

January 2009

Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios

Adriana Gordillo Alfonso
Universidad de La Salle, adrigoal@hotmail.com

María del Pilar Flórez
Universidad de La Salle, mflorez@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Gordillo Alfonso, A., y M.Flórez. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.

This Artículo is brought to you for free and open access by the Revistas Unisalle at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios¹

Adriana Gordillo Alfonso*/María del Pilar Flórez**

Recibido: 17 de febrero de 2009

Aceptado: 24 de marzo de 2009

Resumen

El trabajo investigativo referido en el presente artículo tiene por objeto establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que ingresan a primer semestre a la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Esta investigación se circunscribe desde el punto de vista lingüístico-cognitivo. Se obtienen los resultados a partir del análisis de los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Después de esto, se plantea una propuesta de intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora.

Palabras clave: niveles de comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico, propuesta de intervención didáctica.

The reading comprehension levels: to ward an investigative and reflexive enunciation in order to im- prove the reading comprehension in university students

Abstract

This article presents the reading comprehension level of the students to enter at first semester to the degree in Native Language, English and French. This research used the cognitive linguistic perspective. The research results were obtained with the analysis of three levels of reading comprehension (literal, inferential and critical). After the level analysis the research explained a proposal of didactic intervention in order to improve the reading comprehension.

Keywords: reading comprehension levels, literal level, inferential level, critical level, proposal of didactic intervention.

¹ El artículo es fruto de la investigación "Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios", adelantada por las autoras con la financiación de la Universidad de La Salle.

* Colombiana. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Profesora de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: adrigoal@hotmail.com

** Colombiana. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Profesora de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: mflorez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes, cuando ingresan a la educación superior, se enfrentan a nuevas formas de pensar, indagar, adquirir conocimientos, comprender, interpretar e interactuar con los textos. El contexto universitario y los discursos disciplinares plantean formas más elaboradas y complejas. Por tal razón, los estudiantes deben desarrollar niveles óptimos en los procesos de comprensión lectora que los lleven a responder a tales exigencias.

Lamentablemente, en la cultura universitaria casi nunca se llevan a cabo las prácticas de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las competencias lectoras de cada uno de los estudiantes, sino se asume que cada sujeto que llega a las instituciones trae consigo los conocimientos y estrategias propias para abordar la complejidad de la educación superior. Dicha circunstancia no es desconocida para todo aquel que se interese en el campo de la educación, ya que este tipo de cultura tiene como resultado un bajo nivel académico, frustración (estudiante/docente), hechos que llevan irremediablemente a la deserción universitaria.

Ante dicho panorama, se suma la actitud negligente que asumen algunos docentes e instituciones ante tal situación. No responden con programas ni con proyectos de investigación que permitan mejorar la calidad académica de los estudiantes; sin embargo, se atreven a plantear preguntas como: ¿por qué los estudiantes no comprenden los textos que leen?, ¿por qué no responden a las exigencias académicas propuestas por el docente y la institución?, ¿por qué se retiran tantos estudiantes en el primer semestre universitario?, ¿por qué los estudiantes no leen?, ¿por qué no asumen una posición crítica frente a lo leído?, ¿por qué no indagan en diversas fuentes?, ¿por qué plagian los textos?, etcétera. Preguntas que se responden con la afirmación: los estudiantes no comprenden los textos que leen, no les gusta leer, no indagan, plagian los textos, no cumplen con las expectativas de los docentes y las instituciones no asumen una posición crítica, debido a que no saben cómo decodificar e inferir, es decir, desconocen la forma correcta de abordar los diferentes tipos de textos. Hecho que los lleva a no encontrarle *sentido* a lo que leen.

Con relación a la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura (recordemos que un proceso nos lleva al otro) en la Universidad, Paula Carlino (2005) afirma que

es importante tener en cuenta la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior, puesto que aprender los contenidos de una materia implica, en primera instancia, apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y, en segunda instancia, de sus prácticas discursivas propias.

Ahora bien, el interés por la comprensión lectora se inicia a principios de siglo cuando educadores y psicólogos (Heuey, 1898; Smith, 1989) se ocupan de determinar lo que sucede en el momento en que un lector cualquiera comprende un texto. Así es como el interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Martínez: “[...] cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo” (1997, p. 45), lo que ha variado es la concepción de cómo se da la comprensión.

En los años sesenta y setenta, especialistas en la lectura postularon que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): si los estudiantes son capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos estudiantes seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática. En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó, y los maestros comenzaron a formular al estudiantado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la comprensión lectora; sin embargo, no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1966).

En la década de los setenta y ochenta, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que, entre ellos, suscitaba el tema de la comprensión, y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson, 1952; Smith, 1989; Spiro et ál., 1980).

Ahora bien, el concepto de comprensión que sustenta este estudio supone que el acto de comprender un texto escrito exige del individuo lector una participación dinámica y activa, en la que se considere el texto como un problema cuya resolución no debe enfrentarse pasivamente.

