

Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes

MARÍA LUISA GRAFFIGNA
ADRIANA ESTELA LUNA
ANA MARÍA M. ORTIZ
SONIA ALEJANDRA PELAYES
MYRIAM E. RODRÍGUEZ MANZANARES
ELEONORA CAROLINA VARELA

ISFD "Santa María", Universidad Católica de Cuyo, Argentina

1. Introducción

En este artículo presentamos algunos de los resultados de la investigación denominada "*La Comprensión Lectora en el Nivel Superior: un estudio exploratorio*" desarrollada en el Instituto Superior de Formación Docente "Santa María" (San Juan-Argentina) durante los años 2006 y 2007¹. Este estudio surgió como continuidad de las actividades de investigación emprendidas por docentes de la institución en el año 2005, que dejaron como resultado no sólo el diseño e implementación de estrategias pedagógico-didácticas sino también una concreta preocupación por la investigación sobre las causas que dan lugar a la problemática.

Son numerosos los estudios que ponen de relieve las limitaciones de comprensión lectora en los distintos niveles del sistema educativo, y en el nivel superior en particular (Fernández Mantilla, 2004; Arnoux *et al.*, 2006). Las dificultades para identificar ideas fundamentales y manifestarlas adecuadamente, relacionar la información ya conocida con la que aporta el material de lectura, ejemplificar los conceptos sobre la base de la realidad, son algunos de los signos más evidentes de las problemáticas que atraviesa actualmente el proceso de lectura. Deserción, prolongación de carreras, dificultades en los exámenes; son sólo algunas de las formas en que se manifiestan. La persistencia y profundidad de este problema lo vuelve prioritario y relevante para encararlo como tema de estudio.

En este marco surgieron diversos interrogantes: ¿Cómo abordan los alumnos los textos de estudio? ¿Cómo inciden las estrategias didácticas del docente en la capacidad de comprensión lectora de los

¹ En el Instituto Superior de Formación Docente "Santa María" de la Universidad Católica de Cuyo (Provincia de San Juan, Argentina) se dictan las carreras: Profesorado en 1.º y 2.º ciclo de EGB, Tecnicatura en Auxiliaría Docente y Profesorado en Ciencia Sagrada para Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal. El Proyecto de Investigación fue aprobado por Resolución n.º 4627/07 del Ministerio de Educación de San Juan (Argentina).

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/2 – 10 de mayo de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



alumnos? ¿La edad y la práctica de la lectura de textos académicos favorecen la capacidad de comprensión lectora? ¿Qué experiencias previas de los alumnos pueden actuar como facilitadores u obstaculizadores del proceso de comprensión lectora? ¿Cómo afectan las condiciones del contexto a la adquisición y desarrollo de habilidades lectoras? ¿La actitud de la familia frente a la lectura, constituye un factor importante para lograr esa habilidad? En función de estas preguntas de investigación nos propusimos como objetivo *indagar los factores que inciden en la comprensión lectora de alumnos de nivel superior.*

2. Distintas perspectivas acerca de la comprensión lectora

En la revisión de la literatura encontramos que hay distintos enfoques acerca de la "comprensión lectora" (Difabio, 1995; Carranza *et al.*, 2004; Meijas 2005). Entre éstos podemos distinguir básicamente tres: en primer lugar, están quienes plantean que comprender es encontrar significados a partir del texto. En esta perspectiva, comprender es sinónimo de decodificar. Se limita a lo que Difabio llama el modelo "de abajo hacia arriba" en el que "el proceso de comprensión es guiado por el texto, con poca o nula intervención del sujeto." (Difabio, 1995, p. 9). El segundo modelo es el opuesto; parte de los conocimientos previos del sujeto para otorgar significado al texto. Según esta autora, es un proceso a través del cual "el lector utiliza el conocimiento del mundo, sus experiencias, expectativas e hipótesis para inferir el significado. "Postula que" el lector fluido (...) sólo busca en la información textual la confirmación de hipótesis conceptualmente derivadas." (Difabio, 1995, p. 10). Finalmente, el tercer modelo resulta de la complementación de los dos anteriores y supone la construcción de significados a partir de la interacción del sujeto con el texto.

Desde nuestra perspectiva, y como lo plantean numerosos autores (Palacios de Pizani *et al.*, 1990; Difabio, 1995; Sánchez Miguel, 1997; Rivera Lam, 2003; Carranza *et al.*, 2004; Fernández Mantilla, 2004, entre otros), nos ubicamos en el tercero de los enfoques referidos y entendemos por *comprensión lectora* no a la mera decodificación de significados a partir de un texto sino más bien a la construcción de significados que resulta de la interacción del lector —con sus conocimientos previos— y el texto. Entre los supuestos que se encuentran detrás de este enfoque podemos mencionar: la posibilidad de distintas formas de comprender un texto; la importancia del contexto de información del lector; la relevancia del intercambio de puntos de vista a partir de las diferentes interpretaciones. En este sentido, "reconocer la existencia de diferentes formas válidas de comprensión no significa entonces que cada lector entenderá algo totalmente distinto de lo que captará otro: el sujeto emitirá hipótesis en función de su conocimiento del mundo, pero buscará verificarlas a partir de la información provista por el texto; cuando no logre corroborar sus hipótesis, tendrá que modificarlas ajustándolas —en la medida de sus posibilidades— a las características objetivas de la información visual. Tendrá además (...) la posibilidad de discutir con otros lectores su interpretación del texto, y este intercambio, al hacer posible la confrontación de puntos de vista, permitirá lograr un conocimiento más objetivo." (Palacios de Pizani *et al.*, 1990, p. 24)

Así, comprender un texto implica un conjunto de procesos. Algunos están centrados en el texto, como menciona Sánchez Miguel (1997): construir proposiciones; seguir una progresión temática; jerarquizar las ideas; interrelacionarlas. Otros, tienen que ver con los conocimientos previos y las capacidades lectoras del sujeto que lee. Como sostiene este último autor: "el texto no es sólo una invitación a entrar en sus significados, sino más bien una invitación a construir con sus significados un modelo de la realidad, por parte del lector" (Sánchez Miguel, 1997).

