

polemikós

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Edición No 5 · Octubre 2010



Fig. 26



comunicación y nuevas tecnologías

revista de investigación · Bogotá - Colombia

ISSN 2027-081X

La batalla (*polemos*) por el conocimiento no está exenta de contradicciones, de disputas (*polemikós*), en las cuales la sabiduría se encuentra armada del lado fuerte de la razón



Dr. Hernán Linares Ángel
Presidente del Claustro

Dr. Néstor Cristancho Quintero
Rector

María Bibiana Alvarado Fandiño
Vicerrectora Académica

Carlos Alberto Correa Gregory
Vicerrector Administrativo

Fernando Barrero Cháves
Decano
Facultad de Ciencias de la Comunicación

Gisela Daza Navarrete
Directora Dirección de Investigaciones

Jesús Hernando García
Coordinador Académico
Facultad de Ciencias de la Comunicación

Martha Lucía Castaño Torres
Directora programa
de Comunicación Social - Periodismo

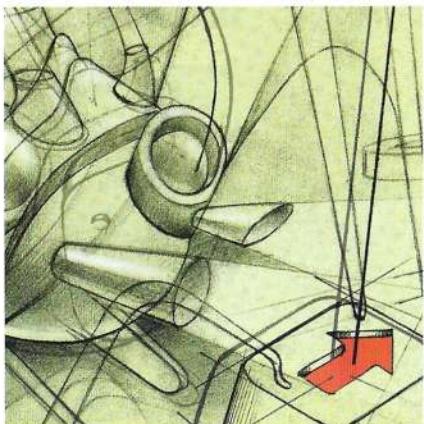
Fernando Marroquín Ciendúa
Director programa
de Publicidad y Mercadeo

Delia Manosalva Ruiz
Directora programa
de Diseño Gráfico

Redacción, suscripción y canje
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Fundación Universitaria Los Libertadores
Carrera 16 N° 63A-68
Commutador (+571) 2544758
Fax (+571) 3145965
www.ulibertadores.edu.co

revista polemikós
ISSN 2027-081X
• Edición No 5 •
• Octubre 2010 – Marzo 2011 •

www.revistapolemikos.com
polemikos@cit.libertadores.edu.co
Bogotá – Colombia



SOMOS

polemikós

Director
Fernando Barrero Cháves

Editores
Guillermo Cárdenas Pinto
Javier Barbosa Vera

Comité científico
Norha Elizabeth Hoyos -Maloka-
Natalia Revetez
-Signo Latinoamérica- (Uruguay)

César Rocha -Universidad Minuto de Dios-
Alexis Pinilla Díaz
-Universidad Pedagógica Nacional-
Silvia Borelli- (Brasil)

Comité editorial
Rafael Ayala
Alexis Pinilla
Samuel Sánchez
Cristian Villamil

Editores gráficos
Francisco Gómez Zárate
Janduy Barreto Páez · A+ Media Bureau ·

Diagramación & Armada digital
Vivian Marroquín Giraldo

Ilustración carátula
Jorge Lewis

Corrección de estilo
Universidad Nacional de Colombia
Pedro Chamucero

Traducciones
Ignacio Ardila Lozada
Director Centro de Producción Editorial
Pedro Bellón

Impresión
Javegraf

**resumen de
investigación**

Evaluación de niveles de lectura en el contexto de la educación superior

Jairo Aníbal Moreno Castro
Rafael Ayala Sáenz
Cesar Augusto Vázquez García
Juan Carlos Díaz Pardo

Grupo de Investigación U. Los Libertadores.
rafaelayalasaenz@gmail.com

es...».

2 paisado formato en el que la altura de la página es menor que la anchura.

3 altura y ancho de la página tamaño de la página.

4 página izquierda por lo general se identifican con números pares.

5 página sencilla hoja dividida en la parte izquierda.

6 doble página se presentan dos páginas juntas, donde el contenido se divide entre las dos páginas, no siendo parte de una única página.

7 cabeza parte superior



Resumen

La investigación que aquí se informa, tuvo (en la etapa 1 de la fase 1) como objetivo fundamental evaluar, desde una perspectiva esencialmente cognitiva (el Modelo de Procesos, Operaciones y Habilidades, MPOH), la comprensión de un grupo de profesores y estudiantes de la Fundación Universitaria Los Libertadores, inscritos en el programa curricular de Comunicación Social. La evaluación se realizó por dos vías complementarias: en primer lugar, se indagó acerca de los procesos y operaciones cognitivas, estimadas en el modelo asumido como responsables de la comprensión discursiva (análisis, síntesis, semantización básica, relación y contextualización, inversión semántica, negación múltiple, inversión temporal, deducción) y finalmente, se examinó la comprensión efectiva de los sujetos en términos de sus habilidades y comportamientos lectores concretos. Esto se realizó utilizando una prueba tradicional de preguntas de selección múltiple

sobre textos académicos proporcionados (Reseña, artículo de revista, capítulo de libro, ensayo). Para el escrutinio de las habilidades lectoras concretas se estimó que éstas presentan 4 niveles sucesivos de complejidad, comprensión literal; comprensión relacional intratextual; comprensión relacional inferencial intertextual y comprensión crítico contextual.

El desempeño general (profesores y estudiantes) en la prueba de comprensión (procesos y habilidades específicas) fue de 17.42%. La población estudiada evidenció un rendimiento de 4.12% en el examen de procesos cognoscitivos, contra un 34.65% de comprensión en la prueba de habilidades lectoras concretas, siendo aquí la comprensión intertextual, la de menor rendimiento (24.56%). Tales resultados ratifican, en principio, el precario nivel de procesamiento de información de los escolares nacionales. Diagnosticado en diversos sondeos internos e internacionales (SERCE, PISA, TIMMS).

Palabras clave

Comprensión lectora, textos académicos, educación superior, procesos cognitivas, operaciones cognitivas, habilidades cognitivas.

Introducción

A pesar del evidente compromiso que las comunidades educativas nacionales han asumido en los últimos veinte años para mejorar el dominio de la lengua propia en los escolares colombianos, los resultados siguen siendo desalentadores. Leer y escribir continúan siendo prácticas no impactadas efectivamente por la escuela. Las dificultades comprensivas, los tropiezos argumentales, la fragilidad cohesiva y lógica, las inadecuaciones contextuales e inclusive los problemas formales de dichas prácticas, no muestran señales significativas de avance o recuperación.

70 Aún pareciera persistir en los escolares nacionales como norma, la literalidad, la incomprensión intertextual, el entendimiento descontextualizado y acrítico, lo mismo que la escritura fragmentada, plana, agrietada en su composición expositiva, argumental o narrativa.

No obstante su importancia e influencia determinantes en todas las esferas de la vida humana, las prácticas lectoras han sido generalmente concebidas, estimuladas y rehabilitadas en la academia, en la escuela y en la clínica, a partir de sus aristas más formales; es decir, desde sus ángulos más circunstanciales y externos. El resultado de tal comportamiento ha sido que ni la lectura ni la escritura son para el humano contemporáneo, modalidades comunicativas ejecutadas de manera agradable, competente, consistente y racional.

Inclusive, en los puntos más elevados de la pirámide escolar (la educación avanzada o de Postgrado) las huellas que dejaron los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y de la escritura, radicalmente desafectivos, morbosamente descontextualizados, mecánicos y vacíos de sentido, son claramente reconocibles. La dificultad para hilvanar ideas con el fin de tejer un argumento convincente; el tedio y la extremada tensión que en ocasiones produce la lectura de un texto académico especializado, son sólo dos ejemplos de ello.

Por tal motivo, es necesario además de urgente que las Instituciones educativas nacionales, con mayor razón las dedicadas a la formación superior, estudien con ánimo aplicado, vocación analítica y espíritu remedial, los pormenores de las prácticas comunicativas, verbales y no verbales, emisivas y receptivas, de los agentes que las constituyen (estudiantes, profesores). Tal es el caso de la investigación “Evaluación de la comprensión lectora en docentes...” y estudiantes en formación de la que aquí se informan sus resultados.

Es la comprensión discursiva, como activación de procesos cognoscitivos y la comprensión de lectura, específicamente el procesamiento comprensivo de textos académicos (ensayo, reseña, artículo científico, capítulo de libro) el asunto focal de la investigación. Acerca de tal asunto focal, se enuncian a continuación los mínimos conceptuales y se da cuenta con algún detalle de la trama teórica del modelo asumido.

Perspectiva teórica

En este apartado se reseñan panorámicamente los soportes conceptuales de la investigación: se describe el modelo teórico, se postulan los mínimos conceptuales y se explicitan los presupuestos de trabajo que la posibilitaron.

El modelo asumido

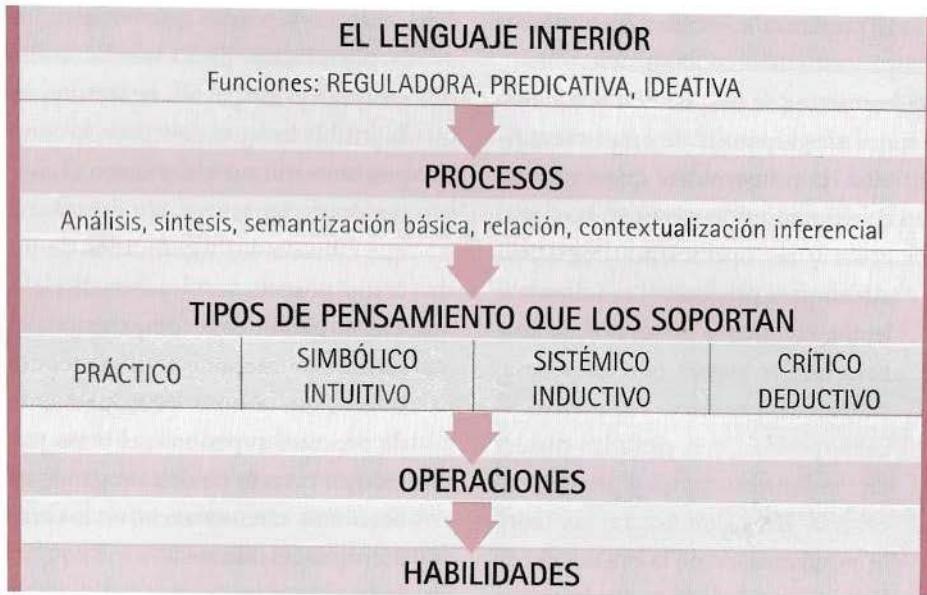
La Investigación está pensada en el marco de un modelo de comprensión enfáticamente cognitivo, de tono explicativo y corte modular e interactivo¹ (*De Vega,*

1 Desde el punto de vista general, los modelos explicativos de la comprensión lectora pertenecen a cualquiera de las siguientes tres categorías: Modulares, en los cuales las unidades componentes de los procesos lectores, son unidades funcionales dispuestas de manera vertical (abajo-arriba) circulando la información en una única dirección; Interactivo, en el que las diferentes unidades constitutivas del modelo, mantienen una comunicación

1990, Fodor, 1986), modelo que aquí llamaremos MPOH² (Modelo de procesos, operaciones y habilidades). Según el modelo nombrado, tanto la comprensión como el lenguaje o dispositivo simbólico que la posibilitan, se realizan por cuenta de un comando central conformado por tres funciones del lenguaje (interior) y del pensamiento (verbal): reguladora, predicativa e ideativa. Tales funciones se encargarían de coordinar cuatro procesos psicolingüísticos centrales (módulos); cada uno de los cuales sostiene un abanico de operaciones y ellas un conjunto de habilidades o acciones comprensivas, en este caso lectoras, específicas. Esos procesos puestos en su probable orden de aparición, desarrollo y complejidad cognitiva, son: *Análisis y síntesis*, con acento en la estructuración

bidireccional (izquierda-derecha), y mixtos, en el caso de que la comunicación entre los estamentos del proceso se realice tanto de forma modular, como interactiva. Dentro de los primeros se destaca el modelo de Morton, entre los segundos pueden distinguirse los modelos de McClelland (1982) y McClelland y Rumelhart (1981, 1982), entre los mixtos se distingue el modelo de procesos y habilidades, Moreno (1993, 1994, 2008). Denominado, como ya se anotó: *modelo de Procesos, Operaciones y Habilidades MPOH*, Signum, 1993, 1994. 2008.