De acuerdo con Bormuth, Manning y Pearson (1970) la comprensión lectora se entiende como el “conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso”.

En este sentido, Solé amplía el concepto de comprensión lectora teniendo en cuenta que leer:

[...] es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...] Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda (1996).

Es decir, que la comprensión es producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido. Desde esta óptica, es interesante el papel del lector, quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para establecer relaciones entre dos o más proposiciones textuales, y aportar su conocimiento extratextual cuando sea requerido (Pernard y Gómez, 1991).

La perspectiva adoptada en esta investigación se contraponen al denominado enfoque tradicional, basado en la

teoría del proceso de transferencia de información (Cairney, 1990). Dicho enfoque concibe la lectura comprensiva como un proceso en el que el sujeto lector debe identificar los significados del texto y almacenarlos en su memoria. De esta forma, para los que se sitúan en esta línea teórica, un buen lector o lector ideal es aquel que se desempeña eficientemente en la transferencia de información, es decir, aquel que se destaca como un teorizador de la información contenida en el texto. De aquí que las características idealmente requeridas estén más cerca de las habilidades mnemónicas que de las comprensivas. Ello querría decir que, para este tipo de lector, el mayor esfuerzo es destinado a la memorización de la información textual más que a la construcción de una interpretación coherente y comprensiva de los significados textuales.

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Ahora bien, teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión.

Nivel de comprensión literal

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
2. de secuencias: identifica el orden de las acciones;
3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
4. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Lectura literal en profundidad (nivel 2). En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

Nivel de comprensión inferencial

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
2. inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
3. inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
4. inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
5. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
6. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Nivel de comprensión crítico

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;
2. de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
3. de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;
4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios han traído consigo mayores índices de deserción, bajo rendimiento, baja calidad académica y frustración profesional y laboral; todo gracias a que el sistema tradicional no ha considerado la necesidad de tener proyectos y políticas de Estado bien definidas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura.

En esta cultura, se considera que, por el hecho de ser hablantes nativos del español, no es necesario pensar la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como un estudio serio e importante, como ocurre en cualquier otra disciplina. Esta situación ha llevado a que los estudiantes, docentes e instituciones no le den el valor y la importancia que requiere su estudio, desconociendo su aporte fundamental para acceder al conocimiento de ciencias como la matemática, la física, la biología, la historia, etcétera.

En este sentido, el compromiso como maestros es tener en cuenta tal situación, es decir, proponer soluciones a partir del estudio y cambio en las prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación con el fin de no justificar tal desacierto en causas económicas, políticas y sociales.

Con el ánimo de intentar contrarrestar, en parte, la anterior problemática, la presente investigación respondió a la siguiente pregunta: ¿cuál es el nivel de comprensión de lectura que traen los estudiantes que ingresan a la Licenciatura de Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle?

MARCO METODOLÓGICO E INSTRUMENTO

Con el propósito de responder a la pregunta de investigación planteada y al objetivo principal, se hizo necesario asumir una metodología de investigación orientada por un enfoque cualitativo con un diseño de tipo descriptivo.

La investigación fue descriptiva, ya que se registraron, analizaron e interpretaron los datos que arrojó la prueba diagnóstica y cualitativa. Asimismo, se hizo un análisis detallado de los tres niveles de comprensión lectora.

INSTRUMENTO

El instrumento fue diseñado por las investigadoras de este estudio, y se tomó como referente la experiencia obtenida

en el diseño de pruebas diagnósticas en comprensión lectora y las pruebas que ya han sido aplicadas por más de cinco años en la Universidad Sergio Arboleda. Es importante resaltar que se decidió diseñar la prueba porque midió exactamente lo que se analizó en este estudio, al contrario de las pruebas estandarizadas que no miden exactamente lo que se ha enseñado y se tornan limitadas en este sentido (ver prueba diagnóstica, anexo 1).

El instrumento de evaluación de los niveles de comprensión está estructurado por un conjunto de diez preguntas o tareas de lectura (tres preguntas de tipo literal, cinco preguntas de tipo inferencial y dos de tipo crítico). Antes de ser aplicado el instrumento, con el propósito de probar su fiabilidad, se aplicó una prueba piloto a una muestra exploratoria, conformada por veinticinco estudiantes. El análisis de estos resultados condujo a cambios, tanto en la redacción de algunas preguntas y orden de presentación, como en la revisión y ajuste de algunas pautas de evaluación de la prueba.

Para ejemplificar la estructura del instrumento, en la tabla 1 se enuncian los niveles de lectura, las categorías de análisis, el rango de puntaje, el número de pregunta en la prueba y el puntaje máximo alcanzado por los estudiantes.

Tabla 1. Puntajes y niveles de lectura.

