

Procesos de comprensión textual en estudiantes de 5º, 9º y 11º de la educación básica y media de Ibagué

Elsa María Ortiz Casallas¹
Ligia Rojas Rodríguez²

Resumen. Este artículo muestra los resultados de la investigación titulada: Procesos de Recepción Textual en Estudiantes 5º, 9º y 11º de educación básica y media de Ibagué. El estudio identifica, describe y analiza los problemas y dificultades más frecuentes en los procesos de comprensión lectora por parte de los estudiantes. Esta investigación puede considerarse como exploratoria y descriptiva por cuanto identifica, describe e interpreta los problemas que obstaculizan comúnmente las prácticas de lectura en los estudiantes en los niveles mencionados. Los resultados indican la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que propicien el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura, al mismo tiempo que fortalezcan la investigación en didáctica del lenguaje en las Instituciones Educativas de Ibagué. Es pertinente empezar a superar las prácticas ficticias, reducidas a lo normativo, caligráfico y silábico, y propiciar otra mirada en donde la lectura y la escritura se conviertan en prácticas genuinas, creativas, persuasivas, no sólo con fines evaluativos, sino fundamentalmente con propósitos comunicativos éticos y políticos.

Palabras clave: Lectura, comprensión, procesos, dificultades, pensamiento crítico.

Abstract. This paper presents the results of research: Process Students comprehension Textual 5th, 9th and 11th of basic and middle education Ibagué. The study identifies, describes and analyzes the most common problems and difficulties in the process of reading comprehension by the students. This research can be considered as exploratory and descriptive in that it identifies, describes and interprets the common problems that hinder the practice of reading in students of primary and secondary. The results indicate the need to develop pedagogical approaches that facilitate the improvement of reading processes. It is pertinent to begin to overcome fictitious practices, reduced to the normative, calligraphy and syllabic, and encourage another look, where reading and writing practices become genuine, creative, persuasive, not only for assessment purposes, but fundamentally, ethical and political communication purposes.

Keywords: Reading, processes, problems, critical thinking.

¹Magister en Lingüística Española. Candidata a Doctora en Educación. Profesora Asistente, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima, Colombia. eortiz112012@hotmail.com

²Magister en Educación. Docente Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, Ibagué, Tolima, Colombia. ligyrodri@yahoo.com.ar

Introducción

Esta investigación hizo parte de un macroproyecto de investigación en desarrollo de competencias comunicativas, realizado a propósito del proceso de acreditación de la Licenciatura en Lengua Castellana, que ofrece la Universidad del Tolima desde el año 2002.

El estudio surgió de observar sistemáticamente niveles deficientes en lectura y escritura en los estudiantes de la educación básica y media, de la ciudad y de la región. Se entiende que la lectura y la escritura constituyen factores determinantes en el desarrollo del pensamiento y, sobre todo, del pensamiento crítico (Freire, 1970; Giroux, 1993), y que el no desarrollo de estas competencias puede marginar a muchas personas, pues esa carencia les impide la construcción y el desarrollo de los instrumentos y de los modos de pensamiento que el mundo actual exige, bien sea para conservar o para cambiar sus imperativos. Hoy en día no sólo es pobre aquel que no tiene recursos materiales, sino quien no domina los códigos básicos de la cultura vigente y, por lo tanto, no puede construir un discurso o una voz pública para expresar su pensamiento (Beltrán, 1999:2).

Marco teórico

El marco teórico tiene en cuenta teóricos como Camps (2000), Lerner (2001), Bombini (2008), Goodman (1996), De Vega Manuel y Cuetos Fernando (1999), Jurado y Bustamante (1997), entre otros, quienes conciben la lectura fundamentalmente como un proceso transaccional, en tanto que: “El escritor crea un texto para transmitir un significado; pero el texto nunca es transmisión completa del significado que quiere expresar el autor y mucho queda liberado a la suposición del lector (...) el significado está en el lector y en el escritor, no en el texto” (Goodman, 1992: 12). En este sentido, leer es volver a escribir el texto; repetir el proceso de urdimbre textual de producción de sentido.