² Denominado, como ya se anotó: modelo de Procesos, Operaciones y Habilidades MPOH), Signum, 1993, 1994. 2008.



y organización sintáctica de los significantes; *semantización primaria* o paso del significante al significado (*significación inicial*); módulo relacional o de desplazamientos en espacio interior y por último, módulo de inferencias superiores o de contextualización inferencial y crítica. (Paso al sentido). Tanto los procesos, como las operaciones, las habilidades y, finalmente los comportamientos, están regulados por modalidades propias de pensamiento (práctico, simbólico, relacional, inductivo, deductivo, crítico), tal y como se aprecia en la gráfica anterior.

Los mínimos conceptuales y los presupuestos de trabajo son el segundo punto anunciado en la perspectiva teórica

que estamos sintetizando. En una presentación abreviada, tales mínimos son:

1. Dejando momentáneamente de lado la idea de que el entusiasmo, el hábito y el placer, son los motores iniciales del acto comprensivo lector, en esta investigación se estima que la comprensión textual, obedece en primera instancia, a la preexistencia y movilización de un sustrato intelectual constituido por unos procesos, unas operaciones y unas habilidades enfáticamente psicosemánticas, cuya evaluación y desarrollo, no sólo es posible, sino urgente. Así, tanto en la enseñanza, como en la evaluación de las prácticas lectoras,

la presencia e incidencia de dichos procesos debe contemplarse.

De lo anterior, se desprenden por lo menos tres hipótesis de esta investigación: la primera dice que en tareas de comprensión textual, Los procesos y las operaciones cognitivas sirven para predecir el rendimiento lector efectivo o concreto, de manera que se espera que altos desarrollos en procesos cognitivos, se correspondan con elevados niveles de rendimiento lector y también viceversa. Esto significaría que tanto la enseñanza, como la evaluación de la comprensión lectora, tendrían que iniciar con ellos y ellas y que quizás tales prácticas convencionales de enseñanza y evaluación, podrían sustituirse por programas novedosos de procesos cognitivos, más económicos, gratificantes y efectivos.

Una segunda hipótesis de trabajo derivada de definir la comprensión lectora como una actividad esencialmente cognitiva, es, como se desarrollará adelante, la existen niveles de complejidad en el ejercicio comprensivo. Si comprender es una acción del pensamiento y si éste se desarrolla complejizándose, como realmente sucede, se esperaría que en la lectura existan niveles – y quizás momentos – de distinta y observable complejidad.

Una tercera hipótesis proveniente de la postulación de lo mental como sustrato principal de la lectura, es la posible independencia de la comprensión con variables como el contenido de los textos. No extrañaría que conocer los significados de un texto, poseer cierto saber disciplinar, no garantice la comprensión del mismo. Se propone aquí que como leer es un asunto principalmente de procesos superiores, el tema tratado en el texto tendría un papel, en ocasiones, circunstancial en la comprensión del mismo.

2. Lejos de ser una conducta humana preferentemente muscular, sensorial, perceptual, esquelética, significante y desconectada de cualquier sustrato mental, la comprensión lectora es el producto de la activación de unos procesos y de unas operaciones internas – esencialmente intelectuales, psicosemánticas. Lo anterior significa que dicha modalidad comunicativa debe ser entendida más allá de sus referencias sensoriomotrices externas y básicas... En esta medida leer, hacerlo de manera rentable, plena y superior, es un ejercicio impensable por fuera de un cerebro estructuralmente dispuesto para pensar y, funcional y cognitivamente, listo para significar. La esencia intelectual de

la lectura obliga a entenderla, a enseñarla a evaluarla con atención inmediata a los avatares y escarceos del pensamiento.

3. Comprender un texto es funcionalmente una acción comunicativa, por lo tanto, esta práctica humana exige ser contemplada, explicada, desarrollada y evaluada desde una perspectiva intersubjetiva y pragmáticamente situada: Se escribe para otro, en un espacio, en un escenario, con un motivo, con cierta fuerza y textura calculadas desde el otro. Así mismo, el lector devela los significados y las intenciones, los espacios y los tiempos, los tonos y sus trampas, que el otro ha puesto en circulación en cualquier sistema simbólico convencional. En tal sentido, la lectura es una práctica de contacto y cohesión social que discurre necesariamente en un contexto determinable, siendo de este contexto (interlocutores, valores, espacio, tiempo, propósito) de donde proviene finalmente su significación más genuina, su apreciación crítica.
4. Leer es, de igual manera, una práctica decididamente crítica, productiva, inferencial y conversatoria. Al leer, el sujeto no solamente identifica, relaciona y sonoriza unos grafemas, sino que además, valga repetirlo, produce para ellos un significado

pertinente y luego, en un esfuerzo cognoscitivo ejemplar, dota al texto de unos significados y de unos sentidos adicionales. Para ello activa recursos de distinto tipo: por un lado, moviliza el acumulado de saberes construidos en su historia social de aprendizajes; por otra, congrega sus sentimientos, emociones, valores y principios y, por último, activa su máquina simbólica colocándola al servicio de una misión enmarañada, como es, descubrir las intenciones (adecuadas o inadecuadas, pertinentes o impertinentes), los presupuestos ideológicos, los vacíos retóricos de aquél otro que desde distinto tiempo y quizás disímiles afectos, nos busca e interpela. No hay duda, la participación dinámica y autogestora del lecto-escritor, es entonces un rasgo definitorio.

5. Por su naturaleza sínica, la lectura, la comprensión textual, es una causa simbólica, es decir, una actividad representativa. El pasado se hace presente encarnándose en el texto. Con las letras nos llega hasta el presente, reinventado, recodificado, un pasado poco o nada desconocido. Las letras, como el pedazo de cuerpo que se presta para el gesto; como también el garabato, el monigote, los cinco minuticos del juego del pequeño,

re-presentan una escena vieja convirtiéndola en propuesta discursiva novedosa. Las letras dicen, contradicen, cuentan, proponen, simbolizan. Y, con frecuencia, dicen más de lo que dicen; representan más de lo que quieren, simbolizan más de lo que expresan. Las letras proponen de manera explícita, pero al tiempo guardan “entre líneas” agregados de información que el lector debe esclarecer.

En cuanto a la comprensión de texto y para los efectos de esta investigación, se considera que existen tres niveles de desempeño: comprensión literal-textual; comprensión relacional-inferencial (dividido en dos subniveles: relacional inferencial intratextual y relacional inferencial intertextual) y tercero, comprensión crítico-contextual o inferencial de nivel superior. Este nivel incluye la denominada comprensión apreciativa y creadora o creativa. Tal y como lo muestra la gráfica siguiente.

La existencia de niveles de sucesiva complejidad se justifica con la siguiente cadena argumental: 1. La comprensión humana es esencialmente un efecto del aparato cognitivo en general y del pensamiento, en particular. 2. El pensamiento humano se desarrolla y lo hace en una secuencia progresiva que va del significante (pensamiento práctico, simpráxico, nocional), al significado (pensamiento

conceptual) y de allí al sentido (pensamiento categorial, deductivo, crítico, creativo y contextual). La comprensión de texto está igualmente regulada por el pensamiento. Por lo tanto, evidenciaría niveles o gradaciones de complejidad que bien podría representarse en un esquema piramidal³, como el que se presenta en la gráfica de abajo.

489: TOTAL POBLACIÓN	44 PROFESORES
	445 ESTUDIANTES

Material y método Población y muestra

De un universo de 445 estudiantes, el grupo de investigación escogió de manera intencional una muestra de 94 estudiantes que estuvieran cursando el primer, cuarto y séptimo semestre de la carrera matriculados para el segundo periodo académico del 2009. Así mismo, escogió de manera intencional a la totalidad de los profesores, cuarenta y cuatro, excluyendo a los cuatro docentes investigadores encargados del proyecto, contratados en la modalidad de cátedra

3. Aunque la condición de interactividad del modelo que hemos asumido permite suponer relaciones de coexistencia e interdependencia entre ellos.

y tiempo completo por el programa de Comunicación Social-Periodismo para desarrollar el segundo periodo académico del 2009.

La muestra total de la investigación estuvo constituida por 114 sujetos: 20 profesores y 94 estudiantes que estuvo distribuida de la siguiente manera:

74

PROFESORES						20	46% de la población de profesores		
ESTUDIANTES	1	1 D	21	36	38%	94	20% de la población de estudiantes		
		1 N	15						
	4	4 D	16	26	28%				
		4 N	10						
	7	7 D	15	33	34%				
		7 N	15						
TOTAL MUESTRA				100%	114	22%	de la población		

Instrumentos

Los instrumentos diseñados como fuentes de información para obtener datos fue una prueba constituida por dos fases.

Descripción de la prueba

La prueba está dividida en DOS fases y consta de un total de 44 preguntas. La primera fase de la prueba tiene como objetivo evaluar el uso de procesos cognitivos requeridos para la interpretación y comprensión exitosa de la lectura. La segunda fase de la prueba tiene como objetivo evaluar el uso de habilidades cognitivas, más conocidos como indicadores de comprensión lectora. De un total de 55, el grupo de investigación seleccionó 38 diferentes que corresponden a cada una de las preguntas realizadas, es decir, cada pregunta evalúa una habilidad distinta. De las 38 preguntas que evalúan

habilidades cognitivas de los lectores, se incluyeron 7 que, además de evaluar los niveles de comprensión lectora, pretenden evaluar procesos cognitivos tales como negación simple, reversibilidad, simbolización gráfica, inversión y simbolización matemática.