Niveles de lectura	Categorías de análisis	Número de pregunta en la prueba según la categoría de análisis	Escala de evaluación	Puntaje máximo
Literal	Léxico y vocabulario	1	Alto: 4 a 5	5
	Conceptos y palabras clave	2	Medio: 2 a 3	5
	Ideas clave	3	Bajo: 0 a 1	5
Inferencial	Idea global	4	Alto: 4 a 5	5
	Tema	5	Medio: 2 a 3	5
	Preguntas que sugiere el texto	6	Bajo: 0 a 1	5
	Propósito del autor	7		5
	Polémicas	8		5
Crítico	Toma de posición	9	Alto: 4 a 5	5
	Intertextualidad	10	Medio: 2 a 3 Bajo: 0 a 1	5
Total				50

Inicialmente, se aplicó la prueba de entrada a 44 estudiantes, quienes ingresaron al primer semestre de 2008-02 a la Licenciatura de Lengua Castellana, Inglés y Francés. Esta tarea de aplicación se realizó individualmente mediante un

texto de tipo argumentativo titulado “Es imposible ganar la guerra contra las drogas” de George Soros². Específicamente, las preguntas para estos niveles fueron de formato cerrado, las que permitieron analizar la comprensión lectora

2 Georges Soros es experto en finanzas, filántropo, inversionista y activista político estadounidense. Actualmente, es el presidente del Soros Foundation Management LLC y del Open Society Institute. Ha financiado numerosas campañas de política contra las drogas.

en los diferentes niveles de complejidad (literal, inferencial y crítico).

Con relación a las categorías de análisis usadas en la prueba en el nivel literal, se incluyó léxico y vocabulario, conceptos y palabras e ideas clave. Por otra parte, en el nivel inferencial se tuvo en cuenta el tema, la idea global, las preguntas que sugiere el texto, el propósito del autor y las polémicas. De igual forma, en el nivel crítico se consideró la capacidad que tiene el estudiante para tomar posición sobre el texto leído y relacionarlo con otros textos (intertextualidad).

El texto de la prueba fue dividido en veinte párrafos con el fin de facilitarle al estudiante el proceso de comprensión lectora.

RESULTADOS

Los resultados que arrojó la investigación demuestran que, en el nivel literal, el 42% de los estudiantes se encuentran en un nivel alto; el 32% en un nivel medio y el 26% en un nivel bajo. Los estudiantes reconocen la estructura base del texto y, por ende, realizan copias literales con el propósito de responder a preguntas que no demandan mayor construcción y análisis discursivo.

Ahora bien, con respecto al nivel inferencial, el 28% de los estudiantes están en un nivel alto, el 30% en un nivel medio y el 42% en un nivel bajo. Los estudiantes no logran establecer los caracteres implícitos del texto, por esta razón no asumen una posición frente a lo leído.

En términos comparativos, el mayor porcentaje de logro se concentra en el nivel primario de comprensión literal, ya que el estudiante reconoce el sentido de la mayoría de las expresiones del texto. Asimismo, define algunos conceptos que hacen parte del contenido de lo leído. Por otro lado, reconoce las ideas más importantes que sustentan la tesis del autor, razón por la cual los estudiantes llegan a sintetizar la idea global del texto en enunciados cortos. Sin embargo, los porcentajes de las respuestas no son las esperadas para una lectura literal profunda debido a la pobreza léxica o de vocabulario que tienen los estudiantes que hasta ahora ingresan a la educación superior. En este estudio, las respuestas dadas en la búsqueda de sinónimos no son muy acertadas, ya que no lograron deducir o inferir el significado por las señales que da el contexto y desconocen el mecanismo de composición de palabras por

sufijos y prefijos. Aquí ven las palabras desconocidas como “extrañas” y “difíciles”, como un obstáculo ineludible que les impide acceder a la información contenida en el texto. Sólo dominan un vocabulario limitado, y no tienen recursos para deducir con rapidez el significado de la palabra y, por ende, no conocen otras palabras sinónimas.

De igual forma, el análisis de las respuestas del nivel inferencial demuestra que los lectores no logran o no son capaces de identificar posibles respuestas que no están explícitamente en el texto; posiblemente por razones de falta de un pensamiento lógico y analógico necesario para realizar estas operaciones cognitivas. Por ende, la descripción cualitativa demuestra que los estudiantes no infieren las posibles motivaciones, intereses o intenciones que pudieron llevar al escritor a producir el texto. Éstos, a medida que tienen que redactar nuevos enunciados, no transmiten con claridad su idea al respecto.

Ahora bien, aunque los resultados señalen que, si bien las preguntas del nivel literal e inferencial requieren de estrategias lectoras específicas, la mayoría de los estudiantes utilizan, indistintamente, una misma estrategia general: la reproducción literal de trozos de texto. Lo anterior muestra la necesidad de enseñar a nuestros estudiantes la distinción entre los dos tipos de comprensión aquí estudiados, con el fin de que ellos puedan controlar mejor los procesos lectores y desarrollar o replantear las estrategias de comprensión. La comprensión textual es, fundamentalmente, un proceso que compromete las raíces intelectuales, volitivas y afectivas de la persona.

