Capítulo 2: La comprensión lectora y sus implicaciones

Luis Eduardo Pinchao Benavides

"La lectura es el puerto por el cual ingresa
la mayor parte de conocimientos;
la puerta cognitiva privilegiada".

Miguel De Zubiría Samper

Existe un interés mancomunado por parte del Estado colombiano y del sistema educativo en general, por elevar el nivel de comprensión lectora en los educandos. Ante tal pretensión, viene bien preguntar: ¿Qué políticas y recursos estatales e institucionales se ha dispuesto para este fin?, ¿los docentes están suficientemente capacitados para asistir y acompañar estos procesos?, ¿saben cómo hacerlo?, ¿el estudiante es consciente de los alcances e implicaciones de esta exigencia académica? A este asunto en cuestión dedicaremos las siguientes páginas.

2.1 ¿De qué trata y qué desafíos proyecta la comprensión lectora?

Comencemos diciendo que leer comprensivamente, constituye una experiencia de aprehensión e interpretación personal; un acto intelectivo que exige pensar lo leído, leer con los cinco sentidos, escuchar atentamente las polifonías textuales; en consecuencia, quien lee descifra el código textual; no sólo lo que el autor dice, sino aquello que el texto transfiere. Para tal efecto, el lector debe habitar suficientemente en el texto, interpretarlo, rumiarlo, apoderarse y permitirle que afecte su ser mismo.

Por consiguiente, leer comprensivamente es un hecho que va más

allá de la simple decodificación de signos y de la superflua interactividad entre el lector y el texto. Se trata de un encuentro inter e intrapersonal de diálogo entre el lector y el autor textual, mediado por el lenguaje simbólico que reclama del lector la sustracción, reconstrucción y asimilación de los sentidos y significados que comportan dichos códigos lingüísticos. En esta actividad intelectual el lector hace las veces de intérprete y degustador de la obra de otro.

Aunque la comprensión se conciba como un acto eminentemente cognitivo, leer comprensivamente no es un acto exclusivo de la mente, es un hecho que involucra y compromete a toda la persona; implica conectar mente y espíritu, razón y emoción, imaginación y realidad. En dicho acontecimiento toda la persona manifiesta y participa. La interacción conjunta de todas las dimensiones humanas es, en última estancia, aquello que hace posible una buena comprensión textual, y demás realidades, sean éstas de carácter tangible o intangible, concreto o abstracto.

Entonces, quien se propone hacer lectura comprensiva, está obligado a leer con todos los sentidos, con todo su ser. La desatención o la atención intermitente representarán un inminente salto hacia la lectura ingenua, indiferente, mediocre, crédula e intelectualmente estéril.

Académicamente hablando, quien no hace lectura atenta y comprensiva, no sólo desaprovecha la posibilidad de aprender, sino que construye una muralla de tan altas proporciones, que impide ver más allá de su vecindad inmediata, y en consecuencia, jamás podrá pasar de la doxa a la episteme.

Quien hace lectura comprensiva, además de concentrarse en captar lo que el texto está diciendo, debe al mismo tiempo indagar, cuestionar y criticar aquello que lee. Así por ejemplo, cuando se trata de un texto escrito, hay que ir más allá de lo que los grafemas y fonemas expresan a simple vista; hay que procurar sustraer las filosofías y creencias soterradas en el texto, captar los errores e ilusiones cognoscitivas, y develar aquellas cosas que el autor no dijo. Se trata entonces, de poner en tela de juicio todo lo que el texto enmarca, y de someterlo a un discernimiento racional, con el fin de extraer su savia y evitar que se pierda o se deseche ingenuamente.

El problema está cuando se lleva a cabo lecturas acríticas, superficiales, esporádicas, inconclusas, la mayoría de veces hechas con el fin de tener una información general del texto, cumplir con una tarea encomendada, y en el caso de los estudiantes, motivadas más por el afán de una calificación que por el deseo de aprender, de renovar ideas y de provocar nuevo conocimiento. Académicamente hablando, hay que salir de la lectura de consumo y trascender a la lectura creadora y avivadora de ciencia y saber cultural.

En este nuevo milenio, catalogado como era de la información y del conocimiento, se requiere haber desarrollado sólidas habilidades para la aprehensión e interpretación del conocimiento, y el discernimiento y procesamiento de la información. No obstante, sucede algo paradójico y contradictorio a la vez: a medida que el desarrollo científico y tecnológico globaliza la comunicación y multiplica la interacción intercultural en el mundo, aumenta cada vez más el déficit lectoescritural en las jóvenes generaciones: indiferencia ortográfica, limitada capacidad para redactar y escribir, lectura acrítica, pasividad intelectual, entre otras. Es desconcertante encontrar cuasi profesionales que no sólo no comprenden lo que saben, sino que son inhábiles para pensar y decidir por sí mismos, o lo hacen sin mayor reflexión. Tal situación representa un importante reto y compromiso para la universidad, entidad directamente responsable de propiciar y garantizar esta competencia en los educandos, futuros protagonistas en el devenir de la humanidad.

