

## PISTAS CONTEXTUALES: UNA TRAYECTORIA HACIA LA COMPRENSIÓN

---

ALMA ANGÉLICA VAQUERO BETANCOURT  
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

**RESUMEN:** La comprensión lectora y las habilidades cognitivas subyacentes a ésta son cruciales para emprender otras competencias más especializadas, qué mejor que indagar qué está pasando con los docentes en esta materia; ellos siguen teniendo un papel protagónico en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las voces acerca del fracaso en comprensión lectora siguen escuchándose. Obtener conocimiento acerca de la relación que establece el docente con el material

escrito y de qué manera muestra su comprensión es el centro de este trabajo. Atender este problema puede contribuir a que la comunidad pedagógica mexicana enriquezca su acervo acerca de los determinantes psicopedagógicos en estos procesos.

**PALABRAS CLAVE:** lectura, comprensión, cognición, pistas, contexto.

### Introducción

El presente es un recorrido que lleva por cauces que permiten advertir una aproximación a cómo se realiza la comprensión lectora entre docentes del nivel medio superior y superior. En principio se exponen brevemente los motivos por los cuales surge esta investigación; posteriormente, la trayectoria dirige su hilo conductor por un entramado de categorías relacionadas con la lectura, con alfabetización en forma amplia, con los modelos de lectura, para profundizar en los aspectos inherentes a procesos cognitivos como esquemas, la comprensión, así como los aspectos relativos al texto y contexto. En sí, el análisis culmina en breves y preliminares conclusiones respecto a habilidades subyacentes a textos tipo narrativos, informativos y expositivos.

## Contenido

En 2005, durante mi estancia como empleada del Instituto Federal Electoral (IFE), se renovó el modelo educativo, con base en un piso mínimo de competencias: comprensión lectora y la resolución de problemas, con ello se diseñó un curso denominado relativo a la competencia comunicativa y la producción de textos. Cada uno enmarcaba a su vez un tipo de habilidad, a saber: describir, instruir, secuenciar, analizar, sintetizar y opinar (ésta última como un grado mínimo de argumentar). Después de tres años de impartir el curso no se obtuvo información acerca de cuáles fueron las habilidades específicas en las que tuvieron un mejor desempeño ni por qué. De lo antes expuesto surgió la inquietud por indagar qué ocurre en otros ámbitos y con población docente. La decisión de enfocar el estudio a dicha población responde a la importancia que entraña el que ellos son mediadores de aprendizaje y tienen un papel protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, basta con revisar algunas estadísticas de las pruebas aplicadas a profesores desde preescolar hasta nivel superior, para constatar que existen vacíos que llevan, con mayor razón, a poner la mirada en este segmento poblacional.<sup>1</sup>

*Trayectoria hacia la comprensión.* En primer lugar se optó por erradicar la lectura de carácter instrumental. En cuanto al concepto de alfabetización, se buscó adoptar uno amplio, al respecto, se encontró el de cultura escrita: incluye no sólo la descodificación, sino la interpretación, un otorgamiento de significados, enmarca usos; posibilita una competencia crítica y contempla un lector en contexto.

Para adentrarse en la comprensión, se revisaron también los modelos de lectura. De éstos, se optó por el interactivo, en el que existe una transacción entre el lector y el texto (Keneth Goodman y Kintsch (citado en Ferreiro y Gómez (comps), 2002), (Solé 2007, pp. 26-27). Al leer ocurren diferentes transacciones entre el pensamiento y el lenguaje escrito: el que va del autor al lector (ascendente); el que va del lector al texto (descendente); y el interactivo, en el que el significado no está dado por lo impreso, sino que el lector busca un modelo mental *combinabl*" (Ferreiro y Gómez (Comps), 2002). En ocasiones domina más una forma que otra, así, ante la lectura de un texto, el lector ponga

más de su conocimiento previo que de lo explícitamente escrito. O viceversa, que se detenga más en los vocablos por falta de conocimiento del tema o del tipo de texto. En cambio, si el lector no conoce algún vocablo, pero el contexto y conocimiento previo le permite hilvanar lo que ahí dice, la comprensión cobra otro aspecto. La lectura es un proceso de interacción entre el autor y el lector, donde el primero intenta satisfacer objetivos y cuyo significado se construye por parte del segundo. Se trata de una lectura pertinente y no leer por leer como lo anuncian en las múltiples campañas.<sup>2</sup>