El problema, en términos de la enseñanza aprendizaje de la lectura, ha consistido en mitificar el texto y considerarlo como producto; así, éste ha sido constituido en verdad instituida y, por lo mismo, incuestionable e inmodificable, tanto para estudiantes como para maestros. El texto como lo dicho y establecido en la cultura, es reificado sin tener en cuenta el contexto; es decir, las condiciones de enunciación, producción y circulación que son fundamentales para la comprensión. En este sentido, es necesario discursivizar el texto y verlo como una realidad que está siendo (Freire, 19709).

Al concebir el texto como algo instituido, se favorecen prácticas orientadas a la búsqueda de información literal, muy poco inferencial y casi nada conducente a posicionamientos ideológicos y críticos; esto quizá porque la lectura se concibe como “Un acto que refuerza un saber sobre el mundo (un saber apreciativo y valorativo) y no como un acto de construcción de conocimientos a partir de la interacción con el texto” (Di Stefano Mariana, 1997:7).

Metodología

Esta investigación se tipifica como exploratoria y descriptiva, por cuanto indagó sobre las deficiencias y dificultades que mostraron los estudiantes en los procesos de comprensión textual. Se trabajó bajo un enfoque cuantitativo y cualitativo. El universo de estudio, que estuvo en la base del estudio, fue de 22.089 estudiantes de Educación Básica y Media de las instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Ibagué, en los grados 5°, 9° y 11°, de donde se tomó una muestra por afijación proporcional de 402 estudiantes de los colegios oficiales y 384 estudiantes de los colegios privados, para una muestra total de 786. Estos colegios pertenecen a los nueve núcleos educativos de la ciudad de Ibagué y están distribuidos según las comunas y núcleos educativos, que son nueve (9). Las Instituciones fueron seleccionadas en forma aleatoria, de tal manera que todos los núcleos educativos tuvieran representación en ellos. El listado de colegios oficiales y privados fue suministrado por la Secretaria de Educación Municipal de la ciudad.

NUCLEO EDUCATIVO	COLEGIOS OFICIALES	COLEGIOS PRIVADOS
1	Diego Fallón	Confenalco
2	Arrayanes	Americano
3	Jorge Eliécer Gaitán - Escuela Normal Superior - Liceo Nacional	
4	Antonio Reyes Umaña	Liceo Colombia
5	Guillermo Angulo Ruiz	San Bonifacio de las Lanzas
6	Versalles - – Técnico Femenino	Juan XXIII
7	Ricaurte	
8	Santofimio Caicedo	Inocencio Chincá
9	Bienestar Social	Champagnat

El instrumento utilizado fue una prueba de comprensión de lectura, a partir del cuento *Baby H.P.* de Juan José Arreola. Para el grado 5° se elaboraron 19 preguntas cerradas, de selección múltiple, y para los grados 9° y 11°, 24 preguntas cerradas, de selección múltiple. Para el análisis se consideraron los tres niveles de comprensión de lectura: Literal, inferencial y crítico.

La escala de valoración fue la siguiente:

SB: Nivel Significativamente Bajo

B: Nivel Bajo

M: Nivel Medio

A: Nivel Alto

SA: Nivel Significativamente Alto

NC: No contestó

El instrumento fue sometido a un proceso de socialización con profesores del Departamento de Español e Inglés de la Facultad. Las pruebas fueron evaluadas y corregidas, teniendo en cuenta las observaciones de dichos maestros, y se aplicaron como prueba piloto.

Se tomó la decisión de trabajar el cuento *Baby H.P.*, por la apuesta epistemológica, crítica y ética que Arreola realiza sobre diferentes problemas de la sociedad contemporánea. Este escritor mexicano utiliza generalmente la parodia y la ironía; se burla del desarrollo salvaje de la ciencia y la tecnología, aspectos de gran trascendencia en nuestra sociedad. En el cuento *Baby H.P.*, el escritor cuestiona con ironía y con humor los excesos desmedidos del uso de la tecnología en nuestra sociedad. Para tal fin, recurre a estrategias propias del discurso publicitario y, desde allí, en su estructura profunda, posiciona ideológicamente a narradores y personajes. Por las apuestas que hace este escritor en el cuento, nos pareció importante que los estudiantes leyeran, comprendieran y tomaran igualmente posicionamientos críticos, éticos e ideológicos frente a problemas tan neurálgicos como el abuso en el consumo de la tecnología. Por lo anterior, se optó por elaborar 5 preguntas literales, 13 preguntas inferenciales y 6 preguntas sobre aspectos críticos, tratando de hacer énfasis en estos dos últimos procesos.

