modernas y Extranjeras. Santiago de Cali: ICFES. p 25

Hasta el momento, la Escuela de Educación no ha implementado estrategias de revisión, análisis y publicación de los resultados de las pruebas presentadas en los años anteriores, de manera que se puedan tomar como punto de partida a la reforma de los planes de estudio, y de los procesos de enseñanza de los dos énfasis, que sin duda, requieren de la transformación y el mejoramiento continuo, que responda a las necesidades de los estudiantes evidenciadas en los resultados de los ECAES. Este sería solo un punto de referencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza porque estas pruebas intentan dar cuenta de ciertos parámetros de calidad y no de los aprendizajes de los estudiantes o los obstáculos que en estos procesos pueden identificarse y que se evidencian con las prácticas discursivas, los progresos en pruebas, las comprensiones de diversos tipos de textos y los argumentos empleados en las clases y en otros espacios de interacción entre docente-estudiante-conocimiento.

De esta manera, surgen interrogantes como:

- ¿Con qué desempeños en comprensión lectora de textos argumentativos ingresan los estudiantes de las licenciaturas en educación básica de la UIS?
- ¿Con qué desempeños en comprensión lectora de textos argumentativos egresan los estudiantes de las licenciaturas en educación básica de la UIS?

Por tanto, para la presente investigación se pretender esclarecer:

¿Qué desempeños de comprensión de textos argumentativos desarrollan los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica que egresan de la Universidad Industrial de Santander?

1.1 JUSTIFICACIÓN

Si se tiene en cuenta que la *alfabetización académica*¹⁰ supone un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y de análisis de textos científicos o académicos para aprender en la universidad; y sobre todo, si se visiona una formación de docentes de todas las áreas en la educación básica y media que direccionen el desarrollo de la escritura y la lectura en los educandos, los resultados de las Pruebas ECAES desde el 2004 hasta el 2009 y la posición en que se encuentran las licenciaturas en comparación con otras carreras en el componente de comprensión lectora, indican la necesidad de revisar las diferentes formas de abordar los procesos de lectura y escritura en las áreas del saber de las Licenciaturas, de la misma forma que, las estrategias de enseñanza de los cursos, las maneras de evaluar y los métodos de estudio de los estudiantes.

No obstante, para realizar la anterior revisión es preciso indagar primero acerca de los desempeños de comprensión lectora de textos, en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica de los énfasis Lengua Castellana y Ciencias Naturales de la Universidad Industrial de Santander, de tal manera que los resultados de dicha indagación permitan la construcción de planes de mejoramiento y la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se brindan en los programas académicos y las prácticas pedagógicas de los programas de licenciaturas.

El ECAES como evaluación de competencias y no de contenidos, es decir, “sobre el dominio trascendental del saber en la construcción de inferencias y deducciones, en el pensamiento y análisis crítico y en la utilización pertinente de

¹⁰ CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2006

conceptos”¹¹; se centra en la comprensión profunda de textos para interpretar, argumentar y proponer acciones en la solución de problemas. Los resultados a nivel nacional sobre la prueba específica de comprensión lectora en la prueba ECAES 2004, fueron temas de diálogo y análisis en el *Primer Seminario Internacional Evaluación de la Evaluación* en el año 2006, en el que se plantearon algunas preocupaciones sobre los niveles bajos que paradójicamente se evidencian en programas donde los procesos de lectura y escritura son contenidos fundamentales abordados de manera reflexiva y práctica en asignaturas específicas, como es el caso de las Licenciaturas.

En los resultados que expresa el ICFES frente a estas pruebas masivas de competencias, se puede observar que el Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa, SNIEE, muestra resultados globales dados en porcentajes de acuerdo a sistemas de medición cuantitativa sobre diversos criterios. A nivel individual se observan puntajes de la prueba, promedios institucionales y nacionales, resultados por componentes según la prueba y resultados por los niveles de competencia: interpretativa, argumentativa y propositiva. A nivel institucional, el ICFES reporta a cada institución de educación superior cuatro informes, el general que detalla el número de estudiantes inscritos, el número de estudiantes evaluados, el promedio de puntaje total, la desviación estándar y resultados por grupos de estudiantes según semestre; el segundo reporte describe el número y porcentaje en tres rangos de estudiantes, el tercero corresponde a la presentación del número y del porcentaje según desempeño y niveles de competencia, así como los resultados individuales en el último reporte. Estos resultados se dan en cifras, es decir, se presenta una descripción cuantitativa de los resultados expresados en porcentajes, promedios y la desviación de acuerdo al promedio nacional. Estos informes a primera vista no parecen ser totalmente explícitos en el momento de identificar las dificultades de los estudiantes en lo que

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, REVOLUCIÓN EDUCATIVA: Colombia Aprende, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES. Op cit., P. presentación

a la comprensión de textos se refiere; aspecto que requiere de la responsabilidad de cada programa o unidad académica en su búsqueda para futuras propuestas de mejoramiento que sean estratégicas con plazos y recursos definidos y no simplemente comentarios generales o descripciones de resultados. La manera en que se expresan los resultados de ECAES permite pensar que persisten algunos vacíos sobre criterios específicos que determinan estos resultados de la evaluación, por lo tanto, es beneficioso saber cuáles son exactamente los desempeños de comprensión de textos argumentativos que dominan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica énfasis Ciencias Naturales y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander ya que el ICFES no ha dado a conocer la estructura del examen común de comprensión lectora aplicada a todas las carreras.

Los resultados más recientes, publicados en el mes de febrero del 2010 sobre ECAES-1 2009, muestran que la Licenciatura en Educación Básica énfasis Ciencias Naturales de la Universidad Industrial de Santander, tuvo un promedio de 10,1 en el componente de comprensión lectora común, ocupando el 5° lugar de los primeros en el rango de estudiantes de 5 a 50 entre 32 universidades evaluadas que ofrecen este programa. En el mismo componente en el rango de 5 a 150 estudiantes, Ciencias Naturales ocupó el 6° lugar con un promedio de 10,1 entre 55 universidades; superados por la Universidad de Antioquia, del Valle, Sur Colombiana, Francisco de Paula Santander de Cúcuta y Universidad del Quindío. Estos resultados se aprecian en las siguientes tablas:

Tabla 1. Resultados Prueba ECAES 2009 Ciencias Naturales. Componente Comprensión Lectora Común. Rango de 5 a 50 estudiantes

PUESTO	INSTITUCIÓN	JORNADA	MUNICIPIO	N	P	D
1	UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	REGISTRO CALIFICADO	IBAGUE	30	10,7	0,8

2	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	REGISTRO CALIFICADO	CAUCASIA	12	10,5	0,6
3	UNIVERSIDAD DE NARIÑO	REGISTRO CALIFICADO	PASTO	28	10,3	0,8
4	UNIVERSIDAD DE PAMPLONA	REGISTRO CALIFICADO	SANTA MARTA	29	10,1	0,7
5	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	REGISTRO CALIFICADO	BUCARAMANGA	21	10,1	0,8

Fuente: Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa – ICFES

Tabla 2. Resultados Prueba ECAES 2009 Ciencias Naturales. Componente Comprensión Lectora Común. Rango de 5 a 150 estudiantes

PUESTO	INSTITUCIÓN	JORNADA	MUNICIPIO	N	P	D
1	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	REGISTRO CALIFICADO	MEDELLIN	86	10.4	0.7
2	UNIVERSIDAD DEL VALLE	REGISTRO CALIFICADO	CALI	65	10.4	0.7
3	UNIVERSIDAD SUR COLOMBIANA	REGISTRO CALIFICADO	NEIVA	57	10.3	0.6
4	UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER	REGISTRO CALIFICADO	CUCUTA	121	10.2	0.8
5	UNIVERSIDAD QUINDIO	REGISTRO CALIFICADO	ARMENIA	111	10.2	0.8
6	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	REGISTRO CALIFICADO	BUCARAMANGA	21	10.1	0.8

Fuente: Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa – ICFES

En la Licenciatura en Educación Básica énfasis Lengua Castellana en ECAES 2009 en comprensión lectora común rango 5 – 50, la Universidad Industrial de Santander ocupó el 5° lugar con un promedio de 10,1; en el rango de 5 a 150 ocupó el 11° lugar con el mismo promedio. Superados por la Universidad Distrital, la UDEA y la de Cundinamarca entre otras. Por otra parte, en el componente comprensión y producción de textos de la disciplina rango 5 – 50 la universidad quedó en 4° lugar con 10,0 de promedio y en el rango de 5 a 150 entre 55

Universidades quedamos de 10°; según la información expuesta en las siguientes tablas:

Tabla 3. Resultados Prueba ECAES 2009 Lengua Castellana. Componente Comprensión Lectora Común. Rango de 5 a 50 estudiantes

PUESTO	INSTITUCIÓN	JORNADA	MUNICIPIO	N	P	D
1	UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA-UDEC	REGISTRO CALIFICADO	GIRARDOT	36	10,3	0,7
2	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	REGISTRO CALIFICADO	TURBO	17	10,3	0,7
3	TECNOLOGICO DE ANTIOQUIA	REGISTRO CALIFICADO	MEDELLIN	39	10,2	0,7
4	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA	REGISTRO CALIFICADO	MEDELLIN	36	10,1	0,7
5	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	REGISTRO CALIFICADO	BUCARAMANGA	16	10,1	0,7

Fuente: Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa – ICFES

Tabla 4. Resultados Prueba ECAES 2009 Lengua Castellana. Componente Comprensión Lectora Común. Rango de 5 a 150 estudiantes

PUESTO	INSTITUCION	JORNADA	MUNICIPIO	N	P	D
1	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	REGISTRO CALIFICADO	BOGOTÁ	164	10.4	7
2	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	REGISTRO CALIFICADO	BOGOTÁ	153	10.4	0.7
3	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	REGISTRO CALIFICADO	MEDELLIN	155	10	0.7
4	UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA	REGISTRO CALIFICADO	GIRARDOT	36	10.3	1
5	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	REGISTRO CALIFICADO	TURBO	17	10	1
6	UNIVERSIDAD DE TOLIMA	REGISTRO CALIFICADO	IBAGUE	111	10	1
7	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	REGISTRO CALIFICADO	CAUCASIA	39	10.2	1

8	UNIVERSIDAD PONTIFICA BOLIVARIANA	REGISTRO CALIFICADO	MEDELLIN	36	10	1
9	UNIVERSIDAD SUR COLOMBIANA	REGISTRO CALIFICADO	NEIVA	73	10	1
10	UNIVERSIDAD DEL CAUCA	REGISTRO CALIFICADO	POPAYAN	88	10	1
11	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	REGISTRO CALIFICADO	BUCARAMANGA	16	10.1	0.7

Fuente: Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa – ICFES

Tabla 5. Resultados Prueba ECAES 2009 Lengua Castellana. Componente Comprensión y Producción de Textos de la Disciplina. Rango de 5 a 50 estudiantes

PUESTO	INSTITUCIÓN	JORNADA	MUNICIPIO	N	P	D
1	UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	REGISTRO CALIFICADO	BOGOTÁ D.C.	5	10,4	0,7
2	UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA	REGISTRO CALIFICADO	FLORENCIA	6	10,1	0,5
3	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA	REGISTRO CALIFICADO	MEDELLIN	36	10,0	0,8
4	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	REGISTRO CALIFICADO	BUCARAMANGA	16	10,0	1,0

Fuente: Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa – ICFES

Tabla 6. Resultados Prueba ECAES 2009 Lengua Castellana. Componente Comprensión y Producción de Textos de la Disciplina. Rango de 5 a 150 estudiantes

PUESTO	INSTITUCIÓN	JORNADA	MUNICIPIO	N	P	D
1	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	REGISTRO CALIFICADO	BOGOTÁ	164	10	1
2	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	REGISTRO CALIFICADO	BOGOTÁ	153	10.4	0.7
3	UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	REGISTRO CALIFICADO	BOGOTÁ	5	10.4	0.7
4	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	REGISTRO CALIFICADO	MEDELLIN	155	10.3	1

5	UNIVERSIDAD DE TOLIMA	REGISTRO CALIFICADO	IBAGUE	111	10	1
6	UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO	REGISTRO CALIFICADO	BARANQUILLA	132	10	1
7	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	REGISTRO CALIFICADO	PEREIRA	87	10.1	1
8	UNIVERSIDAD SUR COLOMBIANA	REGISTRO CALIFICADO	NEIVA	73	10	1
9	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA	REGISTRO CALIFICADO	MEDELLIN	36	10	1
10	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	REGISTRO CALIFICADO	BUCARAMANGA	16	10	1

Fuente: Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa – ICFES

Ahora bien, con los anteriores resultados se puede reconocer que los estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Básica de Ciencias Naturales y Lengua Castellana ubican a la Universidad Industrial de Santander en los puestos 5° y 6° entre 32 y 34 universidades que ofrecen estos programas académicos a nivel nacional en el rango de 5 a 50 estudiantes. Se podría deducir que la UIS se encuentra en una buena posición en cuanto a nivel de comprensión de textos, pero no se puede desconocer que en comparación a otras carreras, según el informe presentado en el *Primer Seminario Internacional Evaluación de la Educación*, las licenciaturas no ocupan los mejores puestos en este componente evaluado de manera equitativa en una prueba común a todos los profesionales, aspecto que motiva doblar esfuerzos para ubicar la universidad por lo menos en los primeros 3 puestos.

Además, si se observa los resultados del 2009 en comparación a años anteriores, en pruebas ECAES presentadas por los dos programas de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander en los años 2005 y 2006, se podría decir que en cuanto al componente de Comprensión Lectora, la universidad sigue ocupando el mismo lugar, puesto 5 y 6 en el énfasis Ciencias Naturales con un promedio entre 9,5 y 10,1 y desviación de 0,7 a 0,8 con el aumento de estudiantes participantes; y el puesto 5° en Lengua Castellana con un puntaje de

10,0 a 10,1 en promedio y 0,7 a 0,8 en desviación. Es decir, durante cuatro años, no se ha evidenciado claramente un aumento considerable a nivel institucional e interno sobre el Componente Comprensión Lectora porque la universidad ocupa el mismo lugar en que se ha encontrado a nivel nacional. Esto según los resultados organizados en las siguientes tablas.

Tabla 7. Resultados Prueba ECAES 2005-2006-2009 Ciencias Naturales

COMPRESION LECTORA COMÚN					RESULTADO GENERAL EN CADA COMPETENCIA																	
AÑO	PUESTO	N	P	D	INTERPRETATIVA						ARGUMENTATIVA						PROPOSITIVA					
					ALTO	%	MEDIO	%	BAJO	%	ALTO	%	MEDIO	%	BAJO	%	ALTO	%	MEDIO	%	BAJO	%
2005	5	12	9,5	0,7	0	0	12	100	0	0	0	0	12	100	0	0	0	0	11	92	1	8
2006	6	20	9,9	0,6	0	0	19	95	1	5	0	0	18	90	2	10	0	0	12	60	8	40
2009	5	21	10,1	0,8	3	14	16	76	2	10	2	10	19	91	0	0	3	14	17	81	1	5

Fuente: Autores del Proyecto- Datos del Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa-ICFES

Tabla 8. Resultados Prueba ECAES 2005-2006-2009 Lengua Castellana

COMPRESION LECTORA COMÚN					RESULTADO GENERAL EN CADA COMPETENCIA																	
AÑO	PUESTO	N	P	D	INTERPRETATIVA						ARGUMENTATIVA						PROPOSITIVA					
					ALTO	%	MEDIO	%	BAJO	%	ALTO	%	MEDIO	%	BAJO	%	ALTO	%	MEDIO	%	BAJO	%
2005	5	6	10,0	0,8	0	0	5	83	1	17	0	0	4	67	2	33	0	0	6	100	0	0
2006	5	18	10,0	0,8	1	5	17	90	1	5	0	0	14	74	5	26	0	0	3	16	6	84
2009	5	16	10,1	0,7	9	56	5	31	2	13	5	31	8	50	3	19	1	6	13	81	2	13

Fuente: Autores del Proyecto- Datos del Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa-ICFES

Por otra parte, si se realiza una mirada general a los resultados de la prueba en su totalidad, en cuanto a los niveles de competencia interpretativa, argumentativa y propositiva, sobresalen pocas fortalezas y varias debilidades; por ejemplo, se evidencia un leve aumento en el nivel de interpretación de los estudiantes del énfasis Ciencias Naturales, pasando del desempeño medio en el 2005 de la totalidad de los estudiantes a un término medio en gran porcentaje y alto en un menor número en el 2009, pero igualmente es preocupante el aumento progresivo de estudiantes con nivel bajo de interpretación, aspecto que detalla más aumento en debilidades que en fortalezas. En el nivel de argumentación, se presentó un leve avance cambiando del término medio del 2005 a medio y alto en el 2009, superando el descenso presentado en el 2006; aunque es preciso indicar que el porcentaje de aumento fue el mismo al descenso, situación con necesidad de mejora en cada promoción. En cuanto a la capacidad propositiva del estudiante, es evidente un leve aumento de este nivel de competencia, donde se presentó un cambio del 2005 y 2006 caracterizado por puntajes medio y bajo, al 2009 con desempeños medio-alto y bajo, siendo el último de menor rango de estudiantes.

En síntesis estos resultados están sujetos a diversas interpretaciones; por un lado se muestra una caracterización de los grupos de estudiantes evaluados de la Licenciatura en Educación Básica énfasis Ciencias Naturales; en el 2005, un grupo nivelado ya que el 100% de los estudiantes se encontraban en el término o desempeño medio en dos niveles de competencia y solo 1 estudiante en el término bajo en la competencia propositiva; el 2006 caracterizado por estudiantes con diversas dificultades especialmente en la competencia propositiva donde se encuentra el 40% de estudiantes con desempeño bajo y por último, estudiantes evaluados a finales del 2009 con variedad de desempeños en cada una de estas competencias, con mayores dificultades en las competencia interpretativa y propositiva y buen resultado en la argumentativa. Por tanto estos resultados promueven cambios para el mejoramiento de futuros puntajes o mejores perspectivas de resultados de la prueba ECAES donde no se evidencien

estudiantes con bajo desempeño y donde el aumento de estudiantes de alto desempeño sean aceptables.

En cuanto a la Licenciatura énfasis Lengua Castellana se presenta una situación no tan diferente y persisten estudiantes con bajo rendimiento. En la competencia interpretativa se percibe buenos avances desde el 2005 al 2009, pasando de desempeño medio y bajo, a desempeño alto, medio y bajo, siendo el alto el mayor en porcentaje aspecto que indica mejoría pero con la existencia de estudiantes de bajo desempeño. En la argumentativa, se presenta un leve avance de desempeño medio y bajo de los años 2005 y 2006 a desempeños medio, alto y bajo, y en la competencia propositiva se presenta una situación más deficiente ya que en 2005 la totalidad se encontraba en desempeño medio, y en los años 2006 y 2009 se evidencian estudiantes con nivel medio y bajo y solo 1 estudiante en el desempeño alto en la última prueba ECAES. Es decir, se podría indicar algunas relaciones y conclusiones frente a los resultados de competencias de la prueba ECAES: la existencia de un desempeño medio de los dos programas de Licenciatura de la Escuela de Educación en las 3 competencias en el año 2005 que no se avanzaron ni se mantuvieron sólidas en el 2006, año que muestra la existencia de estudiantes en desempeño bajo y solo un estudiante de Lengua Castellana en el nivel alto de interpretación; el avance presentado en el 2009 en cuanto a la ubicación de estudiantes en el desempeño alto siendo Lengua Castellana el programa con mayor promedio de estudiantes que Ciencias Naturales y paradójicamente, un rango de 1 a 3 estudiantes en el 2009 ubicados en el desempeño bajo siendo de mayor número la Licenciatura énfasis Lengua Castellana específicamente en la competencia argumentativa.

Como es posible observar, los resultados son paradójicos si se tiene en cuenta que las dos licenciaturas apuntan a la formación de profesionales competentes que dirijan el saber básico y disciplinario teniendo en cuenta el fortalecimiento de las competencias comunicativas, así como las competencias interpretativas,

argumentativas y propositivas y la lectura crítica de la realidad que lleve a la construcción de la significación. Por lo tanto, no cabe duda que los resultados anteriores son razones para proponer una investigación interna en el contexto de estudiantes de educación superior frente a los desempeños de comprensión que desarrollan en textos argumentativos, por ser precisamente el modelo textual que permite abordar e interpretar diferentes perspectivas alternativas frente a un tema, plantear o proponer hipótesis y conjeturas y respaldar ideas a partir de diferentes tipos de argumentos.

Asimismo, es este el momento oportuno para que los propios estudiantes del programa, mediante resultados de una investigación, aporten elementos de análisis confiables a los futuros procesos de Reforma de los programas de la Escuela de Educación, que entre otros fines, buscan la construcción conjunta de nuevos horizontes sobre los procesos de enseñanza que se están desarrollando actualmente, para brindar mayores garantías a la comunidad y mejor calidad educativa a sus estudiantes de acuerdo a la misión y visión con la que fue creada.

Este trabajo exploratorio de investigación servirá de antecedente a posteriores estudios y a la creación de propuestas de intervención para los programas que se brindan en todas las áreas en que se forman los estudiantes, no sólo de la Escuela de Educación sino también a otras unidades académicas administrativas de la Universidad Industrial de Santander ya que es un deber primordial de la universidad revisar, controlar y adecuar todos los procesos de enseñabilidad que apunten a su misión de formar personas de alta calidad ética, política y profesional, mediante la generación y adecuación de conocimientos, la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad¹².

¹² UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Presentación Institucional. Bucaramanga 2009. Disponible en: <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/index.jsp>

El profesional docente de la UIS, debe responder a las necesidades de formación de los estudiantes que ingresan a la universidad, quienes en su mayoría no desarrollan un nivel competitivo de lectura en el período de la educación básica y media y por tanto es imprescindible la ejercitación de sus competencias lectoras, que en últimas es el enfoque que evalúa las pruebas masivas a nivel nacional como el ECAES. Ejercitar implica que el estudiante pueda superar los niveles de interpretación literal a niveles de interpretación inferencial y crítico intertextual, la argumentación crítica y propositiva acordes a las exigencias de cada uno de los cursos.

En consecuencia, los resultados de la investigación serán fuente exacta que proporcionará una información real sobre las necesidades de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, que permitan generar nuevas rutas de accesos en cuanto al trabajo que se viene realizando en las aulas en la interacción con los docentes y los estudiantes y por ende, en la construcción de los programas académicos de las Licenciaturas con miras a un mejor desempeño y una mejor competencia profesional acorde también a los actuales requerimientos de las políticas de calidad del MEN.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General

Describir los desempeños de comprensión de textos argumentativos que desarrollan los estudiantes que egresan de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Determinar los niveles de desempeño de comprensión de textos argumentativos de los estudiantes de V semestre de los programas de Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación de la UIS.
- Determinar los niveles de desempeño de comprensión de textos argumentativos de los estudiantes de X semestre de los programas de Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación de la UIS.

1.3 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta práctica investigativa que pretende explorar el estado de los desempeños de lectura de textos en jóvenes universitarios, en este caso de los estudiantes de los niveles de formación que ofrece la Escuela de Educación, se presenta en un contexto abierto a la interpretación crítica del conocimiento, con múltiples ideologías políticas, epistemológicas y culturales, que caracteriza a la universidad pública, cuyo sistema conduce a la formación humanística y el desarrollo profesional del talento humano que necesita el país. En tal medida, la Universidad Industrial de Santander, al igual que otras universidades públicas, tiene la responsabilidad de ofrecer a la sociedad servicio de educación de alta calidad que permita el protagonismo de sus egresados en actividades de transformación a la necesidad nacional en todos los ámbitos del desarrollo socioeconómico.

La Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, como unidad académica administrativa de la Universidad Industrial de Santander, es quien guía los procesos educativos con la participación de la pedagogía como disciplina fundante en los programas de Licenciatura que ofrece para la formación de

educadores y orientadores de las áreas fundamentales de la Educación Básica y el fortalecimiento de los conocimientos de los énfasis: Lengua Castellana y Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

La Escuela de Educación ha desarrollado su labor académica en conjunto con las Escuelas Normales de acuerdo al Decreto 3012 de 1997, que reglamenta la reestructuración de las Escuelas Normales (de señoritas ó varones) en Escuelas Normales Superiores en convenio con una Facultad de Educación o Unidad Formadora de Maestros y la creación de la Licenciatura en Educación Básica para la continuidad de los estudiantes. De esta manera, se inician los primeros Convenios y el proceso de creación de las Licenciaturas en Educación Básica en la UIS.

Para el 2000, el Consejo Académico mediante el Acuerdo 135 aprueba la creación del programa de Licenciatura en Educación Básica con dos énfasis: En Lengua Castellana, y en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, y en el siguiente año se otorga la acreditación previa con la resolución 1317 del MEN al énfasis Ciencias Naturales y Educación ambiental y la resolución 2752 del MEN, al énfasis de Lengua Castellana.

Los estudiantes Normalistas Superiores ingresan al V semestre de cada licenciatura de acuerdo a criterios de selección y el procedimiento de admisión para los programas académicos de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación ambiental y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana reglamentados en el ACUERDO 57 DEL 13 de NOVIEMBRE de 2001 que emana el Consejo Superior. El documento adjunto al acuerdo, explicita los procesos según sea el caso de Homologación, transferencia y experiencias de nivelación; y finalmente se aprueba en un único artículo la aprobación de los criterios de selección y el procedimiento de admisión presentados por el Consejo de Escuela de Educación y revisada por el Comité de

Admisiones, para los programas académicos de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación ambiental y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana.

En razón al decreto No. 4790, del 19 de diciembre de 2008, el MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL establece las *condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores*. Por tal razón, los recientes convenios no tienen fines de acreditación, dado que las Normales Superiores en este momento están autorizadas por el MEN para otorgar título de Normalista Superior, que lo habilita para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en educación básica primaria (artículos 7 y 9, decreto 4790). Por tanto, la Escuela de Educación firmó nuevos convenios con otras Escuelas Normales. Se trata de Convenios Marco de Colaboración en el campo académico orientado a la formación inicial de maestros y a la formación de maestros en servicio con las Escuelas Normales:

- Superior Cristo Rey, de Barrancabermeja
- Francisco de Paula Santander, de Málaga
- Bucaramanga
- Piedecuesta
- Charalá
- Oiba
- Guadalupe
- San Andrés
- El Cerrito
- Puente Nacional
- Río de Oro
- Ocaña
- Convención

Los convenios tienen por objeto el acompañamiento y asesoría de la UIS a través de la Escuela de Educación a las Escuelas Normales Superiores para fortalecer su proceso de desarrollo y alta calidad como Escuela Normal Superior; consolidar el Programa de Formación Complementario conducente a la formación de Normalistas Superiores, y garantizar a los Normalistas Superiores la continuidad en su proceso de formación en la Universidad.

La cooperación interinstitucional UIS- ENS se desarrolla bajo las siguientes modalidades:

- a)** Actividades curriculares y de docencia orientadas a que las Normalistas Superiores egresados de la Normal tengan la oportunidad de alcanzar posteriormente su título de Licenciado en educación básica en la UIS;
- b)** Actividades de formación de docentes en servicio orientadas a ofertar de manera conjunta curso con fines de acenso en el escalafón;
- c)** Desarrollo de proyectos conjuntos en investigación que involucre a docentes y estudiantes de las dos instituciones;
- d)** Organización de eventos relacionados con las actividades misionales de las instituciones.

Las Escuelas Normales Superiores, a través del Programa de formación complementaria: Ciclo de formación Complementaria, desarrollan procesos formativos propios del nivel superior de Educación, válidos para la formación profesional de Educadores (Decreto 3012 de 1997). La acreditación, certificación y Validación por suficiencia, se hace necesaria como un recurso a fin de resolver las normales diferencias que pudieran surgir respecto a la equivalencia u homologación del Plan de estudios de la Escuela Normal Superior, que por su pertinencia rural y carácter flexible, debe irse ajustando para responder a las necesidades del contexto, con el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Industrial de Santander.