Se abordó asimismo la teoría de los esquemas, a cómo el pensamiento realiza una jerarquización de conceptos y la organización de la información en general. Dicha organización facilita u obstaculiza la comprensión. Hay distintos tipos: sociales, visuales, cognitivos. Refieren inferencias temáticas, “permiten la percepción visual, el análisis sobre la memoria y el comportamiento [...] se forman a partir de la experiencia” (De Vega, 1984, p. 390). Al momento de leer se van identificando las letras, se perciben las palabras, se descodifica su concepto. Cuando se ha leído en conjunto cierto número de palabras que guardan un pequeño significado, se interpreta o comprende. Al otorgarlo, el lector está vertiendo de sus propios esquemas, de modo que se va alternando el modelo ascendente y descendente. De forma que la posibilidad de que los lectores-docentes comprendan depende de que actúen sobre dicho material, lo manipulen y organice la información, con base en convenciones locales, en el contexto.

Ahora, la complejidad de cada una de las habilidades no es mayor o menor *per se*, depende del texto y del conocimiento previo del lector. No es lo mismo describir que secuenciar ni que instruir y menos analizar. Los lectores sortean mejor unas que otras; no pueden esperarse resultados lineales al respecto. Así también, la forma en que está estructurado el texto influye también en el grado de comprensión: un accidente es narrado en forma distinta a través de una nota informativa o de una denuncia ministerial o de un parte médico. El asunto es el mismo, pero el tipo de texto cambia.

De ahí que la categoría de pragmática sea útil en este entramado: estudia las relaciones entre texto y contexto. Contexto a grandes rasgos es lo que se conoce como una situación comunicativa, donde, “el hecho de que la oración (texto) y el contexto estén ligados [...] entre sí, resulta de las relaciones entre el significado de una oración y la condiciones para el logro de los actos de habla”. (Van Dijk, 1996: 81, 93 y 95). El texto en sí tiene referentes que se derivan del contexto, la comprensión se logra a través de la vinculación entre ambos elementos.

Ahora, la subteoría contextual de Robert Sternberg explica sobre los procesos de la comprensión desde tres vertientes: las pistas contextuales, las variables mediadoras y los procesos de aprendizaje verbal. Las que interesan primordialmente son las primeras, como guías que contribuyen en la recuperación de información y en lograr darle sentido a un pasaje. Él explica cómo se infieren los significados de las palabras a partir de contextos verbales utilizando tres procedimientos: 1) verificando los indicios relevantes del contexto; 2) relacionándolos con la información disponible sobre el mundo; y 3) combinándolos en una representación mental unificada de significado (1983:66). Las pistas pueden tener diferentes formas: temporales, espaciales, causales, de equivalencia, de valor, funcionales, entre otras. A través de éstas, el lector puede elaborar inferencias en general, imaginar lo sigue de un párrafo a otro, deducir el significado de una palabra desconocida, inclusive, interpretar el sentido de un texto. Refieren a un elemento que no está, pero del que ya se habló. O que no está, pero del cual se va hablará. Hasta aquí, en lo que tocó a la trayectoria para adentrarse en la comprensión.

*Metodología.* Para encontrar respuestas que dieran cuenta del objeto de estudio, la comprensión lectora y las habilidades subyacentes a dicha comprensión –describir, secuenciar, analizar, sintetizar y opinar —, se optó por acotarlo a tipos de texto informativo, narrativo, expositivo. Esta elección obedeció a que en esta clasificación se enmarcan aquellos como cartas, circulares, oficios, planes de trabajo (cartas descriptivas, planes de sesión, guías didácticas); notas informativas, presentaciones digitales y boletines informativos; textos que apelan a los usos y prácticas docentes en su propio contexto.

De manera que se crearon relatos que aludieran a cada una de las habilidades. Vale aclarar que aun cuando en una lectura converjan distintas habilidades, por razones de discernimiento, en cada tipo de texto solo una juega el papel relevante; de acuerdo con su función comunicativa.

Para recopilar la información antes mencionada,<sup>3</sup> se instrumentó un curso virtual (en la plataforma Moodle), cuyo contenido comprende actividades de aprendizaje en las que los docentes podían ir entrenando las habilidades y generar textos, según la función comunicativa dispuesta en cada apartado. El referente empírico se encontró con los docentes, como población cautiva, de la Universidad La Salle, la Normal Superior de Zumpango, Edo. de México, el Cetis 039, en el D.F. y la Universidad Mayor de Cundinamarca, Colombia.