La *primera fase* está dedicada a evaluar TRES procesos cognitivos (Deducción, Inducción y Relacional) y once operaciones psicosemánticas implicadas (Inferencia argumental, Inversiones temporales, Cohesión, Coherencia, Seguimiento anafórico, Referencialidad, Conciencia de totalidad, Inversión semántica, Comparación, Doble negación, Negaciones múltiples) que la mente humana requiere usar para desarrollar y realizar una lectura exitosa. Está constituida por un total de 6 preguntas que tendrá que resolver en los espacios en

blanco dejados para tal fin en un periodo de 60 minutos.

La *segunda fase* está dedicada a evaluar tres niveles de comprensión de lectura (Literal textual, Relacional Inferencial Intratextual y crítico contextual) a partir de fragmentos de cuatro tipos de textos académicos relacionados de manera directa con el campo disciplinar de la Comunicación Social (reseña¹, capítulo de libro²,

1 Los medios en la pluralidad de la experiencia. Reseña escrita por Eduardo Gutiérrez sobre el libro *¿Por qué estudiar los medios?*, escrito por Roger Silverstone, tomada de la revista Signo y Pensamiento, número 47 del Volumen XXIV correspondiente al periodo julio-diciembre del año 2005.

2 Las dimensiones de la comunicación. Capítulo tomado del libro *Interculturalidad y comunicación* escrito por Alejandro Grissom y publicado por Grupo Editorial Norma en Bogotá durante el año 2000.

MOMENTO	PRUEBA PILOTO	# PREGUNTAS	TIEMPO ESTIMADO	TOTAL
I	Procesos cognitivos	6	60 minutos	2 horas y 45 minutos
	RECESO		15 minutos	
II	Niveles literal, intratextual y crítico	27	60 minutos	2 horas y 45 minutos
	Niveles intratextual	11	30 minutos	

SUJETOS	TP	P	1 D	1 N	4 D	4 N	7 D	7 N	
LITERAL TEXTUAL	8	160	168	120	128	80	120	136	912
RELACIONAL INFERENCIAL INTRATEXTUAL	9	180	189	135	144	90	135	153	1026
CRÍTICO TEXTUAL	10	200	210	150	160	100	150	170	1140
RELACIONAL INFERENCIAL INTERTEXTUAL	11	220	231	165	176	110	165	187	1254
TOTAL Respuestas por nivel	38	760	798	570	608	380	570	646	4332

artículo de revista indexada³ y ensayo⁴), usando *preguntas de selección múltiple con única respuesta tipo 1* de la metodología

3 Si hay sangre, hay noticia: Recetas cinematográficas para el éxito periodístico. Artículo tomado de la revista Palabra Clave, número 2, volumen 10, publicada por la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Sabana en Bogotá durante diciembre del año 2007.

4 El plató y sus bastidores. Ensayo tomado del libro Sobre la televisión escrito por Pierre Bourdieu y publicado por Editorial Anagrama en Barcelona durante el año 1997.

propuesta por el ICFES que constan de un enunciado y de cuatro posibilidades de respuesta, entre las cuales el evaluado debe escoger la que considere correcta o adecuada a partir del contexto dado. Esta parte se compone de 27 preguntas que se debe resolver en un periodo de 60 minutos usando la hoja de respuestas suministradas para tal fin.

La segunda parte de la *segunda fase* está dedicada exclusivamente a evaluar el nivel de comprensión *relacional inferencial*

intertextual a partir del fragmento de cuatro textos académicos (Reseña, capítulo de libro, Artículo de revista indexada y Ensayo)⁵, usando *preguntas de selección múltiple con única respuesta tipo 1* de la metodología propuesta por el ICFES que constan de un enunciado y de cuatro posibilidades de respuesta, entre las cuales el evaluado debe escoger la que considere correcta o adecuada a partir

5 Ibid

del contexto dado. Consta de un total de 11 preguntas que tendrá que resolver en 30 minutos *usando la hoja de respuestas* suministrada para tal fin.

El total de duración de la prueba fue calculado en de *dos horas y media* con un receso de 15 minutos que se tomarán tan pronto concluya la primera parte de la prueba.

Considerando que el total de la muestra está constituido por 114 sujetos, el total de respuestas esperado para la prueba de habilidades es de 4.332 (904 del nivel literal textual, 1.017 del nivel Relacional Inferencial Intratextual, 1.130 crítico contextual y 1243 para el nivel relacional inferencial intertextual).

Composición de la prueba comprensión de lectura (habilidades y procesos)



Procesos 14%

684

Habilidades 86%

4332

Proceso de Construcción de la prueba

Las preguntas que constituyen la *Fase de evaluación de procesos* fueron realizadas por Jairo Aníbal Moreno Castro, co-investigador de este proyecto. En la construcción de las preguntas que conforman la *fase de evaluación de habilidades* participaron todos los integrantes que constituyen el grupo de investigación¹. Se propusieron un total de 60 preguntas de las cuales se descartaron 16, previa evaluación colectiva.

Después de realizado el pilotaje con un grupo de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y tomando en cuenta los conceptos realizados por dos jurados externos² se tomó la decisión de reducir en 10 preguntas la fase de evaluación de habilidades y ajustar la fase de evaluación de procesos cognitivos. Fue así como la prueba quedó constituida por un total de 44 preguntas.

- Incluido el asistente, Juber Uriza, pasante de la investigación, estudiante de noveno semestre del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Agradecemos la colaboración prestada por Ligia Ochoa Sierra Profesora Asociada Universidad Nacional de Colombia y Mauricio Pérez Abril, Director Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura Universidad Javeriana.

Elementos Hermenéuticos para la fundamentación de la interpretación de una propuesta de comprensión lectora

El texto es un tejido, un entrelazamiento de líneas, direcciones, formas, estructuras, lenguajes; la lectura es el juego que rompe con los significados y que provoca un estallido del sentido, y al hacerlo genera una dinámica múltiple. Desde la propuesta hermenéutica todo texto es un tejido: los sentidos no son únicos sino múltiples y se entrelazan, no en abstracto, sino en contextos diversos, diferidos, diseminados; los sentidos estallan como una telaraña en sucesiones de metáforas, de imágenes y sobre todo de silencios. Lo que hace el pensamiento es leer ese tejido, re-producir textos, plegarlos y desplegarlos a través del ejercicio de desanudar esa telaraña textual que se comprende en el contexto; es decir, por el lugar que se da en el encuentro entre el lector y el texto, y no por el sentido de antemano dispuesto.

Desde una propuesta de lectura hermenéutica, el diálogo entre el lector y el texto consiste precisamente en abordar este último como tejido de entrecruzamiento en el que las palabras, las imágenes e ideas se chocan, se repelen y se atraen. El lector tiene que ir, en cada

contexto, creando su propio texto, su propia escritura, su propio pensamiento. En este último sentido, el texto no es una categoría formal para definir una serie de hechos particulares. Tampoco es un concepto universal que reúne todas las acepciones de lo que está escrito o de lo que se lee. Es más bien algo que se esconde de los procedimientos de la lógica. El texto es diseminación de sentido. Tejido, textura, cruce de líneas y direcciones, simultaneidad, discontinuidad, separabilidad, espaciamiento. El texto no es definible, así como un tejido es un fragmento de diversidad, un instante de cruce de direcciones. Un tejido es una relación abstracta sugerida, ambigua, indeterminada, porque siempre se está moviendo, insinúa un afuera, un despliegue que sobrepasa los límites lo preciso. Como un cuadro abstracto, el texto se recoge y se expande en múltiples direcciones. Por lo tanto la textualidad es apariencia entretejida de los sentidos como lo propone Derrida en *La escritura y la diferencia*:

El texto no es sencillamente el texto escrito (en sentido tradicional), sino que abarca una "realidad" mucho más compleja y amplia. Texto es un término que se puede intercambiar con el de escritura como ámbito general de los signos: es juego libre de diferencias (143).

El entramado como tejido es un recorrido

laberíntico de señales. Hay simultaneidad de signos, líneas que van y retornan en la apariencia de lo ordenado, pero solo en un estado de encuentro. El texto manifiesta una forma que no es forma, solo figuración, posición, elemento. No se trata de la constitución de una categoría: el texto fundamenta los sig nos, los contenidos, las palabras.

El lenguaje, desde la hermenéutica, lejos de ser un ámbito ideal y categorial, un sistema de signos, es originariamente el sistema del mundo. No puede considerarse una idealización de lo real; por el contrario, el lenguaje es la cosa misma. No se encuentra en un más allá eterno y estable, sino que vive en las cosas que nombra en la fugacidad y en la dinámica de lo material. En ese sentido, la palabra-texto es un intermediario entre lo que se ve y lo que no se ve. No es un sistema arbitrario de signos, sino que aporta todos los sentidos posibles, así como son las cosas, que no tienen una sola apariencia, sino que son cambiantes, vibrantes y alteran sus formas para que puedan manifestarse a la comprensión de quienes las experimentan, tal como lo plantea Gadamer en *"El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica"* del libro *Verdad y método I*:

La interpretación tiene que dar con el lenguaje correcto si es que quiere hacer hablar realmente al texto. Por

eso no puede haber una interpretación correcta "en sí", porque en cada caso se trata del texto mismo. La vida histórica de la tradición consiste en una referencia a apropiaciones e interpretaciones siempre nuevas. Una interpretación correcta en sí sería un ideal deseado, incapaz de conocer la esencia de la tradición. Toda interpretación está obligada a someterse a la situación hermenéutica a la que pertenece (477).

En esta perspectiva no puede asumirse el lenguaje desde la educación superior como una región del saber aislada y autónoma, sino que es necesario comprenderlo como vínculo entre las distintas regiones del conocimiento y de la vida psíquica, ética y política. El lenguaje es todo, es un tejido de signos, significados y sentidos, por tanto requieren un proceso de lectura que precisa de diversos caminos de interpretación. Es así como la escisión entre conjunto o sistema teórico lingüístico y realidad desaparece. Por tanto, lo que se manifiesta y lo que significa algo son una misma cosa. El acto lingüístico no es una estructura abstracta, terminada, quieta y permanente, sino que nace de la dinámica misma de los contextos vitales de la comunicación y la significación. Hay lenguaje porque el mundo existe, diría Gadamer. Y el mundo es un conjunto de relaciones en las

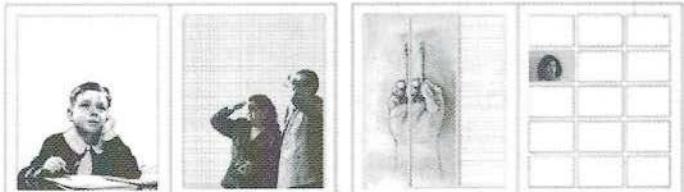
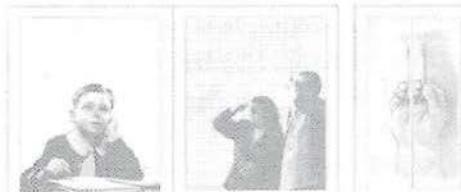
que el ser humano anda inmerso, actúa, concibe, piensa, transforma. El lenguaje es el mismo ser humano y, entonces, el mundo es un tejido de significaciones y creaciones en el cual habita el hombre. Esto es lo que Gadamer expone claramente en su texto *Verdad y método II*:

El conocimiento de nosotros mismos y de un mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio. Crecemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo las personas y en definitiva a nosotros mismos a medida en que aprendemos a hablar. Aprender a hablar no significa utilizar un instrumento ya existente para clasificar este mundo familiar y conocido, sino que significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro (147).