En función de lo expresado, puede percibirse que el proceso de comprensión lectora no es lineal ni unívoco. Por el contrario, intervienen una *multiplicidad de factores* que pueden ser clasificados en: *factores del texto*, derivados del emisor (escritor); *factores del lector*, que van desde los físicos y fisiológicos hasta los conocimientos previos, la mediación de otras personas y las experiencias previas; y *factores del contexto*, tanto cercano (familia, escuela, comunidad) como del contexto de carácter más estructural de transformaciones culturales, políticas y económicas. En esta dirección, y siguiendo a los teóricos del análisis del discurso (van Dijk, 1993, pp. 252-253), podemos ver a la "comprensión lectora" no ya como un problema propio de una disciplina, sino, por el contrario, como una manifestación de asuntos más profundos que se dan dentro de la sociedad y que requieren, por tanto, un abordaje multidisciplinar. También la propuesta del docente es clave si tenemos en cuenta la posición que ocupa dentro de la clase: es quien decide contenidos y metodología, quien evalúa. El profesor puede, por tanto, orientar de modos diversos el aprendizaje de sus alumnos. Puede concentrarse en algo meramente "disciplinar", o puede relacionar contenidos y favorecer habilidades y formas de lectura que van más allá de un contenido específico del currículo. Van Dijk sostiene que "los participantes pueden tener más o menos control sobre las propiedades variables del (curso del) discurso y sus condiciones y consecuencias, tal como su planificación, disposición, la presencia de otros participantes, los modos de participación, la organización general, los turnos de habla, la agenda, los temas, o el estilo" (van Dijk, 1993, p. 256). De este modo, el diseño de su clase es también una forma de discurso y un modo de proporcionar una mirada acerca de los textos.

Finalmente, encontramos que la forma de clasificar los distintos factores que inciden en ese proceso pueden variar según el autor. Por ejemplo, Alliende y Condemarin (1986) identifican factores físicos y fisiológicos; sociales, emocionales y culturales; perceptivos; cognoscitivos y lingüísticos. Más allá de estas distinciones, no hay que perder de vista que se trata de factores que abarcan distintas dimensiones de las personas y que no pueden estudiarse aislados sino que se encuentran relacionados entre sí —unos más que otros—. Por su parte, Difabio (1995, p. 37) afirma respecto de la comprensión lectora: "Tres son sus componentes indisociables: el texto, el lector y el contexto. (...) El *lector* es ciertamente la variable más compleja, en la cual se distinguen estructuras (cognitivas y afectivas) y procesos". Nos propusimos así abordar la investigación desde la perspectiva del alumno.

3. La estrategia metodológica

La estrategia metodológica de la presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo (Carr y Kemmis, 1988; Vasilachis, 1993) que busca comprender la perspectiva del actor dentro de su propio contexto. Para ello se desarrolló un abordaje metodológico predominantemente cualitativo. Dadas las limitaciones de tiempo y de recursos humanos, seleccionamos para el desarrollo de la investigación a los alumnos del ISFD "Santa María", particularmente la cohorte 2005. Los criterios que orientaron esta selección son: la *accesibilidad* a las fuentes de información y la *diversidad* al interior del grupo de alumnos.

Se han desarrollado dos etapas. La primera —año 2006— estuvo orientada a *descubrir* categorías a partir de los datos. La segunda —año 2007— buscó *profundizar* y *relacionar* ciertas categorías en función de criterios de pertinencia y factibilidad. Durante 2006 la investigación estuvo encaminada a conocer, desde la perspectiva de los alumnos, los procesos de comprensión lectora en el nivel superior. En términos de paradigmas de investigación, esto nos ubica en un contexto de *descubrimiento* que parte de una situación

concreta para articular teóricamente los datos que emergen. Privilegiamos el relato de los alumnos para tratar de entender cómo desarrollan la capacidad de comprensión lectora a lo largo de sus trayectorias educativas y qué factores actúan en este proceso. La *entrevista en profundidad* constituyó la herramienta metodológica más adecuada para ese fin. La elección de los alumnos estuvo orientada por la búsqueda de *heterogeneidad*, propia de los estudios cualitativos, a través de una muestra de tipo *intencional* (Maxwell, 1996). Se consideraron cinco alumnos de las distintas carreras.

Con el objeto de conocer las diversas estrategias que utilizan los alumnos y sus docentes para aproximarse a los textos académicos, durante 2007 la estrategia metodológica buscó ampliar los casos considerados, extendiendo la selección de alumnos a todos los que se encontraban efectivamente cursando tercer año de las respectivas carreras. La indagación se realizó a través de un cuestionario autoadministrado, cuyos datos nos permitieron conocer —siempre desde la perspectiva de los alumnos— cómo abordan los textos académicos y qué propuestas pedagógicas hacen los docentes en esta dirección.

4. Las trayectorias educativas y la comprensión lectora

Consideramos cinco casos: Fernando, Jorge, Liliana, Carina y Miriam², todos alumnos de la cohorte 2005 del ISFD "Santa María". Los varones son los que presentan un mejor rendimiento en los estudios de nivel superior, en tanto que las mujeres han tenido algunas dificultades en las actividades académicas³. Al analizar las trayectorias educativas de estos alumnos se puso de manifiesto la complejidad de factores que intervienen en la formación de nivel superior. Esta complejidad viene dada por la *diversidad* de factores encontrados y por la *interrelación* entre ellos. Además, algunos pueden funcionar como facilitador o como obstaculizador, dependiendo de las circunstancias concretas y de los modos de aprendizaje que los alumnos han ido construyendo.