El orden de las historias,<sup>4</sup> y las habilidades fue el siguiente:

1. Un relato referido a la descripción. Trata de una situación en la que una maestra sorprende a sus alumnas mostrando sus *piercings* a sus compañeros, con lo cual ella reacciona con una amenaza.
2. En el relato sobre la secuencia, un profesor va cavilando una serie de tareas y cómo las sorteará a lo largo del día.
3. Para la opinión se plasma una nota informativa que narra sobre una propuesta que lanza García Márquez.
4. La historia que alude al análisis trata de una reunión de desencuentros de la plantilla docente, ante el anuncio de una propuesta de austeridad.
5. La historia relacionada con la síntesis narra que en una asamblea de maestros se proponen nuevos lineamientos disciplinarios.

*Análisis y primeros resultados.* Una vez que se contó con los textos producidos, se utilizaron las pistas contextuales seleccionadas para cada uno a manera de criba para identificar la estructura de la comprensión. En lo que toca a esta presentación, sólo se incluye el análisis sobre los resultados relacionados *descripción, secuencia y síntesis* de la primera edición del curso con docentes de la Universidad La Salle.

*La Descripción.* La instrucción en el curso fue: **Elabora una descripción de la narración *Levantando la blusa...* Toma en cuenta los personajes, la acción, el tema e idea principal.** El tema es **La reprimenda**. Se encontró que la descripción aparece, de manera sintética, en estas formas:

- Es nítida y se ajusta a las pistas contextuales seleccionadas; refiere a los personajes y la acción.
- Es amplia, contiene diversa información que no se encuentra en el texto y el punto central se pierde.
- Contiene información que no está en el texto, pero sí toca el punto central de la narración.

*La Secuencia.* La instrucción fue: **Describe en cinco ideas principales la secuencia que narra el protagonista de la lectura *Cavilando*. Es necesaria la precisión y concisión.** El tema: **Pendientes del día**. Se encontró que la secuencia:

- Tiene un orden lógico, refiere las ideas que aluden a los pendientes del protagonista de la historia, y toca casi por completo las pistas contextuales.
- Enuncia ideas que no refieren tareas del protagonista.
- Reproduce casi el texto en su totalidad, lo que irremediablemente incluye las tareas del protagonista de la historia.

- Refiere ideas que están por encima de la narración; resultado de la interpretación de lo que le ocurre al protagonista.

*La síntesis.* La instrucción fue: **Redacta una síntesis de la narración *Disciplina en la escuela*.** Tema: **Aprobación forzosa de nuevos lineamientos.** Se encontró con estas formas de síntesis:

- Toca el punto central de la historia y algunas de las pistas contextuales seleccionadas
- Es más bien una reducción de información que no toca el punto central del relato.
- Presenta información agregada como producto de la interpretación, por momentos, alejada de la realidad plasmada en el texto, al grado de tergiversar su sentido.

## Conclusiones preliminares

La comprensión se puede advertir cuando los lectores se han guiado con las pistas; por el contrario, la información se desvía o sale del texto, incluso al punto en que pierde su sentido.

En ningún caso, los lectores se acercaron al tema cuando utilizaron las pistas como guías; ya que lo hicieron en forma genérica, alejada del punto central del relato. Probablemente relacionaron las pistas relevantes o no realizaron un análisis local (microproposiciones) adecuado, lo que llevó a un tema global impreciso.

El lector que al final presenta otro asunto que no es el del texto parece que ponderó más su propio conocimiento y el de su contexto que ceñirse al del relato. En ese caso, aunque verifica los indicios relevantes, no los relaciona pertinentemente con su propia información o, de acuerdo con la estructura de la comprensión; su modo de lectura descendente es predominante.

Cuando la información está fuera del texto e incluso del contexto, pero al final muestra su sentido, podría decirse que el lector verificó los indicios relevantes, y en un momento dado ponderó su conocimiento del mundo, sus esquemas y, al final hizo una buena combinación otorgando un significado pertinente, lo que permitió que llegara al meollo.

En el escrito referente a la secuencia se presentan con regularidad las inferencias del lector por encima de lo que está aconteciendo en el relato, *e.g.*, la secuencia describe estados de ánimo del protagonista de la historia, no así las tareas del día que va enumerando en su mente.