Tejido, texto, es decir, conjunto de relaciones, cruces, contactos o tramas; por tanto, más que las funciones de los componentes de una construcción, de un evento, de un concepto, se tiene el interés de comprender las relaciones de estos componentes textuales, que dinámicamente se van estableciendo en situacio-

nes particulares, es decir, en contextos. De este modo, abordar el texto desde una mirada hermenéutica requiere una mirada integradora. Para tal fin es conveniente considerar tres niveles de lectura: primero, el conjunto de relaciones que se constituyen dentro del texto, es decir, el *nivel intertextual*. Éste consiste en cómo se establece la coherencia y la cohesión para que haya un tejido que pueda ser comprendido, interpretado y criticado, de modo que vea la coherencia local, lineal y global y los modos como estos elementos se configuran. El segundo aspecto tiene que ver con el nivel externo al texto; allí quien lee, quien escucha un texto toma posición, o está determinado por condiciones de comunicación, intenciones y circunstancias que hacen que tal o cual interpretación o posicionamiento sea consecuente y corresponda al texto abordado. Y el tercer nivel es el que se refiere a las relaciones con los otros textos. Un texto no está solo, está inmerso en un campo de múltiples relaciones, desborda su propia construcción y depende de las relaciones externas que otros textos le imponen. Este nivel permite llegar a *horizontes de comprensión*, de interpretación,

de crítica, más profundos porque obliga al lector a poner en juego su capacidad de inferir aquella información o esas relaciones implícitas u ocultas: poder sacar consecuencias y predecir sentidos, desentrañar el modo como fluyen los conceptos en las expresiones las formas particulares que el texto tiene, esclarecer los horizontes del texto; en fin, analizar los componentes que se esconden en la forma. Éste es el modo inferencial de lectura. Finalmente, develadas esas relaciones implícitas, es posible reconstruir el texto en su totalidad. Al hacerlo surgen relaciones intertextuales, es decir, encuentros con otros textos, referencias a otros discursos, a otras concepciones de la misma región de conocimiento o de otra, desde una posición determinada y específica del texto. El texto invita entonces a un desplazamiento para que el intérprete lea los contactos, los bordes, la intención ideológica, la semejanza o diferencia, la oposición o la armonía con otros discursos, la influencia de otros autores o textos; en consecuencia, se despliega el tejido intertextual para que la comprensión sea más profunda. De inmediato este tipo de lectura se convierte en lectu-



ra crítica, que es esa toma de distancia: ver de lejos el texto y sus relaciones con otros textos. Esto facilita la valoración, la comprensión de su puesto en el conjunto de las relaciones, la complejidad o superficialidad con que está abordado un acontecimiento, la pertinencia o el equívoco de sus afirmaciones, la creación o reproducción mecánica de conceptos, la legitimidad o la manipulación intencionada, la consistencia o inconsistencia expositiva; en general, todos estos aspectos que determinan que un lector acoja o se retire del texto, lo avale, desconfie de él o lo refute.

La lectura crítica es de carácter activo porque incita a la argumentación y a la escritura; además, a la elaboración de alternativas de interpretación y acción distintas, influidas o distanciadas de los textos procesados. Pero también genera una disposición para la creación, que surge de la intención de transformar, destruir, reconstruir, desestructurar, deconstruir o inventar textos o imaginar mundos posibles.

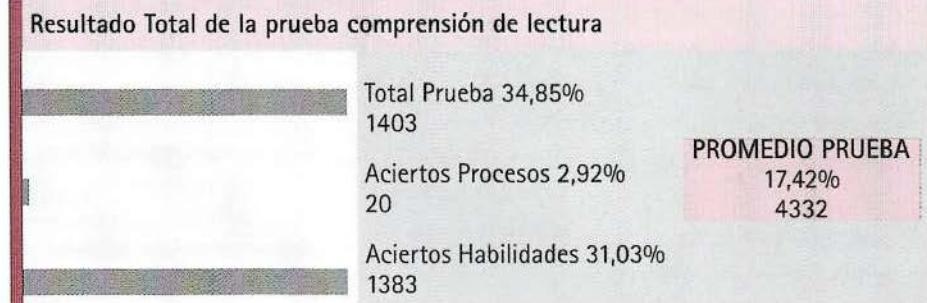


Resultados y discusión

Enunciados de mayor a menor generalidad, en la primera fase de la investigación se obtuvieron los siguientes resultados:

1. El rendimiento general de la población (profesores y estudiantes) en la prueba de comprensión de texto (procesos y habilidades específicas) fue de 17.42%. La población estudiada evidenció un rendimiento de 4.12% en prueba de procesos cognoscitivos, contra un 34.65% de comprensión en la prueba de habilidades lectoras concretas.

Resultado Total de la prueba comprensión de lectura



De 684 preguntas formuladas (6 ítems en 114 sujetos) en la prueba de procesos cognoscitivos, solo se reportaron 20 respuestas exitosas. La comprensión derivada de la activación del proceso de relación, o desplazamiento sínico, fue la más castigada en la prueba. Las operaciones de inversión semántica, comprensión de negociaciones múltiples, reversibilidad cognitiva, mostraron muy baja presencia.

Si bien el desempeño exitoso del 17.42% que señala que la incomprendición bordea el 82%, es una circunstancia social, académica e institucionalmente preocupante, tal cifra no es inferior a las obtenidas en investigaciones suficientemente conocidas por la comunidad de especialistas. Por ejemplo, en El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes – PISA, por su sigla en inglés (Programme for International Student Assessment), que evalúa competencias en ciencias, matemáticas y lectura en escolares de quince años, Colombia obtuvo un rendimiento de 1% en el nivel 5, considerado como el superior. Este nivel correspondería a lo evaluado en la prueba de procesos de esta investigación cuyo resultado fue de 4.12%. Ahora bien, casi el 90% de los colombianos evaluados en PISA, se situaron en los niveles

1, 2 y 3, lo que aquí correspondería a la comprensión literal e inferencial intratextual. Aquí tendríamos que decir, como en su momento lo hicieron el ICFES Y EL Ministerio de Educación Nacional, entes responsables de regular la calidad educativa nacional, que

"Los resultados de Colombia en PISA 2006 plantean serios desafíos a las autoridades y a la comunidad educativa del país, en cuanto a la reducción del porcentaje de estudiantes que se ubican por debajo del nivel dos y el incremento de la proporción en los niveles superiores en cada una de las áreas. La obtención de mejores resultados es uno de los caminos que contribuye a que el país pueda contar con individuos mejor preparados para enfrentar la vida adulta y los retos de la sociedad contemporánea, y progresar en su inserción en carreras profesionales y científicas."

De cualquier manera, el destacado psicólogo español, Juan Del Val, en su tesis doctoral dirigida por Piaget, afirmaba que *"El hombre adulto actual resuelve la mayoría de sus problemas lógicos, de una manera concreta"*², con ello, alertó a la sociedad de final del siglo veinte acerca del resquebrajamiento de la fuerza cognitiva y del poder comprensivo del Hombre del momento. Coincide plenamente la sentencia del autor citado con los resultados que nuestros escolares han obtenido en ésta y en las demás

investigaciones y pruebas realizadas en las últimas décadas. Los asuntos que requieren un tratamiento superior lógico-abstracto, son resueltos por el camino más expedito, el de lo concreto-inmediato.

De esta manera, los problemas contemplados en la prueba de procesos que exigían mecanismos complejos y abstractos de respuesta, fueron resueltos con una lógica concreta. Así, las negaciones tendieron a ser percibidas como afirmaciones. Las estructuras semánticamente inversas del tipo *"antes de leer el ensayo, revisa la hoja de vida"*, que obligan para su comprensión a ejecutar un movimiento mental para convertir la estructura superficial en *"reviso... y luego leo"*, fueron recibidas como enunciados semánticamente directos: "Después de leer...reviso."

De otro lado, llama la atención que por cada punto de desempeño en la prueba de procesos y operaciones, se obtuvieron un poco más de 8 puntos en el cuestionario de habilidades. Sin duda la complejidad de la prueba de procesos psicosemánticos, sumado a la escasa o nula experiencia de los sujetos en ejecuciones intelectuales de tal tipo, impidieron mejores niveles de éxito. Sin embargo, no puede pasarse de largo el hecho que de acuerdo con las normas teóricas validadas, los procesos y las operaciones mentales examinadas (*análisis y síntesis, relación, reversibilidad, inversión semántica, contextualización, inferencia, cierre silogístico*) deben estar desarrolladas en un punto óptimo antes de los quince años, es decir, antes del ingreso a la escolaridad universitaria. Tal

1 MEN, Pruebas Pisa 2006, Bogotá, 2007.

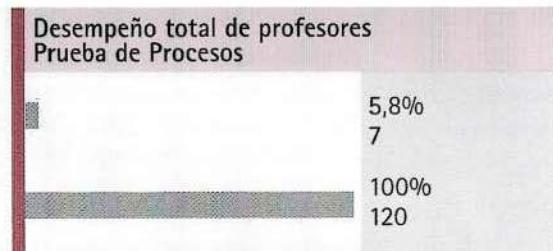
2 Del Val, J. 1983. El animismo infantil, Madrid, Cátedra.

suceso propone al sistema educativo nacional un desafío pedagógico importante: promover en el aula y desde ella, antes que la asimilación mecánica de datos y saberes, el desarrollo de más profundos mecanismos intelectuales de aprendizaje, como los que fueron explorados en la prueba de procesos y operaciones.

Ésta no sería una decisión novedosa. Los sistemas educativos mundiales, incluido el nuestro, le han apostado en los últimos 20 años a una educación orientada más a la comprensión de los datos que al almacenamiento erudito de los mismos. El traslado de los viejos currículos temáticos y penosamente atomizados de "dientes de sable", a las estructuras curriculares integradas, diseñadas para pensar y desarrollar competencias intelectuales, es una señal de la magnitud de tal apuesta. Sólo falta que esa apuesta teórica, se asuma con rigor y vocación en las aulas. Conmueve realmente el peso abrumador que las prácticas magisteriales tradicionales cargadas de literalidad y descontextualización, pero vacías de riesgos mentales de importancia, sigue teniendo en la vida universitaria colombiana.