En consideración al plan de estudios (Anexo 2 y 3), los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis de Lengua Castellana o énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental egresan de la Universidad Industrial de Santander con el perfil de “Licenciados competentes para enseñar y demostrar las competencias básicas en las disciplinas. Además de desarrollar la necesidad de continuar estudiando hasta alcanzar no sólo los títulos de más alto nivel sino la maestría en su trabajo profesional como docentes”¹³.

El trabajo que actualmente realiza la Escuela de Educación en su continuo proceso de reforma a los planes de áreas y a las perspectivas de las prácticas docentes en instituciones educativas de la ciudad de Bucaramanga, en conjunto con los procesos de producción de conocimiento que se dan con los grupos y líneas de investigación formados, visiona a la escuela como una entidad académica interdisciplinaria, responsable de la formación pedagógica de educadores en la educación formal, no formal e informal a través del análisis del saber pedagógico, la innovaciones educativas y el uso adecuado de las nuevas tecnología e informáticas TICs, coordinadas con las propuestas y los estatutos nacionales sobre la educación en la básica que establece el Ministerio de Educación Nacional.

Desde esta punto de vista, no cabe duda de la importancia de los procesos de control de calidad que se deben desarrollar en la Escuela de Educación ya que se resalta una vez más la gestión que ha realizado para la formación no solo de educadores a nivel de educación básica sino en la formación de otros profesionales con las asignaturas de contexto que enriquecen el saber de las ciencias humanas en relación con la realidad del contexto nacional.

¹³ Ibid. Par 4. líneas - 1-5

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El tema del análisis de los procesos de comprensión lectora que desarrollan los estudiantes en los procesos de aprendizaje es un ámbito nuevo en las investigaciones que se realizan en la educación colombiana. Aunque existen estudios a nivel mundial, en el país son pocos los avances que se han logrado sobre esta temática, porque no ha sido un punto de interés y, hasta hace algún tiempo se ha iniciado la búsqueda de respuestas a interrogantes que enmarcan la importancia del desarrollo de los procesos de lectura en todas las áreas del conocimiento y en todos los niveles de educación, desde la básica hasta el nivel de educación superior. Además, la temática se ha problematizado aun más con la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de evaluar la competencia profesional de los estudiantes de educación superior con el Examen de Calidad de la Educación Superior, ECAES, para conocer el alcance de sus procesos de aprendizaje, que también tiene en cuenta entre sus componentes, la comprensión de textos.

A continuación, se destacan algunos trabajos que soportan la investigación como antecedentes del tema de la comprensión lectora en la Educación Superior, planteado en el ámbito Internacional y Nacional. Se pretende así, presentar un esbozo teórico sobre el tema de la comprensión en el siglo XX y los datos fundamentales y objetivos desarrollados en investigaciones más actuales.

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Comprender un texto exige detectar ciertos elementos que no se consideran visibles en un primer acercamiento a lo escrito, tales como: identificar el tema, las ideas globalizadoras en cada párrafo, los subtemas o ideas que desglosan el tema principal, la idea global que se trasmite en el texto, el propósito de la lectura y sobre todo la interpretación del autor y su intención; además de la intertextualidad con otros escritos y con la realidad. En fin, “la comprensión lectora de un texto depende en gran medida del proceso de lectura seguido que siempre implica el reconocimiento del acervo cultural, social y temporal en el que el texto ha sido escrito”¹⁴.

Además, el ejercicio de comprensión no solo se detecta en la lectura de un texto literario, o en la lectura de una imagen publicitaria, es decir, no es una cuestión que comprometa exclusivamente el área del lenguaje o las ciencias humanas. Por lo tanto, el interés por la comprensión lectora no es relativamente nuevo aunque solo hasta hace poco se resalta una necesidad por explorar los procesos cognitivos presentes en otras áreas por ejemplo, la comprensión de un algoritmo matemático para hallar la solución de un ejercicio y encontrar los múltiples procedimientos para un resultado exacto.

Desde principios del siglo XX, los psicólogos como Smith y Huey, además de algunos educadores, han demostrado la importancia de la comprensión en la lectura. Sus esfuerzos se han concentrado en determinar lo que sucede en una persona, niño y adulto, cuando comprende un texto. Sin embargo, tras algunos años de estudio, se ha concretado algunas teorías del desarrollo psicológico que no han variado de manera estricta el proceso de comprensión sino la concepción de cómo se da la comprensión. Inclusive, algunos autores creen que no se

¹⁴ INSTITUTO CERVANTES. Saber escribir. Buenos Aires: Aguilar, 2006. p. 53

modifica las estructuras cognitivas en la comprensión que hace un niño o adulto al leer en las lenguas antiguas como el latín, griego, egipcio o romano.

En la segunda mitad del siglo, se postuló la idea de algunos especialistas en lectura que “la comprensión era el resultado directo de la decodificación”¹⁵ y por tanto se desarrolla de manera automática. Esta idea fue abolida por maestros que al usar esa concepción comprobaron que muchos de sus estudiantes no comprendían la lectura, después de denominar ciertas frases y palabras en sus textos guías.

De esta manera, investigadores en las áreas de la psicología, la lingüística y la pedagogía, plantearon posibilidades de lo que significa saber leer y por ende, saber comprender un texto; aspecto que figuró muchas respuestas que relacionan recíprocamente estos dos elementos: leer y comprender. Entre las diversas concepciones, la idea de que la comprensión era sinónimo de decodificación se transformó, dando cabida a otros elementos presentes en la comprensión y que el individuo no puede determinar de manera directa cuando lee pero que están presentes en sus esquemas cuando recuerda y aparece en su mente una idea que ha construido porque lo ha visto previamente o porque lo ha escuchado o le es familiar en sus experiencias. Para la lingüística del siglo XX, que se instaura con los planteamientos del Suizo Ferdinand de Saussure, esta definición se asemeja con el término de Significado en su concepto de signo lingüístico: “el signo es la relación existente entre el significante y el significado, siendo del significante un componente material, es decir, una imagen acústica y el significado un componente mental que refiere a la idea o concepto representada por el significante”¹⁶.

¹⁵ FRIES 1962. Citado por COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor, 1998. p. 17

¹⁶ SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Losada, 1945. p. 35

En relación con lo que ya había pronunciado el lingüista Ferdinand de Saussure, los investigadores Anderson y Pearson en 1984, construyeron un nuevo enfoque sobre la comprensión lectora concibiéndose actualmente como “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”¹⁷. Es decir, la comprensión tiene lugar durante la lectura cuando el lector deriva de su bagaje de conocimientos aquellas experiencias acumuladas en su memoria que se ponen en juego y encajan con la lectura del texto en el momento que decodifica las palabras. Así, David Cooper en su libro *Cómo mejorar la comprensión lectora*, considera que “en este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le expresa con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua, es en una palabra, el proceso de la comprensión”¹⁸.

Esta teoría descarta igualmente la concepción del modelo pedagógico tradicional de la educación de designar al estudiante como la *tábula rasa*, a quien se le va imprimiendo desde el exterior el conocimiento y saberes específicos. Todo ser humano mucho antes de llegar a la escuela recoge y construye esquemas en sus estructuras mentales las experiencias que ha vivido, escuchado o percibido en su interacción con el medio, por ello cuando ingresa, se le hace más fácil el conocimiento si este tiene algún tipo de relación o si el maestro logra mostrarle la relación del conocimiento nuevo con la previa información.

Atendiendo a estas bases teóricas obtenidas de largos estudios de especialistas en el tema, se han propuesto ideas innovadoras de investigación en varios campos del saber que en últimas, brindan a las ciencias del lenguaje un mayor conocimiento sobre los factores condicionantes, las habilidades y las prácticas discursivas que se pueden evidenciar en el aula de clases durante la comprensión

¹⁷ COOPER, Op cit., p. 17

¹⁸ *Ibíd.*, p. 17

de un texto escrito. Estas prácticas que deberían desarrollarse en un nivel básico durante la primaria donde se tiene lugar mayor parte de la enseñanza a la lectura, y porque según la Psicología del Desarrollo Humano, es la etapa del desarrollo cognitivo apropiado para el uso de la memoria y para la adquisición de las habilidades del lenguaje, se desplaza la educación a otros intereses como la práctica de la escritura inicial y a la conceptualización de temas gramaticales que podrían ser valorados con el uso de la lectura y con ejercicios didácticos entorno a la detección de claves textuales para llegar a la comprensión. Por otra parte, si nos detenemos a observar el papel de la educación en la secundaria, podríamos imaginar cómo en este periodo donde el adolescente puede desarrollar la capacidad para pensar en forma abstracta y utilizar el razonamiento científico, los esfuerzos por preparar al estudiante a la vida universitaria se cuestiona en todas las áreas obligatorias, pero aun no se resuelve algunos problemas sobre la comprensión de textos que están inmersas en la lectura textual practicada en las áreas de ciencias sociales, lengua castellana, filosofía e historia y la lectura simbólica presente en las áreas de las matemáticas, física, química y biología.

De acuerdo a lo anterior, y si en la actualidad persisten algunas problemas de comprensión de lectura de textos en la Educación Media, ¿qué sucede con los estudiantes que ingresan a las universidades públicas y privadas cuando el nivel de lectura es más exigente y cuando el docente universitario solo se detiene en extraer el resultado de la lectura crítica del estudiante y en detallar las producciones sobre una práctica reflexiva y no sobre lo que se supone ha dominado en años anteriores?

A nivel internacional, se destaca la investigación de Paula Carlino y Vivian M. Estienne. En el artículo *“Leer en la Universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva”*, estas autoras interesadas por identificar el porqué sobre de las dificultades lectoras que presentan muchos estudiantes que ingresan a la universidad, así como la concepción que tienen los docentes universitarios frente al tema de los

procesos que realizan los estudiantes mientras leen, centraron su estudio en caracterizar los modos de lectura de estudiantes universitarios de carreras de ciencias sociales y humanidades de la Universidad de Buenos Aires en el CBC (Ciclo Básico Común, correspondiente al primer año universitario) para confrontarlos con las prácticas que traen según las experiencias de la secundaria.

Para ello, analizaron un reducido conjunto de extensas entrevistas a alumnos y docentes con el método clínico-crítico de Piaget y la técnica de protocolo de pensamiento diferido para detallar lo que hace, piensa y dice la persona entrevistada; realizaron grabaciones de clases observadas para conocer la perspectiva de los alumnos cuando leen y las acciones cognitivas sobre los textos que leen, lo que hacen y por qué. Finalmente analizaron los programas y las bibliografías propuestas por las cátedras para saber sobre qué leen y el nivel de complejidad de los textos.

Dentro de los resultados de estos análisis en cada uno de los instrumentos y técnicas de recolección de información aplicadas, las autoras destacaron que la primera impresión que reflejan los estudiantes de primer año universitario hacia sus profesores es de *No lectura*, o de *inmadurez en la lectura de un texto*, algunos docentes expresaron que sus estudiantes no saben qué hacer con el material que se les proporciona en las cátedras y que no comprenden como se espera que comprendan. Los docentes creen que los alumnos al haber ingresado en la universidad ya son adultos y deberían resolver los problemas de lectura académica ellos solos y pensar en guiar la lectura es una ofensa a su madurez intelectual que impide su desarrollo como lectores autónomos. Ante esta alarmante designación, las autoras expresan en su investigación que los estudiantes sí leen pero lo hacen como pueden o saben leer ya que ingresan con un concepto diferente de lectura abordada en la educación media. Es decir, los jóvenes se enfrentan a un cultura académica distinta de la que provienen y es lógico que para integrarse a ella, han de asumir nuevos roles como lectores. Las

dificultades lectoras provienen de la inexperiencia en las formas de lectura que se exige en la universidad, estas dificultades se muestran con mayor evidencia porque los conocimientos que requieren para superarlas no hacen parte de los contenidos de enseñanza en las asignaturas de los programas universitarios en los que están adscritos.

Las conclusiones expuestas en este trabajo se inclinan hacia una orientación docente adecuada para que los estudiantes puedan encaminarse a un modo de lectura diferente a la que desarrollan. Las autoras consideran la necesidad de un cambio en la perspectiva del problema y convertirlo en un tema que involucre a las instituciones de enseñanza y a los docentes que forman parte de la cultura académica y no solamente tildar al estudiante y colocar sus dificultades como falta de autonomía lectora, una autonomía que muchos no logran alcanzarla por la ausencia de orientación, convirtiéndose así en una de las causas de la deserción en la universidad.

Esta investigación la consideramos pertinente en nuestro estudio ya que es posible pensar una transformación desde el trabajo de aula que se desarrolla en las cátedras universitarias. La Universidad Industrial de Santander no es ajena a este tipo de problemática vista desde varios contextos de formación en la Facultad de Ciencias Humanas donde la lectura de textos humanísticos y científicos es la base de los programas de Derecho, Trabajo Social, Educación, Idiomas e Historia, entre otras y en la formación de profesionales en el campo de las ingenierías ya que es a partir de la lectura y la escritura que se resuelve las necesidades de divulgación de los trabajos como informes de laboratorio, avances en estudio de investigación, informe en las prácticas empresariales y ejercicios de auditoría realizados por los estudiantes de últimos niveles.

Otra de las investigaciones correspondientes al interés por el proceso de comprensión lectora de estudiantes universitarios, es la realizada en la

Universidad del Zulia en Venezuela por Beatriz Arrieta de Meza y Rafael Meza Cepeda, titulada: “*La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*”. Esta investigación nace de la preocupación de docentes de Idiomas Modernos quienes detectan diversas dificultades de los estudiantes universitarios en el manejo del idioma castellano en lo referente a la comprensión de textos y a la redacción correcta y adecuada al nivel universitario.

Una de las herramientas teóricas utilizadas en la investigación fue la conceptualización del analfabetismo funcional, que va más allá de la falta del conocimiento necesario en un individuo para descifrar un texto escrito, refiere específicamente a la “pérdida de la destreza de lectura previamente adquirida debido a un entorno cultural limitante o al constante desuso”¹⁹. Esta definición desarrollada en la investigación proporcionó mayor capacidad para identificar algunas señales de analfabetismo funcional en los estudiantes universitarios que fueron objeto de estudio. Entre estas se encuentra la incapacidad de identificar las ideas principales en un texto, la imposibilidad de captar atención del escritor y la redacción incoherente de resúmenes objeto de lectura.

Los autores de esta investigación concuerdan con el estudio realizado por Carlino en que evidentemente las deficiencias en la comprensión así como las dificultades en la redacción de los estudiantes de educación superior deben al desfase entre los conocimientos que traen los estudiantes de Educación Media y Diversificada y el grado de exigencia propio del nivel de Educación Superior. Por eso, para determinar el grado de complejidad, se aplicó una serie de ejercicios concentrados en una prueba específica de lectura y escritura en la que los estudiantes debían identificar las ideas principales de un texto dado, re-escribir las ideas principales identificadas, redactar un resumen acerca del texto dado, redactar la ampliación

¹⁹ ARRIETA DE MEZA, Beatriz; MEZA CEPEDA, Rafael. La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. En: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Maracaibo., 1997. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>

del texto, escribir una composición no menor a tres párrafos acerca de un tema sugerido, así como la lectura en voz alta de un texto y la discusión de los contenidos de la lectura efectuada.

El análisis de los resultados del instrumento aplicado que consideraba además el adecuado uso de la ortografía y del léxico, pudo constatar algunos rasgos de los estudiantes universitarios, relacionados con los hábitos de lectura y la comprensión lectora, entre ellos, el desconocimiento de las propias deficiencias en cuanto a la lectura de textos ya que los estudiantes expresaban antes de la presentación de la prueba no tener dificultades en la lectura; también se detectó el desconocimiento de la utilidad del diccionario y las técnicas para su uso, pues se observó que quienes lo usaban no contextualizaban el significado de las palabras y solo tomaban en cuenta la primera definición. Otros de los resultados fue la tendencia a sub-vocalizar o darle forma a los labios de acuerdo al punto de articulación fonético de las palabras iniciales de un texto, aspecto que no se enfatizó con primacía ya que según algunos especialistas esta tendencia suele presentarse incluso en estudiantes aventajados cuando se enfrentan a contenidos desconocidos. Y finalmente se determinó entre los aspectos de mayor relevancia la dificultad que tienen los estudiantes para seguir instrucciones orales y por escrito, debido a que se presentó un alto porcentaje de estudiantes que poseen dicha dificultad. Para los autores, que se dedicaron al estudio teórico, hallaron la íntima relación de este hecho con los síntomas del analfabetismo funcional planteado por Perelló y Peres.

Los resultados obtenidos en esta investigación permitieron a los autores, el diseño de estrategias encaminadas al mejoramiento de la capacidad lectora, tomando en cuenta la percepción visual y la comprensión del contenido objeto de lectura. De esta manera, se desarrolló la cátedra de Taller de Lengua Castellana a estudiantes de Idiomas Modernos en las que se hacía práctica algunas estrategias para la determinación del propósito de lectura como diferenciar los diferentes tipos

de textos y sus estructuras, la disposición de un ambiente propicio para una lectura, la clarificación del propósito individual hacia la lectura, la consulta en el diccionario, la verificación de la ortografía y la orientación para el desarrollo de una síntesis y una composición con un objetivo definido.

En un ámbito más general, se encuentra una investigación que gira en torno a la comprensión lectora de estudiantes que ingresan a las universidades, titulada: *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales* por Raúl González Moreyra en *La Universidad de Lima*, Perú. Dentro de su metodología se encuentra la comparación de los niveles de comprensión lectora de textos científicos y humanísticos en estudiantes recién ingresados a dos universidades de Lima, una estatal y otra privada.

La investigación se dirigió a estudiar la comprensión inferencial de los sujetos explorados, jóvenes universitarios recién ingresados cuando leen textos escritos de diverso carácter, a través de algunos objetivos como: identificar el rendimiento cuantitativo y cualitativo de los universitarios recién ingresados, en comprensión lectora inferencial, identificar el efecto de las variables textuales sobre la comprensión lectora inferencial, diferenciar el efecto de las variables grupales sobre la comprensión lectora inferencial y comparar los rendimientos de estudiantes de universidades privadas y estatales.

Una de las técnicas para medir la comprensión lectora inferencial aplicada en este estudio fue La Técnica de Cloze que consiste en la elaboración de un texto al que se le ha suprimido una palabra cada cinco, con excepción de las diez primeras y las diez últimas del texto que se mantienen intactas. La tarea del sujeto es completar el texto identificando las palabras suprimidas. Los marcos de referencia sobre esta técnica, permitieron al autor de la investigación, definirla como “una tarea definida por un texto incompleto al que el sujeto debe cerrar inferencialmente identificando los significados contextuales a la información redundante depositada

en él, activando sus procesos abajo-arriba y arriba-abajo, guiando una actuación lectora implicativa bajo control predominantemente textual y metacognitivo”²⁰.

Los factores que se tuvieron en cuenta en el estudio se clasificaron en dos, las variables textuales y las variables grupales. La primera hace referencia a los *textos básicos* como: textos informativos, los textos documentarios y los textos numéricos y *los textos complementarios académicos*, utilizados en la cultura universitaria: textos científicos, humanísticos tipo ensayo filosófico inicial y el texto literario. En cuanto a las variables grupales, se tuvo presente la edad de los estudiantes valorados separándola en tres grupos: menores de 18 años, entre los 18 y 20 años y mayores de 20. Otra variable de este tipo fue el sexo o género, la elección de la carrera debido a la afinidad con la lectura sean estas sobre ciencias básicas o de letras, el lugar de nacimiento debido al multilingüismo en Perú, el nivel de estudio de los padres y el historial académico del estudiantes, si tuvo repetencia escolar y el modo de ingreso a la universidad.

Los sujetos estudiados correspondían a una población de estudiantes iniciales de dos universidades, privada y estatal. Para cada una se seleccionó una muestra aleatoria de 41 sujetos de manera que se pudiera hacer la comparación. La prueba en la que fueron sometidos los estudiantes consistía en la utilización de la Técnica de Cloze, mencionada anteriormente, en 6 tipos de texto.

De acuerdo a un exhaustivo trabajo de análisis y comparación de datos, se obtuvo entre los resultados que los jóvenes recién ingresantes tienen serias dificultades de comprensión frente a textos con tematización humanística, científica y literaria, siendo los humanísticos más difíciles que los literarios. Por otra parte, los resultados totales agrupan a los estudiantes en el nivel deficiente malo (166)

²⁰ GONZÁLEZ MOREYRA, Raúl. Comprensión Lectora en estudiantes universitarios iniciales. Lima. Personal 1998, 43-65. Disponible en:

[http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/\\$file/gonzales.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/$file/gonzales.pdf)

dependiente con dificultad (73) y deficiente pésimo (66) y solo 6 llegan al nivel dependiente instruccional. No existen datos sobre independiente o lector autónomo. En cuanto a la comparación de rendimientos entre la universidad estatal y la universidad privada, demostraron que hay diferencia significativa en los rendimientos totales a favor de la universidad estatal en porcentaje total y en dos textos: numérico y científico.

El autor expresa que los resultados indican dos responsabilidades. La responsabilidad de la educación secundaria porque no se logra realmente ninguno de los objetivos académicos para los que existe. El recién egresado posee múltiples carencias lectoras que dificultan su proceso académico en la educación superior. La segunda responsabilidad recae sobre la universidad ya que debe enseñar a leer a sus estudiantes iniciales, desarrollar programas de apoyo y trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho énfasis, en especial en el primer ciclo universitario.

Si centramos esta problemática en el **ámbito nacional** de acuerdo a las políticas del Ministerio de Educación en su llamado por el trabajo de las competencias lectoras, encontramos algunos estudios en el contexto escolar y pocos en universidades, que indagan en sus propios contextos los procesos de lectura involucrados en el ejercicio de la comprensión textual.

Entre los estudios que se han destacado sobre la identificación de los niveles de lectura que han desarrollado los estudiantes al ingresar al nivel superior, se encuentra el realizado en la universidad de Antioquia denominado "*La lectura en la Universidad de Antioquía*", por los docentes Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao, quienes a través de un curso de Lengua Materna programado por la Facultad de Educación para estudiantes de Licenciatura de diferentes áreas decidieron medir el nivel de lectura y escritura que tienen los estudiantes al ingresar al curso, observar los cambios que se van operando en la medida en que

se avanza en el desarrollo del programa e identificar los problemas que presentan los estudiantes en el proceso de interpretación y de producción de textos escritos.

Dentro de los procedimientos para el análisis de los resultados, se pretende realizar la comparación de tres cursos llevados a cabo en 3 facultades de alta, mediana y baja demanda, específicamente, Medicina, Economía y Educación. Esta última seleccionada con un interés especial por ser la encargada de formar maestros, actores sociales que influyen de manera positiva o negativa en el proceso de educación de los niños y jóvenes de la región.

Los autores de la investigación proponen para determinar el nivel de comprensión un programa que hace énfasis en la formación del estudiante como lector y productor de textos escritos. En este, se trabajaron los elementos teóricos y prácticas discursivas. La teoría sólo se utilizó como una herramienta de trabajo para mejorar y precisar los procesos lectores y escriturales. El objetivo principal de la investigación es describir el nivel de lectura y escritura con que ingresan los estudiantes de la Universidad de Antioquia y diseñar una estrategia para mejorar y potenciar dichas habilidades.

Tras varias actividades desarrolladas en el curso, entre ellas, la lectura de textos cortos, la realización de comentarios y resúmenes de manera oral y escrita sobre el texto expuesto, así como el análisis conjunto sobre los procesos utilizados en los escritos que presentan los estudiantes en cada sesión de clase, se obtuvieron importantes consideraciones sobre el nivel de competencia lectora que fueron evidenciadas al inicio del curso en la presentación de cuatro test, tres de lectura y uno de escritura.

El primer test de lectura consistía en el desarrollo de doce preguntas abiertas de carácter inferencial y crítico intertextual sobre un texto argumentativo: *La Soledad de América Latina*, el discurso presentado por Gabriel García Márquez

presenciado en Estocolmo cuando recibió el premio Nobel de Literatura en 1982. El segundo texto corresponde a un texto expositivo titulado: *El poder de los genes* de Pierre Changeux con 5 preguntas de selección múltiple con única respuesta, la mayoría de carácter literal o con nivel bajo de dificultad y 1 abierta para la elaboración de un resumen sobre el texto. Finalmente el tercer test hace referencia al texto narrativo: *El baldío*, de Augusto Roa Bastos y una serie de preguntas con los mismos objetivos de la prueba anterior.

En términos generales, los resultados de las tres pruebas de lectura de esta investigación, indicaron facilidad en la captación de ideas que en los textos se expresan en forma literal y de manera evidente, dificultad en respuestas que exigen relacionar partes del texto, poca habilidad para captar los significados implícitos y para inferir el sentido del texto, dificultad en la resolución de preguntas abiertas que en preguntas de selección múltiple, facilidad de comprensión en textos literarios que en textos políticos debido a la familiaridad que tienen con este tipo de texto, dificultad en captar el sentido global del texto, se predomina la lectura fragmentada y en cuanto al proceso de escritura, poca habilidad para elaborar resúmenes, debido a los problemas de comprensión y al desconocimiento de una técnica adecuada para resumir.

Los autores en la investigación creen intensificar estos cursos iniciales de lectura y escritura, ya que se estima una mejoría con aproximaciones a respuestas esperadas o una comprensión parcial aunque en el proceso escritor no se muestran mejores resultados. Los estudiantes por su parte, reconocen la necesidad de estos talleres porque un solo curso logra despertar inquietudes y solucionar pocas dificultades. En cuanto a las comparaciones con los otros programas de mayor demanda, los estudiantes de educación demostraron los niveles más bajos de comprensión lectora, aunque los estudiantes de economía y medicina presentan problemas similares en lo relacionado a la inferencia y a la relación de distintos significados.

Reconocemos la importancia de la investigación realizada en la Universidad de Antioquia, para nuestro ejercicio de investigación, porque este trabajo nos aporta la construcción de un concepto de lectura a partir de la recopilación de varios autores especialistas en el tema como Van Dijk, Daniel Cassany, Peronard y Josette Jolibert y la experiencia que tienen los autores respecto al trabajo de aula que se lleva a cabo con los estudiantes en la universidad. Los autores conciben la lectura como: “una actividad mental compleja de captación y grabación de datos, conceptos, sentimientos y emociones, en donde la función del lector es captar, ampliar, interpretar, rechazar, compartir, resumir, recrear y reelaborar los conceptos que contienen los textos”²¹. Para nuestro contexto y para los objetivos que deseamos obtener, este concepto se convierte en la ruta que encamine el proceso de análisis de los resultados; además, la manera como se hace el análisis de los datos de las pruebas de lectura aplicadas en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se convierte en un aporte al proceso de investigación que se genere desde nuestro estudio.

No cabe duda, que el trabajo que se desarrolla actualmente en la Universidad de Antioquia ha sido significativo, en la mejora de los procesos de comprensión de los estudiantes que al programa se encuentran adscritos. Además, como producto de estos primeros resultados de la investigación, la Facultad de Educación propuso, en un nuevo plan de estudios que están discutiendo, incluir dos cursos en vez de uno, aunque los autores proponen que el nuevo plan incluya por lo menos cuatro cursos, o llegar a lo ideal: un taller de Lectura y Escritura en cada uno de los ocho semestres que dura la licenciatura.

Estas propuestas incluidas en las reflexiones, destacan puntos que deberían tenerse en cuenta en los avances y planes de mejoramiento de las instituciones

²¹ CASTAÑEDA, Luz Stella; HENAO, José Ignacio. La Lectura en la Universidad de Antioquia. Medellín: UDEA, 1998. p. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100010&script=sci_arttext

universitarias a nivel nacional porque las problemáticas se asemejan a dificultades presentes aun, en estudiantes de estudios superiores, en este caso, de las Licenciaturas, si se tiene en cuenta solo los resultados de pruebas ECAES en los últimos años.

Siguiendo con este marco de referencias investigativas, cabe destacar en el **ámbito local**, tres estudios que se realizaron en la Universidad Industrial de Santander en el nivel de posgrados para optar el título en la Especialización en Docencia Universitaria. El primero de ellos, se refiere a una monografía del ingeniero de sistemas: Fabio Alexander López Rivero, titulada: *Cómo lograr el éxito en la comprensión lectora de textos en ingeniería de sistemas*. Este estudio gira en torno a la descripción detallada de contenidos inmersos en el aprendizaje de asignaturas contempladas en el diseño curricular del Programa de Ingeniería de Sistemas y el planteamiento y ejecución de una propuesta para la enseñanza y comprensión de los conceptos básicos de la asignatura Base de Datos del III nivel en la carrera.