Finalmente, los estudiantes que hasta ahora ingresan se pueden categorizar como lectores aprendices, puesto que, por sus respuestas en la categoría de análisis léxico y vocabulario, desaprovechan el contexto lingüístico y extralingüístico para descifrar la palabra desconocida. Al depender de la lectura literal, carecen de la capacidad de saber usar informaciones procedentes de otros lugares del mismo texto y sólo saben usar los datos aportados por éste hasta el punto en el que aparece la palabra en cuestión. Por lo tanto, es tarea de los docentes ayudar a estos lectores aprendices a inferir el significado de las palabras difíciles por vías naturales y enseñarles a buscar pistas contextuales para que lean significativamente y puedan enriquecer su vocabulario.

Los estudiantes se encuentran en un nivel muy bajo con respecto al nivel crítico, ya que no manejan la intertextualidad, es decir, el llamado a otros textos, y mucho menos toman una postura frente a lo que leen.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Atendiendo a los resultados obtenidos por esta investigación, se hace necesario presentar alternativas enfocadas a la formación docente en comprensión lectora. El interés por ésta se desprende del compromiso que deben tener los docentes de la Universidad de La Salle con la formación profesional y la responsabilidad social de los estudiantes. Aspectos propios de una docencia con pertinencia como lo enuncia el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), en el que la interacción debe llevar a un crecimiento mutuo de diálogo, honestidad, confrontación de ideas, en búsqueda de la verdad y el compromiso.

De esta manera, la formación de lectores debe tener en cuenta el desarrollo de la competencia textual como parte integrante de la competencia discursiva, en el sentido en que la competencia textual no se refiere sólo a la capacidad de producir textos, sino también a la capacidad de comprender textos ajenos. Por esta razón, es necesario enseñar las estrategias que, habitualmente, pone en juego un lector experto. Esas estrategias se desprenden de la interacción que se produce entre los procesos cognitivos del lector y las claves lingüísticas y gráficas del texto. De este modo, los aportes de la lingüística del texto proporcionan una ayuda para distinguir esas "pistas" que el texto proporciona.

De igual manera, en la formación de lectores, el estudiante debe, en primer lugar, decodificar los distintos géneros discursivos que representan las bases conceptuales y lingüísticas de su disciplina. En segundo lugar, debe ser capaz de relacionar lo leído con su contexto social, político, cultural, académico, económico, etcétera. Y, finalmente, emitir juicios y asumir una posición crítica y valorativa sobre lo leído. En este sentido, un buen lector debe estar en la capacidad de comprender los significados implícitos y realizar las inferencias necesarias para comprender a cabalidad los distintos tipos de textos. Por otra parte, el buen lector no depende de la memoria, sino que está sujeto a la necesidad de realizar análisis y comparaciones que le permitan descubrir significados en los distintos textos con temas desconocidos y

que, a su vez, guarden relación con el cúmulo de experiencias y de conocimientos ya adquiridos.

En este sentido, es preciso que los estudiantes y los docentes se ocupen de cómo se lee en cada una de las disciplinas, ya que una disciplina es un espacio discursivo y conceptual que estructura prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico. En consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos, sino en manejar sus modos de leer y escribir característicos.

La lectura funciona como herramienta insustituible para acceder a las nociones de un campo de estudio, para elaborarlo, asimilarlo y adueñarse de él. Ningún docente de ningún espacio académico debería enseñar sus contenidos desentendiéndose de cómo se lee en su disciplina.

Así es como esta investigación puede abrir un espacio para la reflexión y discusión sobre la responsabilidad que la comunidad lasallista tiene en la formación de estudiantes competentes en su profesión. Además, la comunidad académica debe reconocer que, a través de una enseñanza-aprendizaje consciente de los procesos y estrategias de lectura, garantiza que los estudiantes mejoren sus competencias profesionales y laborales, ya que un sujeto que logra interpretar y valorar su realidad, fácilmente, propone soluciones a las problemáticas que aquejan a la sociedad.

Por esta razón, y siguiendo los planteamientos de las didácticas que privilegia la Universidad de La Salle, la formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y sólo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el que los estudiantes puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad, respetando a su vez las de sus pares.

Es así que las necesidades actuales demandan de la educación una proyección determinada por una formación más estratégica que abogue por un mayor desarrollo de las habilidades para la apropiación y producción de conocimientos. En este orden de ideas, a la Universidad le compete el papel de responder a dichas necesidades mediante la implementación de propuestas que tengan en cuenta la comprensión y producción textuales como camino efectivo y eficaz en la formación de sujetos integrales, críticos y reflexivos.

Por tal razón, esta investigación intenta proponer uno de los tantos caminos posibles para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes universitarios. Esta propuesta plantea el manejo de herramientas cognitivas e interaccionales que le permitan al estudiante, desde los inicios del aprendizaje lector, ejercitarse en los procesos mentales que demandan los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

Inicialmente, se deben activar los esquemas mentales del lector en la comprensión de elementos paratextuales como: índices, títulos, epígrafes, apéndices, prólogos, solapas, entre otros. Esta actividad va a permitir entender una serie de informaciones que acompañan al texto y que son necesarias para que la lectura sea más eficaz.