2. Un segundo resultado (en torno de la submuestra 1 constituida por 20 profesores) testimonia que tal sector poblacional obtuvo en la prueba total un rendimiento promedio de 22.2 %, representado en un 5.8% de éxito en procesos cognoscitivos (7 respuestas acertadas de 120 formuladas) y un 38.6 % en habilidades sobre texto específico. Una comprensión general del 22.2% en el grupo que oficia como profesionales de la Educación,

**Desempeño total de profesores
Prueba de Procesos**



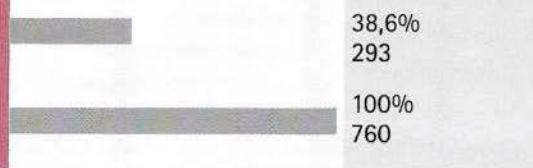
se antoja muy baja. No obstante, esta cifra tampoco está muy distante de la encontrada en sondeos preliminares con población similar. En alguno de ellos³, con una muestra de 30 profesionales de la enseñanza, se encontró un rendimiento de 13.6 % en procesos cognitivos lectores.

Como quedó planteado, de 120 preguntas que contestaron los profesores en el examen de procesos y operaciones cognoscitivas (análisis, síntesis, relación, semantización y contextualización), sólo se reportaron 7 aciertos, mientras que en la prueba de habilidades lectoras concretas, el 38.6% de desempeño alcanzado (gráfica 4 y Tabla 1) estuvo representado en 293 aciertos de 760 preguntas. La diferencia no muy marcada entre las dos submuestras en las dos pruebas realizadas, permite decir que ni la superior formación académica, ni el mayor volumen de información temática, ni la esperada más

³ Estudio exploratorio y preliminar realizado con 30 docentes de las Universidades Nacional, Distrital, y pedagógica, que sirvió de soporte a la investigación informada en Moreno, Jairo. De la peste del lenguaje a la peste del silencio. Revista Polemikós, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, 2009.

persistente y racional práctica lectora de los profesores, constituyen factores que promuevan la comprensión discursiva de manera definitiva. Parece tener más fuerza, en cambio, la supuesta mayor flexibilidad cognitiva que por razones de plasticidad cerebral y de menor exposición a las rutinas escolares, tendrían los estudiantes. Ello ayudaría a contrarrestar el impacto de la mayor experiencia lectora de los maestros.

Rendimiento total profesores Prueba de Habilidades



El rendimiento general de la submuestra 2, conformada por 114 estudiantes, fue de 16.6%: correspondientes a 2.45% en la prueba de procesos cognoscitivos implicados en la comprensión y 30.75% de rendimiento en la evaluación de

habilidades lectoras. Observando los resultados de los estudiantes en los distintos semestres, se nota una ligera progresión en el desempeño (tanto en procesos como en habilidades) a medida que avanza la escolaridad. Tal y como lo registra la tabla 1, los estudiantes que consiguieron 2.06%, pasan a 2.23% y luego 3.06% en la prueba de procesos cognoscitivos cuando avanzan de primer a cuarto y finalmente a séptimo semestre. Igual tendencia registran los resultados en la prueba de habilidades específicas (27.9% → 31.35% → 33.9% en primer, cuarto y séptimo semestre). La progresión se mantiene cuando se comparan los logros anteriores con los obtenidos por los profesores en las dos pruebas propuestas: 5.8% y 38.6%. De alguna forma, tal tendencia aunque (como ya se anotó) no se antoje abrumadora, apoya la idea de que mayores permanencias en el sistema educativo, -lo que significaría superiores volúmenes obstruccionares-, suponen mejores desempeños comprensivos.

SUBMUESTRA		PROCESOS	Promedio	Habilidad	Promedio
PROFESORES		5,8%		38,6%	
PRIMER SEMESTRE	Diurno	0,79%	2,06%	27,9%	27,9%
	Nocturno	3,33%		26,14%	
CUARTO SEMESTRE	Diurno	2,8%	2,23%	30,1%	31,35%
	Nocturno	1,67%		32,6%	
SÉPTIMO SEMESTRE	Diurno	2,2%	3,06%	35,1%	33,9%
	Nocturno	3,92%		32,7%	

TABLA 1 – DESEMPEÑO DE LAS SUBMUESTRAS EN LAS DOS PRUEBAS

Analizados por jornada, la tendencia de mejoramiento progresivo se mantiene. 27.9%, 30.1 % y 35.1 %, son los porcentajes de éxito comprensivo en primer, cuarto y séptimo semestres diurnos. Mientras que en los cursos nocturnos, los mismos semestres obtuvieron 26.14%, 32.6% y 32.7% respectivamente. Ahora bien, comparando el rendimiento general de los estudiantes diurnos con el de sus pares nocturnos, éstos últimos, presentan una ligera ventaja, estadísticamente no significativa, con relación a los primeros.

Tal hallazgo contradice un imaginario que circula con propiedad en el sistema educativo nacional y que afirma que la educación nocturna, por la condición de sus usuarios y las circunstancias particulares de enseñabilidad, está peor cualificada que la educación diurna.

3. Igualmente, los resultados generales obtenidos sustentan la hipótesis de trabajo acerca del paralelismo o correlación entre los procesos globales y las habilidades concretas y puntuales.

SUBMUESTRA	Promedio	Promedio
PRIMER SEMESTRE	2,06%	27,9%
CUARTO SEMESTRE	2,23%	31,35%
SÉPTIMO SEMESTRE	3,06%	33,9%
PROFESORES	5,8%	38,6%

TABLA 2

Analizando los promedios obtenidos por las submuestras en las dos pruebas, se confirma que a medida que aumentan los logros en procesos y habilidades mentales, aumentan igual la producción en las habilidades lectoras estudiadas. La verificación inicial de dicha correlación, significa un insumo pedagógico importante: La enseñanza lo mismo que la evaluación de la comprensión lectora, podrían tomar una vía alterna, la de la gimnasia mental en torno de los procesos y las operaciones explorados.

4. Focalizando el análisis en el desempeño efectivo general en la prueba de procesos y operaciones cognoscitivas, la muestra tuvo un desempeño positivo del 4.05%. Los profesores contribuyeron con un 5.8%, mientras que los estudiantes aportaron un 2.3%. En lo concerniente a este resultado, habría que insistir en que la cifra alarma por su crudeza. Un 95.5% de incomprensión medida a partir de procesos cognoscitivos de obligado uso en las prácticas

NIVEL DE DESEMPEÑO	Promedio
LITERAL	35,33%
INFERENCIAL INTRATEXTUAL	37,23%
INFERENCIAL INTERTEXTUAL	25,83%
CRÍTICO CONTEXTUAL	37,25%

TABLA 3

académicas, es un dato extremadamente preocupante. Y lo es así tal cifra, esté inclusive por encima del promedio alcanzado por algunas poblaciones escolares nacionales en tareas de comprensión superior. Corresponde de todas maneras al estado, a los órganos de gobierno que tutelan la educación, a las instituciones escolares que la administran y a los escolares usuarios del sistema educativo, realizar un esfuerzo decidido, consistente y ejemplar, para superar los niveles de incomprendimiento encontrados. Superar los límites de una sociedad de consumo, para alcanzar objetivos productivos, requiere producción intelectual, comprensión discursiva más consistente.

5. Por niveles de lectura, los resultados dieron fe, curiosamente de un mejor rendimiento de la población general en la lectura crítico contextual (37.25%) modalidad lectora, prevista como las más compleja, al lado de un 35.33% en lectura literal, un 37.23% en lectura inferencial intratextual y un 25.83% en lectura intertextual, Tal y como se aprecia en las tabla 3.

Aunque la comprensión literal, intratextual e in-

tertextual, se presumía menos compleja que la crítico-contextual en la que se requieren operaciones inferenciales extra textuales de alto nivel que comprometen saberes ideológicos importantes, los resultados demostraron una realidad diferente: Mostraron puntajes muy similares con la excepción de la comprensión intertextual en la que un 24.56% representa con relación a las demás, una diferencia significativa. Tal vez la complejidad de los requerimientos intertextuales formulados (*Encontrar conexiones entre cuatro textos distintos de cierta dificultad y extensión*) disminuyó notoriamente el desempeño en este nivel.

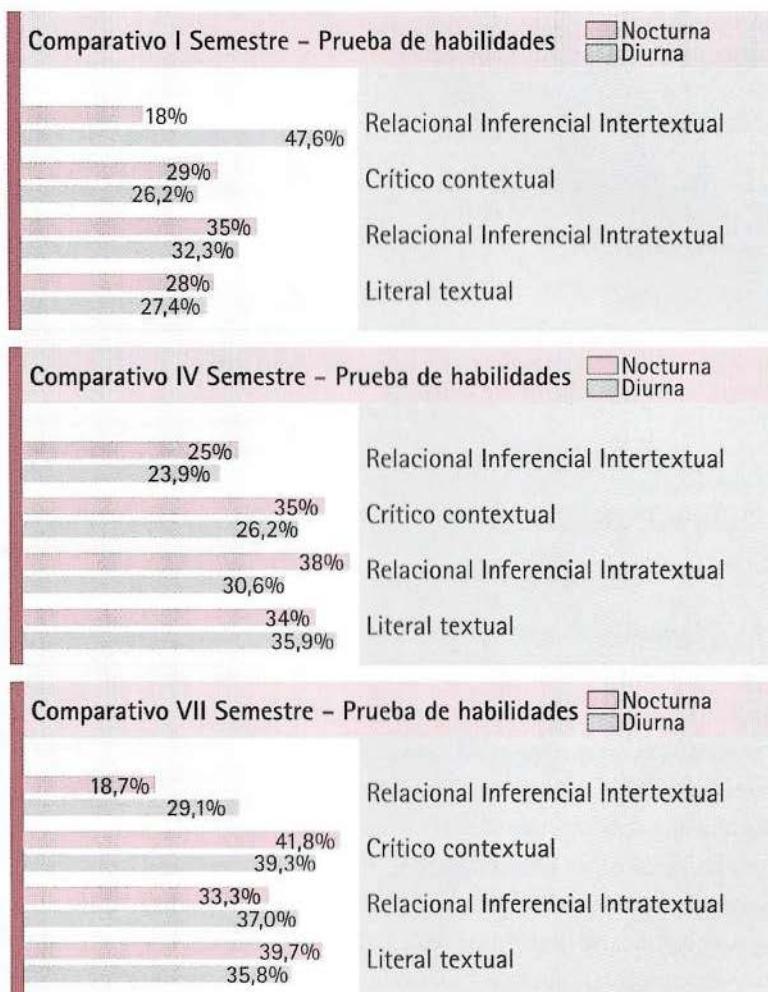
6. El mejor rendimiento de la prueba total lo obtuvieron los profesores en el nivel crítico contextual (43.5 %), seguido de los estudiantes de jornada nocturna e (46.4%). Rendimientos, los dos significativamente superiores a los encontrados en los otros niveles para las dos submuestras de la investigación.