Normalmente, se atribuye como responsables directos de las deficiencias lingüísticas, a los niveles inferiores de escolaridad, a quienes

se les acusa de no haber desarrollado suficientemente dichas habilidades. A criterio personal, creo que los primeros grados de escolaridad tienen el compromiso de generar y desplegar las condiciones lingüísticas básicas, así como las destrezas intelectuales indispensables para activar otras habilidades cognitivas de orden superior. Pero, posibilitar la comprensión lectora y desarrollar otro tipo de competencias de mayores niveles académicos, es una tarea inherente a las entidades responsables de la educación superior. No obstante, el problema se agrava cuando en la educación inicial y secundaria no se ha promovido suficientemente dichas condiciones básicas.

Las causas de tales deficiencias son múltiples: van desde las provocadas por ciertos modelos pedagógicos tradicionales, pasando por factores psicosociales y alimentarios de los estudiantes, hasta las derivadas por el mero capricho y negligencia profesoral. Así por ejemplo, un sistema educativo que privilegia la memoria por encima del pensar como tal, configura individuos expertos en acumular y consumir información, antes que en procesar y producir nueva. Estos jóvenes, cuando llegan a la universidad se destacan por la repetición mecánica de datos y fórmulas, por la pasividad intelectual -insolvencia para efectuar raciocinios, interpretaciones, análisis, argumentaciones, etc.- e incapacidad de vivir una vida autorregulada y consciente. A ello, se suma la actitud de algunos profesionales de la educación que se resisten al cambio paradigmático en educación, y terminan privilegiando la instrucción antes que el desarrollo y potenciación de las habilidades intelectuales de sus estudiantes.

Por otra parte, es sorprendente e inquietante ver cómo aumenta cada vez más, y a una velocidad alarmante, el número de estudiantes -y en ocasiones profesores- que parecen estar de afán y cansados mental y físicamente: reclaman lecturas cortas y exentas de terminología sofisticada; la pregunta *magna* que fluctúa en la mente de ellos, casi siempre está referida al tiempo de duración de la sesión de clase, y si las actividades a desarrollar van a ser calificables o no. Como si fuera poco, se alegran cuando por alguna razón el profesor no puede asistir a clase, y anhelan obsesivamente el fin de semana y los días festivos; asimismo, se resisten y entran en pánico cuando se habla de evaluación individual, más aún, si ésta implica argumentar y proponer.

Al llegar a este punto, obliga preguntarse cómo ayudar a esos jóvenes ansiosos por aprobar y no por aprender; y más grave aún, interesados por aprender, pero de manera rápida, fácil y sin esfuerzo. No es raro toparse con jóvenes universitarios que abrazan la ilusión de haber aprendido

y transitan por la universidad sin que ella habite en su mente y en su corazón. Sólo una reducida población estudiantil es capaz de comprender lo que lee, y usar la información obtenida para solucionar problemas de su vivir cotidiano y profesional. Pero lejos de caer en un pesimismo malsano y de enjuiciar banalmente la actitud de dichos estudiantes, viene bien volver la mirada sobre la propia práctica docente para dimensionar nuestra complicidad, y visualizar otras formas de acompañar y orientar a los educandos, especialmente, de aquellos que poseen complejas deficiencias intelectuales y lingüísticas.

Los retos son grandes para el sistema educativo, y de manera particular para la universidad, pues ésta tiene el deber moral de elevar las habilidades lingüísticas y de pensamiento a los niveles más sofisticados y enaltecedores de la dignidad humana de sus estudiantes y, a través de éstos, a la sociedad en general. Alcanzar tal propósito requiere empezar por suplir las deficiencias cognitivas básicas con que llegan los estudiantes a la universidad y proveer o potenciar otras, que les ayuden a entrar de lleno y a vivir significativamente la vida académica, para que de esta manera tengan la posibilidad de adueñarse de sus propios procesos de aprendizaje y demás saberes requeridos para la interacción social y el servicio profesional. La región, la nación y el mundo en general, están ávidos de profesionales y ciudadanos altamente competentes, tanto en lo humano como en lo profesional.

A manera de conclusión, permítanme sugerir dos alternativas que, en mi práctica docente, han ayudado a superar la lectura mecánica, consumista e improductiva en mis estudiantes. En primer lugar, conviene centrar la atención y dirigir todos los esfuerzos a potenciar o, en su defecto, desarrollar las habilidades básicas de pensamiento, en tanto estas destrezas son las encargadas de garantizar procesos de mayor exigencia académica, tales como el análisis, la interpretación, la comprensión, la creatividad y el aprendizaje autorregulado; para tal fin, es preciso equiparse de ciertos recursos pedagógicos y de ejercicios prácticos. En segundo lugar, leer desde una cuestión por resolver, explicitada en forma de pregunta o desafío cognoscitivo; ello se convierte en un factor capaz de promover lectura eficaz.