Una de las características de los textos, en la educación superior, es el léxico especializado que usan, y esto significa que se debe reconocer la riqueza del vocabulario como una habilidad para desarrollar en el dominio de la lectura. Por esta razón, el uso del diccionario es una fuente a la que el lector puede recurrir para conocer el significado de las palabras que no entienda. En este sentido, según Jenkinson (1976), se deben desarrollar las habilidades de identificación o localización, las de pronunciación y las de sentido para utilizar eficazmente el diccionario. En esta actividad, también, es necesario que los estudiantes conozcan los diferentes tipos de diccionarios, y así la búsqueda resulta ser más efectiva.

También, esta propuesta plantea la necesaria aplicación de una estrategia para comprender y reconstruir la organización de un texto o fragmento. Generalmente, los textos universitarios usan formas de comunicar o “modos de organización del discurso”: narrar, describir, explicar y argumentar. Estos modos constituyen secuencias dentro de los textos; por esta razón, es posible que, en un mismo texto, se puedan encontrar secuencias narrativas, descriptivas, explicativas y argumentativas. En cambio, en otros textos puede predominar alguno de estos modos. En consecuencia, se debe explicar a los estudiantes cómo están organizadas estas secuencias al interior de un texto, y hacer mucho énfasis en las secuencias explicativas, ya que es el modo de organización del discurso más recurrente en los textos universitarios.

Finalmente, esta propuesta es uno de los tantos caminos trazados para facilitar la lectura de los textos universitarios y, en consecuencia, lograr una mejor comprensión. Las estrategias de lectura propuestas en este escrito están relacionadas con el modo en que es utilizado el lenguaje en este tipo de textos; es decir, con sus aspectos lingüísticos, ya que, como lo afirma Marín (2005), las estrategias lectoras más eficaces son las que tienen en cuenta los recursos lingüísticos que se usan para comunicar el conocimiento y que sirven para que el estudiante construya el sentido de lo que lee.

REFERENCIAS

- Anderson, I. H. (1952), *The psychology of teaching reading*, New York, The Ronald Press.
- Barret, J. (1993), *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Burgos, Mensajero.
- Bormuth, J. R., Manning, J. y Pearson D. (1970), *Children's comprehension of between and Within-sentence syntactic structures*. Journal of Educational Psychology.
- Cairney, T. (1990). *Teaching Reading comprehension*, Filadelfia, Open University Press.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, México, FCE.
- Durkin, D. (1966), *Children who read early*, New York, Teacher Collage Press.
- Fries, C. (1962), *Linguistics and reading*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Huey, E. B. (1898), *The psychology and pedagogy of reading*, New York, MacMillan.
- Jenkinson, M. D. (1976), “Modos de enseñar”, en Staiger, R. C. (comp.), *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Huemul.
- Martínez, M. C. (1999), *Procesos de comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*, Cali, Universidad del Valle.
- Martínez, R. (1997), *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona, Octaedro.
- Marín, M. y Hall, B. (2005), *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.
- Peronard, M. y Gómez, L. (1998), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Chile, Editorial Andrés Bello.

- (1991), *Estrategias de comprensión lingüística en alumnos de educación básica y educación media: uso y enseñanza*, Valparaíso, Universidad Católica.
- Smith, C. B. (1989), *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1996), *Estrategias de comprensión de la lectura*, Barcelona, Graó.
- Spiro, R. J., Bruce, B. C. y Brewer, W. F. (1980), *Theoretical issues in reading Comprehension*, New Jersey, Hillsdale.
- Strang, R. (1965), *Procesos del aprendizaje infantil*, Buenos Aires, Paidós.
- Universidad de La Salle (2007), “Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)”, Bogotá, Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle (2008), “Enfoque formativo lasallista (EFL)”, Bogotá, Ediciones Unisalle.



ANEXO 1

Prueba diagnóstica

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS
PRUEBA DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Sexo: M _____ F _____ Edad: _____
 Otros estudios: _____
 Estrato: _____ Barrio donde vive: _____
 Le gusta leer: _____

A continuación, encontrarás un artículo titulado “Es imposible ganar la guerra contra las drogas” de George Soros. Debes hacer la lectura del texto y responder las preguntas que encontrarás seguidamente.

ES IMPOSIBLE GANAR LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS*

1
 Como muchas personas, me sentí muy complacido el mes de noviembre cuando los votantes de California y Arizona aprobaron, por márgenes importantes, dos propuestas de iniciativa popular que representan un cambio en la dirección de nuestras políticas frente a las drogas. La iniciativa de California legalizó el cultivo y el uso de la marihuana con fines médicos. La iniciativa de Arizona fue más lejos al au-

torizar a los doctores a prescribir cualquier droga para fines médicos legítimos, y obligar la asistencia a tratamiento, sin encarcelamiento, para quienes sean arrestados por posesión ilegal de drogas. También hizo más severas las penas para delitos violentos cometidos bajo la influencia de drogas.