Como primer análisis general encontramos que, mientras mejor posicionados se encuentran académicamente los alumnos, mayores son los facilitadores con relación a los obstaculizadores, y a la inversa. A su vez, los aspectos que intervienen en la capacidad de comprensión lectora de los alumnos no sólo son muy variados sino que inciden en las personas en forma diferencial. Consideremos brevemente algunos de esos factores, sobre todo aquéllos que surgen con mayor fuerza en las entrevistas.

4.1. La dimensión afectiva

La comprensión lectora no es una capacidad que se desarrolle a corto plazo. Por el contrario, se trata de un largo proceso que comienza en los primeros años de vida, particularmente con la escolarización. Durante esa etapa la dimensión afectiva —el entorno familiar y escolar— tiene gran relevancia en el aprendizaje. Con el tiempo, a medida que se avanza en el trayecto académico, los procesos cognitivos van adquiriendo mayor peso relativo. Una vez en el nivel superior, puede parecer que el acento está puesto sólo en aspectos académicos y que esa dimensión afectiva ya no tiene lugar. Sin embargo, uno de los principales

² Los nombres de los entrevistados son ficticios.

³ De esta división entre varones y mujeres no se puede inferir en modo alguno que los desempeños tengan que ver con características de género. Simplemente la búsqueda de heterogeneidad en base a los otros criterios considerados llevó a una muestra con estas particularidades.

hallazgos de esta investigación fue que muchos de los alumnos entrevistados pusieron de manifiesto hasta qué punto son importantes estos aspectos afectivos.

Las experiencias vividas, tanto las del ámbito familiar como las del sistema educativo, van configurando una determinada forma de entender la realidad y de posicionarse frente a ella. La vida académica no escapa a ello y, como afirma Silvia Schlemenson (1996): "El sentido con que se leen y se integran los acontecimientos pasados resulta una de las claves para dar cuenta de la significación que presentan los comportamientos cognitivos actuales".

El desarrollo de los afectos está centrado principalmente en la relación con "otros", particularmente esos otros que forman parte del entorno cercano. Todos los entrevistados hicieron referencia a personas que en determinados momentos resultaron —o resultan— importantes en sus vidas: padres, hermanos, cónyuges, novios, amigos, docentes, por mencionar algunos. Estos vínculos pueden ser clasificados en tres:

- Los integrantes de la *familia* se convierten en general en importantes facilitadores de los procesos de aprendizaje. En el caso de Fernando es su padre quien brinda apoyo incondicional en los asuntos referidos al estudio. Lo mismo sucede con Jorge, a quien sus padres, además, ayudan a comprender textos que le resultan difíciles. Algo similar sucede con la madre y el hermano de Miriam y con la hermana de Carina. Más allá de quién establece el soporte para posibilitar los estudios, encontramos que la familia no es indiferente en estos temas.
- Los *docentes* también son permanentemente nombrados, tanto desde aspectos positivos como negativos. Sus intervenciones surgen en dos planos: en la *dimensión afectiva* que es la que ahora nos ocupa, y en los *aspectos pedagógicos* con sus particulares estilos de enseñanza. En el primero, varios de los casos considerados mencionan docentes de los niveles previos de estudio. Las referencias a maestros y maestras de los primeros ciclos están vinculadas a experiencias afectivamente significativas, tales son los casos de Miriam y Liliana. Los profesores de nivel medio y nivel superior son percibidos, sobre todo, por el modo de enseñanza y la relación que establecen con los alumnos. En el caso de Jorge, sus docentes de nivel superior influyen negativamente al descalificar sus posibilidades cognitivas de aprendizaje. Por otro lado, hay docentes que son altamente valorados por la contención y el trato afable con los alumnos, o bien por facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de una eficaz mediación pedagógica. Ante dificultades para avanzar en los estudios encontramos que muchas veces la escucha, la orientación y la valoración dada por los profesores pueden hacer la diferencia.
- La *institución* es el lugar donde, además de los docentes, hay otras personas que mantienen un vínculo cotidiano con los alumnos y que pueden llegar a orientar y dar contención en algunas situaciones: secretaria, bedel, bibliotecaria, entre otras. El trato personal dentro de la institución —específicamente en el ISFD "Santa María"— es rescatado con vehemencia por varios entrevistados como un elemento altamente positivo en contraste con las relaciones establecidas en otros ámbitos académicos.

4.2. Los condicionantes del aprendizaje

Otro importante hallazgo que surge de los datos es que aquellos alumnos que han tenido estudios superiores previos presentan menos dificultades para el estudio, como son los casos de Fernando y Jorge. Sin embargo, establecer una relación positiva entre estudios superiores previos y los resultados académicos de la carrera actual nos llevaría a plantear una afirmación inadmisibles: para lograr resultados exitosos los alumnos de nivel superior deben necesariamente cursar otras carreras. Quizás el problema pueda ser visto desde otro ángulo, el de la articulación entre el nivel medio y el nivel superior. ¿Qué rupturas surgen entre la formación de la secundaria o el polimodal y el nivel superior, que hacen que un número significativo de alumnos que ingresan por primera vez a una carrera no puedan finalizar esos estudios? La respuesta a esta pregunta va más allá de las posibilidades de esta investigación, pero creemos que se trata de un asunto que merece una atención especial a la hora de analizar el fracaso en el nivel superior.

De este modo, las dificultades desde el nivel medio surgen en dos planos: uno más operativo que tiene que ver con la *base conceptual*, y otro más profundo que tiene que ver con la *estructura cognitiva* de cada alumno en particular. El primero de ellos se pone de manifiesto en la ausencia de ciertos contenidos conceptuales necesarios para los estudios superiores elegidos. Este problema se hace evidente en el caso de Carina, que no ha contado con espacios curriculares que proporcionen la base filosófica necesaria para las exigencias a las que se enfrenta actualmente en su formación. Sin embargo, estos conocimientos previos con que debe contar el alumno no son suficientes para lograr una comprensión lectora adecuada; se suman, además, ciertas disposiciones del alumno. Los textos que deben leer los alumnos en un nivel superior tienen una mayor complejidad. Por lo tanto, las estrategias que se necesitan para comprender esos textos llevan más tiempo si la información que reciben, aportada por el texto, no encuentra confirmación en la información aportada por el lector.