2.2 Dos recursos didácticos para promover la comprensión lectora

2.2.1 El subrayado. En sentido amplio, no es otra cosa que una raya empleada para destacar ideas o conceptos esenciales en un texto escrito. Pero, en términos académicos con fines comprensivos y de aprendizaje, el subrayado debe hacerse desde una intencionalidad preestablecida;

subrayar, entonces, no consiste únicamente en identificar las ideas claves de un texto o aquellas que dependen de éstas, sino de realizar esta acción desde una intencionalidad académica particular, pues no es lo mismo subrayar con el fin de tener una idea general del texto, que hacerlo deliberadamente, buscando profundizar y comprender un asunto previamente definido. En efecto, si bien el acto de subrayar responde a la necesidad de marcar las ideas fuerza de un escrito, también es cierto que no se debe empezar a subrayar sin antes haber establecido claramente el propósito de la lectura, porque de lo contrario, solamente se conseguirá subrayar de manera indiscriminada y, en consecuencia, infructuosa.

Como recurso intelectual, el subrayado requiere de la activación y entrenamiento previo de ciertas habilidades básicas de pensamiento, como la observación y la capacidad de establecer diferencias y semejanzas, pues técnicamente hablando, el subrayado equivale al acto intelectivo de diferenciar entre lo relevante e irrelevante; lo sustancial, de aquello que es sólo explicación e información adicional. Realizar ejercicios de observación y diferenciación selectiva desde variables, ayuda grandemente a desarrollar la habilidad para subrayar con significado y asertividad. En la vida académica, esta técnica se convierte en una importante herramienta de aprendizaje y elaboración de tareas como: esquemas, resúmenes, relatorías, protocolos, reseñas, artículos, ensayos, exposiciones, entre otros.

Las principales teorías psicológicas de la percepción humana encuentran que el subrayado favorece considerablemente la memoria perspicaz, en tanto el individuo recuerda más y mejor aquellas cosas que resalta; al leer lo subrayado, puede recordar los contenidos de los libros y documentos académicos estudiados, beneficiando de esta manera los procesos de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, para ser acreedor a tales beneficios, hay que aprender la técnica y utilizarla convenientemente; si se logra hacer un uso adecuado, se puede gozar de los siguientes beneficios:

- Identificar qué ideas o conceptos son fundamentales y cuáles son secundarios en un texto o en un documento académico.
- Realizar buenos resúmenes y esquemas que nos ayuden en el estudio y en la socialización de contenidos.
- Economizar el tiempo: rapidez en el repaso y optimización del tiempo para otras actividades intelectuales.

- Favorecer magnánimamente la concentración y la memorización de contenidos claves.
- Acceder al terreno de la comprensión y del aprendizaje con significado.
- Facilitar el análisis, la síntesis y la crítica textual, entre otros.

Los estilos y formas de subrayar varían según los autores; así por ejemplo, Ballenato (2005) sugiere que para subrayar se puede utilizar distintos colores o marcar con diferentes tipos de líneas -sencillas y dobles-; así mismo, resaltando con colores fluorescentes u otros signos gráficos como el redondeado, el recuadro, signos de interrogación, de admiración, entre otros. Se podría decir entonces, que el subrayado es una técnica eminentemente personal, en tanto cada individuo puede crear su propio código de signos gráficos, según lo considere pertinente.

Sin embargo, a criterio personal, sugiero subrayar recurriendo exclusivamente al lápiz de grafito y el uso de una regla, en lo posible flexible y corta que pueda ajustarse al tamaño de las páginas, pues un subrayado efectuado con estética atrae y motiva intrínsecamente al lector.

La razón de utilizar lápiz de grafito responde a dos hechos de carácter práctico: en primer lugar, debido a que un mismo texto o documento escrito puede ser leído desde intencionalidades diversas; subrayar con colores permanentes o fluorescentes impide llevar a cabo tal acción. En segundo lugar, debido a que leer un libro o documento subrayado por otro, equivale a leer por sus ojos e intentar comprender por su mente; lo ideal es desempeñar un papel activo y protagónico en la práctica de la comprensión lectora. Cuando se subraya con lápiz de grafito, existe la posibilidad de corregir si hay equivocación, borrar el subrayado por otro realizado para hacer el propio, tener la oportunidad de leer una misma lectura desde diferentes intencionalidades, entre otras.

Con miras a sacar el mayor provecho a esta técnica, invito a considerar otras recomendaciones básicas que pueden ayudarnos a realizar subrayados eficientes y productivos, académicamente hablando:

- Tener claridad en la intencionalidad de la lectura. ¿Leo para tener una idea general del texto o documento, o busco comprender un tema en particular?
- Antes de empezar a subrayar, hacer una primera lectura si se trata de un texto o documento corto, o leer el prólogo o la introducción si se trata de un libro o documento extenso.

- Comenzar a subrayar a partir de la segunda o tercera lectura, cuando se trata de un texto o documento corto, o después de haber leído el prólogo o la introducción, cuando se trata de un libro o documento extenso.

- Subrayar ideas -oraciones con sentido completo-; no palabras sueltas o frases inconclusas.

- No subrayar en el libro o en el documento las palabras desconocidas; éstas deben ser registradas aparte, en una libreta de apuntes, aunque lo más aconsejable es conocer su significado a medida que se avanza en la lectura; ello favorece grandemente la comprensión.