El autor considera evidente una problemática al interior de las aulas de clase del Programa de Ingeniería de Sistemas: los estudiantes encuentran dificultades en el momento de comprender los textos. Uno de los factores debe a los contenidos procedimentales y rutinarios desarrollados en asignaturas donde la lectura y comprensión lectora de textos científicos de carácter expositivo-descriptivo y analítico, hacen parte de los procesos evaluativos y en la mayoría, los estudiantes no alcanzan los logros mínimos de comprensión ni perciben los aspectos relevantes en relación con los objetivos del programa de la asignatura.

De esta manera, el ingeniero Fabio López plantea una estrategia innovadora para motivar a los docentes y estudiantes. A los docentes para medir el proceso educativo de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y a los educandos para lograr abstracciones significativas de comprensión, donde sean conscientes de los

procesos mentales que exige la comprensión de textos, así como el reconocimiento de la lectura como el medio para transformar las estructuras cognitivas de manera que al conocimiento se integre nueva información.

Dentro de las estrategias de enseñanza que se plantea y ejecuta, se encuentra la elaboración de un proyecto final del curso que tenga en cuenta el manejo de los contenidos básicos tales como la presentación de la temática Base de Datos, los objetivos, los beneficios y su evolución, y los contenidos concernientes al diseño y las técnicas para llegar a la manipulación y el control de los datos.

El segundo estudio de posgrado que gira en torno a la comprensión de textos es el realizado por Claudia Victoria Leal Torres en su trabajo: *El proceso de Lectura y escritura en los estudiantes universitarios*. Para la autora de esta monografía, la falta de motivación de los estudiantes hacia la lectoescritura y el desarrollo de habilidades lectoras se ha convertido en una preocupación de todos los estamentos universitarios. Un ejemplo de este, se desataca en la poca capacidad que tienen los estudiantes para la redacción de textos coherentes y crítica de artículos que se desarrollan en los programas Medicina y Bacteriología de la Universidad Industrial de Santander.

Entre las dificultades percibidas se encuentra la baja calidad de los trabajos que presentan los estudiantes porque no se comprometen a ser críticos, no dan argumentos, ni sus puntos de vista. Los informes de lectura de artículos se convierten en una fiel réplica de artículos encontrados en internet o en los textos guía. Esto debido a la falta por el gusto a la lectura, y la poca habilidad que tienen frente a la comprensión de textos así como a la producción de textos argumentativos.

Frente a esta población específica de estudiantes, donde los esfuerzos por incentivar la lectura se convierte en una tarea difícil sobre todo en los estudiantes

de los primeros niveles, se considera pertinente la elaboración de estrategias ya que la lectura es una actividad permanente que deberá asumirse durante toda la vida profesional para lograr mantenerse actualizados. Lo anterior motiva a la autora del estudio, buscar la respuesta a la pregunta: ¿Cómo favorecer la elaboración de textos argumentativos, en los estudiantes de medicina y bacteriología mediante ejercicios de lectura crítica?

Para dar respuesta, la autora mantiene en su trabajo un esbozo teórico y argumentativo sobre lo que implica saber leer bien, la disposición en la lectura de un texto, y el papel importante del discurso del docente para motivar al estudiante e involucrarlo en el proceso de dar sentido y significado a lo que lee, antes de llegar a la escritura propia y reflexiva de lo que ha leído; lo que en últimas se convierte en la orientación de un verdadero aprendizaje significativo. Además otorga importancia ante cualquier intento de propuesta en el proceso dinámico de la lecto-escritura, la revisión sobre lo que implica este proceso y de las motivaciones que deben guiar la enseñanza porque se convierte en última instancia, el medio para ayudar a mejorar los hábitos en el desarrollo del conocimiento dentro y fuera del aula de clases.

Claudia Victoria en su trabajo, presenta la propuesta de lectura y escritura dirigida a estudiantes universitarios para la asignatura de correlación clínica- biológica y de bioanálisis de los estudiantes de bacteriología de VI y VII nivel de la carrera. En lo concerniente a los procesos de lectura, la propuesta tiene dentro de sus objetivos: integrar los conocimientos aprendidos mediante desarrollo de actividades que inciten a la crítica; desarrollar los conocimientos básicos teóricos con la clínica para entender el funcionamiento de cada uno de los sistemas; comprender, explicar y argumentar la relación de los microorganismos con las diferentes enfermedades infecciosas y hacer relatorías de temas vistos. La metodología empleada en la propuesta permitirá el estudio de casos sobre la problemática en varios contextos a través de la búsqueda, la observación, la exploración, la duda,

la discusión, la experimentación y la investigación conformando grupos investigativos con el objeto de promover la comprensión, la expresión oral y escrita y la elaboración de propuestas investigativas de solución.

Finalmente, en cuanto a la identificación de las dificultades de enseñanza de la lectura, se encuentra el trabajo de Marcela Fajardo Dulcey, quien para obtener el título de la especialización en docencia universitaria presentó como trabajo final la monografía titulada: *Cómo mejorar la comprensión lectora en estudiantes de la Universidad Industrial de Santander*. En este estudio es evidente una mirada de análisis reflexivo desde la hermenéutica sobre el contenido lector, así como las dificultades que ha tenido el estudiante y las metodologías empleadas por el docente como orientador del proceso. Además se presenta una propuesta que pretende brindar al maestro herramientas pedagógicas que les permita actuar ante los problemas de comprensión de textos en el estudiante universitario.

La autora retoma en su recorrido teórico el concepto de currículo, como medio de soporte de las instituciones educativas que trasciende de las aulas de clases para comprender el mundo del individuo como actor social, su importancia debe en la forma como se trasmite en el proceso educativo. De acuerdo a esta base, y con lo evidenciado tras largos años, tanto en la enseñanza de la básica como en la superior, los docentes cumplen con una estrategia expositiva tradicional y se preocupan muy poco de la comprensión lectora, por eso se puede visualizar las falencias en cada educando en el momento de asimilar las competencias del eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos. Desde el punto de vista de las escuelas y doctrinas pedagógicas, la autora desarrolla un paralelo de comparaciones sobre el concepto de comprensión donde se emergen ideas tales como la competencia lingüística en relación con la adquisición de conocimiento; el uso de las funciones comunicativas en el proceso de integración del individuo; y las habilidades comunicativas (leer, hablar, escribir y escuchar) en el proceso de comprensión y producción de nociones críticas de un texto.

Bajo varios análisis teóricos, la propuesta expuesta en este estudio, ejemplifica una estrategia para la comprensión de diversos tipos de textos: cuento y poema, desde el análisis hermenéutico y semántico porque permite al estudiante a través de conceptos objetivos, evocar pensamientos de las representaciones, precisar, construir una imagen adecuada de la realidad, explicar el mundo y sus manifestaciones sin intervenir en él. En el marco de conclusiones se destaca la voz de la autora en la optimización del proceso lector como factor relevante en la calidad de educación en los centros universitarios, del papel del docente de educación superior como pionero y ejemplo de lectura en los diferentes espacios y en cada oportunidad para transformar los procesos que impulsen el hábito lector en los educandos.

En fin, sería interminable sacar la lista de investigaciones, existen muchos estudios en el contexto mundial y nacional sobre la comprensión de textos en estudiantes universitarios, la mayoría realizadas por docentes y personal profesional interesado en conocer el estado actual de la educación superior en cuanto a los procesos de lectura y escritura. Para la Universidad Industrial de Santander que ha desarrollado su función formadora durante 62 años como entidad pública, éste sería una tentativa para iniciar procesos de estudio en las facultades y escuelas ya que dentro de las unidades académicas de la UIS, no se ha explorado este campo en relación a pruebas masivas, las nombradas pruebas ECAES y las recientes Competencias Genéricas, más allá de presentar un análisis o descripción anual de los puntajes en los programas que presentan. Por tanto, la investigación desde un marco teórico y conceptual pretende contribuir a la comprensión de los procesos de lectura presentes en el aprendizaje de cualquier conocimiento.

2.2 MARCO LEGAL

En el artículo 67 de La Constitución Política de 1991²², la educación es considerada un derecho fundamental de la persona y un servicio público con función social para acceder al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura así como formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente. Además, el Estado Colombiano tiene la responsabilidad de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación, con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la formación moral, intelectual y física de los educandos.

De acuerdo a estos parámetros generales establecidos en la Constitución Política, se crea la ley 30 de 1992 para cumplir los objetivos de organizar el servicio público de la Educación Superior, especialmente en los artículos 3, 6, 27, 31 y 32 y establecer sus propósitos en el contexto de la formación integral de los colombianos con miras a mejorar las condiciones de desarrollo y avance científico y académico del país.

Para dar cumplimiento a la responsabilidad del Estado de velar por la calidad y ejercer la inspección y vigilancia de la Educación Superior, se establecen los Exámenes de Calidad para Educación Superior, ECAES, en el Decreto 1781 de junio de 2003, definidos en el artículo 1 como “pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio que forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la

²² ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política de Colombia. Bogotá D.C. 1991. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

calidad del servicio educativo”²³. El ECAES como evaluación externa y masiva desarrollada por el Estado, comprende, según los artículos 2 y 3 del mismo decreto, aquellas áreas y componentes fundamentales del saber que identifican la formación de cada profesión, disciplina u ocupación. Además, se otorga la responsabilidad al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, de dirigir y coordinar el diseño, la aplicación, la obtención y el análisis de los resultados, para lo cual se puede apoyar en las comunidades académicas, científicas y profesionales del orden nacional o internacional.

Sin embargo, en el año 2007 la Corte Constitucional, emitió un fallo que declaró inexecutable el Artículo 8º de la Ley 749 de 2002, el cual respaldaba el Decreto 1781 de 2003, reglamentario de los ECAES. A pesar de esto, los ECAES siguieron vigentes en 2007 y 2008, pues la Corte estipuló como plazo el 16 de diciembre de 2008 para que el Congreso de la República emitiera reglamentación legal sobre los exámenes.

Los cuestionamientos sobre la necesidad de la presentación de la prueba se responden en la ley 1324 del 13 de julio de 2009 por la cual se fija parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.

Además, el Ministerio de Educación debe conseguir que, con sujeción a los parámetros y reglas de esta Ley, se practiquen «Exámenes de Estado», para evaluar oficialmente la educación formal impartida a quienes terminan los programas de pregrado en las Instituciones de Educación Superior, y contempla igualmente en el artículo 14, la acción del Gobierno Nacional de implementar gradualmente la prueba ECAES.

²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, UNIVERSIDAD DEL VALLE, Escuela de Ciencias del Lenguaje, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES, Op. cit., p. 10

2.2.1 Sobre la Prueba ECAES, aplicada a los estudiantes que finalizan los estudios superiores

El plan de Educación 2000-2002 incluyó los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior y se estableció como meta para el año 2002 la aplicación del examen a, por lo menos una carrera. En el año 1999, el ICFES inicia, junto con la Asociación Colombiana de Ingenieros, ACIEM, la elaboración de una prueba para Ingenieros Mecánicos, la cual fue aplicada en forma experimental en febrero del año 2000. En el 2001 se realizó la primera evaluación formal de estudiantes de pregrado en los programas de Ingeniería Mecánica, reglamentado por el Decreto 2233 del 23 de octubre de 2001, y Medicina, reglamentado por el Decreto 1716 del 24 de agosto de 2001; se contó con el apoyo de ACOFI (Asociación Colombiana de Fisioterapia) y de ASCOFAME (Asociación Colombiana de Facultades de Medicina) para este proceso. Para el año 2002, además de las pruebas de Ingeniería Mecánica y Medicina, se aplicó la prueba de Derecho, reglamentada por el Decreto 1373 del 2 de julio de 2002, elaborada a través de la Universidad Externado de Colombia.

Para el año 2004 la evaluación ECAES se extendió a 43 programas de pregrado, sumándose a la lista de los evaluados en el 2003, 8 programas del área de Ciencias de la Educación, Administración, Economía, Contaduría, Comunicación, Bacteriología, Trabajo Social, Zootecnia, Medicina Veterinaria, Medicina Veterinaria y Zootecnia. El total de estudiantes de último año evaluados el 27 de noviembre del mismo año ascendió a 82.878 y hubo además 2654 egresados que voluntariamente decidieron presentar las pruebas, alcanzándose así un total de 85.532 personas evaluadas.

Componente de Comprensión Lectora

Por iniciativa del ICFES, la evaluación ECAES, 2004 incluyó, para los 43 programas evaluados, un componente cuyo propósito era indagar el grado de desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, entendida como la capacidad de leer comprensivamente diversos tipos de textos, por medio de la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas que posibilitan el análisis y el establecimiento de relaciones entre los distintos componentes de un texto. En particular, se pretendía conocer la forma como los estudiantes se aproximan a los distintos niveles de interpretación textual: local, global e intertextual, así como a las 3 dimensiones de la competencia: interpretativa, argumentativa y propositiva. Para ello se utilizaron dos textos sobre temas de interés general, uno de corte periodístico y otro de tipo expositivo, a partir de los cuales se diseñaron 20 preguntas de selección múltiple con única respuesta, aplicadas a la totalidad de los estudiantes que presentaron la prueba ECAES.

Los resultados de este componente no se tuvieron en cuenta para producir los promedios generales de los estudiantes, en razón a que la naturaleza del mismo difiere de la de los componentes acordados por cada comunidad académica para su respectivo prueba; no obstante, en la actualidad, estos resultados son objeto de análisis por parte de expertos y se pretende presentar informes a través del cual la comunidad en general reconozca las fortalezas y necesidades de mejoramiento que, en el ámbito de la comprensión lectora presentan los estudiantes de educación superior.

2.2.2 Los procesos de comprensión lectora evaluados por el ECAES en profesionales de la Educación

El interés por brindar a la sociedad profesionales competentes para mejorar las condiciones políticas, culturales, socioeconómicas y académicas del país, permite al Estado establecer acciones legalmente fundamentadas desde el Ministerio de Educación para garantizar un servicio cualificado de enseñanza. Entre estas acciones se encuentra la evaluación periódica de la calidad del servicio educativo, ECAES, como una herramienta de inspección e indicador de parámetros sobre fortalezas y debilidades, utilizadas por entes externos para medir la calidad de la educación impartida.

El ECAES hace parte de las pruebas masivas de carácter oficial y obligatoria creadas para comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior. La evaluación periódica para la educación superior compromete el saber, las disposiciones de los estudiantes y el conocimiento disciplinario que han formado en su ciclo universitario. En este escenario cobra fuerza el trabajo pedagógico en la lengua materna, porque la prueba exige el análisis, la producción, comprensión e interpretación de diversos géneros discursivos, independientemente de las áreas o el programa del nivel de formación universitaria. En los profesionales de la Educación, resulta importante analizar el nivel de comprensión lectora, por un interés especial para la sociedad, ya que precisamente es allí donde se forman los maestros, que son los actores que influyen de manera positiva o negativa en el proceso de educación de niños y jóvenes en el país.

Los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y énfasis en Ciencias Naturales se apoyan en los

requerimientos del Ministerio de Educación Nacional que “sustentan la necesidad de una nueva visión de la educación y por ende, de nuevos modelos de formación de docentes para responder a los retos que trae la modernización, la globalización y las necesidades del desarrollo regional y nacional así como propiciar una formación integral”²⁴. Esto permite entender que la exigencia del conocimiento para la práctica pedagógica depende de la reestructuración continua y reflexiva sobre los planes de estudio, la jerarquización de asignaturas y la modificación pertinente por parte de los centros de educación superior no sólo para la supervivencia de los programas en el mercado sino para ofrecer un servicio de calidad de la educación superior en Colombia acorde a las nuevas disposiciones.

La formación docente en el área de Humanidades y Lengua Castellana se inclina a la necesidad de disponer profesionales para orientar el área en la educación básica y en el reconocimiento del lenguaje como instrumento en el desarrollo del ser humano. Sin embargo, no se tiene antecedentes sólidos sobre una evaluación específica a los egresados de esta disciplina. Las experiencias adquiridas provienen de evaluaciones a docentes desarrolladas desde 1995 y se pretende ampliar los conocimientos sobre formas de medir las competencias de estos profesionales.

La prueba en 1995 de carácter conceptual, pretendía indagar las actitudes de los aspirantes ante el conocimiento, ante los códigos de la cultura y su disposición durante la interacción en el aula; en 1998, conocer la forma como el docente asume e interactúa con los diversos saberes que circulan en el medio con el uso de las ciencias del lenguaje, la forma de apropiarlos y de promover su proyección en la práctica escolar, en el caso específico de la formación en Lenguaje. Esta prueba fue modificada en el año 2002 y se evaluó las competencias básicas de los docentes de Lengua Castellana y Literatura y otros profesionales con dominio en

²⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, UNIVERSIDAD DEL VALLE, Escuela de Ciencias del Lenguaje, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES, Op. cit., p. 12

el área, en lo relativo a las concepciones de lenguaje, comunicación, lengua y literatura y su actualización en los procesos de comprensión y producción textual.

Estas evaluaciones han establecido relaciones con las pruebas que se aplican a los estudiantes en la Básica y Educación Media y la evaluación del quehacer docente coordinadas por el Ministerio de Educación y construidas por el equipo académico del estudio de las ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle y colaboradores de otras instituciones académicas.

En cuanto a la formación docente en el área de ciencias, ésta se fundamenta con los estatutos de la ley general de educación (115 de 1994) y el artículo 68 que comprometen a las instituciones con facultad en educación y las escuelas normales de la formación científica en lo disciplinar y pedagógico, con el fin de reconocer la profesionalización y dignificación de la actividad docente, de ahí la responsabilidad de profesores con idoneidad ética y pedagógica.

Cabe resaltar que la evaluación en relación a las anteriores perspectivas de formación para cada una de dos Licenciaturas, permite junto con los objetivos generales de las pruebas ECAES:

- Reconocer el saber profesional del maestro.
- Obtener información relevante sobre los resultados de la formación en los programas de licenciatura objeto de examen.
- Fomentar el mejoramiento de la calidad de la educación superior en los programas de formación de educadores.
- Servir como instrumento de auto diagnóstico frente a las orientaciones y exigencias que deben guiar la labor educativa en la dimensión ética, cultural y política.
- Reconocer la apropiación de la pedagogía como saber fundante en la enseñabilidad de las disciplinas²⁵

²⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES. Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales: Guía de Orientación. Bogotá : ICFES, 2009, p. 14-15. Disponible en: http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2312

El ECAES en Lenguaje: cómo se evalúa y aplica

De acuerdo al documento reciente (octubre de 2009) sobre la prueba ECAES en el área del lenguaje, construido por el ICFES, MEN y la Universidad del Valle, esta prueba se aplicará de manera obligatoria a estudiantes próximos a culminar los programas académicos de Licenciatura en esta área, en representación a su respectiva institución.

El objeto de la evaluación se define por dos elementos centrales:

- La competencia pedagógica del licenciado que, siguiendo las orientaciones del ICFES sobre este aspecto, se explorará desde tres dimensiones: interpretar, argumentar y proponer;
- Unos componentes o contextos sobre los que opera la competencia: pedagogía general, la pedagogía y la didáctica situadas en la disciplina, la disciplina (el campo de saber específico), la ética y la política y la comprensión y la producción de textos.²⁶

Cabe resaltar que estas dos perspectivas sobre qué evaluar, se basan en un estudio amplio sobre las tendencias nacionales e internacionales en la formación del docente en esta área. En consecuencia, los conocimientos sobre la pedagogía del lenguaje se instaura en: el conocimiento y dominio en la problemática educativa en sus aspectos éticos y políticos generales de la educación y específicos de su área de énfasis; el dominio pedagógico sobre el papel del docente, los procesos educativos y los problemas epistemológicos de su campo de acción y de estudio. Igualmente, el dominio acerca de la didáctica de la lengua para enfrentar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua

²⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, UNIVERSIDAD DEL VALLE, Escuela de Ciencias del Lenguaje, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES, Op. cit., p. 17-18

materna en el contexto actual; el dominio sobre la lengua castellana para hacer posible la aproximación de los estudiantes al lenguaje y a su lengua materna como objeto de estudio, forma de acceso al conocimiento y principalmente como fundamento de una cultura e identidad nacional; y finalmente, el dominio básico de la lectura y escritura: los modos de leer, y la posibilidad de usar la lengua escrita.

De acuerdo al concepto de competencia: “saber hacer en contexto” y a las 3 dimensiones de la competencia (interpretativa, argumentativa y propositiva), características en este tipo de prueba, el profesional licenciado deberá:

- **Interpretar**, que se refiere a estar en condiciones de reconocer y comprender el componente o contexto: situarse en él, reconocer y analizar sus variables, conceptos claves, tensiones e intereses; también se refiere a la posibilidad de realizar lecturas de modo literal e inferencial.
- **Argumentar**, que se refiere a tener una posición: contar con puntos de vista sustentados, documentados sobre el componente o contexto o sobre una parte de éste; también alude a la posibilidad de realizar lecturas en el modo crítico e intertextual.
- **Proponer**, que se refiere a la posibilidad de desarrollar propuestas propias, consistentes, sustentadas, en el marco del componente o contexto; también se refiere a la posibilidad de usar la lengua escrita, lo que implicará emplear adecuadamente mecanismos de textualización y puesta en discurso (coherencia, cohesión, tipo textual, adecuación a la situación de comunicación, pertinencia, intencionalidad)²⁷

En síntesis, cada uno de estos conocimientos, disposiciones, habilidades y manifestaciones o formas de saber hacer a nivel conceptual sobre el quehacer docente en Lengua Castellana se construyen sistemáticamente en los siguientes componentes:

²⁷ *Ibíd.*, p. 18-19

1. La Pedagogía General: refiere a la explicación del contenido histórico y epistemológico como el saber fundamental de los maestros, así como la comprensión de ésta como objeto de estudio por la creación de saberes, disciplinas y prácticas en el campo educativo. Los contenidos evaluados en el componente son: fundamentación epistemológica de la pedagogía, paradigmas, teorías, enfoques, modelos y las realidades y tendencias sociales en cuanto a ética, cultura, política, comunicación, movimientos sociales y educativos.

2. Lo pedagógico y didáctico específico: incluye la comprensión del concepto de didáctica específica del lenguaje, de la lengua materna y de la literatura, para responder a los problemas que plantea la enseñanza de la lengua castellana. Aborda el análisis, el conocimiento y las relaciones de enfoques, perspectivas didácticas, pedagogías propuestas, teorías sobre evaluación en lengua castellana, literatura y lenguaje.

3. La disciplina: aborda particularmente en el futuro licenciado la cultura lingüística desde varias perspectivas. Se pretende por tanto, distinguir las diferentes concepciones, teorías y el marco de las corrientes sobre la lengua, el lenguaje y la literatura.

4. La política educativa en el área: constituye la formación del docente en cuanto a las políticas curriculares y evaluativas de la lengua castellana que garantizan el acceso a los estudiantes en el mundo letrado en un contexto social específico, como los estándares de calidad y los lineamientos curriculares del área y las políticas lingüísticas y etnolingüísticas.

5. La comprensión y la producción de textos de la disciplina: Este componente se instaura desde las exigencias generales para todos los programas de evaluar la competencia lectora y por la relación de esta Evaluación con las evaluaciones nacionales en la básica y media. De esta manera, se plantea la

solución a preguntas en los niveles de interpretación literal, inferencial, crítica e intertextual, a partir de unos textos dados, propios del campo de formación del licenciado.

El cuanto a la producción textual, la prueba ECAES en la licenciatura de esta área, explora la habilidad práctica del estudiante para elaborar un análisis o desarrollar una propuesta pedagógica (precisamente por ser la escritura una condición para el ejercicio de la profesión), debidamente sustentada con el apoyo de textos guías dispuestos con anticipación a la prueba. En esta sesión se tendrá en cuenta las formas de uso y control de la coherencia, la cohesión, las intenciones comunicativas, la pertinencia y demás aspectos involucrados en el proceso de producción de textos.

Los anteriores componentes definidos en la evaluación se desarrollan de manera regulada en dos sesiones de 4 horas y media y 4 horas. La extensión en número de preguntas así como su distribución en el tiempo se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 9. Distribución de preguntas para cada uno de los componentes evaluados en la prueba ECAES: Licenciatura en Educación Básica énfasis Humanidades y Lengua Castellana

COMPONENTES	Número de preguntas por componente	
	Nivel básico de preguntas de selección múltiple	Nivel de profundización Pregunta Abierta
La Pedagogía general	26	1
La Pedagogía y la Didáctica situada en la disciplina	20	
La Disciplina	28	
La política educativa en el área	22	
La comprensión de textos de la disciplina	24	

Fuente: ICFES. Procesos de Construcción de los ECAES, Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones del Examen para las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

¿Cómo se evalúa y aplica la prueba ECAES en Ciencias?

La participación en la estructuración de la prueba ECAES para la Licenciatura en Educación Básica en el énfasis de ciencias naturales, realizada por ASCOFADE, el ICFES y las facultades y Programas Universitarios de Formación Profesional del país, permitieron establecer los criterios evaluativos de la competencia de profesionales que han aprobado por lo menos el 75% de los créditos del programa.

El objeto de evaluación de estas pruebas en el énfasis de ciencias se especifica en las siguientes en seis competencias:

Tabla 10. Competencias evaluadas en prueba ECAES: Licenciatura en Educación Básica énfasis Ciencias Naturales

1	Saber qué es, cómo se procesa y para qué el énfasis	Esta competencia se asocia con los saberes específicos propios de cada disciplina, sus conceptos, procedimientos y valores de todo ello en relación con el desarrollo lógico e histórico de la disciplina
2	Saber enseñar el énfasis	Esta competencia se refiere a la organización de los saberes específicos como proyectos sociales y culturales de apropiación en las instituciones
3	Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje	Esta competencia se refiere al planeamiento de los aprendizajes longitudinales y puntuales en las instituciones educativas
4	Saber evaluar	Se refiere a los saberes relacionados con las distintas prácticas evaluativas: institucionales (aula, proyectos educativos) y externas.
5	Saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos y de aula	Esta competencia tiene como propósito identificar y resolver problemas educativos y escolares institucionales que respondan a las necesidades del contexto
6	Saber articular la práctica pedagógica a los contextos	Se trata de relacionar la práctica pedagógica con lo institucional administrativo y político; como también la pertinencia en el contexto, la articulación con el PEI y la identidad

Fuente: ICFES. Procesos de Construcción de los ECAES, Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones del Examen para las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales

En la evaluación estas competencias se reflejan y se distribuyen en tres componentes esenciales: un pensamiento científico, un conocimiento disciplinar y una dimensión social y cultural. Cada una de ellos evaluados desde las dimensiones de la competencia: *interpretativa*, para identificar la capacidad de comprensión objetiva del contenido de un texto y de interrelacionar las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre sí; *argumentativa*, para reconocer la capacidad de fundamentar, discurrir metódicamente acerca de un fenómeno o problema, determinar y sustentar con razones una hipótesis con suficiencia y consistencia; y *propositiva*, para medir la capacidad de establecer alternativas para la solución de un problema dado.

De acuerdo a lo anterior, el profesional de la educación demostrará conocimientos, disposiciones y habilidades en el campo de las ciencias en los siguientes componentes:

1. Pensamiento Científico: Comprende los procesos de construcción del conocimiento en el campo disciplinar de las Ciencias Naturales y en los campos de la Pedagogía y de la Didáctica de las Ciencias. En otras palabras, este componente busca indagar sobre la posición filosófica y epistemológica.

2. Conocimiento Disciplinar: Está relacionado con procesos de construcción del conocimiento en el campo disciplinar de las Ciencias Naturales y en los campos de la Pedagogía y de la Didáctica de las Ciencias. Aborda el planteamiento de sus problemas e interpretación en términos de sus teorías, la organización de sus conceptos, relaciones y métodos.