2
 Estos resultados son significativos tanto en términos de su impacto inmediato como en cuanto que sugieren que los norteamericanos están comenzando a reconocer la futilidad de la guerra contra las drogas y la necesidad de pensar en caminos alternativos de manera realista y abierta.

3
 Nuestros encargados de combatir las drogas respondieron oprimiendo el botón del pánico. El zar antidrogas, general Barry McCaffrey, afirmó que “estas propuestas nada tienen que ver con la compasión; tienen que ver con la legalización de drogas peligrosas”. Fui severamente atacado por haber apoyado estas iniciativas como el “papá combate-dinero de la legalización de las drogas” y me acusó de “engatusar” a

* Artículo escrito por George Soros. Traducción de Adriana de la Espriella. En revista *El Malpensante*. Septiembre 16-octubre 31 de 2000.

los votantes con publicidad engañosa. En las audiencias del Congreso presididas por el senador Orin Hatch (de Utah) se denigró contra mí, y en el *New York Times*, A.M. Rosenthal llegó a insinuar que yo represento un nuevo tipo de “dinero de las drogas”. Debo rechazar estas acusaciones.

4

No estoy a favor de legalizar las drogas fuertes. Estoy a favor de una política más sana frente a las drogas. Me preocupa, tanto como a cualquier padre responsable, alejar a mis hijos de las drogas. Pero creo firmemente que la guerra contra las drogas le hace más daño a nuestra sociedad que el consumo mismo. Permítanme explicar mi punto de vista.

5

Me involucré en el tema de las drogas a raíz de mi compromiso con el concepto de sociedad abierta. La sociedad abierta se fundamenta en el reconocimiento de que actuamos sobre la base de un entendimiento imperfecto y de que nuestros actos tienen consecuencias no buscadas. Nuestras estructuras mentales, así como nuestras instituciones son defectuosas de una manera u otra. La perfección es inalcanzable, lo cual no es razón para la desesperanza. Por el contrario, nuestra falibilidad deja un campo infinito para la innovación, la invención y el mejoramiento. Una sociedad abierta que reconoce la falibilidad es una forma de organización social superior a una sociedad cerrada que afirma haber encontrado todas las respuestas.

6

Durante las últimas décadas, he dedicado gran parte de mi energía y de mis recursos a promover el concepto de sociedad abierta en los países que dejaron de ser comunistas. He comenzado a prestarle más atención a mi país adoptivo, Estados Unidos, porque creo que la sociedad relativamente abierta de la que disfrutamos está en peligro. (No hay nada nuevo en este peligro; estar siempre en riesgo es una característica de las sociedades abiertas).

7

Las políticas contra las drogas constituyen un magnífico ejemplo de consecuencias adversas no buscadas. Quizá no existe otro campo en el cual nuestras políticas públicas hayan producido un resultado tan profundamente contradictorio con la intención inicial. Pero los que se empeñan en la “guerra contra las drogas” se niegan a reconocer ese

hecho. Consideran que cualquier crítica es subversiva. A sus ojos, sugerir la posibilidad de que la guerra contra las drogas pueda ser contraproducente equivale a una traición. Su reacción frente a la aprobación de las propuestas de iniciativa popular sobre drogas en California y Arizona confirmó esta postura.

8

Me gustaría dejar claro cuál fue mi papel en las propuestas de iniciativa popular. Contribuí con aproximadamente un millón de dólares, que representa entre el 25 y el 30% del total de las contribuciones. No estuve involucrado en la planeación ni en la ejecución de ninguna de las dos campañas, así como tampoco en la redacción de las propuestas. Quienes se preocupan por el papel que desempeñó el dinero en estas campañas, deberían centrar su atención en las enormes sumas de dinero de los contribuyentes que gastaron los funcionarios del gobierno que se opusieron activamente a la aprobación de las propuestas.

9

Puedo entender muy bien, sin embargo, por qué quienes luchan contra las drogas se inquietan por mi participación. Yo no uso drogas. Intenté y disfruté la marihuana, pero nunca se me convirtió en hábito y no la he consumido en muchos años. He sufrido mi cuota de ansiedad por el consumo de drogas de mis hijos, pero afortunadamente no fue un problema serio. Mi única preocupación es que la guerra contra las drogas le está causando un daño indecible al tejido social. Creo que una América libre de drogas es un sueño utópico. Algún tipo de adicción a las drogas o abuso de sustancias es endémico en la mayoría de las sociedades. Insistir en la erradicación total de las drogas sólo puede conducir al fracaso y a la decepción. La guerra contra las drogas no puede ser ganada; pero, igual que la guerra de Vietnam, ha polarizado a nuestra sociedad.

10

Y con el tiempo, sus efectos adversos pueden ser aún más devastadores. Penalizar el abuso de las drogas hace más mal que bien: impide hacer tratamientos efectivos y conduce al encarcelamiento de demasiadas personas. Nuestra población carcelaria y penitenciaria —actualmente se acerca a los dos millones— se ha duplicado durante la última década y más que triplicado desde 1980. El número de personas que están detrás de las rejas por violaciones a las leyes sobre

drogas ha aumentado ocho veces desde 1980, hasta llegar aproximadamente a unas 400.000 personas.