La lectura intertextual resultó ser, quizás por las razones que se anotaron, la más desafiante y compleja para las dos submuestras (30.6% de

LECTURA CRÍTICO CONTEXTUAL

MUESTRA	I	IV	VII	TOTAL
PROFESORES				43,5%
EST. DIURNA	27,5%	31,9%	39,3%	32,9%
EST. NOCTURNA	29,3%	35,0%	41,8%	46,4%
PROMEDIO	28,4%	33,4%	40,5%	37,25%

TABLA 4



rendimiento de los profesores y 24,5 % de los estudiantes. En éstos, los resultados son similares a los percibidos en los profesores (ver, tablas anteriores y gráficas siguientes).

En los profesores la secuencia comprensiva por niveles, enunciada de mayor a menor rendimiento, fue, como se aprecia en la gráfica siguiente:

comprensión contextual, comprensión relacional intratextual, comprensión literal textual y comprensión intertextual. Esta secuencia se opone, repetimos, a presupuestos que informan que el procesamiento crítico y contextual demanda exigencias cognitivas superiores.

Por su parte en los estudiantes la secuencia de ma-

**Rendimiento Total de Profesores (Nº Aciertos)
por componente Prueba de Habilidades**

68	30,9%	Relacional Inferencial Intertextual
87	43,5%	Crítico contextual
77	42,8%	Relacional Inferencial Intratextual
46	28,8%	Literal textual

**Rendimiento Total de Estudiantes I-Diurno (Nº Aciertos)
por componentes Prueba de Habilidades**

55	27,5%	Relacional Inferencial Intertextual
55	27,5%	Crítico contextual
61	33,3%	Relacional Inferencial Intratextual
46	28,8%	Literal textual

yor a menor rendimiento, fue: comprensión intratextual, literal, intertextual y contextual, secuencia que corresponde exactamente al supuesto asumido en esta investigación.

7. En cuanto a los ítems de la prueba de habilidades, pudo certificarse que el número 13, obtuvo el mayor porcentaje de rendimiento exitoso, mientras que el ítem 6 alcanzó el rendimiento más bajo (13.1%) sólo 15 respuestas efectivas de 114. Este es un resultado que merece una discusión especial. El ítem 6, correspondiente al nivel de lectura básico, literal y sensiblemente textual. Aquí se solicitaba informar cuántos años después de haberse escrito el texto original, se publicó la reseña. Requería operar con tres

fechas que el texto proporcionaba (publicación de reseña, publicación de texto original y una tercera que actuaba como distractora, publicación de la traducción del texto original, ver anexo de la prueba)

Quizás, la aparente simpleza de la pregunta, formulada después de una prueba de procesos radicalmente compleja, presionó a los sujetos de la investigación a descartar la respuesta acertada y buscar soluciones alternativas más conflictivas.

En lo que concierne a la pregunta 20 que ocupó el segundo lugar en dificultad, debe decirse que se trata de un requerimiento clásico en las tareas y pruebas académicas. Sustituir un enunciado por otro semánticamente equivalente, es un

Relación de preguntas con mayor grado de dificultad en la Prueba de Habilidades

16	1,28%	Relacional Inferencial Intertextual
9	2,54%	Crítico contextual
29	2,54%	Crítico contextual
20	1,56%	Relacional Inferencial Intratextual
6	1,64%	Literal textual

desafío comprensivo que no debería complicar, tal y como lo uso, la comprensión de lectores universitarios. Sin embargo, el uso del conector subordinante condicional, SI, presente en el enunciado (“*Si hay sangre, hay noticia*”), conector de reconocida complejidad semántica, pudo haber obstaculizado la tarea.

En cuanto a la pregunta mejor contestada de la prueba, la número 13, hay que anotar que se trata de un ítem que aunque teóricamente obligaría a una comprensión en cierta medida propositiva, propone una tarea de procesamiento, realmente simple y muy usual en las rutinas educativas. Pruebas tradicionales de comprensión, como las que son frecuentes en nuestro ámbito educativo, proponen exigencias de tal tenor: “*El propósito principal de texto, es*”.

Sugestivo, de suyo el resultado que sistematiza el cuadro 1. En este cuadro (ver anexo), se muestra el rendimiento comprensivo en la prueba de habilidades lectoras concretas, de cada uno de los 114 sujetos que conformaron la muestra de la investigación. Llama la atención e invita

a una profunda reflexión pedagógica, los siguientes hechos constatados:

- a. De mitad de tabla para abajo, con un rendimiento exitoso inferior al 31%, se encuentran 8 profesores (el 40% de la submuestra profesores). Por encima de ellos clasificaron 43 de los 94 estudiantes, el 47% de la submuestra). Casi la mitad de los estudiantes comprenden mejor que casi la mitad de los profesores evaluados, es una conclusión, que puede estimarse ligera, porque convoca a los maestros y a la institución a repensar la calidad de los procesos y de las prácticas formativas.
- b. Entre los veinte primeros puestos, con un rendimiento superior al 47%, puntuaron 8 profesores y 12 estudiantes, entre ellos, 2 estudiantes matriculados en primer semestre. Es decir, que dos estudiantes de primero y 10 más de otros semestres, estarían cognitivamente mejor equipados que 12 profesores, es decir que el 60% de la submuestra).
- c. En el puesto 108, con un rendimiento del 13.2%, cifra notoriamente por debajo del

- promedio para las 2 submuestras (22.2%) se encuentra un profesor, con desempeño superior a él, están, 88 estudiantes (más del 90%)
- d. El rendimiento máximo en la prueba de habilidades concretas fue de 65.8%, distante de la media para las 2 submuestras (22%) y también de la media para profesores (38.6%) Lo obtuvo un profesor. En el tercer puesto, con un rendimiento de 60.5%, igual desempeño que el obtenido en el puesto 2 por un profesor, se localiza un estudiante de cuarto semestre nocturno. De él hay que decir que tiene un rendimiento superior a 18 de los 20 profesores evaluados. Éste no es un hecho ocasional. Entre los 10 mejores evaluados tienen cupo por igual 5 estudiantes y cinco profesores.

Conclusiones

Luego de realizada la investigación acerca de las posibilidades comprensivas de adultos universitarios – profesores y estudiantes – del Programa de Comunicación Social de la Fundación Universitaria, Los Libertadores, puede concluirse inicialmente que:

1. Que el objetivo general propuesto: “Identificar el nivel de comprensión lectora de textos académicos de los estudiantes y profesores” de la población arriba descrita, se cumplió cabalmente. Lo mismo puede afirmarse de los objetivos específicos. Contextualizar el concepto de comprensión lectora en el marco de la educación superior; efectuar un análisis comparativo de la comprensión lectora de textos académicos en la población objeto de estudio, son objetivos particulares de los que la investigación dio cuenta.
2. Que los niveles de incomprensión de la población estudiada son sensiblemente altos. Si bien ellos coinciden con los hallazgos de exploraciones nacionales con poblaciones equivalentes y reafirman los resultados en pruebas internacionales de sujetos preuniversitarios, la atención a este problema, debe ser inmediata, fundamentada, creativa y contundente.

La cultura pedagógica nacional y sus “apuestas” didácticas, siguen siendo rígidamente formales, asignificativas y descontextualizadas. Las demandas que la escuela plantea a los aprendices, usuarios de nuestro sistema educativo, promueven más la comodidad cognitiva, que el esfuerzo intelectual. Benefician mejor tareas

básicas de reconocimiento de significantes que de producción de significados y sentidos.

Se necesita entonces, un entorno educativo diseñado más para la búsqueda, que para el encuentro; mejor dotado para el conflicto y la incertidumbre que para el consumo certero y frívolo de contenidos pre-establecidos. Las cifras exigen replanteamientos pedagógicos decididos. Exigen aceptar que en las experiencias diarias de aula, tendrían que tener más peso acciones de producción, procesamiento comprensivo intertextual, interdisciplinar, relacional, al tiempo que aplicaciones contextualizadas que activen y confronten el aparato cognitivo superior del aprendiz, que tareas de reproducción inmediata de datos teóricos. Comprender más que replicar; innovar más que reproducir, es la consigna.

3. Que a propósito de la hipótesis planteada acerca de la mutua implicación de procesos cognoscitivos y habilidades lectoras concretas, se encontró que a mejor desempeño en procesos intelectuales de análisis, síntesis, relación y contextualización, le corresponde un rendimiento superior en habilidades lectoras sobre texto específico. Puede concluirse entonces que existe tendencia correlacional directa entre las dos variables referidas.

Lo anterior implica por lo menos lo siguiente: 1. Que en los encuentros pedagógicos diseñados por los maestros para cumplir sus objetivos de enseñanza, debe ser principal y visible el esfuerzo docente por desarrollar los procesos mentales de los que depende inmediatamente

el aprendizaje. Afinar, las circunstancias de la educabilidad del estudiante, propósito previsto como fundamental en las concepciones educativas contemporáneas, tiene que ser un objetivo prioritario. En el marco de la educabilidad del aprendiz, ocupa un sitio predominante, el equipamiento cognitivo. Alistar a la agentes educativos (profesores y estudiantes) para la comprensión superior, no es sólo un compromiso educativo adicional, es el centro mismo de las misiones de las instituciones educativas.

2. Que el escenario didáctico más adecuado para tallar escolares bien habilitados para pensar y comprender, es aquel en el que la duda, la reflexión crítica, el conflicto cognitivo, la gimnasia mental, el esfuerzo creativo, la búsqueda de argumentos, son el centro de atención de maestros y estudiantes.
4. Que en lo referente a los niveles de comprensión, los resultados no fueron tan contundentes como para validar sin cuestionamientos el presupuesto de trabajo enunciado como: La comprensión de texto en niveles sucesivos de complejidad, siendo esos niveles (ordenados de menor a mayor complejidad): lectura literal, lectura inferencial intratextual, lectura inferencial intertextual y lectura contextual). Si bien, tal ordenamiento se mantuvo con ligera distorsión en la submuestra de estudiantes, en los profesores fue menos evidente. En este punto, dos hechos llaman la atención, por un lado, el rendimiento de las dos submuestras en lectura literal y en crítico- contextual. En cuanto a lo primero, sorprenden las dificultades

comprendivas encontradas en éste -supuestamente- nivel, semánticamente más liviano y en lo atinente a lo segundo, no es fácil explicar el éxito relativo de las submuestras en el, precisamente, considerado nivel de mayor complejidad. Antes de arriesgar cualquier conclusión definitiva, se recomienda una nueva indagación, con una muestra mayor.

De cualquier manera, la extrema dificultad para comprender información por la vía de las relaciones intertextuales, obedece no sólo a la especificidad de la prueba (cuatro textos para relacionar) sino a los reconocidos bajos niveles de desarrollo del pensamiento relacional que tienen nuestras poblaciones escolares. Conectar fenómenos, integrar datos, articular textos, conformar totalidades a partir de señales particulares, son actividades comprendivas con alto nivel de fracaso. Falta conciencia de totalidad, sentimiento sintáctico, sensibilidad holística. La causa no parece ser otra que las prácticas pedagógicas predominantes que privilegian el detalle ante la totalidad, que aplauden más la anécdota que la historia, valoran mejor las circunstancias que las esencias, el análisis que la síntesis. Asimismo, el bajo rendimiento intertextual coincide con los puntajes mínimos conseguidos por los sujetos en la prueba de procesos. El fuerte de los procesos evaluados es precisamente el pensamiento sistémico y relacional.