3. Dimensión social y cultural: Abarca el desarrollo de actitudes, valores y ética del maestro en relación con contextos sociales y ambientales, desde los cuales se asumen posturas críticas que llevan a hacer propuestas de trabajo al interior del

aula, de la escuela y de la comunidad, en el marco del Proyecto Educativo Institucional que determina el medio en el cual se desenvuelve.

Al igual que en la prueba de lenguaje, estos componentes se desarrollan de en dos sesiones de 4 horas y media y 4 horas y el estudiante contestará de manera regulada el número de preguntas en cada componente como se muestra a continuación:

Tabla 11. Distribución de preguntas para cada uno de los componentes evaluados en la prueba ECAES: Licenciatura en Educación Básica énfasis Ciencias Naturales

COMPONENTES	NÚMERO DE PREGUNTAS POR COMPONENTE
Pensamiento Científico	32
Conocimientos propios de las ciencias naturales	96
Pensamiento crítico	32
Comprensión lectora	15
Inglés	45
Número total de preguntas	220

Fuente: ICFES. Procesos de Construcción de los ECAES, Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones del Examen para las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales

2.3 MARCO CONCEPTUAL

“En las ciencias humanas, a diferencia de las ciencias naturales, surgen los problemas específicos del establecimiento de la transmisión y de la interpretación de los discursos de otros... No es simplemente el hombre el que constituye el objeto de las ciencias humanas; sino sobre todo el hombre en tanto que productor de textos”.
(Todorov)²⁸

El individuo desde su necesidad comunicativa que resulta de cada una de sus interacciones con el medio y con sus semejantes, ha hecho uso del código lingüístico que se perfecciona y converge con la misma práctica. La lengua como el código, se enseña luego que el individuo fortalece su competencia comunicativa a nivel oral para luego acceder a la necesidad de leer y escribir. Leer para comprender el mundo de la vida, una lectura inmersa en la interpretación de la realidad y escribir para transformar la realidad y construir un pensar crítico sobre la sociedad. De ahí la importancia de una educación con propósitos pragmáticos donde quien aprende, piense y actúe con flexibilidad a partir de lo que sabe, de los conceptos aprendidos y por tanto de sus *desempeños de comprensión*. Es decir, formar individuos en torno a un ambiente de aprendizaje significativo sobre el uso de los sistemas de comunicación.

Pensar en el proceso de comprensión, es pensar en la necesidad de construir una pedagogía que promueva el desarrollo de la comprensión en todas las formas de razonamiento disciplinar como la ciencia, las matemáticas, la historia o el arte a través del lenguaje, como lo afirma Gadamer: “el conocimiento que el hombre

²⁸ Tomado de Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura en América Latina. Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en textos expositivos y argumentativos. Cali: Universidad del Valle, 2001. p. 9

tiene del mundo está mediado por el lenguaje”²⁹. Es precisamente en el lenguaje y sus formas: hablar y escribir, el mecanismo de la expresión lingüística humana, usado por los hablantes para intercambiar mensajes y compartir el pensamiento, el conocimiento, la imaginación, la experiencia, la cultura, la afectividad y la creatividad.

2.3.1 La lectura: proceso indispensable para la comprensión

Comprender el mundo y hacer lectura de la realidad a partir de las múltiples informaciones que se perciben en el medio como los portadores de textos, implica que el individuo domine ciertos parámetros lingüísticos, de manera que pueda convertir la lectura en una herramienta para obtener la significación, la comprensión y relación de su acervo cultural con el del escritor, es decir, de quien lee y de quien escribe, y no simplemente un acto de decodificación superficial por reconocer y manejar un código.

Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, la lectura es “un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política e ideológica y estética particulares y que postula un modelo lector inscritos en un contexto: una situación de comunicación”³⁰.

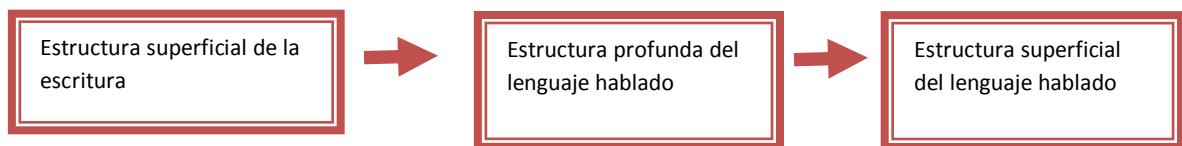
Por otra parte, Frank Smith, la concibe como “la única forma viable del aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contiene todo el

²⁹ GADAMER, Hans-George. Antología. Salamanca: Sígueme, 2001. p. 79

³⁰ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá D.C. Colombia: MEN, 1998. p. 49

conocimiento que necesita”³¹. En este sentido rechaza la necesidad de que para llegar al significado de un texto, el lector deba descodificar los signos gráficos en signos auditivos y pone énfasis al igual que Goodman el conocimiento y la experiencia que el lector tiene del lenguaje como elemento decisivo de la comprensión lectora. Esto permite reconocer que el trabajo con la lectura mientras sea asumida como un acto reflexivo, tiene pertinencia en el proceso de comprensión, el cual se define como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”³². Así, la lectura no es descifrar sonidos ni un proceso de descodificación gráfica; el acto de comprensión se da cuando en la lectura la información que pasa del cerebro a los ojos es más importante que la que pasa de los ojos al cerebro, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1: Modelo de comprensión en la lectura oral de Frank Smith



Fuente: La Comprensión Lectora. CABRERA RODRÍGUEZ Flor A.

En términos de Smith, leer implica poner en movimiento la información no visual, y relacionarlos con la información visual, es decir, los conocimientos previos que el lector posee y sus esquemas cognitivos con la información proporcionada por el mismo texto. Lo anterior es lo que constituye el proceso de comprensión de

³¹ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Un enfoque psicolingüístico, perspectiva y plan general. España: Edit. Trillas, 1985 p. 17

³² SMITH, Frank citado por CABRERA RODRÍGUEZ Flor A. La Comprensión Lectora. Argentina: Leer, 1992 p. 59

lectura, el cual se evidencia al acercarnos a un texto y plantearnos hipótesis, inferencias, inquietudes y encontrar respuestas a las preguntas que vamos elaborando frente al mensaje que éste quiere comunicar. Dicho de otro modo, la comprensión es relativa puesto que depende de la obtención de una respuesta a la pregunta que se plantee y por consiguiente también depende de que las preguntas formuladas por el lector, cuenten con un fondo esperado de conocimiento previo.

Del mismo modo Rumelhart³³ concibe la comprensión como el proceso que permite formar, modificar, elaborar e integrar las estructuras relevantes de conocimiento, en otras palabras, posibilita la representación esquemática de la información adquirida en el discurso y las interpretaciones subyacentes a este.

En síntesis, “la comprensión lectora es un proceso complejo que incluye el uso consciente e inconsciente de varias estrategias, incluidas las estrategias de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar”³⁴. Para lograr dicha comprensión es importante considerar estrategias de lectura que regulan y controlan el progreso de la misma. Estas permiten mantener la concentración del autor para no desviarse del propósito de lectura establecido y así evitar fallas en la comprensión. Para ello, Smith³⁵ propone las siguientes: 1) Ignorar y seguir leyendo; suspender los juicios; elaborar una hipótesis de tanteo; releer la frase; releer el contexto previo; consultar una frase experta. La implementación de cada una depende de la meta del autor al leer el texto.

³³ RUMELHART citado por JHONSON Peter. La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo. Madrid: Visor, 1989. p. 20

³⁴ *Ibid.*, p. 20

³⁵ CABRERA RODRÍGUEZ Flor A. *Op. cit.*, p. 31

En ese mismo sentido es preciso resaltar que uno de los factores imprescindibles en el proceso de comprensión es la relación existente entre lectura y los conocimientos previos del lector,” cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significados correctos”³⁶.

Spiro y Van Dijk proponen modelos de conocimiento esquemático que se complementan entre sí para dar cabida al conocimiento previo y sistematizarlo mediante esquemas que faciliten el procesamiento de la información, albergando este en la memoria a corto plazo, para que luego la información releante sea fácilmente transferida a la memoria a largo plazo. Dichos esquemas funcionan menos cuando el lector no posee suficientes conocimientos previos para establecer la conexión entre la información nueva y la que posee.

2.3.2 La importancia de las inferencias en la comprensión de textos

La comprensión en la lectura se concibe, en términos generales, como la habilidad del lector para extraer la información a partir de un texto impreso. Esta se logra a partir de la interacción del lector con el texto, sus conocimientos previos y el propósito de lectura que se haya planteado, es de esta manera como se construye la significación, en términos de Johnston, los lectores “comprenden un texto cuando han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera. De este modo las inferencias son actos fundamentales de

³⁶ *Ibíd.*, p. 31

comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de la información ausente”³⁷.

Para Trabasso³⁸ en el libro “*La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*”, las inferencias completan vacíos cuando hay información extra que propone el autor y no está explícita en el texto, es decir, si no se ofrece la información, el lector se ocupa de conseguirla. De la misma manera las inferencias serán conectoras del texto si se establecen relaciones conectora entre sus elementos, en este sentido se proponen subclases de inferencias que se mencionan a continuación.

Relaciones lógicas:

- a) Motivacionales. En donde se infiere cierta motivación por parte de los personajes en el texto.
- b) Capacidad. Se puede inferir sin dificultad sobre algo.
- c) Causa psicológica. Se infiere dados los antecedentes apropiados.
- d) Causa física. Se puede inferir por algún factor físico o natural.

Relaciones informativas:

- a) Espacial y temporal: si A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió antes que A.
- b) Pronominal y léxica. Se conoce el antecedente de él en una frase y cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

Evaluación. Inferencias basadas en juicios morales y sociales.³⁹

³⁷ JOHNSON, Peter H. *La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor, 1989. p. 22

³⁸ *Ibíd.*, p. 33

³⁹ *Ibíd.*, p. 24

En síntesis, su propuesta de subclases de inferencias radica en afirmar que entre más inferencias se hagan en el transcurso de la lectura, mayor y mejor será la comprensión del texto. Así, la comprensión lectora es entendida como el proceso de emplear claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor. Esto supone cantidad de inferencia considerable a todos los niveles a medida que uno construye un modelo del significado del texto.⁴⁰

Desde la misma óptica se hace un esbozo de la propuesta existente para evaluar la comprensión, puesto que el trabajo realizado en la investigación gira en torno a verificar los desempeños de los estudiantes en la comprensión de un texto propuesto como prueba, que sería sometida a análisis y tendría en cuenta diversos aspectos implicados en la comprensión. Por tanto, se presenta a continuación lo que se considera que a la hora de evaluar la comprensión es importante tener en cuenta:

- 1) Conocimiento y empleo de las señales existentes en el texto.**
 - a) Tipo de texto:** narrativo, expositivo, poético. Las diferentes macro estructuras.
 - b) Aspectos de organización social interna**
 - c) Relaciones entre autor y lector**
 - d) Perspectiva**
 - e) Conexión**

- 2) Evaluación directa de la percepción del lector de las intenciones y planes del autor, especialmente cuando las respuestas obtenidas no coinciden con las esperadas.**

- 3) Habilidad para ignorar las señales que coincidan con el objetivo del lector, por ejemplo, cuando el texto es persuasivo y el propósito del lector evaluativo.**

⁴⁰Ibíd., p. 25

- 4) La naturaleza del texto, en concreto su relación cualitativa y cuantitativa con el conocimiento previo del alumno.
- 5) La evaluación de los posibles problemas causados por los dialectos.
- 6) Estrategias de recuerdo.
- 7) Capacidad de producción
- 8) Procesamiento de la información y empleo del conocimiento previo.
- 9) Habilidades de comprensión: selección del esquema; mantenimiento del esquema; perfeccionamiento del esquema.
- 10) Habilidades de control cognitivo.
- 11) Conocimiento del mantenimiento de estrategias de comprensión.
- 12) Evaluación del conocimiento de las reglas y estrategias del resumen.
- 13) Conocimiento del lector de cuándo emplear dichas estrategias.⁴¹

2.3.3 Niveles de comprensión de lectura necesarios para interpretar textos⁴²

La prueba General de comprensión lectora aplicada en esta investigación requiere de un lector que reconozca el comportamiento de los textos y que pueda interpretar, argumentar y proponer en cada uno de niveles de comprensión de textos evaluados igualmente en pruebas nacionales masivas como es ECAES. De manera más específica se conceptualiza los niveles de lectura así:

⁴¹ *Ibid.*, p. 99-100

⁴² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, UNIVERSIDAD DEL VALLE, Escuela de Ciencias del Lenguaje, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES, Op. cit., p. 23-25

-Lectura Literal: Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Se relaciona con información muy local y a veces global pero cuando esta es muy explícita.

-Lectura inferencial: En este modo de lectura se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión global del contenido del texto así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto. En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector en relación con el tema del que trata el texto, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de algunos fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...). De acuerdo a los modos disposición del lector para la identificación, relación, jerarquización y otros procesos en el reconocimiento de significados se encuentran diversos tipos que se muestra a continuación:

Tabla 12. Tipos de inferencias

<p>Enunciativas</p>	<p>Esta problemática tiene que ver con la disposición que tienen los estudiantes para construir o identificar las relaciones de enunciación en un texto, reconocer las relaciones entre: Enunciador-enunciado-enunciatario, es decir: ¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige?; ¿cómo se instaura el enunciador en el texto? ¿Qué huellas lo hacen visible? ¿Desde dónde habla? Reconocer el tiempo de la enunciación, lo enunciado y el tiempo de la recepción: ¿Qué huellas identifican el posible enunciatario? ¿Cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige?</p>
<p>Léxicas</p>	<p>Esta problemática tiene que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel micro estructural. La manera como se establecen las relaciones entre los términos de una proposición y entre las proposiciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semántico organizado.</p>
<p>Referenciales</p>	<p>Tienen que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto. La disponibilidad que tiene el niño para manejar distintos vocablos ya sea léxicos (palabras que aportan información referencial) o gramaticales (llamadas también funcionales: determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc.).</p>
<p>Macro estructurales</p>	<p>Tiene que ver con la disposición de los estudiantes para seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto, en un todo coherente.</p>

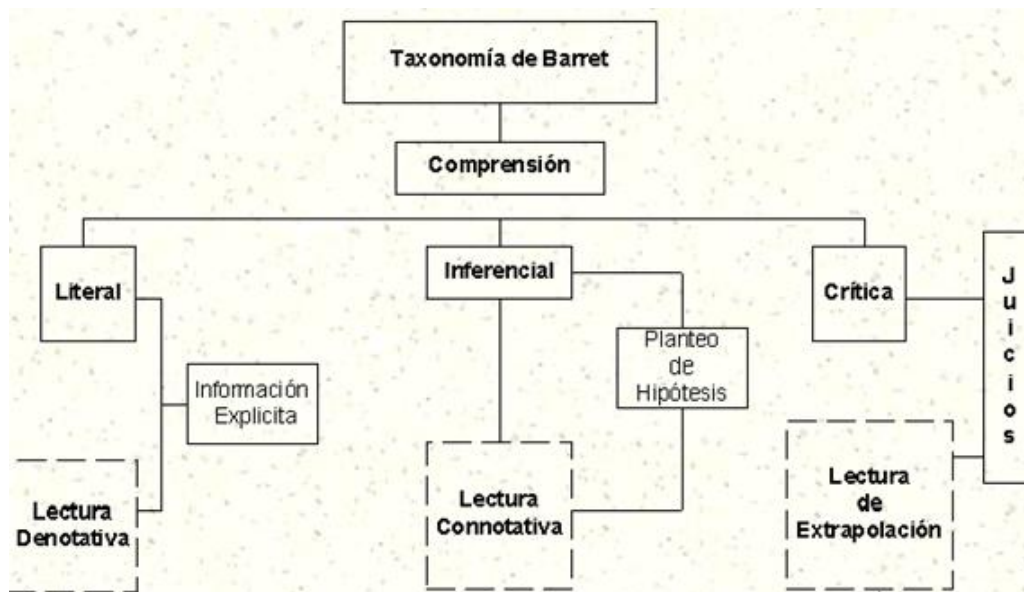
Fuente: ICFES. Procesos de Construcción de los ECAES, Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones del Examen para las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

-Lectura Crítica: Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos. El lector está en condiciones de evaluar el texto en cuanto a sus posiciones ideológicas y reconocer aquella desde la cual se habla en el texto.

-Lectura intertextual: Este modo de lectura se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros textos. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto, y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.

Estos niveles de lectura se sintetizan con el siguiente esquema propuesto por Barret expuesto en el artículo: *“Evaluación sobre las estrategias metacognitivas de comprensión”* de los profesores Yolanda Ladinode y Julio Cesar Tovar de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Figura 2: Modelo de niveles de comprensión de lectura de Barret



Fuente: Disponible en: <http://dipromepg.efemerides.ec/lenguaje/web12/a/9.htm>

2.3.4 Análisis del discurso: Un acercamiento a la definición del texto y del contexto para producir la semántica textual

Partiendo de la concepción de que análisis crítico del discurso es un enfoque dedicado a estudiar los textos y el habla, está emergido principalmente de la crítica hecha a los diferentes géneros discursivos. El análisis Crítico de discurso “se fija en las condiciones discursivas, en los componentes y en las consecuencias del abuso del poder ejercido por grupos dominantes e instituciones”⁴³. Es preciso aclarar que, el texto empleado para llevar a cabo el estudio pertenece al texto de

⁴³ VAN DIJK Teun A. Racismo y análisis crítico de los medios. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997. p. 24-25

opinión, que pretende en sus estructuras profundas poner de manifiesto la posición frente a un tema específico y para comprenderlo se requiere de un análisis crítico por parte del lector.

En este sentido, “el análisis crítico del discurso significa la necesidad de elaborar teorías detalladas de las estructuras y estrategias de texto y habla, en particular de las teorías explícitas sobre los roles y funciones de dichas propiedades dentro del contexto social y del proceso cognitivo”.⁴⁴

Para Van Dijk es de especial importancia hacer el análisis crítico del discurso sobre lo que se publica en los medios, ya que estas producciones, son las que contienen mensajes subyacentes que logran crear una mentalidad en la población que accede a la lectura de dichos textos. Así, una de las características del análisis discursivo es la de “describir texto y habla en términos de teorías desarrolladas para varios niveles o dimensiones del discurso”⁴⁵. Es decir, que así como la lingüística y la semiótica se ocupan de describir las relaciones entre significante y significado, el análisis del discurso” reconoce que texto y habla son inmensamente más complejos y precisan de un estudio separado aunque relacionado, del contenido fonético, gráfico, fonológico, morfológico, sintáctico, micro y macro semántico, estilístico, súper morfológico, estructural, retórico, pragmático, conversacional, interaccional y demás estructuras y estrategias”.

Se puede afirmar entonces, que el discurso se ocupa de los componentes del texto, pero no solo de su análisis aislado sino que tiene en cuenta adicionalmente, “las relaciones entre las estructuras de texto y habla por una parte y por otra su contexto cognitivo, social, cultural o histórico”⁴⁶, en esta combinación de disciplinas

⁴⁴Ibíd., p. 25

⁴⁵ Ibíd., p. 25

⁴⁶ Ibíd., p. 30

son indispensables otros factores que configuran la complejidad del discurso como,” los procesos de comprensión, la interacción entre usuarios del lenguaje y las funciones sociales y culturales del discurso”⁴⁷.

Al abordar un texto y tratar identificar de qué trata, qué significa lo que el autor quiere transmitir y cuáles son las repercusiones para el lector de lo que lee, se habla de semántica textual que es la que “formula reglas de interpretación para las palabras, frases, los párrafos o discursos enteros”. En esta forma de abordar el estudio, una de las nociones que se manifiesta es la de coherencia local que es asumida como “los hechos que están relacionados en un texto, por ejemplo, vínculos de tiempo, condición, causa y consecuencia”.

2.3.5 El texto de opinión: Una aproximación a la argumentación y la secuencia argumentativa

Para el estudio que nos ocupa se quiso medir el desempeño de los estudiantes con la lectura de un artículo de opinión como base para la presentación de la prueba de comprensión, considerando esta forma discursiva como la más apropiada para la población objeto de estudio entendiendo que “La argumentación es asimismo una forma específica del uso del lenguaje y de la interacción social ya sea hablada o escrita, monólogo o diálogo, planificada o espontánea coherente a nivel global o local, etc”⁴⁸. Desde esta perspectiva se asume que la argumentación sería la forma correcta de establecer conexión entre los pre saberes de los estudiantes, sus conocimientos y la posición que toman frente a un texto teniendo en cuenta la intención de un autor determinado.

⁴⁷ Ibid., p. 31

⁴⁸ Ibid., p. 207

En este sentido el tipo de texto que se trabajó en la prueba aplicada a los estudiantes evaluados corresponde a un artículo de opinión, escrito que se caracteriza por poseer una estructura argumentativa construida alrededor de la opinión un individuo sobre una concepción. De esta forma a nivel de análisis textual, “la argumentación puede, por lo tanto caracterizarse en términos semánticos y esquemáticos (súper estructurales); en él se puede debatir prácticamente sobre cualquier cosa, aunque la conclusión o motivo argumentativo represente habitualmente una opinión relevante del orador/ escritor”⁴⁹. Sin duda alguna, este tipo de texto pretende causar un efecto global de amenaza, promesa o mandata según sea el caso y la situación de la cual se haga referencia. Van Dijk considera que de forma intuitiva, la argumentación se dirige a la aceptación de un motivo por lo oyentes y los lectores, es decir, de una opinión evaluadora o normativa creencia o acto del orador o escritor.

En este caso, la opinión se define como aquella creencia que no supera el conocimiento, teniendo claro que el conocimiento es algo que se sabe y de lo cual puede comprobarse su veracidad a través de la ciencia, mientras que “las opiniones pueden tratarse de las creencias de algunas personas, pero que son falsas o, de forma más general, creencias de las que nosotros u otros podemos discrepar. Cuando se las distingue del conocimiento, dichas opiniones se pueden definir simplemente como creencias”⁵⁰. Esta concepción de opinión se encuentra manifiesta en diversos géneros como propagandas de partidos políticos, reclamaciones y en la mayoría de los casos en las editoriales de los medios de comunicación, en donde un escritor pretende mostrar su apreciación de un hecho específico poniendo en escena su visión de las cosas en busca persuadir a los lectores sobre lo que él considera.

⁴⁹ Ibid., p. 209

⁵⁰ Ibid., p. 212

Como es sabido, todo escrito posee una estructura que le permite clasificarlo, para el caso de las opiniones que se presentan en los artículos deben sustentarse en una serie de argumentos que son lo que le brindan el soporte y la rigurosidad a la posición que quiera tomar el escrito. Por tanto, “el discurso de opinión no se suele reducir a una lista de expresiones variables de opiniones subyacentes”⁵¹. Dichas opiniones se encuentran organizadas de modo específico en este sentido se refieren a la secuencia de argumentos que soportan el discurso. Además de los argumentos que respaldan se sustentan también en las representaciones mentales subyacentes, que pueden ser tan diversas como las propias opiniones.

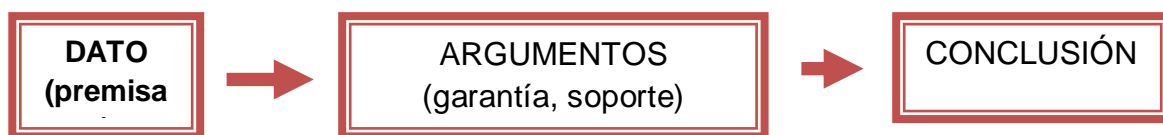
Desde esta visión, es imprescindible mencionar la importancia de la argumentación, esta puede ser abordada a nivel de discurso y de la interacción social, o a nivel de la organización pragmática de la textualidad que es el caso que nos ocupa y por tal motivo trataremos de presentar las implicaciones de la comprensión de la argumentación de los textos. Así, “un discurso argumentativo trata de influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) apoyado, según diversas modalidades, en otro (argumento-dato-razón). En esta secuencia, el dato o argumento sirve de apoyo o de réplica de una proposición. Igualmente, se puede decir que las nociones conclusión y dato están interrelacionadas. Un enunciado aislado es a priori conclusión o argumento- dato”⁵². La relación de las anteriores dato – conclusión, puede considerarse como una estructura base siempre que una cadena de proposiciones se interrumpa y provoque en el lector la impresión de que ha quedado cerrada.

El esquema propuesto de lo antes mencionado se resume en la siguiente figura:

⁵¹ *Ibíd.*, p. 212

⁵² JOSEP Cuenca, María. *Revista: Comunicación, Lenguaje y educación*. Chile: 1995. p. 25

Figura 3: Estructura de la argumentación



Fuente: Tomado de la revista: Comunicación, lenguaje y educación

Este esquema no excluye la posibilidad de presentar nuevos argumentos o contra argumentos que traten de defender la tesis y las conclusiones.

Según investigaciones sicolingüísticas, cuando se lee un discurso, la memoria no puede recuperar toda la estructura superficial que forma el texto, sino que procesa y almacena en la memoria a largo plazo solamente la información semántica, las macro estructuras que componen el discurso”⁵³. El lector debe construir de manera hipotética macro estructuras que podrán confirmarse o refutarse según sea el caso. “La macro estructura es parte de la cohesión global del discurso”⁵⁴. Por tanto, “la comprensión del texto no deriva de la micro estructura de los textos, sino el de la macro estructura que implica una descripción semántica del contenido global y está constituida por un conjunto de proposiciones que confirman el carácter activo de la comprensión”⁵⁵.

El concepto de macro estructura se construye “a partir del análisis de lo que es el comportamiento social, en el que ocurre la interacción comunicativa verbal que es a su vez el resultado de la interpretación y representación de la realidad social, la que incluye el orden convencional, las estructuras establecidas por reglas y el

⁵³ VAN DIJK Teun A. La ciencia del texto. Buenos Aires: Páidos. 1980 p. 230

⁵⁴ *Ibid.*, p. 232

⁵⁵ VAN DIJK Teun A. citado en Revista latinoamericana vol. XXXIX número 1,2- 2009. p. 128, 129

conjunto de conocimientos que hacen posible la producción, comprensión, almacenamiento, recuperación y reconocimiento de información”⁵⁶. Tomando como base esta percepción se pretende que los estudiantes al leer textos de carácter argumentativos estén en la capacidad de confrontar el conocimiento que poseen con el que les proporciona el texto a través de un esquema establecido que permite acceder de mejor manera a la información que propone el escritor, si se conoce de antemano el tipo de superestructura que aborda cada producción.

Según la teoría lingüística moderna, la macro estructura se define según Van Dijk como la estructura abstracta subyacente o forma lógica de un texto, también la asume como la “Representación semántico global que define el significado de un texto concebido como un todo único”⁵⁷. Del mismo modo afirma que es una “Representación abstracta de la estructura global del significado de un texto”⁵⁸. “Representa el tema o asunto principal del texto, además de la coherencia global, y permite la comprensión e interpretación. Desempeña papel semántico comunicativo y social”⁵⁹.

Para construir la macro estructura “los lectores deben aplicar determinadas reglas de proyección semánticas a la micro estructura del texto. Estas se denominan macro reglas y son las encargadas de relacionar la información semántica de las proposiciones de nivel más bajo que incluyen las ideas expresadas en el texto con

⁵⁶ PARDO ABRIL, Neyla. Revista de la Asociación de ex alumnos del seminario Andrés Bello. Número 3. Bogotá.1990. p. 4

⁵⁷ *Ibid.*, p. 5

⁵⁸ *Ibid.*, p. 5

⁵⁹ *Ibid.*, p. 5

otras de nivel más alto que expresan el contenido esencial del mismo”⁶⁰, siendo estas últimas las que se refieren a la macro estructura del texto.

Desde esta perspectiva es claro que todos los textos poseen una estructura determinada que permite identificar el tipo de mensaje que el lector quiere transmitir. Dicha estructura brinda la posibilidad al lector de reconocer fácilmente el contexto del texto y lo que se debe descubrir a través de él. En nuestra investigación, el escrito utilizado para la prueba corresponde a una superestructura argumentativa, entendida esta como “la categoría textual que posibilita la determinación de la organización del texto en esquemas o secuencias semántica que le dan identidad como clase textual particular”⁶¹, en otros términos, tomamos un texto de una página de opinión que posee una estructura formalmente constituida y que permite encontrar una secuencia lógica en el texto e identificar a qué género pertenece.