En este sentido, y pasando al segundo plano al que hacíamos referencia, los procesos de comprensión lectora se pueden vincular a lo que Ausubel denomina "aprendizaje significativo". Un aprendizaje es significativo cuando "puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe" (Ausubel, 1978, citado por Pozo, 1997, p. 211). Así, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto. Para ello es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo. Pero es preciso, además, que el alumno disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado, la estructura cognitiva del alumno debe contener ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material. A medida que la persona adquiere más conocimientos se enriquecen y complejizan sus estructuras cognitivas, facilitando el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material. Esto explicaría por qué los alumnos con estudios previos de nivel superior poseen un mejor desempeño en estudios posteriores.

4.3. Las disposiciones del alumno

A partir de una reflexión general sobre los aspectos que surgen del análisis de los datos, encontramos otros elementos que, de algún modo, inciden en el estudio de los alumnos del Instituto. Haremos hincapié en dos en particular: la *organización del tiempo* destinado al estudio y el "*interés*" puesto en la formación que desarrollan.

El primero de ellos se establece principalmente en relación con el trabajo y las exigencias del hogar, según cada caso. Entre la diversidad de respuestas, advertimos que la relación del trabajo con el tiempo que se dispone para el estudio (más allá del tiempo que exige el cursado) tiene implicancias distintas para cada uno de los alumnos. Algunos de ellos, como Fernando y Jorge, no manifiestan inconvenientes para organizarse con todas las actividades que desarrollan y no sienten que el trabajo sea un impedimento (o dificultad) para su estudio. Es más, consideran a su trabajo no sólo como fuente de recursos materiales sino como fuente de satisfacciones personales. Para otros alumnos, como Liliana y Carina el trabajo es visto principalmente como una actividad que limita el tiempo de estudio y, por tal motivo, afecta el normal desarrollo de los estudios superiores. Sumado a ello, en el caso de Carina que el trabajo se desarrolla en un negocio familiar, razón por la cual no recibe una remuneración monetaria por su tarea. Para Miriam, por su parte, las limitaciones de tiempo surgen a partir de las exigencias del hogar, todo lo que implica ser madre y ama de casa; el desempeño de estos roles deja poco tiempo para el estudio. Así, *las distintas formas de organizarse para estudiar están marcadas por los contextos y disposiciones de cada alumno.*

Por otro lado, encontramos que el *interés* es un aspecto determinante para aprender. Con "interés" hacemos referencia a la motivación con que el alumno afronta la tarea de formación. Si bien el interés puesto en el estudio se moviliza a partir de iniciativas personales, creemos que hay situaciones externas que pueden hacer surgir la motivación necesaria para desarrollar ciertas competencias académicas. Así, en el caso de Liliana, la atención más individualizada por parte de algunos docentes dio lugar a una disposición diferente ante el estudio.

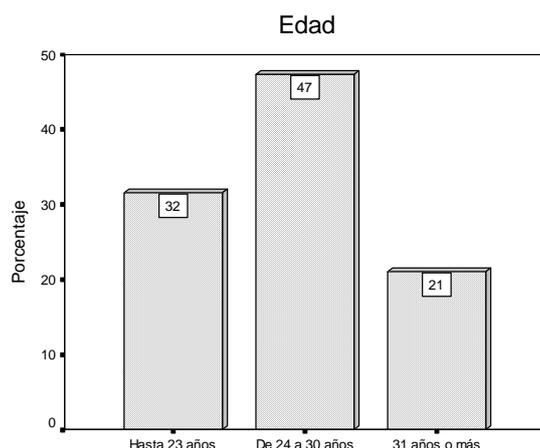
5. La aproximación de los alumnos a los textos académicos

5.1. Las características de los alumnos

Con el objeto de conocer las diversas estrategias que utilizan los alumnos y sus docentes para aproximarse a los textos académicos, durante 2007 la estrategia metodológica buscó ampliar los casos considerados, extendiendo la selección de alumnos a todos los que se encontraban efectivamente cursando tercer año de las respectivas carreras del ISFD "Santa María"⁴. Resultó así un total de 22 alumnos que cumplían esta condición. De éstos, dos se desvincularon ese año de la institución y uno no suministró el instrumento de recolección de datos. Quedaron de este modo un total de 19 alumnos. La indagación se realizó a través de un instrumento de mayor nivel de estructuración —cuestionario autoadministrado con preguntas cerradas y abiertas—. Estos datos nos permitieron conocer —siempre desde la perspectiva de los alumnos— cómo abordan los textos académicos y qué propuestas pedagógicas hacen los docentes en esta dirección.

La edad promedio de la población considerada es de algo más de 26 años, más elevada de lo esperado si tenemos en cuenta que la edad de finalización del nivel medio es de 17/18 años. Según el gráfico que sigue, casi la mitad tienen entre 24 y 30 años.

⁴ Esta cifra puede diferir del número de alumnos matriculados.



Estos datos pueden entenderse si tenemos en cuenta que un 63,2% realizó otros estudios antes de iniciar su actual carrera de nivel superior. Esto nos indica que, para la mayoría de estos alumnos, el tiempo transcurrido entre la finalización del nivel medio y los actuales estudios en el ISFD “Santa María” fue destinado a estudiar formalmente⁵. Otro aspecto que también observamos es que la carrera de formación docente sigue siendo un ámbito tradicionalmente femenino: casi el 90% son mujeres.

5.2. Los alumnos y sus distintas formas de “comprender” un texto

Durante la segunda etapa del estudio, el análisis se orientó a dos ejes principales: las *estrategias de los alumnos* para comprender un texto, en el presente apartado; y las *estrategias de los docentes* para hacer que sus alumnos comprendan un texto, en el apartado siguiente. Ambos ejes son considerados desde la perspectiva de los alumnos.