2.2.2 La glosa. Como técnica, hace alusión a una nota escrita en los márgenes o entre las líneas de un documento escrito, en la cual se registra la idea central trabajada por el autor, o se explica el significado de dichas ideas. No obstante, las glosas pueden variar en su complejidad y elaboración, desde simple notas sobre palabras desconocidas por el lector hasta traducciones completas del texto original; también, puede utilizarse para hacer transferencias cognoscitivas, interpretaciones textuales, crítica textual, identificar valores y filosofías soterradas en los textos escritos, entre otras.

La glosa ha sido una técnica antiquísima acogida por diferentes disciplinas:

En la Teología bíblica medieval, las glosas fueron estudiadas y memorizadas prácticamente por sus propios méritos, sin importar su autor. Muchas veces la interpretación hecha a un pasaje bíblico era fuertemente asociada con una glosa en particular; numerosos teólogos daban como hecho indubitable el contenido de dichas glosas. Esta experiencia se dio en el ámbito de las leyes medievales; por ejemplo, las glosas sobre Derecho Romano y Derecho Canónico se convirtieron en puntos de referencia relevantes, los cuales eran denominados *sedes materiae*, que literalmente traduce: apoyo de la materia o del tema.

Las glosas han sido de gran importancia también en Filología, pues a menudo arrojan luz sobre el vocabulario de lenguajes que de otra manera serían desconocidos; son menos confiables en cuanto a sintaxis, dado que muchas veces las glosas siguen el orden de las palabras en el texto original y traducen sus expresiones idiomáticas en forma literal. Así por ejemplo, encontramos las *Glosas de Reichenau* (Almagro, 2001), que pretenden aclarar mediante palabras más habituales los contenidos de la *Biblia Latín Vulgata*, y con una forma primitiva de una de las lenguas romances,

ofrece información sobre el latín vulgar en una época en que no se solía escribir en esta lengua. Otro ejemplo, son las glosas en inglés antiguo y glosas de textos religiosos cristianos que contribuyeron al estudio del irlandés antiguo.

En el campo de la Sociología, Talcott Parsons (1999) utilizó la palabra *glosa* para describir el proceso mediante el cual la mente construye la realidad. Ciertos estudios han demostrado que nuestra mente filtra la información provista por los sentidos. Este filtrado se produce en gran medida en forma inconsciente, y es determinado por la biología, la cultura, incluyendo el lenguaje, las experiencias personales, nuestro sistema de creencias, etcétera; ésta es, según este autor, la razón por la que diferentes culturas crean diferentes glosas.

En la terminología musical, una glosa es un comentario o explicación, generalmente instrumental, sobre la ejecución de determinados pasajes de una obra. Es un término característico de la música española y portuguesa del siglo XVI que indicaba dos aspectos diferenciados: la aplicación de ornamentos musicales en determinados intervalos, además de mostrar un pequeño ejemplo para que el intérprete tuviera una base

sobre la que realizar la armonía y melodía, y la ejecución de cadencias o variaciones al desarrollar una interpretación musical. Las glosas señalaban una extensión de la melodía original, razón por la cual son consideradas precursoras de la forma musical conocida como variación. Se conserva numerosos ejemplos, como las contenidas en las publicaciones de Luis Venegas de Henestrosa (1557), de Antonio de Cabezón (1578), y el Tratado de glosas de Diego Ortiz del año 1553. []

La glosa también hace alusión a una composición poética elaborada a partir de unos versos que aparecen al principio y que se van desarrollando y explicando; ésta es quizá la función más generalizad de la glosa. Sin embargo, *como técnica para favorecer la comprensión lectora*, tiene la tarea de evidenciar las ideas fuerza trabajadas por el autor y las interpretaciones que de éstas se haga; por tanto, si bien quien glosa tiene la potestad de ejecutar esta labor con sus propias palabras o mezclándolas con las del autor original, éstas tienen el deber moral de conservar el mensaje impreso en la obra.

Igual que en el subrayado, la glosa depende directamente de la intencionalidad de la lectura; no es lo mismo sustraer y reconstruir las ideas centrales, cuando el propósito es conocer el contenido global del texto, que hacerlo desde una necesidad académica específica, razón por la cual, atendiendo a la experiencia personal, recomiendo el uso

exclusivo de lápiz de grafito, primero, porque un texto puede ser glosado desde distintas perspectivas de lectura, y, segundo, debido a que la glosa constituye el primer paso hacia la escritura con autonomía, hecho que requiere de escribir y reescribir hasta conseguir una comunicación clara, concisa y organizada.

2.2.3 **Factores que inciden en la comprensión.** La comprensión lectora depende de múltiples factores, los cuales coexisten e influyen mutuamente a través de un sutil entramado inter-relacional. Concienciar y estudiar los procesos cognitivos y metacognitivos requeridos para el acto comprensivo, ayuda grandemente a alcanzar los niveles de comprensión lectora de orden superior. Existen unos elementos determinantes de la comprensión lectora directamente relacionados con el autor (el emisor); otros, con el lector (el receptor), y otros, con el texto mismo (el mensaje). Para el tema que nos ocupa, centraremos la atención en los dos últimos; no obstante, viene bien mencionar algunos factores que inciden en la comprensión lectora y que dependen exclusivamente del autor, tales como:

- El grado de conocimiento sobre los contenidos que expresa y la manera como los esquematiza.
- Las destrezas cognitivas y metacognitivas que el escritor pone en práctica durante el acto escritural.
- El manejo adecuado de los códigos lingüísticos y las dimensiones del lenguaje: sintáctica, semántica y pragmática.
- El uso adecuado de las reglas de la gramática. (Un mal uso de los signos lingüísticos entorpece el acto comunicativo).
- La didáctica y estilo del escritor. (Determinantes en los procesos comprensivos).