Para Van Dijk, en la superestructura argumentativa aparecen una serie de categorías de legitimidad, refuerzo, puntos de partida, hechos, marco, circunstancia, justificación y conclusión, elementos que la hacen diferente de la estructura narrativa propuesta por él mismo. Por tanto en la investigación es preciso delimitar el tipo de texto trabajado para reconocer que el nivel de complejidad es superior por las implicaciones que conlleva la argumentación. Y al comprender un texto se dice que el objetivo de toda argumentación es provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentamiento: una argumentación eficaz es la que consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista, o al menos que cree en ellos una predisposición, que se manifestará en el momento oportuno. Así pues

⁶⁰ VAN DIJK Teun A. La ciencia del texto. Op. cit., p. 35

⁶¹ CADENA CASTILLO, Sonia; NARVÁEZ CARDONA Elizabeth; CHACÓN, María Mercedes. La comprensión de textos, textos escritos: formación de docentes. Universidad Autónoma del Occidente, departamento de Lenguaje. 2006 p. 85

el texto argumentativo es un acto lingüístico mediante el cual se quiere o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento.

Teniendo en cuenta esta definición se propone el siguiente esquema que forma el modelo textual argumentativo

- La justificación, que aumenta la disposición del lector a aceptar el cerebro del escrito a presentar la tesis del texto.
- El problema, que representa la tesis central del texto en forma de problema a resolver.
- La elaboración, que sirve para presentar detalles adicionales acerca de la tesis.
- La solución, que propone el procedimiento para solucionar el problema.
- El resultado deseado, que presenta la consecuencia de la solución.
- La motivación que provoca un mayor deseo por parte del lector de realizar la acción presentada en la tesis⁶².

Este modelo responde a la necesidad argumentativa de convencer y persuadir al lector para que resuelva el problema enunciado mediante las soluciones propuestas.

2.3.6 La lectura en la comprensión de las diferentes áreas en la educación superior

Es necesario pensar que la comprensión de textos y la forma como los estudiantes y docentes llevan a cabo procesos mentales para llegar a la comprensión es una tarea que responsabiliza también la labor de los docentes en todas las áreas del

⁶² TRUJILLO SÁEZ, Fernando. Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura. UNED. C. A. Algeciras. Universidad de Granada. Granada: Eúphoros 2000. p. 17

saber y en todos los niveles de educación porque el uso del lenguaje oral y la fluidez verbal por ejemplo en las sustentaciones, las actitudes de los estudiantes hacia la lectura de textos y los propósitos que se deseen con respecto a la temática, son aspectos reveladores de los éxitos de las clases y están íntimamente relacionados con los procesos de lectura y la comprensión de textos.

Es necesario resaltar que existe una brecha entre los modos de leer en el nivel medio y superior de educación, precisamente porque los estudiantes cuando ingresan a la universidad, deben asimilar una cultura diferente que le exige un cambio de pensamiento en los modos de analizar un texto. En múltiples ocasiones las actividades de lectura se perciben para los educandos como ejercicios agotadores, rigurosos y extraños debido a la falta de familiaridad de estos textos de carácter científico y humanístico y a la carencia de elementos para la comprensión que no han desarrollado y ejercitado. Paula Carlino considera que “sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas correspondientes a los distintos campos de estudio.

Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos, entre otras cosas, deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos”⁶³. Es decir, como lectores, han de modificar su forma de lectura en cada situación y a lo largo de su vida, según las comunidades lectoras en las que intente participar, en este caso en la comunidad de la academia.

⁶³ CARLINO, Paula. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Ponencia presentada en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, en Buenos Aires mayo de 2003 en las XII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro. Buenos Aires. p. 2 Disponible en:

http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf

Sin embargo, esta problemática que se evidencia con mayor índice y se convierte en dolor de cabeza en docentes y estudiantes de los primeros niveles universitarios, tiene doble implicación en estos sujetos participantes. Lo que sustenta Paula Carlino⁶⁴ en este punto, como doctora en Psicología de la Educación, investigadora y coautora de varios ejemplares sobre la enseñanza de la lectura y escritura académica, es su tesis central en que no se trata solamente en que los estudiantes llegan mal formados de sus estudios secundarios previos y deban acoplarse a un cambio, sino también de las acciones de los docentes de la enseñanza superior para orientar al estudiante en dicho cambio. Estas designaciones de responsabilidad, ha tenido oposiciones en la opinión de educadores que sostienen que “No corresponde al sistema de Educación Superior la tarea de enseñar a los estudiantes a leer y a escribir; sería lógico presumir que ellos dominan estas destrezas lingüísticas”⁶⁵; pero los datos obtenidos y sus respectivos análisis en investigaciones, por ejemplo de universidades de Argentina demuestran lo contrario.

De acuerdo a este orden de ideas, es claro que las prácticas lectoras universitarias se consideran un obstáculo al desempeño de los estudiantes que ingresan al nuevo sistema. Algunas razones radican precisamente en el nivel de complejidad de los textos que se enfrentan los estudiantes como requisito a un deber académico otorgado por el docente. El análisis y la comprensión del texto exigido, requiere de un conocimiento tácito contenido en estos tipos de textos, no explicados y sobreentendidos según su autor. Según Carlino:

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 1

⁶⁵ CARLINO, Paula. ¿Qué nos dice hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia invitada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá 26 y 27 de abril de 2007. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/paulacarlino.pdf>

Los textos científicos están dirigidos a colegas. Autores y lectores comparten, por su formación, gran parte del conocimiento que en estos textos se da por sabido (Sinclair, 1993). Comparten el conocimiento de otros autores que estos textos mencionan al pasar, comparten el conocimiento de las corrientes más amplias a las que pertenecen ciertas posturas que aparecen sólo esbozadas. Comparten modos de pensamiento: formas de argumentar y exponer, métodos para justificar el saber⁶⁶.

Estos textos científicos y/o académicos que se brindan a los estudiantes, provienen de libros, capítulos de libros, ponencias, materiales de cátedra y algunos casos libros en su completo formato -aunque es claro que nuestra cultura se inclina a la obtención de fotocopias y no a la búsqueda de libros originales-. El material fotocopiado suele ser de poca calidad visual y conceptual, porque el estudiante no accede a la obra completa, a los capítulos que anteceden o prosiguen para un mayor conocimiento del tema. Además, el olvido por la bibliografía y en el peor de los casos, la ignorancia del autor, obstaculiza nuevas orientaciones y nuevas búsquedas.

En últimas, las dificultades se presentan porque no desarrollan de manera completa lo que contiene los textos, no comprenden el significado implícito dado por las ideas de fondo o saberes que no disponen y que los autores suponen porque su escrito se dirige a destinatarios académicos especiales que poseen conocimientos de posiciones citadas.

Otro de los aspectos relevantes que obstaculizan la comprensión lectora, además de la falta de códigos compartidos entre autor y lector en los textos, es el desconocimiento de criterios evaluativos en cuanto a la comprensión de un texto científico, es decir, los estudiantes no saben lo que les exige el docente y por tanto los estudiantes no comprenden como los docentes esperan que comprendan.

⁶⁶ CARLINO, Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Op cit., p. 4

Los docentes dan por hecho que los estudiantes analizan lo leído:

- identificando la postura del autor del texto,
- ponderándola según las razones que brinda para sostenerla,
- reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados,
- identificando la polémica establecida entre unas posiciones y otras,
- poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas,
- infiriendo implicancias de lo leído sobre otros contextos, más allá del contexto en el se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional del mismo lector, etc.⁶⁷

Las operaciones cognoscitivas empleadas para desarrollar este modo de lectura o modelo de lectura exige marcos de referencia que no han elaborado por múltiples razones como la falta de lectura independiente o autónoma, muchos estudiantes solo leen lo que sus docentes les proporcionan y no se esmeran por buscar más allá, además de los problemas de comprensión que suelen presentar en algunos estudiantes sobre lo que aparece explícito en las lecturas planteadas. Esto hace pensar en una gran responsabilidad del sujeto que aprende, sin embargo existen algunas falencias de actitud de los docentes que piden este tipo de lectura.

Los docentes aún no son conscientes de la magnitud de cambios que experimenta el educando en la vida universitaria. Académicamente se refiere a que “los valores y las normas de comportamiento se exigen pero no se enseñan”⁶⁸. De acuerdo a esta apreciación, los docentes universitarios piden a los alumnos analizar lo que leen sin dar precisiones de cómo hacerlo; además, lo que exigen no se encuentra en el mismo texto, sino que se deriva de ciertos conocimientos que posea el estudiante (contenido de otros textos) y la manera como los relaciona con la

⁶⁷ Ibid., p. 5

⁶⁸ Ibid., p. 2

lectura. Los docentes creen que estas reglas de juego en una lectura no se explican y menos se enseñan porque erróneamente creen que esta clase de lectura analítica se da por natural. Pero no se trata de encontrar sino de buscar. No se trata de exigir sin antes dirigir.

Paula Carlino, fundamenta dos grandes responsabilidades en el docente universitario:

Enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y

Hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido.

Las anteriores acciones hacen parte de un cambio de perspectiva del docente, es decir en términos de Carlino, significaría un cambio del docente exclusivo al docente inclusivo. El primero caracterizado por esperar a que sus alumnos lean y entiendan lo que ellos aprendieron luego de varios intentos para llegar al círculo disciplinar en el que se encuentran, mientras que el inclusivo está dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares. Esta clase de docentes entienden que el acto lector y su comprensión es determinada por los conocimientos previos y por la manera como ha aprendido a buscar en los textos y que el buen profesor es quien enseña lo que determinada comunidad de lectores busca en los textos desarrollando la conexión entre lo que enseña y la referencia bibliográfica.

Quienes pertenecen a la cultura académica podrían desde sus trabajos de aula, acercar al estudiante en el camino del conocimiento y de la comprensión con acciones pedagógicas, tales como:

1. Reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias, y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudios de quienes se están iniciando en una disciplina:
 - Llevar el libro completo (Muñoz, 2001), hacerlo circular, incluir en las fotocopias también los índices.
 - Presentar a los autores de cada texto que damos para leer, enmarcando su postura en las distintas líneas teóricas.
2. No dar por natural la interpretación de los textos; en cambio, orientarla a través de guías (las preguntas son categorías de análisis), y retomar en clase la discusión sobre lo leído:
 - Detenernos en algunos fragmentos del texto, releerlos en conjunto y organizar una discusión acerca de ellos.
 - Por ej. , preguntar •para remarcar la importancia de comprender; *“¿Saben, ustedes, quiénes son, qué hacen y qué sostienen estos autores que se mencionan en el texto?”*; *“¿Por qué les parece que están citados todos estos autores?”*; *“¿Para qué el autor del texto cita a este otro autor: para apoyarse en él o para discutirlo?”* (Fernández et al., 2002).
3. Proponer actividades de escritura a partir de lo leído. El problema con la lectura recién suele hacerse evidente cuando los alumnos escriben: allí es donde muestran sus incomprendiones, a partir de las cuales los docentes podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales.
4. Permitir, en algún momento, *elegir* qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído, para lo cual ofreceremos tutorías que enseñen a recortar, elaborar, conceptualizar y enfocar el tema a exponer.⁶⁹

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 7-8

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO

El tipo de estudio de la investigación desarrollada, se enmarca en el enfoque cualitativo de carácter descriptivo, caracterizado por estudiar un fenómeno y abordarlo en la realidad desde un contexto determinado, en este caso, se pretendió comprender la realidad actual de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica de los énfasis: Lengua Castellana y Ciencias Naturales, en cuanto a los procesos de comprensión lectora desarrollados en *una prueba de lectura y escritura* a partir del conocimiento teórico existente sobre el tema. Específicamente se realizó un acercamiento a las estrategias, habilidades y destrezas lectoras para caracterizar y comparar los desempeños de comprensión de lectura de todos los estudiantes (énfasis y semestre) de manera que se pudiera identificar las posibles causas o los factores que determinan el nivel en que se encuentran los estudiantes de acuerdo a los resultados más recientes de la prueba ECAES. Igualmente, se amplió la comprensión sobre el desarrollo de los procesos de lectura a partir del uso de instrumentos que permitieron aproximarse a la realidad y conocerla ampliamente.

El proceso de análisis y la investigación en general, podría catalogarse como un estudio exploratorio en la medida en que se emplee para examinar otros procesos como por ejemplo el nivel de producción de textos de los estudiantes o las implicaciones de procesos de lectura y escritura en la comprensión de conceptos, etc., con vistas a posibles perfeccionamientos, aplicaciones y difusión. Esta investigación en particular se centró en describir los desempeños de comprensión de textos argumentativos de los estudiantes en la prueba General aplicada a las

dos carreras, que evalúa la comprensión de estos tipos de textos en preguntas abiertas y cerradas. Por tanto, este ejercicio se considera pertinente porque contextualiza la situación en un espacio propio para analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en cuanto a la comprensión de textos que se llevan a cabo en el trabajo de aula de todas las asignaturas que ofrecen los dos programas de pregrado de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander.

De acuerdo a las anteriores características, propias del proceso de investigación llevado a cabo en los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica de los dos énfasis, es preciso aclarar que se desarrollaron dos fases en la construcción de la investigación así como en la construcción de sus resultados. Primero, la identificación clara y precisa del problema a estudiar de acuerdo a los intereses, las experiencias de las autoras como estudiantes de pregrado de los programas mencionados y sus expectativas en cuanto a la prueba ECAES; una revisión bibliográfica pertinente que permitió consolidar el problema en todas las situaciones posibles, de ahí la precisión en los conceptos de la lingüística, la lengua castellana y las formas de adquisición y uso de la lengua materna en relación con las nuevas disposiciones del gobierno en cuanto a la medición de la calidad de la educación superior. Igualmente el conocimiento de las características particulares de la población objeto de estudio, estudiantes con conocimientos y saberes sobre la pedagogía y la educación (normalistas superiores).

La segunda fase, corresponde al conocimiento de una prueba de comprensión lectora que se aplicaría a los estudiantes que ingresarían al quinto semestre en el primer periodo académico del 2008; en acuerdo con la Escuela de Educación, se consideró que el instrumento de evaluación elaborado por profesores de la misma unidad académica administrativa es un elemento valioso para generar el estudio de una investigación de la totalidad de los estudiantes adscritos a la escuela, situación que podría dar cuenta del estado actual de los procesos de enseñanza

que se están llevando a cabo tanto en las escuelas normales en convenio, como en la transición y avance de los procesos que se desarrollan en la universidad.

Estas dos fases, permitieron ampliar y enriquecer los análisis según la información arrojada con las pruebas. Los datos fueron organizados en categorías de análisis para una representación clara de la información y evaluadas en los niveles: sexto, y décimo semestre de cada énfasis: Lengua Castellana y Ciencias Naturales (correspondientes al año 2009, teniendo en cuenta que la Escuela de Educación ofrece éstos dos programas anuales)

Para dar mayor precisión, se realizó igualmente el análisis estadístico pertinente que esboza y proporciona la frecuencia en que se encuentran los estudiantes con respecto a los desempeños de comprensión de textos argumentativos teniendo en cuenta su respectivo nivel y énfasis, esto con el fin de tener claridad entre la mayoría y minoría y encontrar datos exactos al estudio realizado.

Finalmente, se comparó cuantitativamente los semestres VI, y X de acuerdo al objetivo de describir los desempeños de comprensión de textos argumentativos que desarrollan los estudiantes que egresan de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander. Es decir, el nivel de profundidad en cada uno de los énfasis; esto con el fin de reevaluar los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje y vislumbrar la tendencia que tiene la Escuela de Educación en este ámbito; así mismo preparar en las deficiencias encontradas para la presentación de evaluaciones nacionales a los estudiantes.

En este sentido, la investigación tiene algunas características del paradigma cuantitativo con el uso de los datos numéricos y el establecimiento de inferencias basadas en el cálculo de probabilidades, que ayudaron en la rigurosidad y verificación del análisis cualitativo.

3.2 DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

La población objeto de estudio corresponde a estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander (género masculino y femenino), adscritos a los programas de Licenciatura en Educación Básica énfasis Lengua Castellana y Licenciatura en Educación Básica énfasis Ciencias Naturales y Educación Ambiental de los niveles V, VII y IX en el primer período académico del año 2008. El número de estudiantes que presentaron la prueba refiere a la totalidad de estudiantes citados por la Escuela de Educación. Aunque cabe resaltar un nivel bajo de interés por la presentación completa de la prueba ya que ésta no poseía valoración académica y no se consideraba de carácter obligatoria pues los estudiantes conocían el objetivo de la prueba y su condición de instrumento de investigación, por ello, se contó con una muestra de 52 entre estudiantes de V y IX semestre de los dos énfasis.

Para el análisis de los resultados se tomó como muestra las pruebas de los estudiantes de V y IX semestre con el fin de comparar los niveles de lectura de los estudiantes que ingresan, provenientes de las escuelas normales superiores, con aquellos que egresan de la formación universitaria. Esto precisamente para dar cuenta de los progresos o dificultades en cada uno de los niveles de preparación profesional.

En cuanto a la prueba, ésta fue diseñada por la profesora Sonia Gómez Benítez a partir de un formato diseñado por el doctor Horacio Rosales, profesor de la Escuela de Idiomas en la orientación del ítem de producción textual. Cabe aclarar que la prueba corresponde a los ajustes realizados a pruebas piloto presentadas a estudiantes de secundaria del colegio Politécnico y su reestructuración y adecuación para estudiantes de pregrado y aplicadas a estudiantes de la maestría en Pedagogía.

3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La prueba aplicada corresponde al único instrumento para la recolección de la información, puesto que como evaluación, refiere a una herramienta valiosa y elemento útil para determinar el conocimiento teórico aplicado, de ahí su papel en la educación. La primera propuesta en su estructuración, diseño y elaboración fue la de evaluar la comprensión de textos de los estudiantes que ingresan a las Licenciaturas, sin embargo esta propuesta fue modificada por parte de las investigadoras y se decidió en lugar de revisar el nivel de lectura de los estudiantes que ingresan, aplicar este examen a los estudiantes de todos los niveles con el fin de hacer una comparación en los procesos de comprensión y sugerir la continuidad con investigaciones internas sobre la argumentación en textos.

3.3.1 Descripción de la prueba general

La prueba general que fue aplicada a todos los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica de los diferentes niveles, consta de tres textos. El primero, el texto A, de carácter argumentativo se denomina “El espejo del alma”, de Héctor Abad Faciolince. A partir de este se plantean 10 preguntas que cuestionan, sobre la tesis del texto, la forma en que el autor expone sus argumentos, la conclusión del autor; la manera como se cohesiona el escrito, el hecho que lo origina, la tipología textual, el propósito del texto, el tipo de escrito e inferencias sobre partes textuales del texto, por ejemplo: ¿a qué se refiere el autor cuando dice: “la gama de don Rafael Pombo”, y la intención del autor sobre referencias mencionadas. Todas las preguntas son abiertas y cada una tiene un espacio mínimo de dos renglones para una respuesta clara y precisa según la pregunta.

La segunda lectura, texto B, se titula: “Capítulo IV de El principito”, de Antoine de Saint– Exupery. Para este texto referencial, se formulan cuatro preguntas abiertas sobre el hecho que origina el escrito, el tipo de texto y su explicación, la identificación y descripción de la estructura del escrito y por último establecer la relación entre los textos A Y B, es decir, se pretenden hallar las relaciones del primer texto con el segundo.

Posteriormente, la prueba general contiene un tercer texto, texto C, llamado “El espejo del alma”, publicado por la revista semana en agosto 19 de 2006 y es producto de un estudio de un psicólogo español. Luego del artículo, se pide escribir un texto comparativo donde se señalen las diferencias y semejanzas entre los textos A y C. Para esto, se deja un espacio de media página. Seguidamente aparece una nueva orientación, después de haber leído y trabajado todos los textos, en la que se pide la construcción de una síntesis con la extensión de 350 palabras aproximadamente, para ello se muestra la definición de La síntesis de los textos, elaborada por Horacio Rosales Cueva, profesor de la escuela de idiomas de la UIS. Para desarrollar este punto, se presenta un plan de síntesis y dos páginas con 50 renglones enumerados, espacio estimado para escribir la síntesis, actividad final de la prueba.

3.4 PROCEDIMIENTO PARA ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para evaluar los resultados de la prueba General que se aplicó a los estudiantes de VI y X semestre, se realizó la categorización y pre-categorización de los datos, teniendo en cuenta 4 desempeños de comprensión de los textos argumentativos de los 10 criterios propuestos en la rejilla de evaluación registrada en el formato de la prueba junto con los niveles de logro: Logrado (L) Medianamente Logrado (ML) y No Logrado (NL), vistos en la siguiente tabla:

Tabla 13. Criterios de evaluación de la prueba general de lectura y escritura

DESCRIPCIÓN DEL LOGRO	L	ML	NL
1. Con su desempeño, evidencia la comprensión de las instrucciones y orientaciones expresadas por escrito.			
2. Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento.			
3. Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto.			
4. Sintetiza la problemática alrededor de la cual se realiza la argumentación en una producción textual.			
5. Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento.			
6. Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto.			
7. Construye argumentos coherentes frente a tópicos específicos de la intencionalidad discursiva.			
8. Pone en actividad la normativa de la lengua sobre la cohesión y la coherencia cuando elabora enunciados.			
9. Se expresa a través de textos estructurados para hacer eficaz su intencionalidad comunicativa.			
10. Respeta elementos de orden formal en la presentación del texto, como la ortografía y la sintaxis.			
TOTALES	Fx2=A	FX1.0=B	

Fuente: Prueba General de Lectura y Escritura. Anexo 4

De los desempeños mencionados anteriormente, se evaluaron cuatro (numeral dos, tres, cinco y seis) a partir de otros sub desempeños propios de cada ítem ya que corresponden específicamente al proceso de comprensión lectora de cada

uno de los textos propuestos en la prueba. De esta manera, el segundo desempeño: **Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento**, fue necesario explorar en cada prueba si el estudiante: capta el sentido de lo leído, establece relaciones generales entre los temas abordados, deduce las relaciones de causa-efecto, diferencia lo verdadero de lo falso y los hechos de opiniones, que se evidencian en las siguientes preguntas:

Esquema de argumentos (pregunta 2)

Recursos que emplea el autor para cohesionar el texto. (pregunta 4)

Estructura del texto. (pregunta 13)

Diferencias entre los textos A y B (pregunta 14)

Para el tercer desempeño evaluativo: **Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto**, se pretendió que el estudiante pueda, como lo plantea David Cooper, hallar el propósito de la lectura, la finalidad del autor en su escrito; infiera significados por el contexto, extraiga ideas centrales y deduzca conclusiones además de predecir información. Para el desarrollo de esta habilidad se puede observar como ejemplo, el planteamiento de las preguntas que exploran sobre:

Tesis del texto (pregunta 1)

Conclusión (pregunta 3)

Hecho que origina el texto (pregunta 5 y 11)

Intención de la referencia anterior (pregunta 7)

Propósito del texto (pregunta 9)

En el desempeño cinco: **Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento**, era necesario observar si el estudiante diferencia la tipología textual y por ende su superestructura, teniendo en cuenta los conocimientos sobre la macroestructura del texto argumentativo propuesta por Van Dijk y que se expresan en la prueba como:

Tipo de texto (pregunta **8 y 12**)

Tipo de escrito (pregunta **10**)

Finalmente se explora la competencia enciclopédica en lo que refiere a la capacidad del estudiante de encontrar y relacionar intertextos, esto explícito en el desempeño seis: **Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto**, expuesta en la pregunta que indaga sobre: Referencia textual intertextos (pregunta **6**).

Estos desempeños extraídos de los aportes conceptuales sobre análisis del discurso trabajado por autores entre ellos Van Dijk, se aprecian claramente en la siguiente tabla:

Tabla 14. Desempeños de texto argumentativo evaluado en la prueba general de comprensión lectora

DESEMPEÑO	SUB DESEMPEÑO	PREGUNTAS PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO
Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento.	<ul style="list-style-type: none">✓ Captar el sentido del texto✓ Establecer relaciones entre temáticas.✓ Deducir relaciones de causa-efecto.✓ Diferenciar información verdadera y falsa✓ Hallar el propósito de la lectura.	<ul style="list-style-type: none">✓ Esquema de argumentos (pregunta 2)✓ Recursos que emplea el autor para cohesionar el texto. (pregunta 4)✓ Estructura del texto. (pregunta 13)✓ Diferencias entre los textos A y B (pregunta 14)

<p>Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Detectar la intencionalidad del autor ✓ Inferir significados por el contexto. ✓ Extraer ideas centrales ✓ Deducir conclusiones ✓ Predecir información. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tesis del texto (pregunta 1) ✓ Conclusión (pregunta 3) ✓ Hecho que origina el texto (pregunta 5 y 11) ✓ Intención de la referencia anterior (pregunta 7) ✓ Propósito del texto (pregunta 9)
<p>Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar tipos de textos ✓ Diferenciar tipos de textos ✓ Organizar la superestructura textual. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipo de texto (pregunta 8 y 12) ✓ Tipo de escrito (pregunta 10)
<p>Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar información contenida en otros textos ✓ Ampliar la información con conocimientos enciclopédicos ✓ Detectar textos que abordan el mismo tema 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Referencia textual Intertextos (pregunta 6).

Establecidas estas categorías y pre-categorías (cada una de las preguntas clasificadas en cada desempeño), se evaluó la prueba de comprensión, ítem por ítem para conocer en forma detallada el desempeño de los estudiantes por nivel al leer textos argumentativos. Al evaluar de manera individual la prueba, se estableció un resultado cuantitativo con la sumatoria de cada pregunta para los

niveles: Logrado L (2 puntos), Medianamente Logrado ML (1 punto) y No Logrado NL (0 puntos) en las 14 preguntas de acuerdo a la siguiente escala valorativa:

Deficiente: 01-07 puntos

Insuficiente: 08-14 puntos

Aceptable: 15-21 puntos

Bien: 21-28 puntos

De esta manera, se alcanza un buen puntaje si en un desempeño se aprueba el 60% del valor total de la sumatoria de cada uno así:

- ✓ El desempeño: ***Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento***, conformado por 4 preguntas tiene un valor de 8 puntos, asignándole 2 puntos a cada respuesta correcta, por tanto, para aprobar el criterio, el estudiante deberá obtener 5 puntos.

- ✓ El desempeño: ***Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto***, conformado por 6 preguntas, equivalentes a 12 puntos y para aprobarlo se requieren 7 puntos.

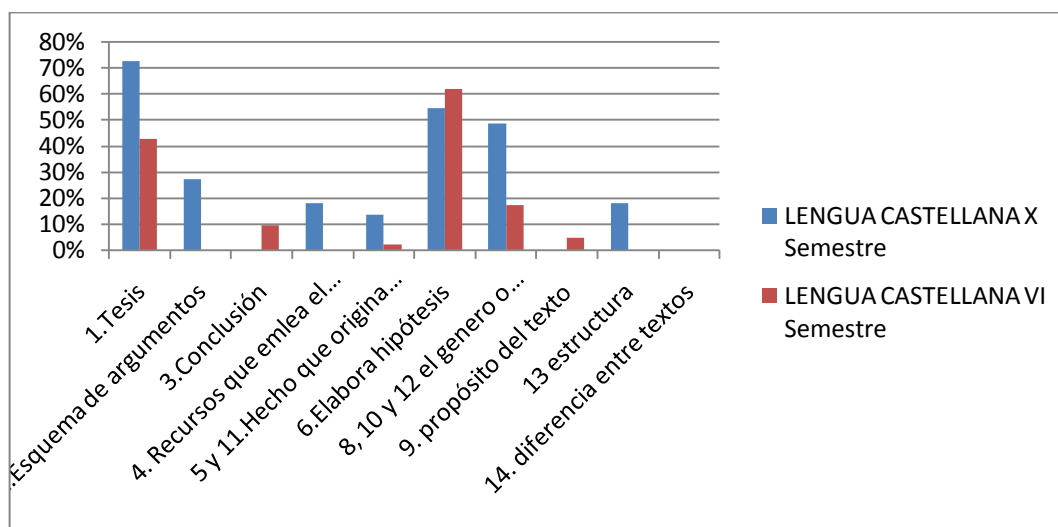
- ✓ El desempeño: ***Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento***. tiene 3 preguntas equivalentes a 6 puntos, para aprobarlo requieren 4 puntos.