11

Nuestras políticas contra las drogas son especialmente severas con los negros. La guerra contra las drogas ha aumentado considerablemente el índice de encarcelamiento entre los jóvenes de esta raza, hasta el punto de desestabilizar las estructuras familiares en nuestras sociedades y aumentar el número de familias con un solo padre. Uno de cada siete hombres negros ha sido privado de sus derechos, de manera permanente o temporal, debido a sanciones penales. El sida es la primera causa de muerte entre los adultos negros de 25 a 44 años, y la mitad de esos casos son ocasionados por inyecciones de droga. Al mismo tiempo, el hecho de considerar delincuentes a los drogadictos inhibe las posibilidades de adelantar tratamientos adecuados. Decenas de miles de personas están tras las rejas –con un costo significativo para ellas, sus familias y los contribuyentes–, en vez de estar en programas de tratamiento para la drogadicción, que son menos costosos y más efectivos. Inclusive se desestimula el tratamiento con metadona y el intercambio de agujas.

12

Hay indicios de que nuestras políticas prohibicionistas han aumentado las enfermedades y las muertes relacionadas con las drogas, y hay evidencias del impacto que han tenido sobre el índice de delitos. Restringir el acceso a jeringas esterilizadas facilita la propagación de VIH y otras enfermedades. Los drogadictos de drogas callejeras cuya pureza y potencia son desconocidas, y cuyo consumo los lesiona o les causa la muerte, colocando una gran carga sobre los sistemas de salud.

13

Al concentrar los recursos de manera desproporcionada sobre la interdicción del suministro de drogas, se ignoran los principios económicos básicos. Mientras la demanda y las ganancias sean altas, no hay manera de cortar el suministro. Siempre habrá muchas personas dispuestas a correr el riesgo de ser encarceladas a cambio de la oportunidad de obtener mucho dinero.

14

Es más fácil, naturalmente, identificar qué está mal de las políticas actuales que diseñar unas mejores. No pretendo

saber cuál es la política correcta contra las drogas, pero sí sé que la política actual está equivocada. Un enfoque más razonable sería el de tratar de reducir el suministro y la demanda, y tratar de minimizar los efectos nocivos del abuso y del control de las drogas. Soy consciente de que deberíamos estar dando, por lo menos, algunos pasos: poner la metadona y las jeringas estériles a disposición de los adictos; levantar las prohibiciones penales y las sanciones para médicos y pacientes que tratan el dolor y las náuseas con cualquier droga que funcione; reservar las celdas de las cárceles y prisiones para los delincuentes violentos y los traficantes de droga depredadores, y no para los adictos no violentos que están dispuestos a someterse a un tratamiento; explorar nuevas formas de reducir los daños causados por el uso de las drogas y por las políticas prohibicionistas.

15

Si la opinión pública estuviera lista para ello, apoyaría acciones para “hacerle el hueco” al mercado negro de las drogas, poniendo la heroína y algunas otras drogas ilícitas a disposición de drogadictos registrados, y previa prescripción médica, y a la vez desmotivando a los no adictos a través de la condena social, la difusión de información razonable y persuasiva sobre los daños causados por las drogas y, en la medida en que sea necesario, a través de sanciones legales. Si los suizos, los holandeses, los británicos y cada vez más países pueden experimentar con nuevos enfoques, también los Estados Unidos pueden hacerlo.

No todos los experimentos han sido exitosos. El fracasado intento de regular un mercado de drogas al aire libre a comienzos de los noventa en Zurí llegó a ser conocido como el “parque de las agujas” y le dio mala reputación a la ciudad. Pero las iniciativas recientes de Suiza han tenido más éxito y han suscitado un apoyo público general.

16

El experimento de la prescripción nacional de heroína ha demostrado ser extraordinariamente efectivo para reducir el consumo ilícito de drogas, las enfermedades y crimen, y ha ayudado a muchos adictos a mejorar sus vidas. Los votantes suizos aprobaron esta iniciativa en referéndums locales.

17

Nuestra prioridad debe ser disuadir a los niños de consumir drogas. Incluso la marihuana puede ser lesiva para el desarrollo mental y emocional de un joven. Pero satanizar las drogas

puede aumentar su atractivo para los adolescentes, pues, la rebelión es con frecuencia un importante rito de transición hacia la adultez. Y debemos ser especialmente cuidadosos de no exagerar los efectos nocivos de la marihuana, porque podríamos menoscabar la credibilidad de las advertencias frente a las drogas más fuertes. En términos generales, la reducción del énfasis en el aspecto penal del consumo de drogas debe ir acompañada de más, y no menos, condena social por la cultura de las drogas. Estados Unidos es un líder mundial en la reducción del número de fumadores, y simultáneamente, uno de los perdedores mundiales en el manejo de abuso de las drogas.