En general presenta una especie de “tentación” por interpretar, inferir en forma lógica y consecuente, eso sí, el desenlace de la historia, pero no forma parte de las tareas del día. No hay equilibrio entre el modelo ascendente y descendente. Podría decirse que no hizo una combinación de pistas unificada.

En el caso de los textos sintéticos, pero que no incluyen el desenlace, parece que sólo sintetizaron un segmento y no el todo. Es decir, después de leer, el lector no se ha formado una idea global del significado del texto (macroestructura) o bien, no concluyó con la lectura.

Ahora bien, la tergiversación de información puede estar relacionada con dos aspectos: haber hecho una lectura superficial (falta de análisis microproposicional) o no contar con suficiente vocabulario para utilizar una palabra en vez de otra, como una falta de precisión en su uso.

En los tres casos, la descripción, la secuencia y la síntesis, domina el conocimiento previo vertido en el texto redactado, lo que podría traducirse en una comprensión no es del todo *solvente*. ¿A qué se debe que el lector pondere más de sus esquemas que llevar a cabo una verificación, relación y combinación de pistas contextuales en cada caso?

## Referencias

1. Las evaluaciones de los maestros del país muestran deficiencias importantes. Muévete por la educación. Consultado 8 de marzo de 2013.  
<http://www.flickr.com/photos/62927687@N06/6208790657/in/set-72157627687843903/lightbox/>
2. La campaña *Diviértete leyendo*, del Consejo de la Comunicación, cuyo fin es lograr que 1 de cada 2 niños estén en los niveles de excelente y bueno en la prueba de Español de ENLACE 2012 con base en 20 minutos de lectura diaria. Hacen falta algunos andamios para comprender cómo se planteó dicha meta. Consejo de la Comunicación, voz de las
- empresas. <http://cc.org.mx/lectura.htm>  
| Consultado el 30 de abril de 2013.
3. Fuentes de información adicionales al curso: una evaluación que explora las habilidades mencionadas, el cual se aplicó antes y después del propio curso, con el que es posible conocer si los docentes presentaron un cambio en la comprensión. Y, una cédula en la que los docentes dieron a conocer sus datos generales; permite relacionar algunos de estos datos de su contexto con la presencia de habilidades y comprensión (aún no se han analizado los resultados de ambos instrumentos).

4. El diseño del curso está apoyado en historias. Cada unidad temática –que a su vez refiere una habilidad— está compuesta una disposición didáctica: una historia, una lectura de apoyo que refiere al tipo de texto y habilidad en cuestión y un ejercicio, en el cual el participante debe entrenar.

## Bibliografía

- Campos, M. A. y Gaspar, S. (2004). Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico-metodológicos, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, no. 21.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: FCE.
- Cassany, Daniel (2005). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*, México: FCE.
- y Gómez Palacio, M. (comps.) (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura*. México: Ed. Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill.
- Hernández Zamora, G. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura: Informes y Evaluaciones*. México: UNAM-CONACULTA.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.) (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Sánchez, E., Miguel (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. España: Graó.
- Serafini, M. T. (2002). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.
- Sola, A. Carlos (2005). *Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica*. México: Trillas.
- Sternberg, R (1987). The psychology of verbal comprehension, en R. Glaser, *Advances in instructional psychology*, vol. III, Hillsdale, LEA, 97-150.
- (2011). *Psicología cognoscitiva*. México: Cengage Learning,
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*, México: Ed. Graó/Colofón.
- Van Dijk, Teun, A. (1996). *La ciencia del texto*. México: Paidós.
- (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Wells, Gordon (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. España: Paidós.

## Documentos

- Consejo de la Comunicación. Consultado el 30 de abril de 2013.  
<http://cc.org.mx/lectura.html>. Duch Barbara, Problems: A key factor in PBL. Center for Teaching Effectiveness. <http://www.udel.edu/pbl/cte/spr96-phys.html> 25/04/05
- Encuesta Nacional de Lectura* (2006). México: Conaculta. Recuperado de [http://sic.conaculta.gob.mx/encuesta/enl\\_pdfs.zip](http://sic.conaculta.gob.mx/encuesta/enl_pdfs.zip)
- Hernández Zamora, G. (2008, 25 de enero). Leer para no permanecer en silencio. *Ex libris, La Jornada*. Recuperado de <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2008/01/25/puebla/exlibris-240108.pdf>
- Muévete por la educación. Consultado 8 de marzo de 2013  
<http://www.flickr.com/photos/62927687@N06/6208790657/in/set-72157627687843903/lightbox/>