- ✓ El desempeño seis, ***Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto***. tiene 1 pregunta y para aprobarla se requiere su respuesta correcta.

4. SISTEMATIZACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA GENERAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

Gráfico 1: Resultados de la prueba de Lengua Castellana de estudiantes de VI y X semestre por porcentaje

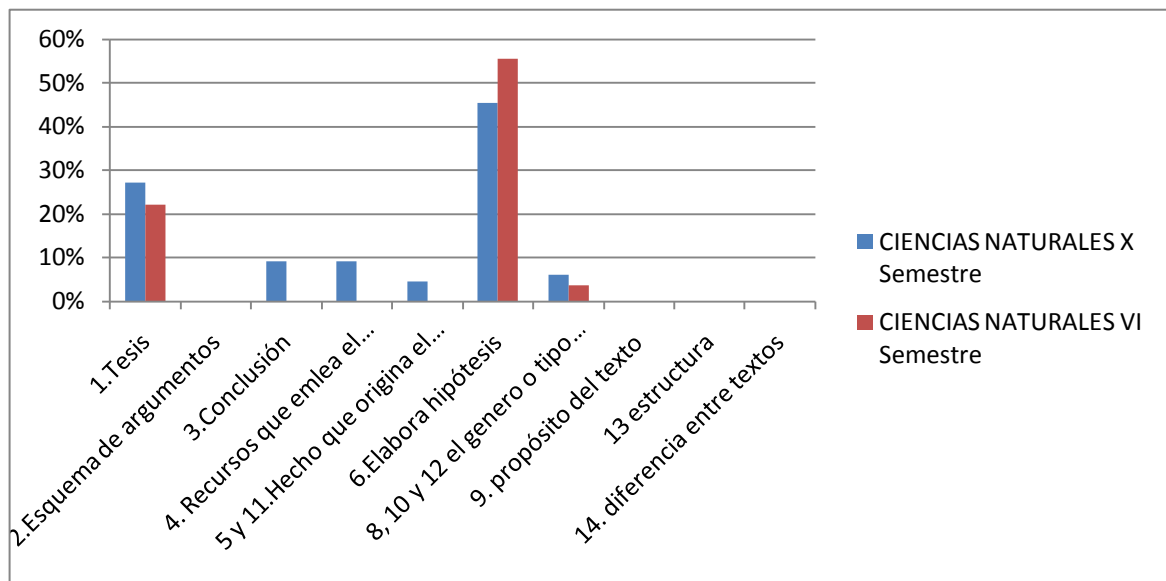


DESEMPEÑO	ITEMS	PREGUNTA	LENGUA CASTELLANA	
			VI Semestre	X Semestre
Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos	Esquema de argumentos	2	43%	73%
	Recursos para cohesionar el texto	4	0%	27%
	Estructura del texto.	13	10%	0%
	Diferencias entre los textos A y B	14	0%	18%
Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto	Tesis del texto	1	2%	14%
	Conclusión	3	62%	55%
	Hecho que origina el texto	5 y 11	17%	48%
	Propósito del texto	9	5%	0%
Reconoce el género discursivo	El género o tipo discursivo	8,10 y 12	0%	18%
Elabora hipótesis interpretativas	Referencia textual Intertextos	6	0%	0%

El primer resultado abordado en el análisis refiere al número de estudiantes que respondieron de manera acertada las preguntas. De acuerdo a la anterior gráfica, se muestra que hubo mayor número de ítems con aciertos por parte de los estudiantes de X semestre de Lengua Castellana, es decir, de 10 ítems valorados, VI semestre respondió 6 y X semestre 7; en ambos grupos de estudiantes se evidenció dificultad para responder de manera exitosa el último ítem, pregunta abierta que explora sobre las diferencias de las 3 lecturas evaluadas en la prueba.

Por otra parte, se evidencia 2 ítems (tesis - hipótesis) que fueron respondidos de manera correcta por más de la mitad en los estudiantes de X semestre. Sin embargo para el caso de VI semestre se observa que tuvo mayor éxito el ítem que explora sobre la identificación de hipótesis superando el porcentaje de X (62%). Lo que infiere mayores bases conceptuales en este aspecto, de los estudiantes que ingresaron a la Universidad

Gráfico 2: Resultados de la prueba de Ciencias Naturales de VI y X semestre por porcentaje

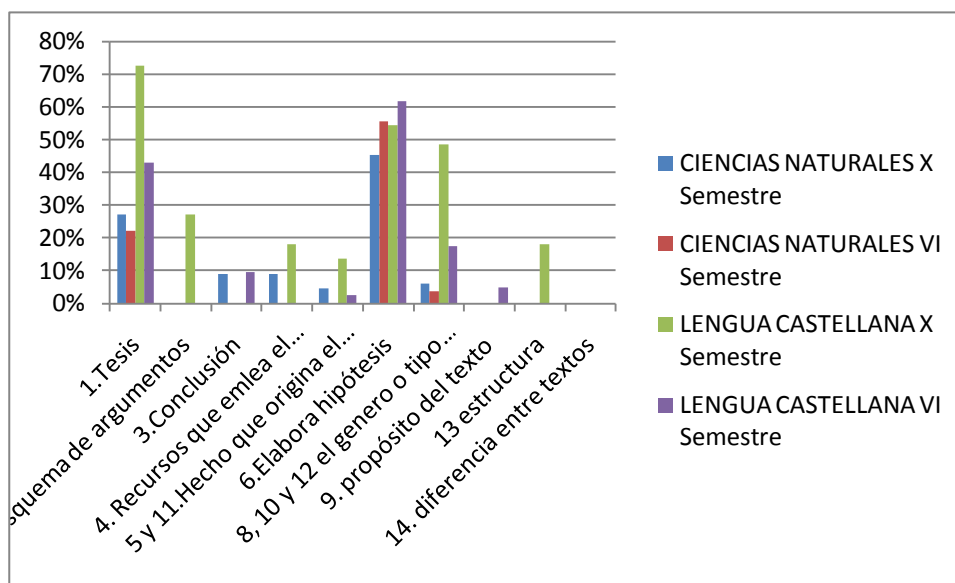


DESEMPEÑO	ITEMS	PREGUNTA	CIENCIAS NATURALES	
			VI Semestre	X Semestre
Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos	Esquema de argumentos	2	22%	27%
	Recursos para cohesionar el texto	4	0%	0%
	Estructura del texto.	13	0%	9%
	Diferencias entre los textos A y B	14	0%	9%
Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto	Tesis del texto	1	0%	5%
	Conclusión	3	56%	45%
	Hecho que origina el texto	5 y 11	4%	6%
	Propósito del texto	9	0%	0%
Reconoce el género discursivo	El género o tipo discursivo	8,10 y 12	0%	0%
Elabora hipótesis interpretativas	Referencia textual Intertextos	6	0%	0%

Al registrar los resultados de los estudiantes del énfasis Ciencias Naturales, fue claro observar que de los 10 criterios generales evaluados en la prueba, VI semestre obtuvo el menor número de criterios acertados (3), mientras que X mostró un resultado de 6 criterios acertados, que hacen referencia a un porcentaje muy bajo al esperado de estudiantes (entre el 5% y el 45%). Sin embargo, de manera paradójica, los estudiantes de VI semestre muestran mayor fortaleza para identificar las hipótesis planteadas en los textos, aspecto que podría inferir el buen trabajo de la formación de las escuelas normales en este aspecto.

En cuanto a las dificultades encontradas en los dos grupos de estudiantes se encuentran 4 ítems; estos indagan sobre: esquema de argumentos, propósito del texto, estructura de cada texto y las diferencias entre los tres textos abordado. Este resultado denota la poca lectura de textos y baja habilidades para la relación de esquemas diferentes y para la identificación de recursos que ayudan a dar forma a un texto, en otras palabras, a la superestructura y clasificación de los escritos.

Gráfico 3: Consolidado de los resultados de la prueba de Lengua Castellana y Ciencias Naturales de estudiantes de VI y X semestre por porcentaje



DESEMPEÑO	ITEMS	LENGUA ASTELLANA				CIENCIAS NATURALES			
		VI Semestre		X Semestre		VI Semestre		X Semestre	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos	Esquema de argumentos	9	43%	8	73%	2	22%	3	27%
	Recursos para cohesionar el texto	0	0%	3	27%	0	0%	0	0%
	Estructura del texto.	2	10%	0	0%	0	0%	1	9%
	Diferencias entre los textos A y B	0	0%	2	18%	0	0%	1	9%
Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto	Tesis del texto	1	2%	3	14%	0	0%	1	5%
	Conclusión	13	62%	6	55%	5	56%	5	45%
	Hecho que origina el texto	11	17%	16	48%	1	4%	2	6%
Reconoce el género discursivo	Propósito del texto	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%
	El género o tipo discursivo	0	0%	2	18%	0	0%	0	0%
Elabora hipótesis interpretativas	Referencia textual Intertextos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Interpretación del consolidado de los resultados de la prueba de Lengua Castellana y Ciencias Naturales de estudiantes de VI y X semestre por porcentaje

La anterior tabla muestra el desempeño logrado en cada ítem de la prueba por nivel y por énfasis. El punto uno que da cuenta de la tesis del texto, de sexto semestre de ciencias naturales lo aprobaron 2 personas mientras que el énfasis de lengua castellana lo aprobaron 9 personas; mientras que ese mismo ítem en X semestre en el énfasis de ciencias naturales lo aprobaron 3 estudiantes y en lengua castellana 8 estudiantes.

El segundo ítem CN de VI semestre no lo aprobó ningún estudiante al igual que LC del mismo nivel, pero en X semestre en LC lo aprobaron 3 estudiantes y en X semestre de CN no lo aprobó ningún estudiante.

El tercer ítem que da cuenta de las conclusiones que el texto propone lo aprobó un estudiante de X semestre de CN y dos estudiantes de LC de VI semestre.

El cuarto ítem de los recursos para cohesionar el texto lo aprobaron 2 estudiantes del énfasis de de LC de X semestre y 1 estudiante de CN de X.

El quinto y once ítem que dan cuenta del hecho que origina los textos lo aprobaron 1 estudiante de X de Cn, 1 estudiante de VI de LC Y 3 estudiantes de X semestre de LC.

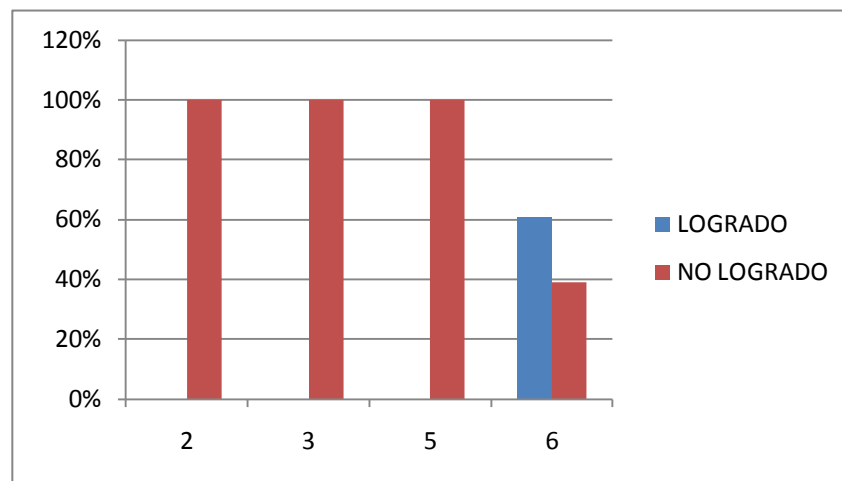
El ítem 6 que se refiere al a la elaboración de hipótesis lo aprobaron 5 estudiantes de CN de X semestre, 5 estudiantes de VI semestre de CN; 6 estudiantes de LC de X y 13 estudiantes de LC de X.

Los ítems 8, 10 y 12 que preguntan por el género o tipo discursivo lo aprobaron de CN d X 2 estudiantes, de VI de Cn 1 estudiantes; de LC de X 16 estudiantes, de LC de VI semestre 11 estudiantes.

El ítem 9 que pregunta por el propósito del texto solo lo aprobó un estudiante de LC de VI semestre.

El ítem 13 que cuestiona por la estructura del texto lo respondieron 2 estudiantes de LC de X semestres y

Gráfico 4: Resultados por desempeños de comprensión de estudiantes de Lengua castellana VI semestre

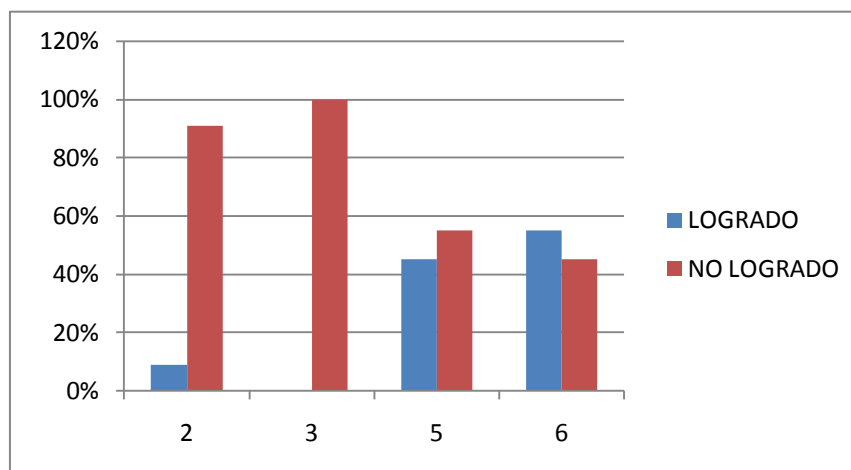


CRITERIO	LENGUA CASTELLANA VI- 21 estudiantes			
	L	%	NL	%
dos: 2-4-13-14	0	0	21	100
tres: 1-3-5-7-9-11	0	0	21	100
cinco: 8-10-12	0	0	21	100
seis: 6	13	61	8	39

PREGUNTAS	DESEMPEÑO
DOS: 2-4-13-14	Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento.
TRES: 1-3-5-7-9-11	Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto.
CINCO: 8-10-12	Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento.
SEIS: 6	Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto.

Los resultados específicos de cada desempeño mostrados en la anterior figura y cuadros correspondientes, para el caso de VI semestre de lengua castellana, evidencian que de los cuatro desempeños de comprensión de textos argumentativos, evaluado en la prueba, solo 1 desempeño muestra índices de aciertos que corresponde a un 61% de los estudiantes. Este desempeño indaga sobre la capacidad del estudiante para elaborar hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos. Los otros 3 desempeños obtuvieron resultado nulo.

Gráfico 5: Resultados por desempeños de comprensión de estudiantes de Lengua castellana X semestre

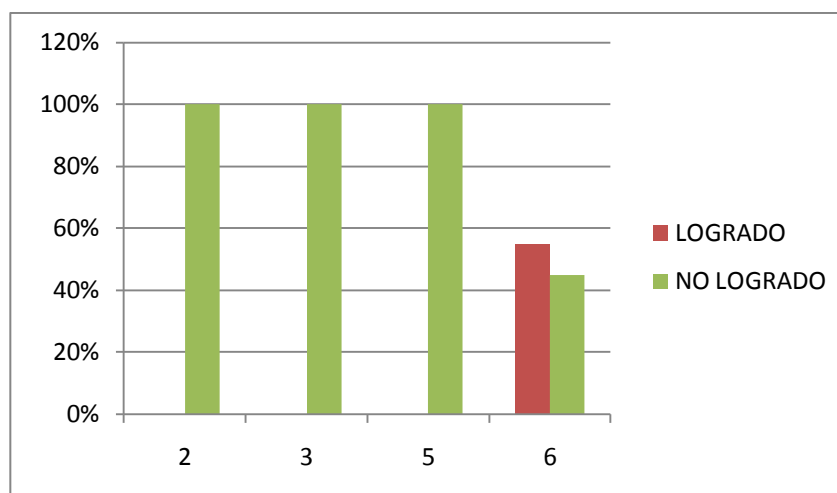


CRITERIO	LENGUA CASTELLANA X- 11 estudiantes			
	L	%	NL	%
dos: 2-4-13-14	1	9	10	91
tres: 1-3-5-7-9-11	0	0	11	100
cinco: 8-10-12	5	45	6	55
seis: 6	6	55	5	45

PREGUNTAS	DESEMPEÑO
DOS: 2-4-13-14	Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento.
TRES: 1-3-5-7-9-11	Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto.
CINCO: 8-10-12	Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento.
SEIS: 6	Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto.

Para el caso de X semestre de lengua castellana, se mostró un término bajo de estudiantes que respondieron acertadamente tres desempeños (9%, 45%, 55%) y un resultado nulo para el desempeño de comprensión de objetivos propuestos en el texto.

Gráfico 6: Resultados por desempeños de comprensión de estudiantes de Ciencias Naturales VI semestre

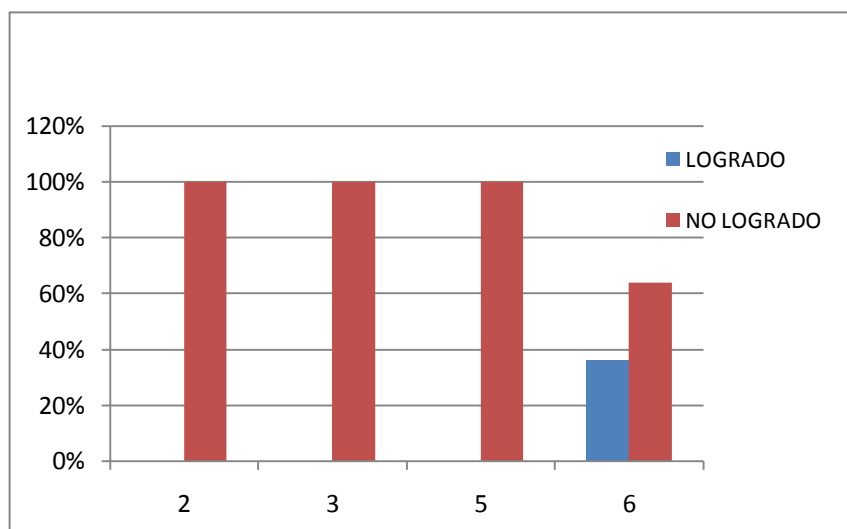


CRITERIO	CIENCIAS NATURALES VI- 9 estudiantes			
	L	%	NL	%
dos: 2-4-13-14	0	0	9	100
tres: 1-3-5-7-9-11	0	0	9	100
cinco: 8-10-12	0	0	9	100
seis: 6	5	55	4	45

PREGUNTAS	DESEMPEÑO
DOS: 2-4-13-14	Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento.
TRES: 1-3-5-7-9-11	Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto.
CINCO: 8-10-12	Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento.
SEIS: 6	Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto.

Los desempeños evaluados en los estudiantes de ciencias naturales arrojaron resultados bajos para VI semestre, ya que los tres primeros desempeños no obtuvieron resultado de aciertos, solo el último desempeño que indagaba la elaboración de hipótesis obtuvo un porcentaje de la mitad de los estudiantes (55%), situación muy similar a la de lengua castellana

Gráfico 7: Resultados por desempeños de comprensión de estudiantes de Ciencias Naturales X semestre



CRITERIO	CIENCIAS NATURALES X- 11 estudiantes			
	L	%	NL	%
dos: 2-4-13-14	0	0	11	100
tres: 1-3-5-7-9-11	0	0	11	100
cinco: 8-10-12	0	0	11	100
seis: 6	4	36	7	64

PREGUNTAS	DESEMPEÑO
DOS: 2-4-13-14	Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento.
TRES: 1-3-5-7-9-11	Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto.
CINCO: 8-10-12	Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento.
SEIS: 6	Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto.

Al igual que VI semestre, este grupo de estudiantes obtuvo malos resultados en los tres primeros desempeños con la diferencia en que el puntaje fue mucho menor al de VI, aspecto alarmante para tener en cuenta y trabajar con estudiantes de los últimos niveles.

Gráfico 8: Resultado comparativo de la prueba de VI y X semestre del énfasis Lengua Castellana

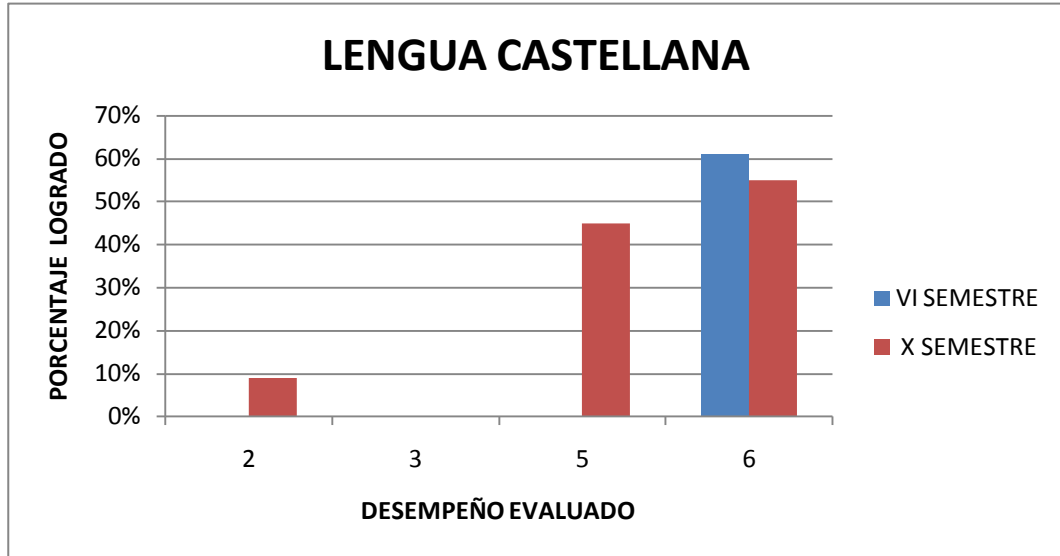


Gráfico 9: Resultado comparativo de la prueba de VI y X semestre del énfasis Ciencias Naturales

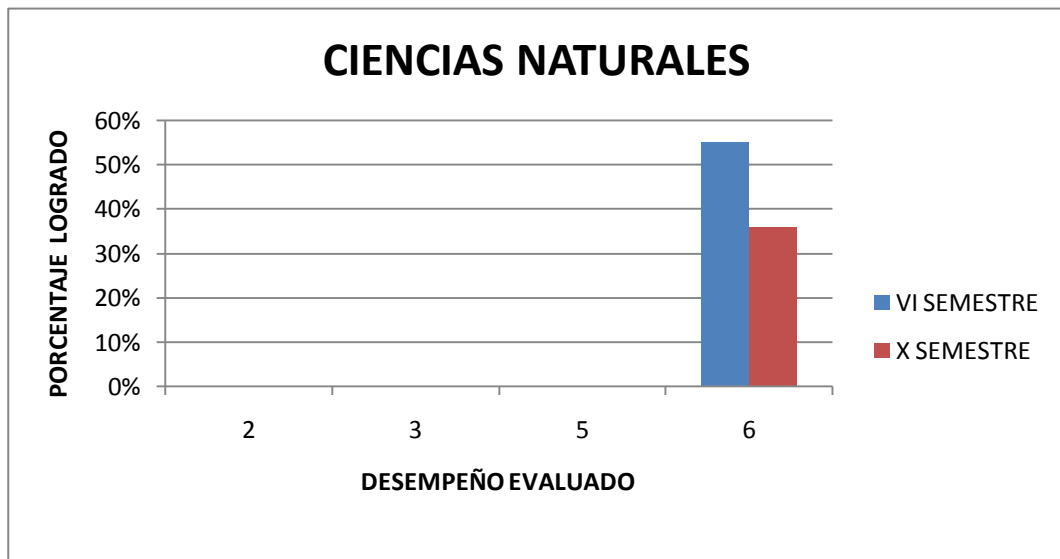
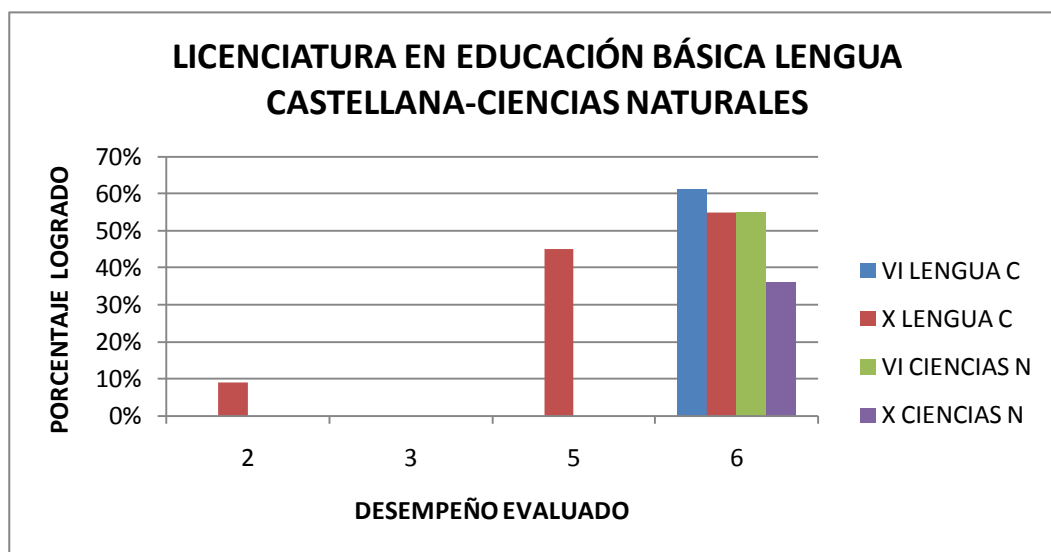


Gráfico 10: Resultado comparativo de la prueba de VI y X semestre del énfasis Lengua Castellana y Ciencias Naturales



Los resultados finales respecto a los 4 macro desempeños evaluados en los niveles de VI y X semestre de los énfasis Lengua Castellana y Ciencias Naturales, arrojaron información para la siguiente interpretación:

Los estudiantes de VI semestre de lengua solo respondieron de manera correcta un desempeño de los cuatro evaluados mientras que X respondió tres desempeños con bajo y mediano nivel de acierto. Sin embargo VI semestre superó el porcentaje el desempeño alcanzado. Ciencias naturales tiene una situación alarmante: VI y X poseen marcados vacíos en la resolución de los 3 primeros desempeños y el único desempeño alcanzado presenta porcentaje mayor en los estudiantes de VI semestre. De manera general se visualiza mayor porcentaje en VI semestre de lengua en el último desempeño y el segundo desempeño no fue desarrollado exitosamente por ningún estudiante.