5. Que el rendimiento comprendivo de los profesores, profesionales encargados socialmente de desarrollar procesos, operaciones y habilidades

cognitivas para la interpretación y transformación de los entornos vitales, es drásticamente precario. No es fácil entender que más de la mitad de estudiantes tengan mejor desempeño comprendivo que casi la mitad de sus profesores. Mucho menos fácil es explicar las razones por las cuales existen diferencias tan abruptas entre los puntajes estudiantiles más elevados y los puntajes profesoriales más bajos (60.5% puntuó el mejor estudiante y 13.2% fue el desempeño del profesor con puntaje más deprimido).

Lo anterior, explica de alguna manera, por qué siguen siendo en los encuentros pedagógicos universitarios, mejor atendidos los datos, que su comprensión. Teóricamente desde hace tres décadas el acento de la educación mundial se desplazó de los contenidos a los procesos, de los temas al desarrollo de la maquinaria cognitiva que procesa la información, de la misma información a las competencias para comprenderla críticamente. Aquellos currículos "de dientes de sable" construidos a partir de la obsesión por los temas del conocimiento, desaparecieron. En su lugar se edificaron tramas curriculares destinadas a cualificar el aparato comprendivo del aprendiz. Esa realidad teórica no parece haberse instalado coherente y decididamente en nuestras instituciones educativas y menos en "los planes de vuelo" de nuestros maestros, formados disciplinar y profesionalmente en la vía contraria.

Al respecto llama la atención la frágil conciencia⁴ que tenemos los profesionales de la educación acerca de la importancia que tienen los procesos cognitivos en el aprendizaje y en la comprensión lectora en particular. En este punto hay un compromiso visible e inaplazable de los investigadores de este proyecto con la comunidad académica participante. Proponer y conseguir que se instale institucionalmente, que se incorpore en las conciencias profesionales y que se utilice pedagógicamente de manera fluida un programa profesional de comprensión lectora, es una tarea inmediata del equipo gestor de esta investigación.

6. Que tal y como lo reclamaron los estudiantes en la encuesta aplicada para caracterizar la muestra, son útiles y además urgentes estrategias pedagógicas de remediación comprensiva como cursos, talleres de desarrollo, programas de estimulación cognitiva y, sobre todo, trabajo pedagógico con la comunidad educativa.
7. Finalmente, a propósito del MOPH, modelo que fundamenta conceptualmente la investigación, los resultados aportaron información sensible y confiable para ratificar su pertinencia y plausibilidad. Los datos refuerzan la idea de una arquitectura funcional del lenguaje, de la comprensión y de la mente, de corte modular e interactiva como la que el modelo propone y que aquí fue reseñada con atención. El hecho

mismo de encontrar desempeños bien diferenciados en aspectos nodales de la comprensión como son el proceso y las operaciones relaciones, con relación al resto de procesos y operaciones contempladas en el modelo, es un factor que respalda positivamente la modularidad del modelo asumido.

8. Por último, una anotación que, cuando se trata de una empresa como la que aquí se desarrolló, se hace realmente inaplazable, tiene que ver con la pertinencia, confiabilidad, sensibilidad y validez de los instrumentos utilizados, en este caso LAS PRUEBAS diagnósticas. Sobre este particular debemos confesar que el equipo responsable epistemológica y conceptualmente de esta investigación coincide con quienes manifiestan desconfianza por ellas. No cabe duda que tratándose de exploración en humanos - *animales cuya racionalidad y esencia social nos hace por naturaleza complejos, singulares, creativos, irrepetibles y en alto grado inescrutables e irrepetibles* - un instrumento estandarizado como el que aquí se diseñó y aplicó, debe solapar morbosamente aspectos importantes de su individualidad.

Así que cualquier suspicacia por desmedida que sea está en principio justificada. Por tal motivo, el proceso de construcción de las pruebas utilizadas en esta investigación, fue obsesivamente fundamentado y metodológicamente cuidadoso. En cada una de las diferentes etapas corridas en su elaboración (*planeación, selección del perfil, escogencia de indicadores, elaboración preliminar de ítems, pilotaje, ajuste de sus pesos,*

⁴ Ver análisis de la encuesta de actitudes realizada a las submuestras de profesores y estudiantes que participaron en la investigación.

validación por jueces expertos, aplicación final, tabulación y análisis de resultados) se mantuvo una celosa, desmesurada y obsesiva pulcritud epistemológica, no siempre frecuente en aventuras similares. La propuesta en todo el recorrido fue “no medir para reflexionar”, sino “reflexionar y hacerlo con esmero, para si es necesario, medir”.

De modo que a pesar de nuestra solidaridad con quienes dudan del poder heurístico y esclarecedor de los ejercicios psicométricos, tenemos en este momento que admitir que tales instrumentos sí dicen y en ocasiones dicen mucho y para nuestro gusto dicen más de lo que a veces nuestra arrogancia nos permite tolerar y nuestra razón nos deja contradecir. Sería torpe y académicamente impertinente mantener invariable la desconfianza cuando los resultados en distintas investigaciones terminan subrayando idénticas virtudes o conflictos. Que las pruebas PISA, no pueden medir nuestra idiosincrasia; que las mediciones de SERCE, LLECE o TIMS, esconden nuestros valores; que tales pruebas no están elaboradas para poblaciones con nuestros pesares, son argumentos livianos cuando tomamos en cuenta que tales pruebas muestran tendencias constantes en los últimos años.

De cualquier manera, no sobra recordar las palabras de Freud, para sus conciudadanos que con escrúpulos victorianos y medioevales lo hicieron víctima de su desconfianza.

“Queda para el futuro decidir sin mi teoría tiene más locura de la que yo quisiera o la locura más verdad de la que otros hayan hoy creíble”

Para terminar conviene reiterar las palabras con las que inauguramos este informe “A pesar del evidente compromiso que las comunidades educativas nacionales han asumido en los últimos veinte años para mejorar el dominio de la lengua propia en los escolares colombianos, los resultados siguen siendo desalentadores. Leer y escribir continúan siendo prácticas no impactadas efectivamente por la escuela.

Recomendaciones

1. La institución debe asumir el compromiso de desarrollar una cultura académica que promueva una alta comprensión de lectura de textos académicos que involucre la formulación de políticas dirigidas a impactar los enfoques metodológicos y pedagógicos que guían el trabajo de los docentes del programa de Comunicación Social - Periodismo.
2. La comunidad académica en pleno, integrada por docentes, estudiantes, directivos-docentes y administrativos, deben reconocer que se requieren acciones concretas y profesionales de intervención inmediata dada la magnitud del diagnóstico del problema.
3. La política de facilitar el acceso a la educación superior a los interesados en estudiar en el Programa de Comunicación Social-Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Fundación Universitaria Los Libertadores debe acompañarse de una política institucional que permita y garantice brindar las herramientas cognitivas y metacognitivas requeridas para enfrentar la cultura académica propia de la educación superior.

Bibliografía Fuentes citadas

- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA (1989) *Nuevas Perspectivas En La Enseñanza de la Lectura*. En: *Revista Lectura y Vida*, Buenos Aires.
- AULLS MARK. (1989). *La Relación de la Lectura Con Otras Artes Del Lenguaje*. En: *Revista Lectura y Vida*. Buenos Aires.
- AZNAR, S. Y SERRAT, E. (2000) *Piaget y Vigotsky Ante El Siglo Xxi: Referentes De Actualidad*. Barcelona. Horsiri.
- BERKO, JEAN Y BERNSTEIN, NAM. (1999) *Una Explicación Psicolingüística De La Lectura*. En: *Psicolingüística*. Mc Graw Hill, Madrid.
- BEAUGRAND, R-A DE Y DRESSLER, W. U. (1997), *Introducción A La Lingüística Del Texto*, Barcelona: Ariel.
- BRAVA REALPE, NUBIA. (1996) "Elementos Fundamentales De La Intertextualidad" En: Litera. N06. Santafé De Bogotá.
- BRASLAVSKY B. (2005) *Enseñar A Entender Lo Que Se Lee. La Alfabetización En La Familia Y En La Escuela*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.
- BRONCKART, JEAN-PAUL (2004): *Actividad Verbal, Textos Y Discursos. Por Un Interaccionismo Socio-Discursivo*. Madrid: Fundación Infancia Y Aprendizaje.
- BRUNER, J. *La Elaboración Del Sentido*. (1991) Buenos Aires, Paidós.
- BRUNER, J. (1980). *Investigaciones Sobre El Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Pablo Del Río Editores.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad Mental Y Mundos Posibles*. Barcelona: Genisa.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar A Aprender: Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.
- CAIRNEY, T. H., *Enseñanza De La Comprensión Lectora*, Morata, Madrid, 1997.
- CARLINO, PAULA (2005). *Escribir, Leer Y Aprender En La Universidad. Una Introducción A La Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.
- CASSANY, D. (2005). *Los Significados De La Comprensión Crítica*. En: *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana De Lectura, Número 26, Buenos Aires.
- CALVIÑO IGLESIAS, JULIO, (1993). *Método De Lengua Activa y Creativa*, Ágora, Málaga.