Los factores que inciden en la comprensión lectora y que dependen exclusivamente del lector, son:

Los conocimientos previos que posee el lector sobre el tema, objeto de lectura. La comprensión lectora exige que el lector active sus conocimientos de base, los mismos que ha ido adquiriendo a través de la conversación cultural, tanto en el vivir cotidiano como en el ámbito escolar. Según Ausubel (2002) lo que el estudiante ya sabe, constituye el factor individual más influyente en el aprendizaje. Es desde los conocimientos previos, cómo el lector consigue dar

significado a un texto y organizar las significaciones reveladas en él (decodificación textual).

El desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento. Leer comprensivamente es un proceso de pensamiento que exige una intensa actividad cognitiva: observar más allá de lo que aparece a primera vista, describir realidades, establecer diferencias y semejanzas; relacionar ideas, conceptos, tesis, teorías; clasificar, priorizar, discernir e interpretar ideas implícitas y explícitas. Sin estas condiciones elementales, la pretensión comprensiva se torna escabrosa, pesada y poco o nada significativa. La resistencia a la lectura de textos y documentos, tan generalizada entre estudiantes, puede responder a estas deficiencias intelectuales.

El uso adecuado de los signos lingüísticos durante el acto lector. Si bien los signos lingüísticos son decisivos a la hora de comunicar conocimientos, sentimientos y experiencias vividas, también lo son a la hora de leer un texto escrito. Amparado en unas grafías y unos signos, el escritor busca no sólo conferir sentido a su escrito, sino asegurar la efectividad comunicativa de su mensaje; en efecto, el receptor debe atender estos mojones de la comunicación para sustraer aquello que el emisor escritural plasmó en su obra. En consecuencia, quien desatiende los signos de puntuación al leer, no logra acceder a la esfera de la comprensión, o simplemente no entiende en concordancia con lo que el autor quiso comunicar, y termina por colocar en boca del escritor, cosas que él jamás dijo.

Riqueza léxica por parte del lector y dominio de los códigos lingüísticos. Tanto el vocabulario que posea y domine el lector, como el conocimiento y el uso adecuado de la lengua en la que está escrito el texto, son definitivos para la conveniente comprensión. Entre mayor riqueza léxica atesore el lector, más fácil será el proceso de decodificación y comprensión textual; una buena manera de ganar en esta posibilidad es adherir, voluntaria y conscientemente, nuevas terminologías con sus respectivas proclividades cognoscitivas y connotativas. Así mismo, entre más se conoce y domina los códigos lingüísticos de la lengua en la que está impresa la obra objeto de lectura, mayores serán las posibilidades de asimilación y comprensión.

Interacción activa del lector con el texto. Está referida a la iniciativa interpretativa del lector; es lo que Umberto Eco (1987) llama *la cooperación textual*; es decir, la contribución del lector en la complementación o actualización del texto. El buen lector no se limita a captar únicamente los

elementos explícitos en el texto, sino que sustrae lo no dicho por el autor; las cosas que dejó de contemplar u olvidó mencionar. En consecuencia, el buen lector se siente abocado a acabar de escribir, completar y actualizar el texto… a continuar la reflexión. Pero ello sólo es posible, si se asume el acto lector desde una actitud analítica, crítica e interpretativa; caso contario, el leyente no pasará de ser un consumidor pasivo de información y conocimiento.

La contextualización textual. El texto, por sí solo, no tiene sentido; es preciso relacionarlo con el contexto, las circunstancias y demás temas que él trata. La contextualización corresponde a una acción que supone que un texto debe ser analizado siempre en relación con las demás realidades y sucesos que le rodean. Existen diferentes maneras de contextualizar un texto, las cuales pueden ser sintetizadas en tres: intra, histórica y disciplinar. Para entender el significado de una determinada palabra, conviene volver la mirada sobre la oración o el párrafo en que se encuentra, pues según el contexto en que aparece, se podrá llegar al sentido real que ésta tiene. De la misma manera, el texto quedará contextualizado si el lector determina el momento histórico en que fue escrito, o establece los objetivos disciplinares en torno a los cuales se levanta el escrito. Por esta razón, la acción contextual se hace presente en el texto a partir de referencias específicas y de marcas deícticas (tú, hoy, aquí), las cuales nos sirven para hacer referencia a personas, espacios y tiempos determinados.

Propósito de lectura claramente definido. El acto de leer está íntimamente relacionado con determinadas finalidades. Consciente o inconscientemente, las personas solemos leer instigados por diferentes fuerzas motivacionales; sin embargo, el aspirante a la vida académica, y el académico propiamente dicho, deben adoptar necesariamente una intencionalidad específica previa y una postura consciente durante la actividad lectora, so pena de poner en riesgo la comprensión y el aprendizaje. Dicho en otros términos, la comprensión textual debe patrocinarse desde un plan previamente establecido, cuyo punto de partida sea un propósito de lectura claramente definido.