4.2 PROCESO DE CATEGORIZACIÓN Y PRE-CATEGORIZACIÓN DE LOS RESULTADOS (ver página siguiente)

CATEGORIA	SUB CATEGORIA TIPOS DE PREGUNTAS	EJEMPLO DE RESPUESTAS (respuesta con mayor número de repeticiones)		NIVEL DE LECTURA
		X semestre	VI semestre	
1. Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos	Esquema de argumentos (pregunta 2)			INFERENCIAL: Explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Supone una comprensión global del texto así como de la situación de comunicación. Desconocimiento de la superestructura del texto argumentativo; poco conocimiento de las clases de argumento
	Recursos que emplea el autor para cohesionar el texto. (pregunta 4)	“Elementos anafóricos”, “Intertextos”, “relaciona la temática con otros textos”, “comparaciones entre géneros, colores”	“Cita otros autores para conectar el texto”, “mostrando ejemplo de zapatos”, “para mí los zapatos rojos son como un semáforo: me paran en seco”, “hace una introducción del tema, después una palabra para advertir, y seguir explicando el tema”, “citando ejemplos de la cotidianidad, es decir, haciendo comparaciones”, “Nani Moretti cuando dice: por sus zapatos los	

			conoceréis”, “empecemos por las mujeres..., en los hombres..., que el asunto sea menos frívolo de lo que piensa”	mecanismos de cohesión de un texto. Parece que no son explícitos o conscientes del uso de estos mecanismos
	Estructura del texto. (pregunta 13)	“Introducción, desarrollo, cierre”	“Inicio, nudo y desenlace”, “Introducción, argumentación, conclusión”, “un inicio, un desarrollo y un fin”. “escrito en prosa, por párrafos, y con referencias y citas de frases”, “9 párrafos, 2 de inicio-introducción, 5 de argumentos, 2 de conclusión”, “problema, análisis, reflexión”	INFERENCIAL: Implica el reconocimiento de la forma como se organiza la información en el texto. Esquema ingenuo de un texto, no diferencian un texto argumentativo de otro tipo textual.
	Diferencias entre los textos A y B (pregunta 14)	“Tipo de texto, uno argumentativo y el otro narrativo”	“El texto A es expositivo y el texto B es narrativo”, “El tema y los argumentos”, “ensayo y capítulo de un cuento”, “texto comparativo y una narración”, “los dos son argumentativos”, “texto sobre la realidad y texto de fantasía”, “texto tomado de una revista y el otro es un texto tomado de un cuento infantil”	INFERENCIAL: Explora la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etc. Desconocimiento de la tipología textual
2. Manifiesta la comprensión de los objetivos que se proponen en	Tesis del texto (pregunta 1)	“Yo intuyo cual es el carácter de una persona se define con solo mirarle los zapatos”, “ el espejo del alma no se ve en la apariencia de los zapatos”, “ los zapatos reflejan el alma de cada sujeto”	“el estilo de los zapatos refleja el carácter de la persona” “los zapatos son el espejo del alma”, “la personalidad se refleja en una cosa que lo	INFERENCIAL: Detecta la intencionalidad del autor y del texto Capacidad para inferir significados

<p>un texto.</p>	<p>Conclusión (pregunta 3)</p> <p>Hecho que origina el texto (pregunta 5)</p> <p>Hecho que origina el texto (pregunta 11)</p>	<p>“Un artículo publicado en la revista semana”, “la expresión de un marqués de Medellín los zapatos son el espejo del alma”, “ Forma de vestir”, “noticia publicitaria”</p> <p>“La forma de vestir del astrónomo” “la demostración de un descubrimiento hecho por astrónomo turco”, “Mostrar la diversidad de zapatos”, “relacionar los tipos de zapatos”</p>	<p>acompañe como los zapatos”, “los zapatos reflejan el alma de una persona”</p> <p>“con solo mirarle los zapatos a una persona se puede saber cuál es su carácter”, “los zapatos hay que estrenarlos al escondido, no hay nada mas incomodo que un par de zapatos nuevos”, “la importancia de los zapatos no radica en el precio sino en el estilo”, “que los zapatos viejos son iguales al cariño, son viejos, gastados y cómodos, los mejores zapatos son los viejos”</p> <p>“la afirmación de Nani Moretti, por sus zapatos los reconoceréis” “los zapatos de los ricos y de los pobres”, “ la idea errónea de etiquetar a las personas por la marca de lo que usa”, “importancia de dar una buena impresión”, “el reconocimiento del significado de lo que usamos”, “la personalidad demostrada en los zapatos”, “hablar de las clases de zapatos”</p> <p>“Plasmar en forma concreta unos recuerdos a un amigo para no olvidar”, “conocer el lugar de procedencia del El principito”,</p>	<p>implícitos según el contexto</p> <p>Poca habilidad para inferir la tesis, débil interpretación de la información</p> <p>Extraer ideas centrales Deducir conclusiones Predecir información.</p> <p>Muy literales las respuestas a la hora de concluir</p> <p>Inferir significados por el contexto.</p> <p>No hacen lectura crítica intertextual</p>
-------------------------	---	--	--	--

			“contar la historia de El principito y no olvidarla”, “la incredibilidad de la historia de El principito”, “saber que el planeta era más grande que una casa”	
	Intención de la referencia anterior. (pregunta 7)	“convencer a los lectores que no se dejen llevar por las apariencias”, “atribuir características a una persona de acuerdo al estilo de zapatos que utiliza”, “dar el punto de vista”	“Nombrar los estilos de zapatos que usan las mujeres”, “nombrar un ejemplo de la relación que hay entre un zapato y su dueño”, “mostrar los gustos de la mujer frente a los zapatos”, “conocer el significado de la gama de los colores de los zapatos”, demostrar los tipos de zapatos según Rafael Pombo”	Es necesario el conocimiento enciclopédico para la solución de esta pregunta. Bajo conocimiento, interpretación y relación
	Propósito del texto. (pregunta 9)		“dar una opinión sobre la relación entre zapato – personalidad”, “Persuadir de que los zapatos refleja la característica de las personas”, “Mostrar las diferencias de los significados de los zapatos”, “mostrar cual es el carácter de las personas basándose en los zapatos”	Repiten información expuesta en el texto de manera literal.
3. Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento.	Tipo de texto. (pregunta 8 y 12)	“argumentativo y narrativo ”	“argumentativo y narrativo”, “expositivo y narrativo”, “expositivo-comparativo y narrativo”, “expositivo-descriptivo- comparativo y narrativo”, “narrativo-descriptivo y narrativo”	Conocimiento básico de los géneros discursivos, la superestructura y los propósitos de cada texto
	Tipo de escrito (pregunta 10)	“artículo de opinión”	“Comparativo”, “Escrito de tipo expositivo”, “Ensayo”, “prosa”	

4. Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto.	Referencia textual Intertextos (pregunta 6)		“Se refiere a la variedad de zapatos que Rafael Pombo ha mencionado en sus obras”, “los diferentes tipos de zapatos que existen y sus diferencias, también las diferencias de los seres humanos”, “ la variedad de zapatos que nombra Rafael en relación a la mujer”	<i>Conocimiento incorrecto del uso de claves contextuales para la identificación de significados de términos ambiguos</i>
---	---	--	--	--

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN Y PRE-CATEGORIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

Como puede observarse, a partir de la categorización de la información es claro que las estudiantes en la mayoría de los casos al responder las preguntas copiaban apartes del texto utilizando el parafraseo para dar las respuestas que se debían inferir a partir de la lectura. En consecuencia las respuestas evidencian la carencia en la capacidad para construir inferencias y de identificar la intención del autor al leer el texto. Del mismo modo es claro que no poseen habilidad para identificar la superestructura del texto argumentativo puesto que manifiestan ideas sobre la estructura de los tipos de textos que les fueron presentados.

Según la categoría del esquema del texto en el que se presentan los argumentos, ninguna estudiante logró realizarlo en forma correcta, esto permite afirmar que desconocen la forma como el autor muestra los argumentos del texto, dejando en evidencia la poca experiencia que tienen en la lectura y comprensión de este tipo de texto.

En cuanto al propósito del texto se evidencia claramente que las estudiantes de todos los niveles desconocen totalmente la intención del autor en la emisión del

mensaje. Puesto que sus respuestas refieren a interpretaciones literales y en ocasiones construyen las respuestas desde su conocimiento sin tener en cuenta la propuesta de la lectura.

En el ítem que pregunta por los elementos que utiliza el autor para cohesionar el texto ninguna estudiante de la totalidad estuvo en la capacidad de identificar los elementos anafóricos del escrito. Al pedir esta instrucción tampoco la siguieron como se solicitaba puesto que escribieron ejemplos diferentes a los requeridos. Esto denota desconocimiento en los recursos que se deben emplear para establecer la cohesión interna, lo que en términos de Van Dijk se refiere a la micro estructura textual que está formada por las proposiciones que el estudiante construye durante la lectura buscando relaciones de coherencia entre las ideas expuestas en los tres textos.

5. ANÁLISIS GENERAL DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la investigación refiere a la descripción de los desempeños de comprensión lectora de textos argumentativos que desarrollan los estudiantes que egresan de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander. A continuación se presenta un análisis general de los desempeños de las estudiantes por los criterios evaluados.

Los resultados obtenidos a partir de la recolección de los datos demuestra claramente que las estudiantes que egresan de la licenciatura en educación básica de la escuela de educación carecen de buen desempeño para comprender textos argumentativos y las estrategias que este proceso requiere, también se demostró que no existe mucha diferencia en cómo ingresan los estudiantes de la carrera a cómo egresan los mismos, quienes han tenido un proceso de formación que presupone el conocimiento y desarrollo de las habilidades de comprensión de textos, básico para desempeñar la labor docente en instituciones educativas educación básica secundaria y especialmente el énfasis de lengua castellana que según el pensum académico de la universidad ofrece los conocimientos necesarios para que los estudiantes sean competentes en este campo.

De manera global se evidencia con preocupación gran deficiencia de las estudiantes en la comprensión de textos argumentativos puesto que obtuvieron un desempeño deficiente al esperado para quienes reciben la formación disciplinar pertinente, especialmente las estudiantes del énfasis de lengua castellana quienes deberían aplicar sus conocimientos en la implementación de estrategias de comprensión de textos de acuerdo a los propósitos generales de formación establecidos para el programa de Licenciatura de la UIS, que en suma pretende

fortalecer las competencias comunicativas y argumentativas fundadas en la lectura crítica de textos educativos , pedagógicos y académicos.

Esta formación es imprescindible para el futuro laboral y quehacer docente para quienes egresan de los programas de Licenciatura, por tanto, el perfil del egresado debe apuntar hacia el desarrollo de competencias comunicativas personales y estrategias de comprensión que favorezcan su proceso de enseñanza.

Para valorar cada uno de los desempeños, los estudiantes debían poner a prueba algunos procesos mentales y estrategias de lectura que permitieran demostrar su habilidad en la comprensión global de los textos, en la identificación del propósito del texto, en las inferencias que subyacen en las ideas, en la intención comunicativa del autor., entre otros procesos. Estos eran necesarios para desarrollar con éxito cada una de las preguntas asignadas.

El primer desempeño denominado, Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento era necesario que el estudiante captara el sentido del oído, estableciera relaciones generales entre los temas abordados en cada uno de los textos y diferenciara las relaciones de causa y efecto exigidos en para la construcción del esquema de argumentos en la pregunta dos, para la identificación de los recursos que emplea el autor para cohesionar el texto(conectores, elementos anafóricos, progresión temática, etc.). Así como el reconocimiento de la superestructura textual y establecimiento de semejanzas y diferencias en los tipos de texto A, B y C requerida en la pregunta trece y catorce.

Durante la evaluación individual y general de las pruebas se evidenció constantemente la falta de conocimiento de las habilidades de lectura necesarias para lograr este desempeño puesto que al plasmarlas en las respuestas hubo gran cantidad de desaciertos decir, el 99 % de las estudiantes obtuvieron

resultados incorrecto en los grupos de preguntas que forman este criterio. Solo el 2% de las estudiantes de X semestre de lengua castellana aprobaron el primer criterio.

Esta situación es preocupante puesto que da cuenta de las debilidades que persisten en las estudiantes durante su proceso de formación universitaria y despierta curiosidad por inspeccionar las formas como se llevan a cabo los procesos de comprensión de lectura en las diferentes áreas del conocimiento del programa de licenciatura. En términos de Paula Carlino es necesario que el maestro, incluso en el nivel superior, enseñe las estrategias de lectura propias de cada disciplina y no dar por hecho que los estudiantes poseen la habilidad de leer que fue adquirida en los primeros años de escolaridad.

EL segundo desempeño en el que se sugería Manifestar la comprensión de los objetivos que se proponen en un texto. Los estudiantes debían hallar el propósito de la lectura, identificar la finalidad del autor de cada uno de los textos, encontrar el significado implícito según el contexto, extraer las ideas principales y globalizadoras de cada uno de los párrafos y sus ideas secundarias, así como deducir las conclusiones, predecir y sintetizar la información. Estos procesos fueron exigidos para extraer y construir la tesis del texto; el hecho que da origen a cada uno de los textos; la intención del autor en partes del texto y la conclusión. Según los resultados, ningún estudiante de los que presentaron la prueba aprobó este criterio ya que sus respuestas no superaban el 60% de acierto requerido en las 6 preguntas que conforman este desempeño. Las respuestas dadas demostraron la incapacidad de las estudiantes para construir conclusiones a partir del contenido del texto, es decir, que su modo de lectura no trasciende del literal puesto que las repuestas eran fragmentos del texto y no construidas a partir de lo comprendieron por ende no identificaban la intención del autor del texto. Este desempeño que pretendía explorar la capacidad de hacer inferencias no mostró los resultados esperados, ya que sus respuestas no correspondían a ninguna de

las clases de inferencias, que en este caso correspondían a inferencia enunciativas que, para identificar las relaciones entre enunciados en la situación de comunicación y inferencias macro estructurales para seleccionar y jerarquizar las ideas en el texto.

En el tercer desempeño que sugiere reconocer el género o tipo discursivo al que corresponde un documento. Era preciso que los estudiantes tuvieran conocimiento sobre los diversos géneros discursivos, los tipos de textos y las superestructuras que caracterizan a cada uno de estos. En la prueba estos aspectos fueron evaluados en los ítems ocho, diez y doce. Como resultado se observa que las estudiantes de X semestre obtuvieron buen desempeño puesto que alcanzaron 45% de acierto aunque siguen siendo muy pocas las estudiantes ya que estos equivalen a 5 estudiantes de 11 de X semestre mientras que los otros grupos no tuvieron aciertos. Esto indica que este desempeño a pesar de haberse trabajado en los contenidos de los estudiantes del último nivel, del énfasis de lengua castellana aun muestra deficiencias porque se esperaba que la totalidad de las estudiantes respondieran de manera acertada. Con el reconocimiento de los tipos de texto, el estudiante tiene la posibilidad de identificar la situación de comunicación, la forma como el autor presenta la información, la funcionalidad del texto, es decir, el propósito por el que fue escrito, además del acervo cultural del autor.

El cuarto desempeño: elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto. Requería que el estudiante hallara las relaciones entre textos, términos desconocidos, interpretara las referencias del texto de acuerdo a la información suministrada por el autor. Para este desempeño se notó respuestas favorables por los cuatro grupos evaluados, notándose una diferencia a favor de los estudiantes de VI semestre de lengua castellana en primer lugar y de ciencias naturales con un desempeño igual al de los estudiantes de X semestre de lengua castellana. Esto indica que los estudiantes de VI semestre que viene de las escuelas normales, poseen formación respecto a la formulación de hipótesis

interpretativas de textos y que los estudiantes de la licenciatura que han tenido un proceso de formación adicional y complementario al de la normal no se encuentran en capacidad de ejercitar con mayor precisión las habilidades que ayudan a construir hipótesis a partir de la lectura de textos argumentativos.

6. RESULTADOS

Con base a los resultados obtenidos del análisis de la información recolectada y con el objetivo de describir los desempeños de comprensión de textos argumentativos de los estudiantes que egresan de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de educación se encontró que:

Los estudiantes de Lengua Castellana de la escuela, poseen notorias debilidades al momento de conectar elementos temáticos (isotópicos) en la lectura de textos argumentativos y relacionarlos con la información expuesta, aspecto que se evaluó en el primer desempeño. Solo se evidenció un puntaje menor (9% equivalente a 1 estudiante) de aciertos por parte de los estudiantes de X nivel en comparación con los estudiantes que ingresan a la universidad, quienes mostraron un conocimiento nulo en dicho aspecto (0 estudiantes).

De la misma manera se puede percibir un resultado desfavorable del primer desempeño en los estudiantes del énfasis de Ciencias Naturales ya que según el resultado estadístico, los 20 **estudiantes que presentaron la** prueba no demostraron conocimiento básico y/o competente para abordar el criterio.

En cuanto al segundo desempeño evaluado, la situación es preocupante para los estudiantes del énfasis Lengua Castellana y Ciencias Naturales de los dos niveles, ya que ninguno de los 52 estudiantes que presentaron la prueba General de comprensión lectora muestra aciertos en este criterio. Lo que infiere un mayor esfuerzo para alcanzar procesos de lectura que determinen la comprensión de los objetivos en un texto. En este caso particular: textos argumentativos, narrativos y expositivos.

El tercer desempeño evaluado presenta una situación similar al primer desempeño: es notorio un puntaje de aciertos que favorecen a los estudiantes de X semestre de Lengua Castellana en comparación a los otros grupos de estudiantes. Los datos cuantitativos arrojan resultados de 45% de aciertos para X semestre de Lengua Castellana equivalente a 5 de 11 estudiantes sobre la capacidad para reconocer el género o tipo discursivo al que corresponde un documento y un resultado nulo para los grupos VI de Lengua, y X y VI de Ciencias Naturales.

Finalmente, se presenta algunos aciertos para los cuatro grupos evaluados, en el último desempeño que evalúa la capacidad para elaborar hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en los textos propuestos. Paradójicamente existe mayor conocimiento en estudiantes de VI con puntaje de 61 % en aciertos, mientras que X semestre presenta puntaje de 55 %, resultado que se iguala al de VI semestre de Ciencias Naturales y un 36% para X semestre de ciencias.

En síntesis, se puede afirmar que las estudiantes que egresan de la licenciatura en educación básica de la escuela de educación de la UIS, poseen marcados vacíos que no permiten diferenciar el desempeño de un nivel superior que ha pasado por un proceso de aprendizaje del nivel inferior que viene con la formación proporcionada por las escuelas normales durante dos años de preparación, es decir, que los conocimientos que tienen las estudiantes que llegan de las escuelas normales a la universidad, es casi igual al que manejan las estudiantes que egresan de la licenciatura de la universidad y que tienen tres años más de educación superior. En otros términos, se puede concluir que, después de cinco años de formación universitaria, no existe diferencia en los conocimientos adquiridos antes de ingresar a la universidad y los que tienen luego de salir de ella en comparación con los que son necesarios para comprender textos

argumentativos a partir del análisis crítico intertextual en las respuestas dadas a las preguntas hechas.

CONCLUSIONES

- * Las estudiantes poseen notorias debilidades en los procesos implicados en la comprensión de textos argumentativos a la hora de manifestar las respuestas que requieren ser inferidas a partir de la lectura de un texto.
- * Según los datos, los estudiantes desconocen las estrategias necesarias para la interpretación de textos, esto se evidenció a lo largo de la investigación en la cantidad de desaciertos encontrados en sus respuestas y la poca profundidad de las mismas.
- * En forma general, es preciso afirmar que las estudiantes se encuentran en un nivel literal de comprensión de lectura y un nivel básico inferencial puesto que no alcanzaron los criterios básicos de este proceso.
- * Existen leves diferencias en los procesos de comprensión de las estudiantes entre X semestre y VI obteniendo mejor desempeño X semestre en algunos de los criterios evaluados, pero en el criterio de formulación de hipótesis interpretativas las estudiantes de VI semestre de lengua tuvieron mejor desempeños respecto de los demás grupos.
- * Los estudiantes no lograron establecer una comprensión global de la propuesta del texto, es decir, carecen de elementos que les ayuden a construir la macro estructura del texto. Dicho de otro modo, no trascienden de lo micro estructural.

RECOMENDACIONES

Se requiere de una didáctica de los maestros por acompañar, de algún modo la comprensión de los textos escritos académicos, como guías, talleres cuestionarios, actividades de discusión que permitan ejercitar las habilidades de comprensión.

Los docentes universitarios requieren programas de formación que les permita ser cada vez más intencionales en la consolidación de propuestas didácticas que apunten al desarrollo de los procesos de lectura y escritura en las diferentes disciplinas no solo como objeto de evaluación sino como objeto de enseñanza y de investigación.

Se observa la necesidad de que exista un trabajo que permita a los docentes comprender y conocer las relaciones entre los procesos cognitivos relacionados con la comprensión de textos, la escritura y el aprendizaje para realizar los ajustes pertinentes en el trabajo de aula.

Se hace necesario crear una propuesta que tenga en cuenta los procesos de lectura en las diversas asignaturas como eje articulador de las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje, la comprensión y la producción de textos escritos de áreas específicas disciplinarias.

Realizar periódicamente seguimiento y control de los procesos de lectura con la aplicación de este tipo de pruebas que den cuenta de la evolución de los procesos de lectura que permitan identificar sus fortalezas y debilidades Orientar el trabajo de aula al desarrollo de la lectura crítica

BIBLIOGRAFÍA

- ARRIETA DE MEZA, Beatriz; MEZA CEPEDA, Rafael. La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. En: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Maracaibo., 1997. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política de Colombia. Bogotá D.C. 1991. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- CABRERA RODRÍGUEZ Flor A. La Comprensión Lectora. Argentina: Leer, 1992 p. 59
- CADENA CASTILLO, Sonia; NARVÁEZ CARDONA Elizabeth; CHACÓN, María Mercedes. La comprensión de textos, textos escritos: formación de docentes. Universidad Autónoma del Occidente, departamento de Lenguaje. 2006 p. 85
- CARLINO, Paula. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Ponencia presentada en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, en Buenos Aires mayo de 2003 en las XII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro. Buenos Aires. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paulacarlino.pdf>
- CARLINO, Paula. ¿Qué nos dice hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?. Conferencia invitada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá 26 y 27 de abril de 2007. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/paulacarlino.pdf>

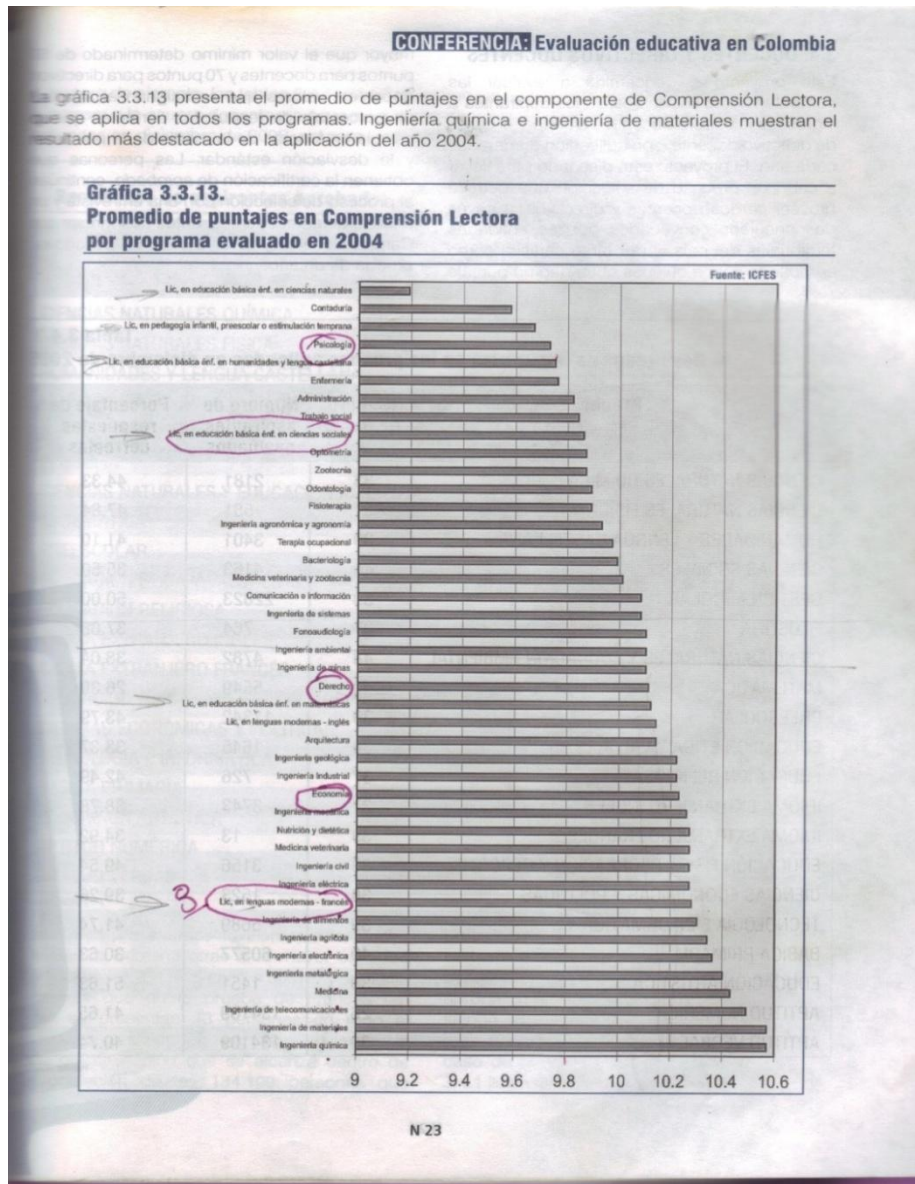
- CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2006
- CASTAÑEDA, Luz Stella; HENAO, José Ignacio. La Lectura en la Universidad de Antioquia. Medellín: UDEA, 1998. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100010&script=sci_arttext
- COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor, 1998.
- Documento de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela de Educación UIS.
- ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE, UNIVERSIDAD DEL VALLE. Procesos de Construcción de los ECAES, Marco de Fundamentación Conceptual y Especificaciones del Examen para las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Lengua Castellana y Literatura; y Lenguas Modernas y Extranjeras. Santiago de Cali : ICFES.
- SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Losada, 1945. p. 35
- GADAMER, Hans-George. Antología. Salamanca: Sígueme, 2001.
- GÓMEZ BENÍTEZ, Sonia. Módulo: Investigación y Construcción de Conocimientos. Los Proyectos de Aula. Bucaramanga : UIS, 2008.
- GONZÁLEZ MOREYRA, Raúl. Comprensión Lectora en estudiantes universitarios iniciales. Lima. Personal 1 1998, 43-65. Disponible en: [http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/\\$file/gonzales.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/$file/gonzales.pdf)
- INSTITUTO CERVANTES. Saber escribir. Buenos Aires : Aguilar, 2006.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Guía de Orientación. Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Licenciatura en: Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Bogotá : ICFES, 2007. Disponible en: http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2381

- INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR-ICFES. Informe Nacional de Resultados. Bogotá : ICFES 2005. Disponible en: <http://www.aciem.org/bancoconocimiento/E/Ecaes2004/ecaes%202004.pdf>
- JHONSON Peter. La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo. Madrid: Visor, 1989.
- JOSEP Cuenca, María. Revista: Comunicación, Lenguaje y educación. Chile: 1995.
- JURADO VALENCIA, Fabio. Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá : Editorial Magisterio, 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, COLOMBIA APRENDE, La red del Conocimiento. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-138799.html>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, UNIVERSIDAD DEL VALLE, Escuela de Ciencias del Lenguaje, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES. Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana: Guía de Orientación. Bogotá: ICFES, 2009, Disponible en: http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2381
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES. Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales: Guía de Orientación. Bogotá : ICFES, 2009, p. Disponible en: http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2312
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, REVOLUCIÓN EDUCATIVA: Colombia Aprende, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES. Senderos y Horizontes de la Evaluación Educativa. Primer Seminario Internacional Evaluación de la Educación. Febrero 15 al 18 del 2006, Cartagena de Indias

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá D.C. Colombia : MEN, 1998.
- PARDO ABRIL, Neyla. Revista de la Asociación de ex alumnos del seminario Andrés Bello. Número 3. Bogotá.1990.
- Revista latinoamericana vol. XXXIX número 1,2- 2009. p.
- RINCON B. G., BUSTAMANTE G., PEREZ de R.D., CASTRO M. La lengua escrita. La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Bogotá :1993 Arango Editores.
- SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística General. Buenos Aires : Losada, 1945.
- SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Un enfoque psicolingüístico, perspectiva y plan general. España: Edit. Trillas, 1985
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando. Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura. UNED. C. A. Algeciras. Universidad de Granada. Granada: Eúphoros 2000.
- UNESCO. Cátedra para la Lectura y Escritura en América Latina. Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en textos expositivos y argumentativos. Cali : Universidad del Valle, 2001.
- UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Presentación Institucional. Bucaramanga 2009. Disponible en: <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/index.jsp>
- UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Escuelas y Departamentos. Escuela de Educación. Principios Institucionales. Bucaramanga. 2009. Disponible en <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/index.jsp>
- VAN DIJK Teun A. Racismo y análisis crítico de los medios. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.
- VAN DIJK Teun A. La ciencia del texto. Buenos Aires: Páidos. 1980