- COLL Y COLS. (1993) *El Constructivismo En El Aula*. Barcelona: Graó Editorial.
- COLL, CÉSAR, Y D. EDWARDS (EDS.). (1996). *Enseñanza, Aprendizaje Y Discurso En El Aula*, Aprendizaje, Madrid.
- CROFT, WILLIAM AND CRUSE, D. ALAN. (2004) *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge, University Press.
- DE VEGA, MANUEL. (1990). *Lectura Y Comprensión*, Alianza, Madrid, 1983.
- DEL VAL, J. (1983) *El Animismo Infantil*, Madrid, Cátedra.
- DUBOIS, M. *Algunos Interrogantes Sobre La Comprensión De La Lectura*. En: *Lectura Y Vida*. Año 5. No. 4. 1989.
- DUBOIS, M. (1995) *El Proceso De La Lectura. De La Teoría A La Práctica*. Aique. Grupo Editor. S.A. Buenos Aires
- FREDERICKS, Anthony D. (1993) *Ideas Para La Comprensión De La Lectura*, Trillas, México, 1993.
- FOX, P (1989). *La Lectura Como Función Del Cerebro En Su Totalidad*, En: *Revista Lectura Y Vida*, Buenos Aires.
- GAGNÉ, E. (1985). *La Psicología Cognitiva Del Aprendizaje Escolar*. (Traduce. Cast. 1991). Madrid: Visor.
- GENETTE, Gérard. (1989) *Palimpsestos: La Literatura En Segundo Grado*. Madrid. Taurus.
- GIUSSANI, L Y Otañi, Y. (1996) *La Comprensión Lectora: Algunas Reflexiones Sobre Su Evaluación*. En: *Lectura Y Vida*. Buenos Aires. No. 2.
- GOODMAN, K. *El Proceso De Lectura:* Consideraciones A Través De Las Lenguas Y Del Desarrollo. (1986) En: Ferreiro, E. Y Gómez Palacio, M. *Nuevas Perspectivas Sobre Los Procesos De Lectura Y Escritura*. México: Siglo Xxi Editores.
- GOLLUSCIO, L. (Comp.) (2002), *Etnografía Del Habla: Textos Fundacionales*, Buenos Aires, Editorial Universitaria De Buenos Aires.
- GOODMAN, K. (1990) *El Lenguaje Integral: Un Camino Fácil Para El Desarrollo Del Lenguaje*. En: *Revista Lectura Y Vida*, Año 11, #2, Buenos Aires.
- GOODMAN, Yetta (Comp.). (1991) *Los Niños Construyen Su Lectoescritura*, Aique, Buenos Aires.
- GUMPERZ, John. (1981), "Las Bases Língüísticas De La Competencia Comunicativa", En Golluscio, Lucía (Ed.) *Etnografía Del Habla. Textos Fundacionales*, Buenos Aires, Eudeba, 2002.
- GRAVE, William. (1997) *Revaloración Del Término "Interactivo"*. En: Rodríguez, Ema (Comp.) *La Lectura*. Universidad Del Valle. Cali.
- ICFES. ¿Qué Evalúan Las Pruebas En Lenguaje? (Documento En Construcción), Bogotá, 2008.
- ÍÑIGUEZ, L. (2003). *Análisis Del Discurso. Manual Para Las Ciencias Sociales*. Barcelona, Ediuoc
- JAIMES. G. (20009. *Pedagogía, Epistemología Y Lenguaje*. En: Cuadernos De Acreditación, • 1. Universidad Distrital. Facultad De Educación, Bogotá.

- JOLIBERT J. Y R. Gloton. (1997) *El Poder De Leer*, Gedisa, Barcelona
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, And Dangerous Things. What Categories Reveal About The Mind.* Chicago / Londres: The University Of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations Of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites.* Londres: Longman.
- LERNER, Delia. (2002). *Autonomía Del Lector. Un Análisis Didáctico.* En *Revista Lectura Y Vida*, Buenos Aires, Año 22.
- LICERAS, J. M. (1992). *La Adquisición De Lenguas Extranjeras: Hacia Un Modelo De Análisis De La Interlingua.* Madrid: Visor.
- LÓPEZ, G. (2006). *Ser Maestro En El Bachillerato: Creencias, Identidades Y Discursos De Maestros En Torno A Las Prácticas De Literacidad.* En: *Perfiles Educativos*, Número 112. Universidad Nacional Autónoma De México, México. D.F.
- MAINGUENEAU, Dominique. (2001) “¿Situación De Enunciación’ O ‘Situación De Comunicación?’ Buenos Aires
- MAINGUENEAU, Dominique Y Patrick Charaudeau (Eds.) (2002), *Diccionario De Análisis Del Discurso.*
- MARÍN, Marta Hall, Beatriz. (2003). *Los Puntos Críticos De Incomprensión De La Lectura En Los Textos De Estudio.* En: *Revista Lectura Y Vida*, Buenos Aires, No 3, Marzo.
- MEEK Margaret, Spencer (2003) *Qué Más Hace Falta Decir Sobre La Imaginación?* En: *Revista Lectura Y Vida*. Año 24, Nº 4
- De Diciembre.
- MARRO, M; Y Sigarini, A. (1994). *Tareas Cognitivas De La Comprensión De Textos. El Docente Un Estratega Necesario.* En: *Lectura Y Vida*, Año 15, N2 Junio, Buenos Aires.
- MORENO, J. (2008) *Leer Y Escribir: Mitos Y Trampas En La Escuela.* En: *Revista Arete, Corporación Pedagógica*, Ibagué.
- MORENO, J. (2009^a) *De La Peste Del Lenguaje A La Peste Del Silencio. La Depresión Cognitiva.* En: *Revista, Polemikós*, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.
- MORENO, J. (2009B) *Las Prácticas Lecto-ritas Y Escriturales. Fundamentos Conceptuales.* (En Proceso De Publicación) Proyecto Contextos Académicos. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.
- MORENO, Jairo A. *El Proceso Lector.* (1997) *Cuando La Magia Del Ataque Es Vencida Por La Escuela Defensiva.* En: *Papeles*. U.A.N.
- MORENO, Jairo. *Pensamiento, Lenguaje Y Comunicación.* Signum, Bogotá, 1994.
- Moreno, J. (2004). *Porque Enseñar, Solamente Es En-Señar*, Universidad Distrital, Bogotá
- MORENO, Jairo Aníbal. *La Del Lenguaje, Última Peste Del Milenio.* En: *Arte Y Conocimiento. Iberoamericana*. No. 12. 1992.
- (1993) *La Comprensión Discursiva, Desarrollo De Procesos Psicosemánticos*, Signum, Serie Comunicación Humana, Bogotá.

- NAVARRO, Desiderio. (1996). Intertextualité. Francia En El Origen De Un Término Y El Desarrollo De Un Concepto. La Habana. Casa De Las Américas.
- OCHOA, Ligia Y Fandiño, G. (1998) Proceso De Comprensión Y Producción De Textos En La Educación Básica, Universidad Santo Tomás, Santafé De Bogotá.
- GRAVES, D, (1991). Estructurar Un Aula Donde Se Lea Y Se Escriba, Buenos Aires, Aique.
- PEÑA, M.S. (2004) Topology And Cognition: What Image-Schemas Reveal About The Metaphorical Language Of Emotions.
- RINAUDO, María, C Y González Antonio. (2003). Estrategias De Aprendizaje, Comprensión De Lectura Y Rendimiento Académico. En: Revista Lectura Y Vida, Buenos Aires, Año 23, No 3.
- RIFFO, Bernardo (1997). Niveles De Procesamiento En La Comprensión Del Discurso Escrito. En: Lectura Y Vida, Marzo, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, Villamil, H. (2008) Del Constructivismo Al Construcionismo: Implicaciones Educativas Revista Educación Y Desarrollo Social. Bogotá, D.C., Colombia - Volumen Ii - No. 1. Enero - Junio De 2008.
- RUIZ De Mendoza, F.J (2000). Introducción A La Teoría Cognitiva De La Metonimia. Granada Lingüística Y Método Ediciones.
- RUMELHART, David. (1997) Hacia Una Comprensión De La Comprensión. En:
- Rodríguez, Ema (Comp.) La Lectura. Universidad Del Valle. Cali.
- SANFORD, A. Papel Del Conocimiento Previo En Las Explicaciones Psicológicas De La Comprensión De Textos. Madrid: Pirámide. 1990.
- SIGNUM, 1993, 1994. 2008.
- SIGNUM Aula Abierta. (2008) Comprensión Discursiva En Sujetos Con Deficiencia Auditiva Y Trastornos Neurodiscursivos, Bogotá, Universidad Distrital.
- SMITH, C. B., Y K. L. Dahl, (1988). La Enseñanza De La Lectoescritura: Un Enfoque Interactivo, Visor, Madrid.
- SMITH, Frank, (1994). De Cómo La Educación Le Apostó Al Caballo Equívocado, Buenos Aires, Aique.
- (1983). La Comprensión De Lectura: Un Enfoque Psicolingüístico, México, Trillas.
- (1997) Para Darle Sentido A La Lectura, Madrid, Visor.
- SOLÉ, Isabel. (2002) Evaluar Lectura Y Escritura: Algunas Características De Las Prácticas De Evaluación Innovadoras. . En: Revista Lectura Y Vida, Buenos Aires, Año 22, No 4.
- SOLÉ, Isabel (1994). Estrategias De Comprensión De Lectura. En: Lectura Y Vida, Buenos Aires. N.4.
- SOLÉ, Isabel. (2002) De La Lectura Al Aprendizaje En: El Aprendizaje De La Comunicación En Las Aulas. Barcelona: Paidós.

- SOLÉ, Isabel. (2001). Leer, Lectura, Comprensión: ¿Hemos Hablado Siempre De Lo Mismo? En: Comprensión Lectora: El Uso De La Lengua Como Procedimiento. Caracas: Laboratorio Educativo.
- SPIRO, J. (1997) El Papel De La Conciencia En La Comprensión. En: Rodríguez, Ema (Comp.) La Lectura. Universidad Del Valle. Cali
- VALLE Arroyo, F. (1991). Psicolingüística. Madrid: Morata.
- VAN Dijk T. 1999. Ideología. Una Aproximación Multidisciplinaria. (1^a. Edición En Inglés 1998) Barcelona, Gedisa.
- VAN Dijk T., 2000 A, (Comp.), El Discurso Como Estructura Y Proceso. Estudios Sobre El Discurso. Una Introducción Multidisciplinaria. Barcelona, Gedisa.
- VAN Dijk T., 2000 B, (Comp.). El Discurso Como Interacción Social. Estudios Sobre El Discurso II. Una Introducción Multidisciplinaria. Barcelona, Gedisa.
- VIDAL Abarca, Eduardo Y Gilabert, Ramiro. (1992). Comprensión Para Aprender: Y El Aprendizaje De Textos Informativos. En: Comunicación, Lenguaje Y Educación.
- VIGOTSKY, Lev. (1979). Dominio De La Memoria Y El Pensamiento... En: El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores. Editorial Crítica, Barcelona, Cap. 3.
- VIGOTSKY, L. S. (1978). El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Grijalbo.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). Pensamiento Y Lenguaje. México: Ediciones Quinto Sol.
- BONILLA, Elsy Y Rodríguez, Penélope (2002). Más Allá De Los Dilemas De Los Métodos: La Investigación En Ciencias Sociales. Bogotá, Norma.
- CARDONA Molto, María Cristina (2002). Introducción A Los Métodos De Investigación En Educación. Madrid, Eos.
- DELGADO, Juan Manuel Y Gutiérrez, Juan (1999). Métodos Y Técnicas Cualitativas De Investigación En Ciencias Sociales. Madrid, Síntesis.
- DERRIDA, Jacques (1989). La Escritura Y La Diferencia. Barcelona, Antropos.
- DILTHEY, Wilhelm (1994). Teorías De Las Concepciones Del Mundo. Barcelona, Gedisa.
- GADAMER, Hans- Georg (1997). Verdad Y Método I –Li. Salamanca, Sigueme.
- LÓPEZ Barajas, Emilio (1994). La Investigación Etnográfica. Fundamentos Y Técnicas. Madrid, Uned.
- SANDOVAL Casilimas, Carlos A (1997). Investigación Cualitativa. Bogotá, Corcas.
- TAYLOR, S. Y Bogdan, R. (1992). Introducción Cualitativos De Investigación. Barcelona, Paidos.