Es pertinente anotar las limitaciones que tiene trabajar con un instrumento de selección múltiple; esta situación trató de mitigarse, seleccionando un texto, en este caso narrativo, que permitiera generar procesos inferenciales y críticos en los estudiantes, allende el problema literal en el cual se ha profundizado bastante. Las cifras, efectivamente, dentro de un planteamiento crítico, son datos que no dicen mucho, sobre todo de los procesos (De Certeau, 1996); sin embargo, en una primera etapa aparecen como indicadores que enuncian dificultades y problemáticas significativas que, posteriormente, pueden ser indagadas con metodologías más cualitativas que permitan describirlas y contextualizarlas de una manera más ecológica.

Resultados

Nivel literal. En el nivel medio se ubicaron los Grados 5° (Oficial-privado) 9° (Oficial-privado) y 11° (Oficial); y en el nivel alto el Grado 11° (Privado). (Ver tablas 1, 2 y 3)

En un 70%, las respuestas correspondientes a este nivel fueron respondidas por los estudiantes en forma correcta. Aunque este tipo de lectura es considerado el más dominante en el campo académico, toda vez que hace relación al reconocimiento del primer nivel de significado (información explícita), se observaron las siguientes dificultades:

Tabla 1. Frecuencia de los niveles de comprensión lectora. Grado 5o. Oficial y Privado.

Categoría \ Colegio	NIVEL LITERAL				NIVEL INFERENCIAL				NIVEL CRITICO				NIVEL DE COMPRENSION			
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SB	6	4,2	1	0,8	19	13,3	11	9,2	63	44,1	46	38,3	11	7,7	5	4,2
B	49	34,3	34	28,3	106	74,1	61	50,8	50	35,0	51	42,5	99	69,2	61	50,8
M	75	52,4	56	46,7	18	12,6	43	35,8	27	18,9	18	15,0	32	22,4	46	38,3
A	13	9,1	28	23,3	0	0,0	5	4,2	3	2,1	5	4,2	1	0,7	8	6,7
SA	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
NC	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0

Tabla 2. Frecuencia de los niveles de comprensión lectora. Grado 9o. Oficial y Privado.

Categoría \ Colegio	NIVEL LITERAL				NIVEL INFERENCIAL				NIVEL CRITICO				NIVEL DE COMPRENSION			
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SB	15	10,4	1	0,7	7	4,9	0	0,0	58	40,3	38	27,1	5	3,5	5	3,6
B	21	14,6	13	9,3	59	41,0	24	17,1	41	28,5	46	32,9	69	47,9	23	16,4
M	71	49,3	54	38,6	60	41,7	66	47,1	24	16,7	28	20,0	52	36,1	83	59,3
A	34	23,6	60	42,9	17	11,8	46	32,9	12	8,3	13	9,3	17	11,8	26	18,6
SA	3	2,1	11	7,9	1	0,7	4	2,9	9	6,3	15	10,7	1	0,7	2	1,4
NC	0	0,0	1	0,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,7
TOTAL	144	100,0	140	100,0	144	100,0	140	100,0	144	100,0	140	100,0	144	100,0	140	100,0

Tabla 3. Frecuencia de los niveles de comprensión lectora. Grado 11o. Oficial y Privado.

Categoría	Colegio		NIVEL LITERAL				NIVEL INFERENCIAL				NIVEL CRITICO				NIVEL DE COMPRENSION			
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
SB	2	1,7	3	2,4	2	1,7	1	0,8	21	18,3	18	14,5	0	0,0	2	1,6		
B	7	6,1	10	8,1	23	20,0	14	11,3	29	25,2	21	16,9	27	23,5	11	8,9		
M	41	35,7	27	21,8	46	40,0	44	35,5	37	32,2	24	19,4	58	50,4	50	40,3		
A	58	50,4	61	49,2	42	36,5	61	49,2	14	12,2	29	23,4	29	25,2	60	48,4		
SA	7	6,1	23	18,5	2	1,7	3	2,4	14	12,2	32	25,8	1	0,9	1	0,8		
NC	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
TOTAL	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0		

Los estudiantes, con una sola lectura del texto, no alcanzaron a captar muchos aspectos textuales y superficiales del contenido; en su lugar, memorizaron algunas frases o palabras del texto, las cuales, al reaparecer de forma idéntica en las respuestas, fueron señaladas irreflexivamente como correctas. Al respecto, De Vega y Cuetos enuncian: “La coherencia local implica organización o relación de constituyentes y referentes de cláusulas adyacentes o de secuencias breves de oraciones que están simultáneamente activadas en la memoria operativa”(1999. P: 231). En el caso anterior, los estudiantes almacenan o graban datos en su memoria operativa, pero no logran relacionarlos y ubicarlos en un nivel superior de comprensión y análisis.

Situaciones como las anteriores demuestran que en este primer nivel inicial o primario de lectura, todavía hay dificultad para identificar y analizar las estructuras textuales y superficiales de los textos; estructuras encargadas de realizar la mediación hacia las estructuras profundas. Quizá en la clase de Lengua Castellana no se indaga con profundidad en los niveles estructurales o cohesivos del texto. Es decir, que el reconocimiento de oraciones, frases, conectores y vocabulario no son objeto de preocupación por parte del docente. Es posible que el maestro obvie este nivel de análisis por parecerle demasiado elemental o porque, atendiendo a la enseñanza implícita, presupone que el estudiante lo sabe y puede pasar directamente al nivel inferencial. Sin embargo, el trabajo aquí presentado evidencia que aún siendo este nivel el más elemental, existen falencias que pueden convertirse en obstáculos para acceder al universo de las inferencias y las conjeturas textuales. Al respecto, Martínez considera: “En el análisis de

la cohesión se observa cómo el significado de una proposición no está dado por la proposición misma sino que depende de algo más mencionado antes o después en el texto, lo cual determina y asegura la continuidad y el desarrollo intratextual” (2001. P: 51).

En general, puede decirse que en este nivel los estudiantes identifican información explícita y superficial en el texto, logran en algunos casos jerarquizar y clasificar datos, pero no hay una adecuada y total representación textual y superficial del texto que permita resolver problemas a nivel pronominal, lexical, oracional y textual. Al parecer, los estudiantes de 5º, 9º y 11º no lograron desambiguar en su totalidad los aspectos correferenciales del texto, dando como resultado problemas obvios de interpretación en los niveles inferencial y crítico.

Nivel inferencial. Los Grados 5º (oficial y privado) se situaron en el nivel bajo; los Grados 9º (oficial y privado) y 11º (oficial) en el nivel medio, y el Grado 11º (privado) en el nivel alto. (Ver tablas 1,2 y 3). Antes de iniciar el análisis, es pertinente recordar que las inferencias son representaciones mentales que el lector/oyente constituye al comprender un texto, a partir de la disponibilidad de sus propios conocimientos y los planteados explícitamente en el texto, objeto de comprensión. Al respecto, De Vega y Cuetos consideran que:

Los dos factores determinantes de las inferencias son las implicaciones en el texto y los conocimientos previos del lector relevantes en la información del texto. En relación con los conocimientos utilizados por el lector para procesar el texto, su grado de disponibilidad y su accesibilidad son dos características de especial importancia.(1999. P: 231).

Algunos hallazgos, en relación con los medios de comprensión lectora y el procesamiento de la información en este nivel, fueron los siguientes:

Atendiendo a la inmediatez de lo escrito textualmente, los estudiantes asumen que la respuesta correcta es la que más palabras u oraciones textuales contienen del texto, objeto de análisis. Es decir, los estudiantes apelan a la literalidad o paráfrasis del texto y no hacen o no establecen relaciones, inferencias y deducciones. En el procesamiento de la información es notable la debilidad en los estudiantes para construir y organizar información semántica compleja, esto es, para construir macroestructuras en donde intervengan y se relacionen aspectos como: memoria a corto plazo (M.C.P.), memoria a largo plazo (M.L.P.), coherencia local y global. En el análisis de algunas respuestas a las preguntas, se observó que los estudiantes captan cosas generales y particulares, pero no existe la suficiente cohesión y coherencia entre estos datos para relacionarlos, jerarquizarlos y dar cuenta de su significado y sentido en el discurso como tal. Es pertinente recordar que en la elaboración de la macroestructura de cualquier secuencia se debe aplicar un número de operaciones; es decir:

Un cierto número de proposiciones pueden ser substituidas por una (macro) proposición que “subsuma” la información más detallada en un nivel más global de representación. Es esta macroproposición la que da cuenta del hecho de que la secuencia

original de proposiciones forma una unidad semántica en relación con el nivel de la macroproposición. (Van Dijk, 1995. P: 213).

Los estudiantes, en este caso, se les hace difícil reducir, relacionar y construir conocimiento, sobre todo crítico, a partir de la información presentada.

Del mismo modo, al no entrar en relación los procesos implicados en la macroestructura y la microestructura, se obstaculiza la labor de los estudiantes en cuanto a la construcción y producción de conjeturas inferenciales y críticas. Lo anterior significa que la información que almacenan los alumnos a través de la lectura de estructuras superficiales (M.C.P.) no es procesada correctamente; por tal razón, no resuelven muchos problemas de interpretación y explicación a nivel de estructuras profundas del texto. Al parecer, la mayoría de los estudiantes recargan la memoria operativa (M.C.P.) de datos y detalles, y al no lograr ubicarlas en macroproposiciones de orden superior, se quedan en el detalle, la anécdota, obviando procesos de conceptualización complejos, de orden global e inferencial.

Cabe anotar que el texto objeto de análisis, *Baby H.P.* por pertenecer al género narrativo (literario) juega constantemente entre la anécdota y la propuesta conceptual general, y fue precisamente en el nivel anecdótico donde se quedaron muchos estudiantes. Es decir, en su mayoría, no precisaron con densidad los hechos mencionados en el texto. En ese sentido, el análisis de las respuestas dadas por los alumnos indica que muchos de ellos no se plantearon interrogantes como: ¿Por qué y para qué el autor menciona tal información y no otra? ¿Qué hace que el texto diga lo que dice? Lo anterior tiene mucho que ver con los enfoques utilizados por los maestros para abordar el texto académico y literario en las prácticas escolares, casi todos centrados en las perspectivas estructuralista y funcionalista. Estos enfoques sacralizan el texto; consideran que el escritor transmite allí todo el significado y que la única función del lector es decodificarlo. El contexto, el sentido y el discurso, en esta perspectiva, no se recrean ni se consideran por ser algo exterior al texto. Ana Camps dice a al respecto:

La influencia de estas corrientes (...) en la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela es indudable (...) Prescindiendo de la rigidez de la propuesta y de la rutinización que la práctica escolar conlleva en muchas ocasiones, aparece evidente el interés de que el estudiante aprenda a percibir las relaciones entre los aspectos formales del texto y el tema y la estructura textual. (2003. P: 17).

En relación con la comprensión del macroacto de habla, o intención pragmática, muchos estudiantes no interpretan ni diferencian lo que dice literalmente el texto de lo dicho implícitamente en él. Es decir, no relacionan la información local –textual con la situación de enunciación. A propósito, Martínez indica que “En todo enunciado se construye siempre una relación dinámica de fuerzas con respecto a unos enunciados anteriores ajenos y de manera predictiva con relación a unos posibles enunciados o replicas posteriores” (2002. P: 21). En otras palabras, los estudiantes, en lugar de hallar sentidos, sometiendo el texto a las condiciones de enunciación, producción y circulación, se someten a él en un acto de fe. Los estudiantes, entonces, presentan dificultades para relacionar, explicar, deconstruir y comprender la información dicha en el decir;

muchos se quedaron en el nivel del significado, o contenido semántico del texto, y no relacionaron ni apelaron a todos sus conocimientos o cogniciones anteriores (competencia enciclopédica) a sus creencias y a sus hipótesis, a fin de lograr construir, en cada caso, la intención comunicativa.

Ahora bien, es pertinente mencionar que muchas preguntas tenían relación directa entre sí; aspecto que si los estudiantes hubieran captado con atención, les habría permitido establecer relaciones lógicas, conceptuales y temáticas, logrando así responderlas de manera comprensiva y correcta. Al contrario, los estudiantes no hallaron coherencia y cohesión interna entre los contenidos temáticos de las preguntas; por tal razón, no descubrieron que las respuestas de algunas preguntas estaban contenidas en el planteamiento de otras. Lo anterior problematiza los procesos de atención, concentración y relación, aspectos determinantes para la comprensión y la producción textual.

Otra dificultad, manifiesta en la comprensión y que se relaciona directamente con la problemática anterior, tiene que ver con la ligereza con que los estudiantes leen las preguntas; esto es, no leen atentamente su planteamiento; por ello, el análisis evidenció que, en muchos casos, los estudiantes hicieron caso omiso a los requerimientos puntuales de las consignas y, en consecuencia, respondieron lo que quisieron y no lo solicitado, lo que demuestra el poco valor que los estudiantes atribuyen a la pregunta. Esta problemática puede tener su punto de anclaje en las prácticas de enseñanza y de evaluación de la lectura, dado que casi siempre están orientadas a conseguir datos literales en los textos; por esta vía, los estudiantes van construyendo socialmente una representación de la lectura que los orienta a buscar siempre en los textos determinado tipo de información; en este caso, siempre esperan consignas que apunten a decodificar información dentro del mismo texto, sin salirse de él; igualmente, buscan información explícita y no cooperan en la identificación y comprensión de implícitos, vacíos, ausencias y huellas marcadas en los textos (Derridá, 1971; Larrosa, 2003; Camps 2001).

En esta línea, es posible decir que las instituciones, en este caso la escuela, participa activamente en la construcción de las representaciones de la lectura a través de: “Las consignas que propone para orientar la lectura, la evaluación que realiza de las lecturas de los alumnos y el tiempo que en clase se dedica a enseñar a leer” (Di Stefano y Pereira, 1997. P: 325). Ello indica que los estudiantes pueden manifestar, como en este caso, múltiples dificultades en comprensión lectora, pero no hay que olvidar que el problema no es sólo de aprendizaje sino de la enseñanza, entendida como un sistema complejo que engloba macro y microcontextos.

A pesar de que en el nivel inferencial, los Grados 9º y 11º mostraron un desempeño medio, y el Grado 11º, privado, un desempeño alto, el análisis detallado, realizado al procesamiento de la información que los estudiantes aportaron, demuestra que existen dificultades para acceder con éxito a él, toda vez que los alumnos, en su mayoría, no logran conectarse con las estructuras profundas del texto, lo cual les hubiera permitido realizar conjeturas e inferencias creativas y explicativas del texto. Como se ha dicho, es clara la debilidad en los procesos de atención, relación, conceptualización y

argumentación (Perelman, 1989; Martínez 2005). Del mismo modo, la insuficiente competencia lexical y enciclopédica problematiza aún más los procesos que deben realizarse en este tipo de lectura.

Nivel crítico – intertextual. Este nivel se considera el de mayor complejidad o el más alto en cuanto al nivel de dificultad alcanzado. Se caracteriza por lecturas que dan cuenta de sentidos a partir de redes intertextuales, ideológicas, socioculturales y axiológicas.

En el Grado 5º, oficial y privado, el resultado fue bajo, y en los Grados 9º y 11º, oficial y privado, el resultado fue medio. (Ver tablas 1, 2 y 3).

Estos resultados indican que un número significativo de estudiantes no evidenció ni comprendió la situación de enunciación, producción y circulación del texto; no estableció relaciones de fuerza, ni redes enciclopédicas críticas e ideológicas que pudieran dialogar con lo tematizado en el texto. Los resultados en este nivel muestran que los estudiantes no trascienden argumentativamente el nivel anecdótico del cuento. A pesar de que las preguntas son claras, al referirse al planteamiento de aspectos críticos, ideológicos y éticos, el estudiante responde de forma literal lo que la anécdota indica en un nivel primario: “En la teoría transaccional sociopsicolingüística el sentido del texto es construido por el lector en su interacción con el mismo, la interpretación del texto no está explícita en el material más bien debe reconstruirse en ese encuentro entre un texto y lector particulares” (Corrado y Eizaguirre, 2003. P: 4).

Lo anterior muestra la falta de posicionamientos críticos por parte de los estudiantes sobre el contenido total o parcial del texto. Se nota igualmente problemática la deconstrucción y reconstrucción del contexto enunciativo del cuento, así como la posibilidad de establecer relaciones intertextuales. Fabio Jurado, y Bustamante (1997) proponen en este nivel la creación de hipótesis creativas, o abductivas:

Hipótesis creativas, en donde se propone un nuevo paradigma y se explican, entrando y saliendo del texto, las redes intertextuales posibles que lo atraviesan; se descubre la intencionalidad del texto y el lector se posiciona ideológica y cognitivamente frente a las sustancias que lo constituyen, diciendo mucho más, y sin desviarse, de lo que el texto sugiera. (P: 6).

Sobre esos criterios, es posible afirmar que existe en los estudiantes limitaciones en las competencias enciclopédica, intertextual pragmática e ideológica, las cuales son fundamentales para acceder a una toma de posición crítica, política y ética.

Ello evidencia el enfoque instrumental que se le asigna a la lectura en las instituciones educativas; los alumnos, en este sentido, van construyendo socialmente ciertas subjetividades (instrumentalismo y enciclopedismo, entre otros) que contrastan con el verdadero sentido social y político de esta práctica académica. Prevalece, entonces, en la cultura escolar de la mayoría de los estudiantes, una concepción reduccionista de la lectura, puesto que se constituye en simple medio de comunicación, cuando en realidad, más que transportar información, manifiesta una complejidad y

densidad comunicativa, que es necesario poner en tensión entre lo determinado y lo indeterminado: “La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra” (Freire, 1970. p:26).

Desde la dimensión instrumentalista, la lectura es entendida como el transporte de información de un sitio a otro, de una persona a otra, casi siempre en sentido vertical; entre más transparente, objetiva y veloz sea la información que se trasmite, mucho mejor será el resultado. Esto indica que existe en los escolares una visión tan reificada, o alienante de la lectura, que no les permite entender que, como mediación de saberes y relaciones sociales, está íntimamente relacionada con el poder, el cual determina y disciplina formas particulares de percibir, leer y construir significados: “En este sentido el lenguaje hace más que simplemente presentar información de manera recta, en realidad se lo emplea como la base tanto para instruir como para producir subjetividades” (Giroux, 1993. p: 206).

En relación con la intencionalidad y superestructura, se encontraron dificultades en el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen al texto. La mayoría de alumnos no pudieron reconocer ni explicar la intencionalidad manifiesta en la estructura comunicativa (publicitaria) y argumentativa del cuento: sólo un lector avezado y prevenido, que interroga constantemente las estrategias textuales y discursivas del narrador, podría descubrir la manipulación y las intenciones ideológicas, éticas y publicitarias planteadas implícitamente en el texto de Arreola. La mayoría de lectores cayó en la manipulación argumentativa e ideológica que realiza Arreola, desde el discurso de la publicidad.

Conclusiones

- Los estudiantes, en general, tienen deficiencias en la comprensión de textos. La mayoría supera el nivel literal, pero muestra deficiencias en el inferencial y, principalmente, en el nivel crítico-intertextual.

- El bajo desempeño de los estudiantes en los niveles de lectura inferencial y crítica, genera la necesidad de hacer serios replanteamientos sobre las formas de enseñanza, pues no hay una interiorización de los aprendizajes ni una apropiación del conocimiento, sino más bien una memorización fugaz que, en vez de transformar las estructuras cognoscitivas, potencia la repetición mecánica en detrimento del desarrollo del pensamiento. Esto es, no se garantiza un aprendizaje significativo que potencialmente le garantice al estudiante la solución de problemas de tipo conceptual, textual y discursivo.

- La mayoría de dificultades y obstáculos, encontrados en los procesos de lectura, reflejan directamente las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en las instituciones educativas. Es frecuente encontrar que en la práctica escolar se privilegia en los ejercicios de comprensión lectora, la verificación de datos e informaciones que aparecen en forma explícita en el texto. Este tipo de análisis, que se agota en el nivel literal, no permite explotar otros niveles que involucren diversos aspectos ideológicos y críticos. En este punto es importante mencionar que el problema no es sólo de

aprendizaje; es decir, de orden cognitivo, sino también de orden socio-cognitivo; esto es, habría que indagar, en otras investigaciones de corte más cualitativo y contextual, qué sucede con las prácticas reales de enseñanza-aprendizaje de la lectura en los diferentes niveles educativos.

- En relación con los resultados que indagaron sobre la intención publicitaria y propagandística del cuento de Arreola, obligan a replantear la forma como se están manejando las nuevas tecnologías en la escuela; éstas deben ser asumidas no sólo como instrumentos de ilustración y difusión, o como medios que hay que aprender a manejar desde la óptica de la técnica, sino como estrategias de conocimiento que manifiestan una estructura densa y sólida, en tanto que remiten a nuevas formas de percibir, de sentir, de conocer y de producir. Por ello, la necesidad de formar estudiantes críticos que logren “desnaturalizar, nuevamente, pero ahora: la cultura mediática, y repensar la cultura mediática en la trama más compleja de la cultura como campo de lucha por el significado. Es decir: reconocer la cultura como campo donde se están jugando las hegemonías y donde se puede posibilitar o impedir la justicia y la autonomía” (Huergo Jorge y Fernández María Belén, 2000. p: 285).

- Los hallazgos del estudio señalan la concepción epistemológica y didáctica que se tiene del lenguaje en las Instituciones Educativas. Una epistemología estructural/funcionalista, divorciada del contexto real, en donde priman más las habilidades técnicas para decodificar, representar y acreditar conocimientos, que un proyecto político que de cuenta de los procesos de significación, interpretación y polifonía discursiva; y que parta de la relación dialéctica entre teoría y práctica, en aras de desarrollar competencias ciudadanas, críticas e ideológicas en los estudiantes. En este sentido, los resultados indican la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas y proyectos que propicien el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura y fortalezcan la investigación en didáctica del lenguaje en las Instituciones Educativas de Ibagué. Es pertinente empezar a superar las prácticas ficticias, reducidas a lo normativo, caligráfico y silábico, y propiciar otra mirada, en donde la lectura y la escritura se conviertan en prácticas genuinas, creativas, persuasivas, no sólo con fines evaluativos, sino, fundamentalmente, con propósitos comunicativos éticos y políticos.

Finalmente, es preciso insistir que dada la complejidad y extensión del trabajo, no fue posible, por razones de tiempo y de recurso humano, abordar en profundidad algunas categorías, las cuales bien pueden ser objeto de estudio en posteriores investigaciones. Investigaciones que, por ejemplo, apunten ahora, desde un enfoque etnográfico, a explicar y comprender de una manera más contextual los hallazgos encontrados en el presente trabajo; es decir, proyectos en donde no sólo se analicen los aspectos cognitivos de los estudiantes –aprendizaje- sino los elementos sociales, culturales y políticos en los cuales se desenvuelven como sujetos sociocognitivos. Lo anterior conlleva entonces a preguntar por el maestro y los estudiantes; sus saberes, sus micro y macrocontextos; aspectos fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje que no pudieron ser abordados en este estudio, dadas las limitaciones que comportan este tipo de pruebas.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2008) La lectura como política educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46. pp. 19-35.
- Bronckart, J.P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bustamante, G. y Jurado, F. (1997). *Entre la lectura y escritura*. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda.
- Camps, Anna. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Grao.
- _____ (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Corrado y Eizaguirre. (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp 1-8.
- Chevallard, I (2005). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aiqué.
- De Vega, M. y Cuestos, F. (1999). *Psicolinguística del Español*. Madrid: Editorial Trotta.
- Derridá, J. (1971). *De la gramatología*. (Trad. O del Barco y C Ceretti). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Di Stefano y Pereira, Mc. (1997) Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Revista Signo y Señal*, N° 8 Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Huergo, J. y Fernández, B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática-intersecciones*. Bogotá: UPN.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes S.A.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, M.C. (2001). *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica*. Colombia, Cali: Homo Sapiens Ediciones.

_____ (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali: Cátedra Unesco.

Ortiz, E. M. Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Revista Núcleo N.º. 36. 2009, pp: 127-150. Escuela de Idiomas Modernos. Universidad Central de Venezuela.*

VandDijk, T. (1995). *Texto y contexto*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Referencia

Elsa María Ortiz Casallas y Ligia Rojas Rodríguez, “Procesos de comprensión textual en estudiantes de 5º, 9º y 11º de la Educación Básica y Media de Ibagué”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 3, (enero-diciembre), 2010, pp. 97 - 110

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 28/07/10

Fecha de aprobación: 17/09/10