Entendemos por *estrategias cognitivas* aquellas que aplica el lector para decodificar e inferir información y, como consecuencia, comprender el texto. La noción de *estrategia* se asocia con el logro de un objetivo en forma rápida, eficiente y con un mínimo esfuerzo. Es una representación cognitiva global de los medios para alcanzar la meta (Van Dijk y Kintsch citado por Cubo de Severino, 2005, p. 24).

Cuando indagamos acerca de las estrategias que realizan los alumnos durante el proceso de comprensión lectora para abordar textos escritos, encontramos que el *ámbito familiar* de estudio es el espacio elegido predominantemente. Además, una gran mayoría (79%) prefiere hacerlo solo/a. Para disponerse a estudiar, los alumnos consultados suelen elegir ambientes de su casa tranquilos y poco transitados. Sin embargo, es interesante destacar que ningún alumno manifiesta utilizar un ámbito académico para realizar el estudio previo a una instancia evaluativa (biblioteca, aulas del instituto disponibles a tal fin, encuentros posibles de consultas con docentes, Internet). La actividad de investigar y relacionar distintos textos entre sí, más allá de la consigna y límite establecidos por el docente, podría

⁵ En Argentina la educación ha sido tradicionalmente un valor. Esto puede observarse en las altas tasas de escolarización y las bajas tasas de analfabetismo que el país tiene en relación con los otros países de la región. Según la UNESCO (2002:208-210) en el año 2000 Argentina exhibía una tasa de alfabetización de 96,8%, contra 69,8% de Bolivia, 81,2% de Brasil, 88,1% de Colombia y 93,6 de Chile y 97,6 de Uruguay. Por otro lado, este valor está asociado a la idea de movilidad social a través de la educación, es decir, al convencimiento de que a mayor estudio se tendrán mejores oportunidades laborales y más posibilidades de ascender económica y socialmente. Así, en muchos sectores de la sociedad argentina, cuando están dadas las condiciones para continuar con los estudios éstas son aprovechadas.

considerarse ausente, si se tiene en cuenta el ámbito de estudio *no* utilizado por los alumnos. La lectura de un documento de información parecería no exigir otro material para ampliar o resolver dudas; o tal vez, la concepción de comprensión implica “alcanzar” el sentido de “ese” texto en particular. De este modo, es necesario incluir en el análisis diferentes elementos que incluyan la significación que los alumnos dan a los términos “estudio”, “comprensión”, “trabajo en grupo”, “memoria”, “evaluación”, entre otros.

Casi en la totalidad de los casos, el texto es leído en más de una oportunidad. En cada una de esas lecturas se realizan actividades que implican distintos procesos para llegar a la comprensión: resúmenes, esquemas, transcripciones, memorización, intercambio con otras personas. A partir de estas actividades que describen los alumnos podemos encontrar diversos estilos de abordaje de los textos por parte de los alumnos.

Para empezar, encontramos una sutil pero importante diferencia en las concepciones respecto del acto de la comprensión. Así, podemos mencionar, por ejemplo:

- a) *En relación con el momento de aplicación:* observamos que la comprensión es entendida, en algunos casos, como una etapa intermedia entre la lectura inicial (posible lectura rápida de paratextos, prelectura, etc.) y la memorización de conceptos. En otros testimonios, la comprensión es expresada como un intento, un intervalo entre la lectura y el análisis, por un lado, y el esquema, resumen y memorización, por el otro.

Lectura – análisis – *comprensión* – esquema – resumen – memorización

Es importante, entonces destacar que la *comprensión* está concebida como una acción lectora *posterior a la lectura en sí*. El comprender aparece como sinónimo de “entender”, como una etapa a la que se accede luego de la lectura, identificación de ideas principales e inicio del estudio, y previa a la memorización. La comprensión del texto no se manifiesta como una instancia previa al estudio o incluida en éste. La secuencia se presenta así:

estudio – *comprensión* – memorización

- b) *En relación con el lector:* La comprensión se expresa como una relación personal con el texto, por ejemplo, en la identificación de un nuevo concepto desde el propio lenguaje o la necesidad de enunciar la nueva noción desde el discurso personal en relación con los saberes previos. La comprensión aparece como un diálogo del lector consigo mismo y con el contexto del texto, así también como con otros documentos de información que enriquecen al texto en sí. Esta clase de concepción revela al mismo tiempo una visión participativa, activa del alumno en su proceso de lectura. Es decir, un asumirse como agente lector con todas las limitaciones personales al momento de entender el texto. En ocasiones, la comprensión se manifiesta como una acción que involucra un trabajo en equipo en la puesta en común de los conceptos identificados y en la resolución de dificultades.

Podemos decir, en general, que la comprensión es un objetivo por lograr, un desafío que se resuelve con el esfuerzo reiterado del lector y una inversión importante de tiempo.

Como puede observarse, para los alumnos existen diversas formas de comprender un texto a través de la lectura. Según Dubois (1989) la lectura es concebida básicamente de tres maneras: 1) Lectura como un conjunto de habilidades que permiten alcanzar el sentido de lo leído que se encuentra únicamente en el texto; el lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido. 2) Lectura como proceso de interacción entre lector y texto, la experiencia y conocimientos previos del lector determinan en gran parte el grado de comprensión; hay una construcción de sentido. 3) Lectura como proceso de transacción entre lector y texto; el lector se permite complementar, corregir o reformular el texto desde su propia perspectiva.

Teniendo en cuenta la mirada de los alumnos acerca de su propio proceso de comprensión lectora, encontramos que las formas de abordaje de textos se ubican casi en su totalidad en la primera de estas formas de lectura. Si consideramos el problema desde el proceso de aprendizaje, esto podría deberse a que los alumnos no han podido desarrollar todavía algunas habilidades de comprensión más complejas. Creemos, sin embargo, que con frecuencia son los propios docentes —tanto de nivel medio como del superior— quienes promueven esta limitada forma de lectura a través de criterios de evaluación basados en los contenidos textuales de la información aportada. En la medida en que el docente proponga ir más allá de la “letra” del material de estudio, los alumnos irán desarrollando formas de comprensión que excedan la interpretación literal. De este modo, la forma de abordar la lectura en un espacio concreto puede ser pensada como una construcción colectiva entre las demandas del docente y las posibilidades de los alumnos.