ANEXO 1

Balance de las pruebas ECAES aplicadas en el 2004 en el Componente de Comprensión Lectora



ANEXO 2

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA- ENFASIS LENGUA CASTELLANA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER-FACULTAD CIENCIAS HUMANAS PLAN DE ESTUDIOS

Febrero de 2008
Estudiantes desde nivel V

V SEMESTRE			VI SEMESTRE			VII SEMESTRE			VIII SEMESTRE			IX SEMESTRE			X SEMESTRE		
Código	Asignatura	H	Código	Asignatura	H	Código	Asignatura	H	Código	Asignatura	H	Código	Asignatura	H	Código	Asignatura	H
20934	Seminario Contextualización Pedagógica	4	20941	Educac. y Procesos DHI	4	20948	Educación y procesos de Desarrollo Humano II	4	20955	Mediaciones Pedagógicas	4	20962	Seminario campo aplicado. Disciplinar Literatura I	3	20969	Campo aplicado. Disciplinar Literatura II	4
20935	Aplicaciones de la Tecnología e Informática	4	20942	Probl. Histórico y Epis. Educ.	3	20990	CS Naturales y Educación ambiental Básica II	5	20956	Políticas Educativas y de Gestión Escolar	3	20963	Tendencias educativas contemporáneas	3	20970	Proyecto de Grado	
20984	Estudios del Lenguaje-proceso lector	4	20987	Estudios del Lenguaje-proceso lector	4	20989	Est de leng Castell taller de lectura y de escritura	3	20991	Filosofía del Lenguaje-pragmática	3	20964	Fundamentación Estética	4	20971	Epistemología y Hermenéutica de la Educ. art	4
20985	Lineamientos Curriculares de Lengua	3	20988	CS Naturales y Educación ambiental Básica I	5	20951	Fundament. Matematic. I	4	20957	Investigación Cuantitativa y Cualitativa	4	20965	Educación Matemática	4	20972	Ciencia, T Tecnología y Sociedad	4
20986	Referentes teóricos del currículo de ciencias N.		20945	Epistemología y Hermenéutica de las Ciencias S.	4	20952	Epistemolog. Y Hemeneutic. SC	4	20959	Fundament. De Matemáticas II	4	20966	Fundamentación Ética	4	20986		
20939	Proyectos pedagógicos V-Proyecto de Aula	4	20946	Proyectos pedagógicos VI-Diagnostico Institucional	4	20953	Proyectos pedagógicos VII-Diagnóstico	4	20960	Proyectos pedagógicos VIII-Proyecto de Aula	4	20967	Proyectos pedagógicos IX-Trabajo de Grado	4	20973	Proyectos pedagógicos X-Espacio Trabajo de Grado	3
20940	Seminario Complementario-lingüística I	3	20947	Seminario Complementario-lingüística II	3	20954	Seminario Complementario-lingüística III	3	20961	Seminario Complementario-lingüística IV	3	20968	Seminario Complementario-lingüística V	3	20974	Seminario Complementario-Lectura de imagen	3

ANEXO 3

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA- ENFASIS CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER-FACULTAD CIENCIAS HUMANAS PLAN DE ESTUDIOS

Febrero de 2008
Estudiantes desde nivel V

V SEMESTRE			VI SEMESTRE			VII SEMESTRE			VIII SEMESTRE			IX SEMESTRE			X SEMESTRE		
Código	Asignatura	H	Código	Asignatura	H	Código	Asignatura	H	Código	Asignatura	H	Código	Asignatura	H	Código	Asignatura	H
20934	Seminario Contextualización Pedagógica	4	20941	Educac. y Procesos DHI	4	20948	Educación y procesos de Desarrollo Humano II	4	20955	Mediaciones Pedagógicas	4	20962	Seminario campo aplicado. Disciplinar Microbiología	3	20969	Campo aplicado. Disciplinar Educación Ambiental	4
20935	Aplicaciones de la Tecnología e Informática	4	20942	Probl. Histórico y Epis. Educ.	3	20990	CS Naturales y Educación ambiental Básica II	5	20956	Políticas Educativas y de Gestión Escolar	3	20963	Tendencias educativas contemporáneas	3	20970	Proyecto de Grado	
20984	Estudios del Lenguaje-proceso lector	4	20987	Estudios del Lenguaje-proceso lector	4	20989	Est de leng Castell taller de lectura y de escritura	3	20991	Filosofía del Lenguaje-pragmática	3	20964	Fundamentación Estética	4	20971	Epistemología y Hermenéutica de la Educ. art	4
20985	Lineamientos Curriculares de Lengua	3	20988	CS Naturales y Educación ambiental Básica I	5	20951	Fundament. Matematic. I	4	20957	Investigación Cuantitativa y Cualitativa	4	20965	Educación Matemática	4	20972	Ciencia, T Tecnología y Sociedad	4
20986	Referentes teóricos del currículo de ciencias N.		20945	Epistemología y Hermenéutica de las Ciencias S.	4	20952	Epistemolog. Y Hemeneutic. SC	4	20959	Fundament. De Matemáticas II	4	20966	Fundamentación Ética	4	20986		
20939	Proyectos pedagógicos V-Po de Aula	4	20946	Proyectos pedagógicos VI-Diagnostico Institucional	4	20953	Proyectos pedagógicos VII-Diagnóstico	4	20960	Proyectos pedagógicos VIII-Proyecto de Aula	4	20967	Proyectos pedagógicos IX-Trabajo de Grado	4	20973	Proyectos pedagógicos X-Espacio Trabajo de Grado	3
20940	Seminario Complementario-Disciplinar Física	3	20947	Seminario Complementario Química inorgánica	3	20954	Seminario Complementario-Fisiología Humana	3	20961	Seminario Complementario-Bioquímica	3	20968	Seminario Complementario-Física Electromag	3	20974	Seminario Complementario-Genética	3

ANEXO 4

PRUEBA GENERAL DE LECTURA Y ESCRITURA

FACULTAD DE HUMANIDADES
 ESCUELA DE EDUCACIÓN
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LENGUA CASTELLANA

TABLA DE EVALUACIÓN POR INDICADORES DE LOGROS

Marzo de 2008

Nombre:	CC:
---------	-----

VALOR TOTAL DE LA PRUEBA: 20 PUNTOS

DESCRIPCIÓN DEL LOGRO	L ¹ 2 PUNTOS	ML 1.0 PUNTO	NL 0 PUNTOS
1. Con su desempeño, evidencia la comprensión de las instrucciones y orientaciones expresadas por escrito.			
2. Aborda la lectura conectando diversos elementos temáticos (isotópicos) relacionados en el documento.			
3. Manifiesta la comprensión de los objetivos que se propone un texto.			
4. Sintetiza la problemática alrededor de la cual se realiza la argumentación en una producción textual.			
5. Reconoce el género o tipo discursivo al que corresponde un documento.			
6. Elabora hipótesis interpretativas sobre términos ambiguos o desconocidos en un texto.			
7. Construye argumentos coherentes frente a tópicos específicos de la intencionalidad discursiva.			
8. Pone en actividad la normativa de la lengua sobre la cohesión y la coherencia cuando elabora enunciados.			
9. Se expresa a través de textos estructurados para hacer eficaz su intencionalidad comunicativa.			
10. Respeta elementos de orden formal en la presentación del texto, como la ortografía y la sintaxis.			
TOTALES	f x 2=A	f x 1.0=B	
Calificación de los resultados	A+B=		
<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiente: 01 – 05 puntos • Deficiente: 06 – 10 puntos • Aceptable: 11 – 15 puntos • Bien: 16 – 20 puntos 			
OBSERVACIONES DEL EVALUADOR:			

¹ Los desempeños de comprensión se discriminan en tres niveles de logro, a saber, L) Logrado, ML) Medianamente Logrado y NL) No Logrado.

ORIENTACIONES PARA LA PRUEBA: Realice una síntesis a partir de los tres textos que se presentan a continuación. Para ello, contará con una hoja para hacer las anotaciones, tablas, borradores, etc., que considere necesarios (esta hoja debe ser entregada con la prueba). Cuenta también con hojas que tienen líneas numeradas para la redacción de la síntesis (para calcular la extensión, promedie el número de palabras que usted escribe por renglón).

Luego conseguirá una lista de enunciados a los que usted debe responder, siempre a partir de los textos que se le han suministrado para la síntesis.

Cuide la legibilidad de su letra, su redacción y ortografía.

TEXTO A

EL ESPEJO DEL ALMA

Héctor Abad Faciolince



Hay personas descalzas y personas con zapatos tan rotos y raídos que solamente indican una cosa: soy muy pobre. Y zapatos firmados y muy finos que solamente gritan: soy muy rico. Pero no voy a hablar de estos límites de opulencia o penuria; quiero hablar de los zapatos comunes y corrientes, los de todos los días, los suyos y los míos. Aunque el criterio suene bajo y rastroso estoy de acuerdo con Nanni Moretti cuando dice: "Por sus zapatos los reconoceréis". ¿A quiénes? Pues a todos. Dice el único Marqués vivo de Medellín que "los zapatos son el espejo del alma". Empecemos por las mujeres y por los extremos se va desde las que usan tacones altísimos, de aguja, frente a las que prefieren el zapato bajo, prácticamente sin tacón. Y entre las dos, la gama de don Rafael Pombo: "Chancias, botas y escarpín", mocasines y sandalias, plataforma, medio tacón, zuecos, más la franja total de los colores rojos, blancos, verdes, dorados, plateados, negros, de charol y todo el espectro de marrones. Nunca tuve esposa ni novia de zapatos rojos (salvo por uniforme del colegio) y no puedo ni imaginarme cómo serán esas señoras en la casa, en la cama. Las veo sí en las fiestas y en los supermercados y andan como demasiado seguras de sí mismas, hablan duro, llaman la atención.

Para mí los zapatos rojos son como un semáforo en ese mismo color: me paran en seco, de ahí no paso, no me acerco ni aunque sea una morena de esas que pisan con garbo. Las de zapatos blancos que no son enfermeras, no logro descifrarlas ni entenderlas tampoco.

En general prefiero el alma más tímida de las que usan tacón bajo, pero no puedo negar que a las que usan alto se les alargan de manera favorable las piernas y para no irse de bruces se les salen las nalgas, insinuantes. Es una coquetería que les queda bien a las bonitas, solo a las muy bonitas.

Algunas en este eterno verano de los trópicos, se ponen botas altas, invernales, forradas en peluda piel. La consecuencia obvia de esta costumbre tonta es una sola: pecueca.

En los hombres, un individuo de botas tejanas, con refuerzo metálico en el tacón. Casi espuelas, y remate hacia arriba en puntudísimo pico, indica ya todo un programa de vida. Yo no sé en Texas, pero aquí demuestran demasiadas ganas de parecer muy macho. Tan macho remacho que es casi sospechoso. El otro extremo son esas zapatillas bajas, delicadas como de cabretilla, casi siempre sin cordones, sobre pies diminutos de china sometida a torturas y vendajes, bajo tobillos gráciles de gacela asustada: ya el interés de parecer muy finos no deja lugar a dudas. Parecen ir rogando por la vida: ¡Cuidado, no me vayan a pisar!

2

No logro ir mucho más lejos en esta tipología zapatera. No sé definir en dónde está la clave, pero yo intuyo (y casi siempre acierto) cuál es el carácter de una persona con solo mirarle los zapatos y esto no tiene nada que ver con el precio. Que el asunto sea menos frívolo de lo que se piensa nos lo demuestran los dos poetas más grandes de Colombia a principios de siglo.

Que no son los que creen en Bogotá, sino dos magníficos viejos de provincia: León de Greiff y Luis Carlos López. Hay muchas maneras académicas de demostrarlo, pero una trivial, aunque segura, es que ambos hablaron del alma, es decir, de los zapatos. "Mi sandalia o mi abarca o mi coturno, no los piséis tumulto tumultuario", advirtió el poeta que vivió en Bolombolo. Y el tuerto es famoso por sus zapatos viejos, que son la imagen perfecta de su cariño por Cartagena. Y del cariño por todo, porque todos los cariños suelen ser así, viejos gastados, cómodos, como los zapatos que nos acompañan por años. Y a propósito: los zapatos hay que estrenarlos al escondido; nada más feo ni más incómodo que un par de zapatos nuevos.

Tomado de la Revista Cromos. Sección: Todavía. Septiembre de 1999

De acuerdo con el texto, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la tesis del texto?

2. ¿En un esquema, represente la forma (o el recurso) en que el autor expone sus argumentos

3. Después de su exposición, ¿qué concluye Abad Faciolince?

4. Con tres ejemplo extraídos del texto, explique de qué manera o qué recursos emplea el autor del texto para darle cohesión a su escrito.

a.

b.
c.
5. ¿Cuál es el hecho que origina el escrito?
6. ¿A qué se refiere el autor cuando dice: "la gama de don Rafael Pombo"?
7. ¿Cuál es la intención de la anterior referencia?
8. ¿Qué tipo de texto es?
9. ¿Cuál es el propósito de este texto?
10. ¿A qué tipo de escrito corresponde el texto leído?

TEXTO B

Capítulo IV de "El Principito"

De esta manera supe una segunda cosa muy importante: su planeta de origen era apenas más grande que una casa.

Esto no podía asombrarme mucho. Sabía muy bien que aparte de los grandes planetas como la Tierra, Júpiter, Marte, Venus, a los cuales se les ha dado nombre, existen otros centenares de ellos tan pequeños a veces, que es difícil distinguirlos aun con la ayuda del telescopio. Cuando un astrónomo descubre uno de estos planetas, le da por nombre un número. Le llama, por ejemplo, "el asteroide 3251".

Tengo poderosas razones para creer que el planeta del cual venía el principito era el asteroide B 612. Este asteroide ha sido visto sólo una vez con el telescopio en 1909, por un astrónomo turco.

Este astrónomo hizo una gran demostración de su descubrimiento en un Congreso Internacional de Astronomía. Pero nadie le creyó a causa de su manera de vestir. Las personas mayores son así. Felizmente para la reputación del asteroide B 612, un dictador turco impuso a su pueblo, bajo pena de muerte, el vestido a la europea. Entonces el astrónomo volvió a dar cuenta de su descubrimiento en 1920 y como lucía un traje muy elegante, todo el mundo aceptó su demostración.

Si les he contado de todos estos detalles sobre el asteroide B 612 y hasta les he confiado su número, es por consideración a las personas mayores. A los mayores les gustan las cifras. Cuando se les habla de un nuevo amigo, jamás preguntan sobre lo esencial del mismo. Nunca se les ocurre preguntar:

"¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere? ¿Le gusta coleccionar mariposas?". Pero en cambio preguntan: "¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?". Solamente con estos detalles creen conocerle. Si les decimos a las personas mayores: "He visto una casa preciosa de ladrillo rosa, con geranios en las ventanas y palomas en el tejado", jamás llegarán a imaginarse cómo es esa casa. Es preciso decirles: "He visto una casa que vale cien mil pesos". Entonces exclaman entusiasmados: "¡Oh, qué preciosa es!".

De tal manera, si les decimos: "La prueba de que el principito ha existido está en que era un muchachito encantador, que reía y quería un cordero. Querer un cordero es prueba de que se existe", las personas mayores se encogerán de hombros y nos dirán que somos unos niños. Pero si les decimos: "el planeta de donde venía el principito era el asteroide B 612", quedarán convencidas y no se preocuparán de hacer más preguntas. Son así. No hay por qué guardarles rencor. Los niños deben ser muy indulgentes con las personas mayores.

Pero nosotros, que sabemos comprender la vida, nos burlamos tranquilamente de los números. A mí me habría gustado más comenzar esta historia a la manera de los cuentos de hadas. Me habría gustado decir: "Era una vez un principito que habitaba un planeta apenas más grande que él y que tenía necesidad de un amigo..." Para aquellos que comprenden la vida, esto hubiera parecido más real.

Porque no me gusta que mi libro sea tomado a la ligera. Siento tanta pena al contar estos recuerdos. Hace ya seis años que mi amigo se fue con su cordero. Y si intento describirlo aquí es sólo con el fin de no olvidarlo. Es muy triste olvidar a un amigo. No todos han tenido un amigo. Y yo puedo llegar a ser como las personas mayores, que sólo se interesan por las cifras. Para evitar esto he comprado una caja de lápices de colores. ¡Es muy duro, a mi edad, ponerse a aprender a dibujar, cuando en toda la vida no se ha hecho otra tentativa que la de una boa abierta y una boa cerrada a la edad de seis años! Ciertamente que yo trataré de hacer retratos lo más parecido posibles, pero no estoy muy seguro de lograrlo. Uno saldrá bien y otro no tiene parecido alguno. En las proporciones me equivoco también un poco. Aquí el principito es demasiado grande y allá es demasiado pequeño. Dudo también sobre el color de su traje. Titubeo sobre esto y lo otro y unas veces sale bien y otras mal. Es posible, en fin, que me equivoque sobre ciertos detalles muy importantes. Pero habrá que perdonármelo ya que mi amigo no me daba nunca muchas explicaciones. Me creía semejante a sí mismo y yo, desgraciadamente, no sé ver un cordero a través de una caja. Es posible que yo sea un poco como las personas mayores. He debido envejecer.

Tomado del Capítulo cuarto del Principito. Autor: Antoine de Saint-Exupéry.

De acuerdo con el texto, responde las siguientes preguntas:

11. ¿Cuál es el hecho que origina el escrito?

12. ¿Qué tipo de texto es? Explique

13. ¿Cómo está estructurado el texto?

14. ¿Qué diferencias encuentra entre los textos A y B?

TEXTO C

SICOLOGÍA

El espejo del alma

Un experto morfosicólogo español sostiene que el rostro revela con exactitud los rasgos de la personalidad. Analizó las caras de cuatro colombianos y esto es lo que descubrió.

Fecha: 08/19/2006 –Revista Semana

Sólo con una foto de un rostro de frente y una de perfil, Julián Gabarre asegura poder deducir los rasgos psicológicos de una persona. Por eso a este español acuden cientos de empresas para que les ayude a escoger gerentes, empleados de confianza, futuros socios o por curiosidad, para conocerse mejor a sí mismos. Y al parecer no falla pues con este método ha elegido a cerca de 300 directivos de importantes compañías de su país, donde la morfosicología está de moda gracias a su libro El rostro y la personalidad.

En 2004 Gabarre sorprendió a la policía científica de Barcelona al determinar con base en sus fotos y con total precisión la sicología de 10 reclusos y los delitos por los cuales habían sido condenados a prisión sin conocerlos previamente: "Dos por estafa, cuatro por robos con fuerza, dos por robo con violencia y otros dos por lesiones". Un alto mando de la policía científica corroboró todos los casos y quedó tan descreitado que le expidió una certificación de esta hazaña.

"El rostro tiene un significado y revela el funcionamiento del ser y sus intercambios con el mundo exterior. Es la puerta de entrada y salida de nuestro cerebro y nuestra interioridad, de nuestras

emociones y de nuestros mecanismos de racionalización, y por eso nos dice todo", dijo a SEMANA Gabarra, quien estudió en la Sociedad Francesa de Morfosicología. Esta disciplina parte de una teoría de los años 40 del siquiatra francés Louis Corman, quien asegura que "la síquis determina la forma del rostro".



Ricardo Uribe



Shakira



Jorge Bucarfi, el macho lujoso

Los pómulos anchos revelan necesidad de protagonismo, la boca y nariz grande, derroche, y nariz encorvada hacia los labios significa atracción por el dinero. "Es el psicoanálisis instantáneo", enfatiza Gabarre, cuyo exitoso libro llegará en algunos meses a Latinoamérica. Aunque la mayor parte de sus clientes buscan conseguir información privilegiada sobre los demás, el experto insiste sobre la gran utilidad de esta disciplina para el conocimiento propio. "Con la morfosicología adquirimos comprensión, seguridad, confianza y libertad. Nuestra propia cara nos informa de nuestras fortalezas y debilidades y nos señala el camino para mejorar nuestras relaciones y nuestro futuro".

Gabarre fundó una escuela de morfosicología en Barcelona que ya graduó a sus primeros 24 alumnos y además ofrece información en su página de Internet (www.julian-gabarre.com). Así se ha convertido en el principal promotor en el mundo hispanoparlante de una teoría que asegura que "el rostro nunca miente".

Idealista e innovador

"Este rostro, ligeramente retraído, tiene un tono energético global medio. Su zona dominante es la cerebral y, como los ojos están activados, la actividad mental es grande y es donde tiene los mejores recursos. Su frente se ensancha en la parte alta del rostro, lo que nos muestra que su potencial intelectual es alto, dominando la inteligencia abstracta e intuitiva, sobre la concreta que es media. Tiene la capacidad para ver y dar soluciones globales, y otros aspectos del rostro nos dicen que canaliza muy bien el pensamiento en acciones concretas, aunque al faltarle un poquito de vitalidad de base (mandíbulas de frente y de perfil), algunas de estas soluciones podrían quedarse sin plasmar y le podrían restar combatividad y determinación. El examen morfosicológico del señor Uribe nos dice que él es abierto y flexible a nivel de ideas y de planteamientos y algo idealista, con notable sentido de la innovación y espíritu de empresa. Para él es más importante 'ser', que 'representar' y 'tener'. Su frente amplia e inclinada nos informa que es ágil en la comprensión, argumentación y rápido en elaborar la respuesta. No obstante, la vitalidad media le da muy buena capacidad para las relaciones interpersonales".

Fuerte e intuitiva

"De frente, este rostro es firme, enérgico y determinado, pero de perfil es más suave y receptivo, lo que nos lleva a concluir dos aspectos importantes de su personalidad: en su entorno profesional y social, muestra fuerza, determinación y lucha para conseguir sus metas. Pero, en familia, su comportamiento es más flexible y es menos combativa. Metafóricamente podríamos decir que Shakira es más demonio fuera (hacia el exterior, hacia el mundo) y más ángel en casa. Su frente indiferenciada, sus cejas en acento circunflejo y sus ojos tónicos revelan que su tipo de inteligencia es intuitiva y concreta, con notable capacidad de observación y memoria fotográfica. Los pómulos anchos y las mejillas de frente aplanadas nos informan que tiene una alta sensibilidad de defensa en lo sentimental, lo que significa gran dificultad para expresar sus sentimientos y emociones. Tendrá que aprender a decirle a su pareja 'te quiero', 'me encantas', etc.; de lo contrario, su pareja podría dejarla porque se podría aburrir. Shakira tiene gran necesidad de ser querida pero su afectividad es más receptiva que emisiva. También deberá aprender a ser más paciente y menos expeditiva en sus relaciones afectivas".

Egoísta y materialista

"Este rostro, de tipo dilatado, muestra un tono energético medio. En la zona instintiva, las mandíbulas están indiferenciadas y muy carnosas, el cuello es ancho y corto y la nariz vista de perfil es algo aguileña, lo que nos informa que el instinto de adquisición es muy alto y que busca en todas sus relaciones el beneficio personal. Los ojos pequeños, la nariz estrecha y aguileña penetrando en la zona de los instintos y el labio superior fino, le convierten en un hombre nada generoso y bastante materialista que actuará con extrema dureza y de forma impositiva para conseguir sus fines. Su zona média (pómulos anchos y la nariz estrecha y aguileña) nos hablan de su gran necesidad de protagonismo y de ser querido, pero él no ofrece nada para ser querido. Por el contrario, será un hombre muy temido, por su extremada dureza".

Obstinado y fanático

"Este rostro rectangular dilatado revela un considerable depósito de energía medio alto y que el nivel de actividad de esta persona está por encima de lo normal. Visto de perfil, la zona de los instintos en profundidad (longitud que va del mentón a la parte trasera del cuello) muestra que tiene un 'motor de alta resistencia' y que es muy perseverante en conseguir sus propósitos. Sin embargo, su frente abollada nos dice que a nivel de ideas es obstinado y algo fanático, y por lo tanto, poco flexible. Su lado izquierdo (pómulo) más retraído nos habla de un pasado deficitario en afectos de su entorno familiar, habiendo superado y sintiéndose más realizado y querido dentro de su entorno social y familiar actual".

15. Escriba un texto comparativo donde señale las semejanzas y diferencias entre el texto A y el texto C

ORIENTACIONES: *leídos los textos, proceda a la construcción de su síntesis, de unas 350 palabras. Recuerde que no debe transcribir frases, oraciones o pasajes de los documentos en estudio.*

LA SÍNTESIS DE TEXTOS

POR: HORACIO ROSALES CUEVA, PROFESOR UIS
ESCUELA DE IDIOMAS

La síntesis es una actividad intelectual y con intención comunicativa que consiste en reorganizar y articular, de manera coherente, los elementos esenciales de varios objetos o documentos analizados en uno nuevo. Esta actividad no es lo mismo que un resumen (una relación de las ideas esenciales de un texto particular en el mismo orden de su presentación original) porque aquí se trata de la construcción de una presentación de los aspectos esenciales y coincidentes de los textos o de los elementos de un *corpus*.

Para el trabajo de síntesis es necesario que se recurran a ciertas técnicas que un lector y escritor posee como parte de su *saber hacer* con el lenguaje. En esas técnicas cuentan las de observación de un documento (atención a la forma de presentación del mismo, a los títulos, las marcas tipográficas, etc.), la lectura atenta para identificar los temas comunes a los textos, la determinación de las ideas esenciales de cada uno y la posición del autor, el estudio comparativo de los documentos, el establecimiento de un plan de escritura y la redacción cuidadosa de la síntesis propiamente dicho.

En la redacción de la síntesis se debe exponer cuál es la tarea que se está efectuando con los diferentes documentos, el origen de éstos, la posición de cada texto o autor, etc. Pero quien sintetiza debe producir un texto único que aborde todos los textos en conjunto y no una secuencia de resúmenes. Para ello, quien sintetiza pone a prueba no sólo sus capacidades de comprensión, análisis y síntesis, sino también su objetividad y sus competencias para la construcción lingüística de un texto coherente (o "armonioso" en su significación) y cohesionado entre sus elementos formales de expresión. Debe tenerse presente que la síntesis no es un comentario, ni una crítica de los documentos que se abordan. La extensión de la síntesis debe ser más o menos el promedio de palabras del total de textos que se abordan. Por ejemplo, si el texto A tiene 220 palabras, el texto B tiene 250 y el texto C unas 180, la síntesis no deberá exceder de unas 220 palabras en total, incluyendo el título.

Para realizar la síntesis, aparte de las premisas técnicas ya explicadas, se recomienda hacer, como especie de borrador o de "brújula" del trabajo, un cuadro o esquema comparativo de los textos que se abordan en el trabajo. Si se trata de un cuadro, en cada columna se escribe la información esencial de cada texto. Este cuadro le permitirá hacer comparaciones, determinar coincidencias y diferencias de abordaje entre los documentos, etc. Posteriormente, es necesario escribir un plan de redacción del resultado final (ello es fundamental para guiar la construcción del nuevo texto, economizar tiempo y dosificar la extensión de la síntesis). A continuación se tiene un ejemplo de la tabla comparativa de textos:

TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
Expresa la preocupación por informar al público sobre los meteoritos	Manifiesta el deseo de presentar al público una exposición sobre los meteoritos	Dirige a los docentes un mensaje sobre la enseñanza de las ciencias
Hace énfasis en la definición de los meteoritos como piedras celestes y como dominio de investigación de especialistas.	Enfatiza sobre cómo se ha hecho el estudio de los meteoritos, especialmente de aquellos de los que se tienen fragmentos en laboratorios y en museos.	Enfatiza sobre el encuentro de la física, la química, la biología y la historia de la evolución y del cosmos en la investigación científica de éste.

Un ejemplo de un plan de síntesis, a partir del cuadro precedente, puede ser:

- Título: Los jóvenes y la ciencia: el fenómeno de los meteoritos.
- Introducción: Presentación de los documentos y del tema en general.
- Primera parte: ¿Cómo la ciencia puede suscitar el interés del público?
- Segunda parte: ¿Cómo interesa a los jóvenes en la ciencia y en la investigación científica?
- Conclusión: Interés en los meteoritos.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.