En cuanto a los factores que inciden en la comprensión lectora y que dependen del texto mismo, su división puede darse en términos físicos y lingüísticos.

Físicos. Existen determinados factores materiales en los textos, que influyen en su comprensión, tales como: el tamaño y nitidez de las grafías, la arquitectura de los párrafos, la luminosidad, la diagramación de las páginas, la calidad del material, entre otros; aspectos que inciden

positiva o negativamente en la tarea comprensiva. Así por ejemplo, leer en contextos bulliciosos entorpece los procesos de asimilación y percepción; lo mismo puede suceder cuando se aborda textos con párrafos demasiados extensos o poco legibles.

Lingüísticos. La estructuración semántica, la coherencia y cohesión textual, el uso adecuado de los signos de puntuación, la estructuración morfosintáctica de las oraciones y la riqueza léxica, también, son factores determinantes de la comprensión. En este sentido, si el texto presenta vocabulario inusual y abstracto, puede dificultarse su comprensión; el lector debe estar familiarizado con dicha terminología o estar acompañado de un diccionario durante el acto lector. Así mismo, la estructura morfosintáctica influye potentemente en la comprensión, pues un texto compuesto por oraciones sueltas, simples y sin nexos, sabotea la comprensión; o un texto elaborado con oraciones demasiado largas y complejas, también impide una adecuada comprensión.

1.1.1 **Lectura comprensiva de problemas reales y de entrenamiento académico.** Tanto en el vivir cotidiano como en el mundo académico, las soluciones a los problemas y las respuestas a los interrogantes dependen en gran media de la comprensión de los mismos. De ahí que sea tan dispendioso aprender a entenderlos suficientemente, antes de empezar a resolverlos. La comprensión oportuna y el manejo adecuado de la información disponible, favorecenlaconfiguracióndesolucionesasertivasysignificativas;noobstante, esta labor humana puede tornarse escabrosa y difícil de sobrellevar, cuando las personas adolecen de la perspicacia mental para proponer soluciones pertinentes e inmediatas a los problemas o situaciones conflictivas. Al respecto, conviene saber que existe un sinnúmero de estrategias y programas orientados a desplegar las habilidades intelectuales requeridas para afrontar con éxito las vicisitudes cotidianas y académicas.

El entrenamiento en la solución de problemas es un proceso cognitivo que debe propiciarse en todos los niveles de escolaridad, en tanto ayuda al estudiante a disponer de una variedad de recursos, estrategias y alternativas para afrontar las situaciones problemáticas suscitadas no sólo en el ámbito académico, sino en su vida personal y social; así mismo, incrementa las probabilidades de alcanzar cierta sagacidad intelectual a la hora de seleccionar las respuestas más eficaces, de entre las alternativas posibles. A ello se refiere Gavino (2006, p. 97) cuando afirma: "(...) el entrenamiento en solución de problemas es un método (...) que enfatiza la importancia de las operaciones cognitivas para comprender y resolver los conflictos intra e interpersonales".

Al llegar a este punto, conviene aclarar que una cosa son los problemas que los estudiantes están acostumbrados a resolver como parte del entrenamiento académico, y otra muy distinta los problemas del mundo real. En los ejercicios de entrenamiento, nada pasa si se equivocan o deciden no resolverlos; sus efectos no tienen mucha trascendencia. Sin embargo, deben saber que los problemas del mundo real deben ser asumidos con mucha seriedad y compromiso, so pena de poner en riesgo la propia vida y la de los otros; estos inconvenientes suelen alcanzar diversas dimensiones y connotaciones, y en consecuencia necesitarán de múltiples variables para ser comprendidos y tratados. En este sentido, llevar a cabo ejercicios de simulación y preparación ayudará a desarrollar la perspicacia mental para afrontar este tipo de problemas.

En la vida académica es importante entrenar a los estudiantes en las destrezas intelectuales y los procedimientos a seguir en la solución de problemas y conflictos, en tanto estas acciones están deliberadamente encaminadas a proveer las condiciones y destrezas necesarias para enfrentar problemas y tomar rápidas y sabias decisiones. Técnicamente hablando, todo proceso de solución de problemas no es otra cosa que poner en acción un conjunto de procedimientos, habilidades y recursos posibles, en procura de tomar decisiones y solucionar inconvenientes.

Para tal efecto, el estudiante debe perfilar la capacidad de:

- Interpretar: explicar el sentido o atribuir un significado personal a los datos contenidos en la información que se recibe.

- Representar: graficar o buscar una forma de solución mediante un esquema que permita mejorar el grado de comprensión.

- Argumentar: razonamiento que se emplea para probar, demostrar o convencer de aquello que se afirma o se niega. Al resolver un problema, se propone diferentes alternativas de solución y sus respectivas justificaciones.

- Autorregular: aprender a planificar, controlar y evaluar los procesos ejecutados en el tratamiento y solución de los problemas.