18

Infortunadamente, el clima para una política frente a las drogas equilibrada es adverso. Los defensores de la cruzada por la prohibición y la disuasión Rosenthal, Califano, McCaffrey y otros se oponen a una discusión razonable. Insisten en que la única solución al problema de las drogas es la “guerra contra las drogas”, y para ellos quienes critican las políticas actuales son enemigos de la sociedad. Muy pocos funcionarios elegidos se atreven a provocar la ira. La histeria ha remplazado el debate en el discurso público.

19

La introducción de una nota de sanidad en las políticas contra las drogas quedó en manos de los votantes de California y Arizona. Califano afirma que fueron engatusados pero, al hacerlo, revela un esquema mental totalitario. Su aseveración de que los votantes de Arizona y California no sabían por qué estaban votando cuando apoyaron las dos iniciativas me recuerda la reacción del presidente serbio Slodoban Milosevic ante los resultados de las recientes elecciones en el país. Con frecuencia, los defensores de políticas fracasadas pretenden conocer mejor lo que les conviene a los votantes que los votantes mismos.

20

Los votantes de Arizona y California demostraron que es posible apoyar políticas más sensibles y compasivas frente a las drogas, y al mismo tiempo ser severo con ellas. Espero que otros estados sigan su ejemplo. Estaré complacido de apoyar (con dólares después de haber pagado impuestos) algunos de estos esfuerzos, y espero que llegue el día en que las políticas de control de las drogas reflejen mejor los ideales de una sociedad abierta.

1. Léxico y Vocabulario

1.1. Reemplace por un sinónimo las siguientes palabras sin alterar el sentido con que se usan en el texto (los números entre paréntesis indican el párrafo donde se encuentran las palabras).

Palabra	Sinónimo
Futilidad (2)	
Falibilidad (5)	
Indecible (9)	
Endémico (9)	
Interdicción (13)	

1.2. Explique el sentido con que son utilizadas en el texto las siguientes expresiones:

Sueño utópico: _____

Futilidad de la guerra: _____

“hacerle un hueco”: _____

Rito de transición: _____

Esquema mental totalitario: _____

2. Conceptos y palabras clave

2.1. Defina los siguientes conceptos teniendo en cuenta la información que le proporciona el texto:

Sociedad abierta: _____

Tejido social: _____

Políticas públicas: _____

Políticas prohibicionistas: _____

Políticas fracasadas: _____

2.2. A continuación encontrará una lista de palabras extraídas del texto. Solamente dos de ellas son clave, es decir, hacen parte fundamental de la tesis que sostiene el autor. Señálelas con una X:

- Delitos Negros
- Guerra Raza
- Población Familias
- Políticas Drogas
- Votantes Jeringas
- Cultivo Dinero

Marihuana Experimentos
Médicos Prescripción
Consumo Clima

3. Ideas clave

Las siguientes son ideas extraídas literalmente del texto; si embargo, sólo dos de ellas expresan **ideas clave**, es decir, son parte fundamental de la tesis que sostiene el autor. Identifíquelas:

- A. Satanizar las drogas puede aumentar su atractivo por los adolescentes.
- B. Nuestra prioridad debe ser disuadir a los niños de consumir drogas.
- C. No estoy a favor de legalizar las drogas fuertes. Estoy a favor de una política más sana frente a las drogas.
- D. Nuestras estructuras mentales, así como nuestras instituciones son defectuosas de una manera u otra.
- E. La guerra contra las drogas le hace más daño a nuestra sociedad que el consumo mismo.

4. Idea global

Redacte un enunciado breve que sintetice la idea global del texto.

5. Tema

Redacte en un enunciado breve el tema del texto “Es imposible ganar la guerra contra las drogas”.

6. Preguntas que sugiere el texto

Dos de las siguientes preguntas las puede suscitar el texto a partir de una lectura crítica frente a su contenido. Sus respuestas no se encuentran explícitas en él. Identifíquelas:

- A. ¿Qué significa el concepto de sociedad abierta?
- B. ¿Qué diferencia hay entre una sociedad abierta y una sociedad cerrada?
- C. ¿En qué medida las políticas contra las drogas han tenido efectos positivos en una sociedad como la nuestra?
- D. ¿Las políticas establecidas para acabar con las drogas no son más bien unas políticas creadas para acrecentar más la discriminación racial?
- E. ¿Qué implica la penalización del abuso de las drogas?

7. Propósito del autor

Redacte en un enunciado la intención implícita de George Soros en su texto.

8. Polémicas

En el desarrollo del texto, el escritor muestra su desacuerdo con un hecho social concreto. Redacte un enunciado que exprese la esencia de ese desacuerdo.

9. Toma de posición

Relacione los planteamientos del autor con las políticas contra las drogas que existen en Colombia. En un párrafo, exprese su posición.

10. Intertextualidad

Los medios de comunicación (noticieros y periódicos) han reseñado los conflictos que se viven en Colombia por la lucha que ha emprendido el Gobierno contra las drogas ilícitas. Explique en un párrafo, la relación que existe entre esos eventos y los planteamientos contenidos en el texto “Es imposible ganar la guerra contra las drogas” de George Soros.