Otro aspecto surge a partir del análisis del proceso de comprensión de textos: existe una reiterada mención a la “memorización”. Son numerosos los posicionamientos teóricos que sostienen que la memorización por sí sola, o la “memorización repetitiva” para decirlo en términos de Ausubel, no constituye un mecanismo apropiado para la formación académica. Sin embargo, si analizamos el término en función de la descripción completa podemos observar que, al igual que lo que sucede con la “comprensión”, este término no representa siempre lo mismo. Al relacionarlo con otras actividades que los alumnos realizan en el proceso de comprensión se puede diferenciar la función que esa memorización cumple: no es lo mismo “resumir y memorizar” que “resumir, hacer esquemas y memorizar [el esquema]”. En el primer caso suele tratarse de una memorización mecánica, palabra por palabra, en tanto en el segundo hay una reorganización de los contenidos y una memorización significativa de conceptos relacionados. Ésta última se relaciona positivamente con la comprensión, en tanto enriquece las estructuras conceptuales previas.

Según Cubo de Severino (2005) el sistema de memoria es un constituyente del sistema cognitivo que procesa y almacena la información que ingresa a través de los sentidos, una vez que ha sido procesada lingüísticamente y convertida en lenguaje mental que la memoria “entiende”. Se distingue una memoria a corto plazo (MCP) y una memoria a largo plazo (MLP). La MCP es de capacidad limitada y rápido acceso; almacena por un breve lapso las señales lingüísticas y necesita utilizar información general de conocimiento del mundo que está activada en la MLP. Lo dicho nos permite dar cuenta de la importancia de la MLP, ya que ésta es la que almacena la experiencia de vida del sujeto lector, su conocimiento del mundo. Este conocimiento se pone en juego en el momento en que el lector se enfrenta a lo desconocido, y es una importante herramienta para asimilar los nuevos conocimientos a sus esquemas conceptuales. Según esta autora, “a partir de esta activación se ponen en juego operaciones mentales como hipótesis, analogía, la comparación, el análisis, la síntesis, la asociación, la jerarquización y otras que le permitan relacionar lo desconocido en el texto con su experiencia. Una vez que confirma su hipótesis y comprende el mensaje, el lector lo incorpora a su memoria a largo plazo y ésta por lo tanto se modifica y enriquece. Estas actividades

mentales que lleva a cabo el lector frente a lo desconocido son las que se denominan estrategias inferenciales” (Cubo de Severino, 2005). Son justamente estas estrategias inferenciales las que el docente debe mediar para que sus alumnos se apropien de ellas a fin de propiciar una comprensión lectora autónoma.

5.3. Las estrategias de los docentes para la comprensión de los textos académicos

La lectura de los textos académicos

Según los alumnos consultados, una de las principales estrategias que desarrollan los docentes para que sus alumnos aborden textos escritos es la lectura áulica. Ésta se lleva adelante a través de diferentes modalidades. La forma más frecuente es la *lectura en grupo en horas de clase*, generalmente seguida de alguna puesta en común (exposición, opiniones individuales, comentarios, aclaraciones). Otra manera —con menor predominancia— es la *lectura del docente junto con todo el curso*, acompañada con explicaciones o esquemas que se desarrollan al leer el texto. Lo que caracteriza a las modalidades recién mencionadas es la presencia del docente durante la lectura, lo cual permite aclarar dudas, ampliar algún concepto o explicar con mayor profundidad algún tema.

Encontramos, por otro lado, la lectura extra-áulica: el docente entrega el material que debe ser leído fuera de las horas de clase y es retomado posteriormente a través de distintas estrategias (cuestionarios, explicaciones, exposiciones, esquemas, e incluso evaluación escrita). En algunas oportunidades antes de entregar el texto el docente presenta algún esquema o introducción al contenido del mismo.

Si nos referimos particularmente a la *lectura áulica*, observamos que ésta puede representar una fortaleza o una debilidad a la hora de comprender el texto abordado. Para poner de manifiesto esta dicotomía, podemos decir que apenas un 10,5% de los alumnos consultados consideran que leer en clase un texto de estudio lo ayuda “mucho”; un 42,1% sostiene que lo ayuda “bastante” y un 47,4% afirma que lo ayuda “poco”. Como se puede observar, las posiciones están claramente divididas. Creemos que la lectura en clase puede significar tanto una oportunidad para comprender colectivamente un texto como una pérdida de tiempo, esto dependerá —en gran medida— de la propuesta del docente para esa actividad. Si la lectura es acompañada por explicaciones previas o posteriores del docente, por puestas en común que impliquen diálogo entre alumnos y con el docente, o por alguna otra forma de organizar los conceptos desarrollados en el texto, el momento de la lectura puede ser aprovechado como una importante instancia de aprendizaje que promueve las habilidades de comprensión de textos. Si, en cambio, la lectura en clase se limita a una mera repetición de los contenidos —que bien podría hacerse a solas en casa— la tarea se vuelve poco valiosa como forma de aprendizaje. De igual modo, la lectura extra-áulica se potencia si el docente introduce o retoma el texto a través de diversas estrategias.

Las actividades que acompañan la lectura

Como acabamos de ver, la lectura en sí misma no garantiza la comprensión del texto. Esta instancia debe ser acompañada de otras acciones que permitan la construcción del significado del material de estudio (explicaciones del docente, producción escrita de los alumnos, puesta en común, por mencionar algunas).

Con respecto a las *explicaciones* que el docente aporta sobre el texto, se observa que desde la perspectiva de los alumnos constituyen una ayuda significativa para la comprensión del texto, tanto si lo hace antes de la lectura como después. Más del 90% de los alumnos consideran que las explicaciones previas a la lectura los ayudan “mucho” o “bastante”, en tanto que poco menos del 90% sostiene lo mismo en relación con la explicación posterior. A partir de esta valoración positiva de las intervenciones del docente puede decirse que *las mediaciones que se realizan para acercar el texto a los alumnos tienen una importante función facilitadora en la comprensión lectora.*

Del mismo modo, a partir de los datos estadísticos se infiere claramente que las diferentes instancias de elaboración, a partir del texto, también son consideradas beneficiosas por los alumnos como formas de promover la comprensión lectora. Para expresarlo en cifras podemos decir que la suma entre los que consideran que los ayuda “mucho” o “bastante” son: 94,7% para la “elaboración de esquemas o mapas conceptuales”, 84,2% para “puesta en común”, 78,9% para “guía de preguntas”, 72,2% para “evaluación escrita”, 66,7% “preguntas orales”, 61,1% para “comparación de textos”, y por último el 55,6% para la “revisión de cuestionarios en clase”. Como puede observarse, todos porcentajes que superan el 50%.

En relación con la “guía de preguntas” y las “preguntas orales” vale la pena retomar la diferencia que Cubo de Severino (2005) hace entre preguntas *literales* y preguntas *inferenciales* del docente. Las primeras son aquellas cuya respuesta se encuentra en el mismo texto; esto propicia una memorización del texto escrito sin una elaboración propia por parte del lector. Otro tipo de preguntas son las *inferenciales*, donde ni las preguntas ni las respuestas están en el texto. El alumno debe buscar las respuestas en sus esquemas conceptuales y activar la memoria a largo plazo, propiciando así el proceso de comprensión. De este modo, aunque los alumnos rescatan de manera general las preguntas del docente como forma de comprender un texto, desde una mirada pedagógica no es lo mismo cualquier tipo de pregunta: las *inferenciales* son las que proporcionan una comprensión del texto de carácter más complejo.

El docente y el alumno: responsabilidades compartidas

Otro de los aspectos emergentes durante la investigación se relaciona con las *acciones* del proceso de lectura, los *agentes* involucrados y la *responsabilidad* que se le atribuye a cada uno de ellos. Si analizamos, desde la perspectiva de los alumnos, las formas más frecuentes utilizadas por los docentes para trabajar un texto, es interesante señalar el lugar protagónico que tienen los profesores en las acciones que se desarrollan. Tanto en la explicación y especificación de consignas como en el aporte de guías y cuestionarios, es el docente quien tiene a cargo la mayor parte del proceso de comprensión lectora. Podría entenderse que son ellos los que asumen en la cotidianeidad de la clase la mayor responsabilidad en las acciones y estrategias del proceso de lectura. Sin embargo, cuando se les pide a los alumnos que identifiquen las actividades de un “docente facilitador”, las respuestas demuestran que la acción recae en el alumno. Si bien se detallan las mismas acciones antes mencionadas, es el alumno quien se asume como agente lector. Al mismo tiempo, puede descubrirse una valoración sobre el docente que estimula la independencia lectora.

Desde la primer mirada, el docente es quien tiene mayor responsabilidad en el proceso, frente al alumno que depende del camino de lectura propuesto por esa otra figura autorizada desde el conocimiento. En el segundo caso, si el docente manifiesta su trabajo como mediador, el alumno refleja cierta independencia y autonomía en la comprensión de textos, sin dejar de reconocer la necesidad de la figura

docente. Una vez más, encontramos que *la comprensión lectora se construye de forma conjunta entre alumno y docente*, ambos con una gran responsabilidad para que ésta se alcance.

Para concluir, es indiscutible la necesidad de leer un texto para ser comprendido, es decir, la *lectura* es un momento que no puede ser obviado. El asunto aquí es la modalidad que esta lectura adquiere y el papel que el docente juega como mediador entre el texto y la comprensión de los alumnos. Carlino (2006) sostiene que los profesores tienen la responsabilidad de "*hacer lugar* en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido". Esta autora hace referencia al *profesor inclusivo*, caracterizándolo como el profesor que facilita el acercamiento de los alumnos a una cultura lectora diferente de la de la educación media. Desde la perspectiva de los alumnos, los esfuerzos de estos profesores no pasan inadvertidos. Al preguntarles sobre docentes que recuerdan especialmente como facilitadores del proceso de comprensión de textos, hacen numerosas referencias a acciones como las mencionadas. La comprensión lectora de los alumnos es un desafío que no sólo les compete a ellos: también las instituciones y los docentes que las integran tienen un papel fundamental para promover mejores aprendizajes —o dejar de hacerlo—.

6. Conclusiones

Durante la primera etapa de la investigación, uno de los principales hallazgos encontrados fue que *la dimensión afectiva* ocupa un lugar de relevancia en el desarrollo de los procesos de comprensión lectora. Diversas personas actúan como facilitadores u obstaculizadores en la trayectoria académica de nuestros entrevistados. Los integrantes de la familia, los docentes, los miembros de la institución educativa, establecen vínculos con los alumnos que pueden promover el desarrollo de su formación o, por el contrario, desalentarlo. De este modo, no sólo los contenidos enseñados por los docentes son objeto de análisis en el estudio de la comprensión lectora. También lo son los modos en que se relacionan las personas que integran la institución, las formas de comunicación que establecen, las pautas de convivencia institucional, por mencionar algunos.

En cuanto a los aspectos académicos, encontramos que aquellos alumnos que han tenido la experiencia de cursar previamente otras carreras de nivel superior presentan menos dificultades para comprender los textos que proporcionan los profesores. Como una posible explicación podría afirmarse que la permanencia en el nivel superior permite ir complejizando paulatinamente las estructuras cognitivas de los alumnos, mejorando de este modo los procesos de comprensión lectora y, como consecuencia, los resultados académicos.

Otros condicionantes se suman a los recién analizados. Por un lado, la organización del tiempo en función de las obligaciones cotidianas. Algunos alumnos pueden distribuir su tiempo entre las distintas actividades sin que esto implique alguna dificultad; en tanto que para otros el trabajo o las responsabilidades familiares representan una limitación para el tiempo dedicado al estudio. Por último, el "interés" que cada uno pone en la formación es mencionado por algunos de los entrevistados como un factor primordial para poder organizarse, priorizando las actividades destinadas al estudio y avanzar en la carrera que cursa.

Así, en el proceso de comprensión lectora intervienen factores de muy diversa índole. Algunos provienen de las disposiciones del lector, marcadas indudablemente por su historia y sus experiencias

educativas. También el contexto institucional tiene un papel importante a la hora de brindar las condiciones para facilitar —o no— los procesos de aprendizaje. Existen, además, otros factores que tienen que ver específicamente con las prácticas pedagógicas: la relación del docente con el alumno, la mediación que aquél establece con respecto a los textos, los contenidos curriculares, entre otros aspectos.

En cuanto a las *estrategias de los alumnos* encontramos que, en el proceso de acercamiento a los textos, surgen principalmente estrategias individuales, y en muy pocos casos estrategias grupales que permitan construir en conjunto el significado de los textos. Además, en lo que hace específicamente a la comprensión, observamos que *la forma de abordaje de textos se ubica predominantemente en estrategias que ponen énfasis en 'extraer' el sentido del texto* y que las estrategias de interacción o transacción con el texto son ejercidas con mucha menor frecuencia.

Por otro lado, las acciones de los docentes para promover la comprensión de textos de sus alumnos no pasan inadvertidas. Por el contrario, son valoradas y a la vez demandadas por éstos a la hora de enfrentar los desafíos de su formación superior. Así como el acompañamiento del docente puede significar una ventaja, el dejar sólo bajo la responsabilidad de los alumnos el "aprendizaje" de un documento de estudio constituye un obstáculo para la construcción de los conceptos centrales de la disciplina que se pretende enseñar. En este sentido, al profundizar en las estrategias para el abordaje de textos escritos, encontramos que *las mediaciones que realizan los docentes para acercar el texto a los alumnos tienen una importante función facilitadora en la comprensión lectora*. Tanto las explicaciones que brinda el profesor como las diversas actividades que realizan los alumnos con relación al texto promueven un acercamiento al texto que facilita la comprensión. No obstante, no todas esas mediaciones son igualmente efectivas. En tanto los docentes desarrollen estrategias más inferenciales que literales en relación con los textos, más contribuirán a promover lecturas de carácter autónomo por parte de los alumnos.

Para concluir, podemos decir que la falta de comprensión lectora no es un problema sólo de los alumnos. Muchas veces son los mismos docentes quienes demandan una aprehensión lineal y memorística de los contenidos. En la medida en que los profesores —particularmente los de los primeros años— puedan ir brindando mecanismos que permitan a sus alumnos ir construyendo el sentido de los textos en el marco de cada disciplina particular, los alumnos desarrollaron habilidades que a futuro serán importantes herramientas para desenvolverse social y profesionalmente.

Bibliografía

- ALLIENDE G., Felipe, y CONDEMARIN, Mabel (1986): *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- ARNOUX, Elvira; NOGUEIRA, Sylvia, y SILVESTRI, Adriana (2006): "Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios", en: *Revista Signos* [on line], vol. 39, n.º 60, pp 9-30. Chile. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso <<http://www.scielo.cl/scielo.php>> [Consulta: mayo 2006].
- CARLINO, Paula (2006): "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", en: *La biblioteca del docente*. Gobierno de Buenos Aires. <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf> [Consulta: agosto 2007].
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca Ediciones.

- CARRANZA M.; CELAYA, G.; HERRERA, J., y CAREZZANO F. (2004): "Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión", en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). México. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. <<http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>> [Consulta: mayo 2006].
- CUBO de SEVERINO, Liliana (2005): *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- DIFABIO, Hilda E. (1995): *Comprensión lectora y pensamiento crítico. Líneas de investigación y pautas pedagógico-didácticas en el nivel medio y universitario*. Buenos Aires: CIAFIC.
- DUBOIS, María Eugenia (1989): *El Proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- FERNÁNDEZ MANTILLA, Mirtha (2004): *Efectos de la enseñanza de estrategias de lectura sobre la comprensión lectora de los estudiantes*. Univ. César Vallejo, 12.10.2004. <<http://www.ucv.edu.pe/web/publicaciones/psicologia.pdf>> [Consulta: mayo de 2006].
- MAXWELL, Joseph A. (1996): *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Publications: London.
- MEJIAS, Teresa (2005): "Comprensión de Textos Escritos en el Nivel Universitario" en *Revista Ciencias de la Educación*, Año 5, vol. 2, n.º 26 Valencia, Julio-Diciembre 2005, pp. 11-30.
- PALACIOS de PIZANI, A.; MUÑOZ de PIMENTEL, Magaly, y LERNER de ZUNINO, Delia (1990): *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- POZO, Juan Ignacio (1997): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid (España), 1ª edición 1989. Ediciones Morata.
- RIVERA LAM, Mailing (2003): "Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior", en: *Revista Digital UMBRAL 2000*, n.º 12 – Mayo 2003. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC). <www.reduc.cl> [Consulta: abril 2006].
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio (1997): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- SCHLEMENSON, Silvia (1996): *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- UNESCO (2002): *Education for all: Is the world on track? EFA Global Monitoring Report*. 2002. <http://www.unesco.org/education/efa/monitoring/monitoring_2002.shtml> [Consulta: octubre 2007].
- VAN DIJK, Teun A. (1993): "Principles of critical discourse analysis" en *Discourse & Society*, vol. 4(2), pp. 249-283. University of Amsterdam. London: Newbury Park and New Delhi. Sage.
- VASILACHIS, Irene (1993): *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: CEAL.