Una de las actitudes nocivas que se multiplica cada vez más entre los estudiantes, especialmente en el nivel universitario, es el afán por responder o por señalar una opción de respuesta, sin una acción cognitiva seria y consciente. No es raro encontrarse con estudiantes a quienes no parece interesarles los asuntos relacionados con la comprensión de problemas y de toma de decisiones cuando éstos aparecen. Muy

pocos están dispuestos a plantear y proponer posibles soluciones a los problemas; la mayoría prefiere limitarse a elegir cómodamente las alternativas de soluciones ideadas por otros. Al respecto, viene bien hacer alusión a una experiencia personal en el marco de una serie de entrevistas a jóvenes universitarios en relación con su favoritismo por las pruebas tipo ICFES-Saber Pro; me impactaron 22 respuestas -de 33 estudiantes-, las cuales se podría suscribir dentro de las siguientes dicciones de tres de ellos: "prefiero este tipo de pruebas porque sólo hay que elegir, sin necesidad de quebrar tanta cabeza"; "si uno no sabe, tiene la posibilidad de acertar por azar"; "no exigen tanta 'pensadera', ni hay que argumentar; mejor dicho, no complican la vida como lo hacen otras pruebas".

Dichas respuestas, tomadas como justificaciones válidas -desde la perspectiva de los estudiantes- para exigir procesos evaluativos centrados en este tipo de pruebas, revelan un problema supremamente delicado que la universidad debe atender y afrontar: enseñar a pensar a sus estudiantes desde problemas y conflictos reales. Los estudiantes deben saber que en el mundo real, la solución de un problema puede marcar la diferencia entre una vida feliz o una vida desdichada; pues, si las soluciones a los problemas de la vida pudiesen separarse de sus consecuencias, entonces no tendríamos ningún motivo para preocuparnos sobre la forma en que se suele enseñar a resolver problemas. Esta verdad indubitable, dimensiona la necesidad de aprender a comprender los problemas -y las preguntas, antes de responderlas-, con el fin de forjar soluciones sabias y benéficas para sí mismo y los demás.

Cuando los problemas aparecen, normalmente nos preguntamos ¿por qué?, ¿cuáles fueron las causas que los originaron?, ¿qué hacer al respecto?, ¿cómo afrontarlos? Como aparecen repentinamente, y nadie está exento de ellos, conviene ilustrarse y entrenarse en los posibles modos de solventarlos cuando sobrevengan. Para ello se hace necesario activar ciertas habilidades de pensamiento que permitan perfilar una inteligencia selectiva y perspicaz, así como también, estar equipado y debidamente entrenado en exuberantes métodos y estrategias. Como podemos ver, la tarea de solucionar problemas requiere de preparación y de seguir determinados procedimientos, según sean sus características y dimensiones.

Con miras a ganar cada vez más en preparación y conocimiento sobre las posibles formas de comprender y afrontar los problemas, presento de manera sucinta, tres pasos básicos a los cuales hay que acudir para enfrentar problemas:

- **Comprensión del problema.** Supone estudio, análisis e interpretación de los datos o sintomatologías disponibles: analizar los factores que lo han

provocado, las causas colaterales, investigar cómo otros han logrado solucionar problemáticas similares, entre otros.

- **Diseñar y poner en marcha un plan de acción**. Implica definir y seleccionar cautelosamente las posibles estrategias de solución, explicitar los recursos con que se cuenta, diseñar sigilosamente el plan de acción y, finalmente, poner en marcha la mejor alternativa.

- **Evaluación permanente**. Implica avanzar cada etapa en estado de alerta, observar detalles, percibir desvíos, hacer ajustes y refuerzos oportunamente, y comprobar si hay más de una solución.

Conviene también, saber que existen diferentes tipos de problemas con intensidades y entramados particulares que reclaman comprensión y solución pronta y eficaz, pues de ello depende en gran medida el bienestar humano, el progreso de la ciencia, el éxito de una empresa, el restablecimiento de las relaciones, la estabilidad emocional, etc.; en fin, hasta la vida misma pende de su asertiva tramitación. Esta realidad nos obliga a tomar en serio los desafíos que los problemas nos plantean y a prepararnos suficientemente para revolverlos; si bien en la vida práctica, éstos son configurados y expresados en lógicas diversas e impredecibles, una manera de empezar a tratarlos consiste en establecer claramente su tipología. Autores como Becerra (2003) y Kofman (2001) coinciden en clasificar a los problemas en tres grandes grupos:

Problemas convergentes. Denominados también, problemas lógicos o estructurados, a razón de tener respuestas únicas y definidas. Para solucionarlos se requiere rigor de pensamiento para seguir las pautas y condiciones establecidas, y asimismo, gran capacidad para extraer deducciones válidas a merced de la información recibida. Según Kofman (2008), a un problema específico se ofrece varias soluciones que convergen poco a poco de manera creciente hasta que surja la respuesta. Esta solución resulta invariable a lo largo del tiempo porque cumple todos los requisitos exigidos; cuanta más inteligencia se aplique al estudiarlo, más se acercan las respuestas a una solución ideal; es decir, más convergen. Las respuestas se hacen cada vez más precisas para considerarse como definitivas. Este tipo de problemas lo podemos encontrar en los campos de la física, la química, la astronomía, la geometría, las matemáticas, el juego de ajedrez, entre otros.

Problemas divergentes. Se presenta cuando diferentes eruditos, al estudiar un mismo problema, encuentran soluciones que distan entre sí o son contradictorias, es decir, no convergen, sino al contrario: entre más desarrolladas y profundizadas son, más divergen. El propósito es encontrar diversas e inusuales soluciones lógicas a un mismo problema. En esta tarea,

la lógica ordinaria y lineal no sirve; por tal motivo es imposible resolver un problema divergente mediante porcentajes estadísticos, como es inútil también, pretender una fórmula perfecta y única que permita operar mecánicamente en la solución de estos problemas. En consecuencia, se puede decir que los problemas divergentes no son resueltos ni establecidos a través de una fórmula universal; sólo pueden ser solventados por medio de alternativas diversas que trasciendan la simple lógica lineal.

Problemas de razonamiento. Están clasificados en problemas de razonamiento deductivo, inductivo y analógico. Los primeros exigen la aplicación correcta de las relaciones lógicas entre enunciados, que llevan a conclusiones válidas; este tipo de razonamiento se mueve de lo general a lo particular, y está influenciado por los conocimientos específicos que uno posee acerca del mundo. Los problemas de razonamiento inductivo se mueven de lo particular a lo general, y las conclusiones están basadas en probabilidades, antes que en certezas lógicas; se toma las observaciones y pruebas disponibles y, a partir de ellas, se razona para llegar a soluciones generales, probables, pero no definitivas. Finalmente, los problemas por analogía exigen traer a la memoria casos del pasado para su respectiva solución; para tal fin se establece analogías entre las características de la situación actual y las situaciones anteriores, con la esperanza de que las experiencias pasadas permitan recordar métodos para resolver problemas actuales.

Pero más allá de que la comprensión sea un propósito educativo y pedagógico, corresponde a una necesidad vital demandada por la sociedad; se podría decir que gran parte del bienestar familiar, de pareja, laboral y de convivencia ciudadana dependen de la práctica de esta virtud humana. Por eso, esta competencia no sólo se debe promover y propiciar en el ámbito escolar, sino en todos los ámbitos sociales. Formar para la comprensión se convierte, entonces, en un objetivo de la humanidad, orientado a generar y promover modos de vida fundados en la observación detallada, la fundamentación cognoscitiva y el análisis profundo de las realidades; el vivir consciente, autorregulado, reflexivo y garante de una sociedad capaz de reconocer al otro en un legítimo otro y cohabitar en sana convivencia (Maturana, 2007).

Referencias

Almagro, M. (2001). *Tesoros de la Real Academia de la Historia*. Madrid: Repsol YPF.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento-Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Ballenato, G. (2005). *Técnicas de estudio. El aprendizaje activo y positivo.* Madrid, España: Pirámide.

Becerra, M. (2003). *Sociedad de la información: proyecto, convergencia, divergencia.* Bogotá, Colombia: Norma.

Eco, U. (1987). *El lector modelo.* Barcelona, España: Lumen.

Gavino, A. (2006). *Técnicas de terapia de conducta.* Barcelona: Pirámide. Kofman,

F. (2001). *Metamanagemen*t, *la nueva conciencia de los negocios*. Buenos

Aires: Ediciones Granica.

_____. (2008). *Conscious Business: How to Build Value Through Values*. New York: Systems PTY.

Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios del Desarrollo.

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid, España: Alianza Editores Pirámide.

Bibliografía

Amestoy de Sánchez, M. (1995). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.

Antoranz, E. y Villalba, J. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor.* Madrid: Editex, S.A.

Arango, C. (2005). Las competencias comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en esencias. Recuperado de Monografías.com.

Aristizábal, A. (1991). *Cómo leer mejor*. Medellín, Colombia: Norma.

Arrieta, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.

Beltrán, J. y González, M. (1994). *La comprensión lectora de los alumnos de la Enseñanza General Básica*. Madrid: Cide.

Bettelheim, B. y Zelam, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.

Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Alertes.

Cairney, H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Calvo, L. y Vaquero, J. (1992). *Comprensión lectora en la Educación Primaria*.

Madrid: Cide.

Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

García, J. y Martín, J. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos.*

Madrid: Uned.

Hernández, R. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Perfiles Educativos*. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210705.

Johston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*.

Madrid: Visor.

Jurado, F. y Bustamante, G. (1995). *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

López, G. (2007). *La lectura. Estrategias de comprensión de textos*. Cali, Colombia: Univalle.

Martínez, R. y Yuste, C. (1996). *Comprensión lingüística en estudiantes de primaria y ESO.* Madrid: Cide.

Puente, A. (1990). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Salamanca: Fundación.

Rodríguez, J. (1991). *Evaluación de la comprensión de la lectura*. Madrid. Rumelhart, D. (1997). *Hacia una comprensión de la comprensión*. Cali, Colombia:Universidad del Valle.

Vega, M., Carreras, M., Gutiérrez, M. y Alonso, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

Vidal, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: Cepe.

Vivancos, C. (1998). *Glosas y notas marginales de los manuscritos visigóticos del monasterio de Santo Domingo de Silo*. España: Santo Domingo de Silo.

Zuleta, E. (1995). *Conferencia sobre la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio.