

La lectura en la universidad: Informe preliminar

Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (1999).

1. INTRODUCCION

El objetivo de este artículo es exponer una parte de las experiencias que se recogieron a través del curso "Taller de lectura y escritura", que en el segundo semestre de 1998 programó la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, para estudiantes de Licenciatura de diferentes áreas. El grupo estaba conformado por 31 estudiantes, algunos son maestros en ejercicio y los otros se están preparando como futuros maestros.

El curso lo dirigió uno de los coinvestigadores del proyecto **La Lectura en la Universidad**, quien lo tomó de manera intencional, con el fin de medir el nivel de lectura y de escritura que tienen los estudiantes al ingresar al curso, de observar los cambios que se van operando en la medida en que se avanza en el desarrollo del programa y de identificar los problemas que presentan los estudiantes en el proceso de interpretación y de producción de textos escritos.

Los resultados que se obtuvieron se van a comparar con los datos que se recogieron en dos cursos similares, uno en la Facultad de Medicina y otro en la de Economía porque, para la realización del proyecto, que empezó a ejecutarse en abril de 1998, el equipo investigador seleccionó tres grupos de estudiantes que recibían el curso de lengua materna en las tres facultades mencionadas.

Para seleccionar las facultades se tuvo presente la demanda, es decir, la cantidad de aspirantes que se presentan a cada una de las carreras. Después de estudiar los datos que nos proporcionó el departamento de admisiones de la Universidad, se seleccionaron tres facultades, las de Medicina, Economía y Educación, de alta, media y baja demanda, respectivamente.

Entre las carreras de baja demanda se seleccionaron las de la Facultad de Educación, porque tiene un interés especial para nosotros y para la sociedad, pues es allí donde se forman los maestros, que son los actores sociales que influyen de manera positiva o negativa en el proceso de educación de los niños y jóvenes de la región.

El curso Taller de Lectura y de Escritura, que programa la Facultad de Educación para todos sus alumnos, busca mejorar en los estudiantes las habilidades de lectura y de escritura, pero presenta un programa muy general y una orientación teórica, que entra en contradicción con lo que plantea en la metodología, en donde propone un curso eminentemente práctico; sin embargo, los objetivos muestran un enfoque más teórico que práctico. Proponen:

"Manejar los diferentes modelos teóricos que explican el acto de leer. Comprender la lectura como un proceso cognitivo complejo donde el autor y el lector negocian significados mediados por el texto. Comprender la escritura como un sistema simbólico de representación de la realidad. Examinar los conceptos y modelos que subyacen en

las prácticas escriturales. Analizar el libro como método de enseñanza y como eje cultural".

El programa que presenta la Facultad de Educación hace énfasis en lo teórico, seguramente con la intención de dotar al estudiante de algunas teorías sobre la lectura, la escritura y el libro. Nosotros, en cambio, proponemos un programa que hace énfasis en la formación del estudiante como lector y como productor de textos escritos. Porque si la Facultad de Educación forma maestros lectores y escritores, éstos formarán niños y jóvenes lectores, productores de textos. Y si esto se logra, se mejorará la calidad de la educación en la región.

Las experiencias que se van a exponer en este artículo son el resultado de una propuesta que se diseñó específicamente para los tres grupos que se seleccionaron para el proyecto de investigación ya mencionado.

2. LA INVESTIGACIÓN Y LA PROPUESTA DE PROGRAMA

La propuesta de programa se sustenta en la justificación, las hipótesis y los fundamentos teóricos que orientan la investigación sobre la lectura y la escritura en la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Por esto, antes de esbozar el programa presentamos una síntesis del proyecto. El proyecto surge a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Hasta qué punto el estudiante que ingresa a la universidad está capacitado para leer y escribir tal como lo exige la academia, en esta época en que los retos intelectuales y las nuevas tecnologías exigen un manejo diestro del lenguaje?
2. ¿En qué medida influyen en el rendimiento académico del estudiante variables como el nivel de lectura, el nivel de escritura y su estrato social?

El proyecto "La Lectura en la Universidad" busca describir el nivel de lectura y de escritura con que ingresan los estudiantes a la Universidad de Antioquia y diseñar estrategias para mejorar y potenciar dichas habilidades.

El proyecto de investigación, que estamos realizando, puede sintetizarse así:

Se trata de una investigación sociolingüística, descriptiva y cuasiexperimental, cuyo principal objetivo es establecer la relación entre lectura, escritura, estrato social y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Además, busca determinar el papel que cumple el curso de lengua materna en el mejoramiento del nivel de lectura y de escritura de los estudiantes, el grado de actualidad de los programas y el efecto de la lectura fragmentada a través de fotocopias.

Como la investigación está en proceso, no tenemos todavía resultados definitivos. Aquí nos dedicaremos a exponer nuestras observaciones y experiencias recogidas, hasta el momento, en el trabajo que realizamos con el grupo de la Facultad de Educación.

La propuesta de programa se construye a partir de nuestra experiencia como profesores universitarios en diferentes cursos básicos de lengua materna (Español I, Español II, Composición Española y Taller de Lectura y de Escritura).

A partir de nuestro trabajo ([Castañeda, Henao y Puig, 1986](#); [Castañeda y Henao,](#)

[1995](#)) y de la orientación que hemos recibido de investigadores tales como [Van Dijk \(1984\)](#), [Cassany \(1989, 1993, 1994\)](#), [Parodi \(1998a,1998b\)](#), [Peronard \(1998\)](#) y otros a los que haremos referencia más adelante, hemos elaborado, como punto de partida, los conceptos de lectura y de escritura que marcan el rumbo de nuestro trabajo con los estudiantes.

Definimos, entonces, la lectura como una actividad mental compleja de captación y grabación de datos, conceptos, sentimientos y emociones; en donde la función del lector es captar, ampliar, interpretar, confrontar, rechazar, compartir, resumir, recrear y reelaborar los conceptos que contienen los textos ([Cassany et al, 1997](#); [Díaz, 1995](#); [Martínez, 1994, 1997](#); [Peronard, Gómez, Parodi y Núñez, 1998](#); [Jolibert, 1990](#)).

Esto implica que desde el primer día de clase el estudiante debe enfrentarse a la lectura de textos de diferente índole, buscando siempre la contextualización y la discusión sobre el contenido, sobre las estructuras, el estilo y el lenguaje de los textos.

Además, definimos la escritura como una actividad mental compleja que nos exige producir textos coherentes, cohesivos y adecuados. Actividad donde la búsqueda del estilo propio, la autonomía, la precisión y la fluidez sean el reto de cada día. Tal concepción sobre la escritura implica también que desde la primera clase el estudiante debe enfrentarse a la página en blanco. Partimos de una idea muy simple, pero que por simple no deja de ser válida: a leer se aprende leyendo y a escribir, leyendo y escribiendo.

Como la situación socioeconómica y cultural de los estudiantes de la Universidad de Antioquia, en donde cerca del 75% de la población pertenece a los estratos dos y tres, hace que un gran número de ellos no tenga al ingresar a la universidad el bagaje cultural y lingüístico necesario para leer y escribir tal como lo exigen la educación superior y la época, nosotros consideramos que en los cursos de lengua materna en general y, particularmente, en los talleres de lectura y escritura, nuestra labor es potenciar al máximo las habilidades de lectura y de escritura de los estudiantes y, para lograrlo, necesitamos que este curso sea un espacio abierto a la lectura y a la discusión de textos, a la escritura y a la revisión; por lo tanto, con el estudiante sólo se trabajaron los elementos teóricos y metodológicos necesarios para la lectura de los textos y para la producción de escritos; por eso, el énfasis se hizo en las prácticas discursivas y la teoría sólo se utilizó como una herramienta de trabajo para mejorar y precisar los procesos lectores y escriturales.

Enfatizamos la lectura y la escritura porque estas actividades son fundamentales en el proceso de educación. Las investigaciones sobre fracaso escolar muestran que el bajo nivel en lectura y en escritura son factores que inciden de manera definitiva en dicho fracaso; porque la lectura y la escritura nos permiten el acceso al conocimiento, la socialización de los avances de la ciencia y de la técnica; conocer las culturas y las visiones del mundo de otros pueblos; conocer y reconstruir la historia del hombre y de la sociedad; además, el dominio de estas habilidades le permite al hombre entender las ideas de los demás, aprender a confrontarlas y a convivir en la diferencia, en última instancia, a ser democrata.

Para mantener un control teórico y metodológico sobre todo el proceso de investigación y del Taller de Lectura y de Escritura, hemos elaborado unos principios rectores que orientan nuestra concepción sobre la lectura y la escritura, principios que también orientan el curso y el programa que presentamos como propuesta.

3. PRINCIPIOS GENERALES DEL PROGRAMA¹

1. La lectura y la escritura son instrumentos poderosos de reflexión. Ellas nos posibilitan aprender sobre nosotros mismos y sobre nuestro mundo y comunicar nuestras percepciones a otros. Escribir y leer nos permiten crecer como personas e influir en nuestro medio y aun fuera de él.
2. El acto de escritura se lleva a cabo a través de un proceso en el cual quien escribe imagina sus lectores, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige, las veces que sea necesario, para lograr sus propósitos de comunicación.
3. El énfasis en la lectura y en la escritura se debe hacer en el proceso de interpretación y de producción y no en el producto final, que debe mirarse como resultado.
4. Los alumnos del curso deben tener la oportunidad de convertir la lectura y la escritura en instrumentos de reflexión y de aprendizaje.
5. El alumno aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo. El profesor guiará el proceso y dialogará con los estudiantes sobre sus trabajos. Los alumnos deben comentar y revisar con sus compañeros lo que hacen.
6. En el curso es indispensable la participación activa del estudiante.
7. Los textos deben releerse y reescribirse las veces que sea necesario.
8. Todos tenemos el derecho a equivocarnos, pero tenemos la obligación de tratar de enmendar nuestros errores. Revisar y corregir son actividades fundamentales en el proceso de escritura.

Estos principios, que guían el curso, nos llevaron a formular el siguiente programa:

3.1 Objetivos:

1. Mejorar la competencia lingüística del estudiante mediante la realización permanente de actividades de lectura y de escritura.
2. Dotar al estudiante de los elementos teóricos y metodológicos para el manejo bibliográfico y para la presentación de informes orales y escritos, actividades que permanentemente se realizarán en este curso.

3.2 Resumen del contenido del programa:

El contenido del curso se centra en la lectura y la escritura como procesos, se hace énfasis en la lectura y la producción de diferentes tipos de textos: expositivo, narrativo, argumentativo y descriptivo. En la elaboración de los textos se enfatiza las relaciones de cohesión y coherencia, en la estructuración de los distintos tipos de párrafos, la estructuración de los diferentes tipos de textos, lo mismo que la adecuación y la corrección. Como parte del proceso de lectura y de escritura, los estudiantes deben realizar un pequeño trabajo sobre un tema relacionado con su

carrera, siguiendo los pasos de un proyecto de investigación.

3.3 Metodología:

Al iniciar cada clase se lee al grupo un texto corto y se hacen unos comentarios breves; luego, dos o tres estudiantes resumen oralmente, cada uno, ante los compañeros, un artículo reciente de un tema relacionado con su carrera; además, entregan al profesor el resumen escrito y la fotocopia del texto original con su respectiva referencia bibliográfica. En cada una de las sesiones de clase, el estudiante debe leer y escribir; y en la clase siguiente se evalúan, en forma conjunta con el grupo, las actividades realizadas, es decir, se comentan los textos y se analizan las estrategias que se aplicaron tanto en el proceso lector como en el de escritura; finalmente, se hacen sugerencias para mejorar estas prácticas. Con el fin de trabajar con textos completos y actuales se utilizan artículos de prensa y de revistas; también se utilizan libros y videos.

4. LA INVESTIGACIÓN

Al iniciar el semestre, como parte de la investigación, se realizaron tres pruebas de lectura y una de escritura, con el objeto de determinar el nivel de lectura y de escritura con que ingresan los estudiantes a la universidad. Aquí solamente se presentarán y analizarán los resultados obtenidos en las tres pruebas de lectura.

4.1 El primer test de lectura

La primera prueba de lectura se realizó sobre un texto argumentativo de carácter político, "La Soledad de América Latina", discurso que Gabriel García Márquez pronunció en Estocolmo en 1982, cuando recibió el premio Nobel de Literatura.

LA SOLEDAD DE AMÉRICA LATINA

ANTONIO PIGAFETTA, un navegante florentino que acompañó a Magallanes en el primer viaje alrededor del mundo, escribió una crónica rigurosa que sin embargo parece una aventura de la imaginación. Contó que había visto cerdos con el ombligo en el lomo, y unos pájaros sin patas cuyas hembras empollaban en las espaldas del macho, y otros como alcatraces sin lengua cuyos picos parecían una cuchara. Contó que había visto un engendro animal con cabeza y orejas de mula, cuerpo de camello, patas de ciervo y relincho de caballo. Contó que al primer nativo que encontraron en la Patagonia le pusieron enfrente un espejo, y que aquel gigante enardecido perdió el uso de la razón por el pavor de su propia imagen.

Este libro breve y fascinante, en el cual ya se vislumbran los gérmenes de nuestras novelas de hoy, no es ni mucho menos el testimonio más asombroso de nuestra realidad de aquellos tiempos. Los Cronistas de Indias nos legaron otros incontables. El dorado, nuestro país ilusorio tan codiciado, figuró en mapas numerosos durante largos años, cambiando de lugar y de forma según la fantasía de los cartógrafos. En busca de la fuente de la Eterna Juventud, el mítico Alvar Núñez Cabeza de Vaca exploró durante ocho años el norte de México, en una expedición venática cuyos miembros se comieron unos a otros, y sólo llegaron cinco de los 600 que la emprendieron. Uno de los tantos misterios que nunca fueron descifrados, es el de las once mil mulas cargadas con cien libras de oro cada una, que un día salieron del Cuzco para pagar el rescate de Atahualpa y nunca llegaron a su destino. Más tarde, durante la colonia, se vendían en Cartagena de Indias una gallinas criadas en tierras de aluvi6n, en cuyas mollejas se

encontraban piedrecitas de oro. Este delirio áureo de nuestros fundadores nos persiguió hasta hace poco tiempo. Apenas en el siglo pasado la misión alemana encargada de estudiar la construcción de un ferrocarril interoceánico en el istmo de Panamá, concluyó que el proyecto era viable con la condición de que los rieles no se hicieran de hierro, que era un metal escaso en la región, sino que se hicieran de oro.

La independencia del dominio español no nos puso a salvo de la demencia. El general Antonio López de Santana, que fue tres veces dictador de México, hizo enterrar con funerales magníficos la pierna derecha que había perdido en la llamada Guerra de los Pasteles. El general Gabriel García Moreno gobernó al Ecuador durante 16 años como un monarca absoluto, y su cadáver fue velado con su uniforme de gala y su coraza de condecoraciones sentado en la silla presidencial. El general Maximiliano Hernández Martínez, el déspota teósofo de El Salvador que hizo exterminar en una matanza bárbara a 30 mil campesinos, había inventado un péndulo para averiguar si los alimentos estaban envenenados, e hizo cubrir con papel rojo el alumbrado público para combatir una epidemia de escarlatina. El monumento al general Francisco Morazán, erigido en la plaza mayor de Tegucigalpa, es en realidad una estatua del mariscal Ney comprada en París en un depósito de esculturas usadas.

Hace once años, uno de los poetas insignes de nuestro tiempo, el chileno Pablo Neruda, iluminó este ámbito con su palabra. En las buenas conciencias de Europa, y a veces también en las malas, han irrumpido desde entonces con más ímpetus que nunca las noticias fantasmales de la América Latina, esa patria inmensa de hombres alucinados y mujeres históricas, cuya terquedad sin fin se confunde con la leyenda. No hemos tenido un instante de sosiego. Un presidente prometeico atrincherado en su palacio en llamas murió peleando solo contra todo un ejército, y dos desastres aéreos sospechosos y nunca esclarecidos segaron la vida de otro de corazón generoso, y la de un militar demócrata que había restaurado la dignidad de su pueblo. Ha habido 5 guerras y 17 golpes de Estado, y surgió un dictador luciferino que en el nombre de Dios lleva a cabo el primer etnocidio de América Latina en nuestro tiempo. Mientras tanto, 20 millones de niños latinoamericanos morían antes de cumplir dos años, que son más de cuantos han nacido en Europa desde 1970. Los desaparecidos por motivos de la represión son casi los 120 mil, que es como si hoy no se supiera donde están todos los habitantes de la ciudad de Upsala. Numerosas mujeres arrestadas encinta dieron a luz en cárceles argentinas, pero aún se ignora el paradero y la identidad de sus hijos, que fueron dados en adopción clandestina o internados en orfanatos por las autoridades militares. Por no querer que las cosas siguieran así han muerto cerca de 200 mil mujeres y hombres en todo el continente, y más de 100 mil perecieron en tres pequeños y voluntariosos países de la América Central, Nicaragua, El Salvador y Guatemala. Si esto fuera en los Estados Unidos, la cifra proporcional sería de un millón 600 muertes violentas en cuatro años.

De Chile, país de tradiciones hospitalarias, ha huido un millón de personas: el 10 por ciento de su población. El Uruguay, una nación minúscula de dos y medio millones de habitantes que se consideraba como el país más civilizado del continente, ha perdido en el destierro a uno de cada cinco ciudadanos. La guerra civil en El Salvador ha causado desde 1979 casi un refugiado cada 20 minutos. El país que se pudiera hacer con todos los exiliados y emigrados forzosos de América Latina, tendría una población más numerosa que Noruega.

Me atrevo a pensar, que es esta realidad descomunal, y no sólo su expresión literaria, la que este año ha merecido la atención de la Academia Sueca de las Letras. Una realidad que no es la del papel, sino que vive con nosotros y determina cada instante

de nuestras incontables muertes cotidianas, y que sustenta un manantial de creación insaciable, pleno de desdicha y de belleza, del cual este colombiano errante y nostálgico no es más que una cifra más señalada por la suerte. Poetas y mendigos, músicos y profetas, guerreros y malandrines, todas las criaturas de aquella realidad desafortunada hemos tenido que pedirle muy poco a la imaginación, porque el desafío mayor para nosotros ha sido la insuficiencia de los recursos convencionales para hacer creíble nuestra vida. Este es, amigos, el nudo de nuestra soledad.

Pues si estas dificultades nos entorpecen a nosotros, que somos de su esencia, no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos. Es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos, y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios. Tal vez la Europa venerable sería más comprensiva si tratara de vernos en su propio pasado. Si recordara que Londres necesitó 300 años para construirse su primera muralla y otros 300 para tener un obispo, que Roma se debatió en las tinieblas de la incertidumbre durante 20 siglos antes de que un rey etrusco la implantara en la historia, y que aun en el siglo XVI los pacíficos suizos de hoy, que nos deleitan con sus quesos mansos y sus relojes impávidos, ensangrentaron a Europa como soldados de fortuna. Aun en el apogeo del Renacimiento, 12 mil lansquenets a sueldo de los ejércitos imperiales saquearon y devastaron a Roma, y pasaron a cuchillo a ocho mil de sus habitantes. No pretendo encarnar las ilusiones de Toniokröger, cuyos sueños de unión entre un norte casto y un sur apasionado exaltaba Thomas Mann hace 53 años en este lugar. Pero creo que los europeos de espíritu clarificador, los que luchan también aquí por una patria grande, más humana y más justa, podrían ayudarnos mejor si revisaran a fondo su manera de vernos. La solidaridad con nuestros sueños no nos hará sentir menos solos, mientras no se concrete con actos de respaldo legítimo a los pueblos que asuman la ilusión de tener una vida propia en el reparto del mundo.

América Latina no quiere ni tiene por qué ser un alfil sin albedrío, ni tiene nada de quimérico que sus designios de independencia y originalidad se conviertan en una aspiración occidental. No obstante, los progresos de la navegación que han reducido tantas distancias entre nuestras Américas y Europa, parecen haber aumentado en cambio nuestra distancia cultural. ¿Por qué la originalidad que se nos admite sin reservas en la literatura se nos niega con toda clase de suspicacias en nuestras tentativas tan difíciles de cambio social? ¿Por qué pensar que la justicia social que los europeos de avanzada tratan de imponer en sus países no puede ser también un objetivo latinoamericano con métodos distintos en condiciones diferentes? No: la violencia y el dolor desmesurados de nuestra historia son el resultado de injusticias seculares y amargas sin cuento, y no una confabulación urdida a 3 mil leguas de nuestra casa. Pero muchos dirigentes y pensadores europeos lo han creído, con el infantilismo de los abuelos que olvidaron las locuras fructíferas de su juventud, como si no fuera posible otro destino que vivir a merced de los dos grandes dueños del mundo. Este es, amigos, el tamaño de nuestra soledad.

Sin embargo, frente a la opresión, el saqueo y el abandono, nuestra respuesta es la vida. Ni los diluvios ni las pestes, ni las hambrunas ni los cataclismos, ni siquiera las guerras eternas a través de los siglos y los siglos han conseguido reducir la ventaja tenaz de la vida sobre la muerte. Una ventaja que aumenta y se acelera: cada año hay

74 millones más de nacimientos que de defunciones, una cantidad de vivos nuevos como para aumentar siete veces cada año la población de Nueva York. La mayoría de ellos nacen en los países con menos recursos, y entre éstos, por supuesto, los de América Latina. En cambio, los países más prósperos han logrado acumular suficiente poder de destrucción como para aniquilar cien veces no sólo a todos los seres humanos que han existido hasta hoy, sino la totalidad de los seres vivos que han pasado por este planeta de infortunios.

Un día como el de hoy, mi maestro William Faulkner dijo en este lugar: "Me niego a admitir el fin del hombre". No me sentiría digno de ocupar este sitio que fue suyo si no tuviera la conciencia plena de que por primera vez desde los orígenes de la humanidad, el desastre colosal que él se negaba a admitir hace 32 años es ahora nada más que una simple posibilidad científica. Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.

A los estudiantes se les presentó el texto anterior y el siguiente cuestionario:

1. Explique, sustentando con partes del texto, la siguiente afirmación de García Márquez: "ANTONIO PIGAFETTA... escribió una crónica rigurosa que sin embargo parece una aventura de la imaginación".
2. Según el mismo autor, ¿cuál fue la constante en la historia de América Latina desde la llegada de los españoles hasta cuando le dieron el premio Nobel a Pablo Neruda?
3. ¿Qué papel cumple Pablo Neruda en el discurso?
4. ¿Cuál es el nudo de la soledad?
5. ¿Qué quiso decir García Márquez con la siguiente afirmación? "El desafío mayor para nosotros ha sido la insuficiencia de recursos convencionales para hacer creíble nuestra vida".
6. Explique la siguiente afirmación: "América Latina no tiene por qué ser un alfil sin albedrío".
7. ¿Qué quiso decir el autor con la siguiente afirmación?: "La violencia y el dolor desmesurados de nuestra historia son el resultado de injusticias seculares y amarguras sin cuento, y no una confabulación urdida a 3 mil leguas de nuestra casa".
8. ¿Cuál es el tamaño de la soledad?
9. ¿Cuáles fueron los tres personajes que murieron, uno en su palacio en llamas y los otros en dos desastres aéreos sospechosos?
10. ¿Por qué la necesidad de una nueva utopía de la vida?
11. En el discurso se presenta un error histórico ¿cuál es?

12. Resume el discurso en unos diez renglones.

4.1.1 Análisis de las respuestas del primer test

Después de analizar los diferentes tipos de respuestas, elaboramos un manual de codificación, que nos permitió recoger la información en un cuadro que presenta de manera sintética todos los datos que nos proporcionó la primera prueba. Como consideramos que aquí no es necesario presentar toda esa información, elaboramos los cuadros siguientes, que muestran los resultados más relevantes de esta experiencia.

Respuesta Pregunta	Acertada	Aproximada	Parcial	Total Sobre 27
1	4	4	4	12
2	0	3	7	10
3	2	1	3	7
4	1	5	3	9
5	0	2	2	4
6	8	4	5	17
7	1	3	4	8
8	0	3	3	6
9	1	1	2	4
10	2	3	3	8
11	0	0	0	0
Total	19	29	36	84
%	6.4	9.8	12.1	28.3

Cuadro N°1 Respuestas acertadas.

Al analizar las respuestas, clasificamos como acertadas aquellas que están completas, claras y precisas. Clasificamos como aproximadas aquellas respuestas que se acercan a la esperada, pero que les falta algún dato importante o no son muy precisas y clasificamos como parciales, aquellas que aciertan, más o menos en un 50% de la respuesta esperada.

Al revisar el conjunto de respuestas encontramos que el nivel de acierto es muy bajo, de 297 respuestas posibles sólo 84 respuestas (28.3%) tienen algún nivel de acierto:

Sólo 19 respuestas son acertadas y equivalen al 6.4%; apenas 29 respuestas, el 9.8%, se aproximan a la respuesta acertada y 36, el 12.1%, son respuestas parciales. Esto nos indica la existencia de un problema de comprensión bastante grande entre el grupo de estudiantes. En este caso es más preocupante la situación, porque la mayoría de los integrantes del grupo son personas maduras, muchas con estudios universitarios anteriores a la carrera que están cursando actualmente, inclusive hay dos con carreras ya terminadas; y como ya se había dicho, varios son maestros en ejercicio.

Al analizar los niveles de desacierto comentaremos las posibles causas de este déficit de lectura.

TIPO DE DESACIERTO	TOTAL	%
Parafrasea, comenta o repite partes del texto sin encontrar el sentido de la respuesta	87	40.8
Inventa la respuesta	56	26.3
No responde	54	25.4
Responde con lo que encuentra más cercano a las palabras claves de la pregunta.	10	4.7
Prejuicios políticos distorsionan la respuesta	6	2.8
Total de respuestas con algún tipo de desacierto	213	100

Cuadro N°2. Respuestas no acertada.

Aunque el cuestionario presenta algunas preguntas de difícil acierto, por cuanto se refieren a hechos históricos ocurridos hace algunos años, la mayoría de las respuestas esperadas tiene su referente en el mismo texto. El mayor número de desaciertos (87 respuestas) corresponde al simple comentario, a paráfrasis o a repetición de partes del texto, sin darle un sentido coherente a la respuesta. Por ejemplo, a la primera pregunta, el estudiante número dos respondió: *"Contó que había visto cerdos con el ombligo en el lomo, y unos pájaros sin patas cuyas hembras empollaban en las espaldas del macho y otros como alcatraces sin lengua cuyos picos parecían unas cucharas"* (Se transcribe textualmente). Simplemente repite partes del texto. A la misma pregunta, el estudiante número 19 respondió: *"Al texto de García Márquez en el que se habla de Antonio Pigafetta es posible ubicarle en un contexto de escritura propio de este escritor, es decir, no se sale de su estilo literario; en éste no trata de darle una connotación resonante de orden lingüístico, sino de darle introducción a su*

discurso con varias comparaciones para poder darle a éste un carácter de orden social". Es difícil imaginarnos de dónde salió un comentario como éste; y el estudiante número 21 respondió: "Es obvio que para simples lectores Antonio Pigafetta escribió una crónica rigurosa que sin embargo parece una aventura de la imaginación. (Textual/) Aunque es detectable también según el texto, que Pigafetta dio a conocer su primera impresión de unas tierras desconocidas para él". Aunque insinúa una explicación parafrasea partes del texto y no elabora la respuesta esperada.

Para que el lector de este trabajo pueda confrontar las respuestas anteriores con una relativamente acertada, transcribimos la respuesta del estudiante número 13, que en términos generales es similar a la esperada:

"García Márquez afirma esto debido a que Pigafetta contó que había visto cerdos con el ombligo en el lomo y unos pájaros sin patas (sigue el texto hasta...) Contó que al primer nativo que encontraron en la Patagonia le pusieron enfrente un espejo, y que aquel gigante enardecido perdió el uso de la razón por el pavor de su propia imagen. En toda esta parte García Márquez hace uso de las cosas raras que Pigafetta describió en los animales para justificar su afirmación.

Lo que describe Pigafetta se puede explicar así, los cerdos serían jabalíes (tatabras); los caballos como llamas o alpacas de por allá del sur; el nativo, un indio feo. Y así".

Aunque la respuesta tiene errores de redacción y ortografía y presenta algunas ambigüedades, como lo referente al nativo, fue la que más se aproximó a la respuesta acertada, y por eso la tomamos como buena.

En el nivel de desacierto, el segundo caso más frecuente es la invención de la respuesta (56 respuestas inventadas). Este caso nos parece que revela una costumbre muy arraigada en la educación colombiana, tratar de acertar sin tener la información precisa, se contesta al azar, sólo para obtener una nota, método que no garantiza un proceso de conocimiento sólido. Es todavía más contradictorio en este ejercicio, porque los estudiantes sabían que no había ninguna calificación que pudiera influir en el promedio de la nota final. El único objetivo era identificar los aciertos y los problemas de lectura que presentan los estudiantes, con el fin de proponer los cambios necesarios para solucionar este tipo de dificultades.

Los puntos del cuestionario en donde más se inventó la respuesta fueron el tres y el cinco. En relación con la pregunta número 3, el papel de Pablo Neruda en el discurso de García Márquez, la respuesta era muy simple: dividir la historia de América Latina en dos períodos: el primero, desde la llegada de Pigafetta hasta 1971, año en que recibe el Premio Nobel el poeta chileno; el segundo, de 1971 a 1982, año en que García Márquez recibe este mismo premio. Dice García Márquez: "**Hace once años, uno de los poetas insignes de nuestro tiempo, el chileno Pablo Neruda, iluminó este ámbito con su palabra. En las buenas conciencias de Europa, y a veces también en las malas, han irrumpido desde entonces con más ímpetus que nunca las noticias fantasmales de la América Latina, esa patria inmensa de hombres alucinados y mujeres históricas, cuya terquedad sin fin se confunde con la leyenda. No hemos tenido un instante de sosiego**". Como puede verse, el autor no hace ningún comentario sobre Pablo Neruda, ni pone a éste a decir nada. Sin embargo, el estudiante número 22 inventa la siguiente respuesta: "Iluminó la realidad de América Latina. Habla de Perón, Salvador Ayende y un dictador luciferino. Pinochet". Otro estudiante, el número 18, dice: "El papel que cumple Neruda es la de contar, la de llevar al papel de una manera muy particular (la poesía), esa forma (según el artículo)

como se desenvuelve, o se desenvolvía la situación en las Americas". También, al responder la pregunta número cinco, once estudiantes inventaron la respuesta. La mayoría de los estudiantes no captó el sentido que en el texto tiene la expresión "recursos convencionales".

El tercer caso, según la frecuencia, se dio en la ausencia de respuestas (54 preguntas sin responder). La mayoría de las preguntas sin respuesta corresponden a las dos últimas del cuestionario, lo que nos hace pensar que posiblemente el problema radica en la falta de tiempo, por la lentitud para leer y para contestar, lo que también indica que los estudiantes tienen dificultades para la comprensión y la elaboración de las respuestas.

En relación con la pregunta número 11, el error histórico, 20 estudiantes no respondieron o dijeron que no sabían, ninguno acertó y sólo cuatro inventaron la respuesta. Tal vez, porque para ubicar el error se requiere una lectura contextualizada del momento histórico al que se refiere el autor. Al leer el discurso siempre nos preguntábamos de dónde saldrían once mil mulas en plena época de la conquista. La respuesta la hallamos en otro texto del mismo autor: "Notas de Prensa", en donde habla de once mil llamas. El resultado muestra la manera literal como leen nuestros estudiantes y la dificultad para inferir, lo mismo que para complementar la información por falta de conocimientos previos y algunas veces por falta de atención.

También, pero en menor proporción, los prejuicios políticos afectaron la comprensión del texto. El estudiante uno respondió: "*García Marquez, se refiere a como los colonizadores mitificaron el mundo que estaban conociendo, debido a su ignorancia, y a sus fines políticos. El que hallan imaginado cerdos con el ombligo en el lomo, y nativos gigantes en la Patagonia, son una muestra de ello*". Como se ve, la respuesta es un comentario donde se hace énfasis en lo político y se repiten partes del texto, pero se aleja del contenido, que es por lo que indaga el cuestionario, pues el objetivo de éste es determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes e identificar las estrategias que ellos emplean en el proceso de lectura.

Al cuantificar los desaciertos creemos que se deben directamente a la falta de información complementaria, a que no captaron los significados implícitos; estamos seguros de que muchos de los que no respondieron, respondieron a medias, inventaron la respuesta, parafrasearon partes del texto o lo repitieron sin darle sentido coherente, lo hicieron porque, precisamente, carecían de conocimientos previos y de la capacidad para inferir; además, porque se les dificulta relacionar las partes del texto, porque hacen una lectura literal y fragmentada, no global como la que se requiere para la comprensión de cualquier texto. Más adelante retomaremos este asunto cuando analicemos la lectura del texto científico y del literario.

4.1.2 El resumen en el primer test

La pregunta número 12 del cuestionario sobre el texto de García Márquez se analiza de manera independiente, porque corresponde a un aspecto muy importante del proceso lector. En la elaboración de un buen resumen se condensa una de sus principales etapas, la comprensión del contenido global del texto, para lo cual se requiere la integración de los diferentes tipos de sentido: literal (denotativo), implícito (connotativo e inferencial) y complementario (conocimientos previos o consultados para lograr captar el contenido del texto).

Tipos de respuestas en el resumen (pregunta	Total	%
---	-------	---

Nº12)		
Hace el resumen en forma precisa	0	0.0
Hace un resumen que abarca casi en su totalidad el sentido del texto	5	18.5
Hace un resumen que expresa parcialmente el sentido del texto	2	7.4
En el resumen expresa parte del sentido del texto y cambia otra	3	11.1
Cambia el sentido del texto	2	7.4
Hace un comentario sin tener en cuenta lo esencial del contenido	1	3.7
Parafrasea partes del texto sin encontrar el verdadero sentido	4	14.8
No hizo el resumen	10	37
Total	27	100

Cuadro Nº3. El resumen del texto de García Márquez

Era imposible que con el nivel de comprensión del texto que demostraron los estudiantes al responder las preguntas del cuestionario fueran capaces de hacer un buen resumen. Los datos del cuadro N 3 corroboran esta afirmación.

De todo lo anterior se concluye que los estudiantes no poseen un bagaje cultural y lingüístico adecuado para la lectura del texto argumentativo de carácter político ni para elaborar resúmenes.

4.2 El segundo test de lectura

A continuación se presenta la segunda prueba de lectura junto a las preguntas que se elaboraron y aplicaron.

El Poder de los Genes (Pierre Changeux)

Más sutiles son los trastornos de comportamiento que aparecen tras una mutación, sin que se manifieste una perturbación evidente de la anatomía del sistema nervioso, de los órganos, de los sentidos o del aparato motor. Un primer ejemplo, sencillo de interpretar, partirá de la drosófila, esa pequeña mosca merced a la cual Morgan estableció los fundamentos de la genética moderna. Las mutaciones, como hemos visto, son raras y el genetista se halla, por ese motivo, ante una dificultad

experimental de importancia: aislar, seleccionar mutantes en base a una función particular.

Benzer perfeccionó un método muy ingenioso para "concentrar" mutantes de comportamiento en la mosca. Procede con las poblaciones de drosófila como con soluciones de proteínas. Coloca la mezcla de moscas normales y mutantes "en suspensión" en un tubo de ensayo, las comprime hacia el fondo del tubo y luego deja que se desplacen, orientando el gollete, la parte superior del tubo, hacia la fuente de luz. Las drosófilas sanas se dirigen espontáneamente hacia la luz e intentan escaparse, las otras se quedan en el fondo del tubo. De este modo se divide progresivamente la población de moscas. Las que, sistemáticamente, no se desplazan hacia la luz, son recogidas. Entre ellas se encuentran, desde luego, muchas minusválidas, ciegatas, parálíticas... Entre éstas nos interesan muchas mutantes. No presentan una reorganización importante de la anatomía, sin embargo, los trastornos de comportamiento son manifiestos. La mutante Shaker agita vigorosamente las alas cuando la anestesian, la mutante Nap cae paralizada cuando se eleva su temperatura a 35 C, la mutante Bang-sensitive muere en pocos segundos después de un choque mecánico. ¿Cuál puede ser el origen de esos trastornos?

El análisis electrofisiológico de la propagación del influjo nervioso y de su transmisión a nivel de la placa neuromuscular nos aporta la respuesta. En el caso de la mutante Shaker, la onda postsináptica es anormalmente larga debido a una secreción prolongada de neurotransmisor, provocada a su vez por una alteración del canal selectivo del potasio. En la mutante nap, la propagación del potencial de acción en el nervio está perturbada debido a un déficit en el canal selectivo de sodio. Por último, parece probable (pero aún no ha sido definitivamente establecido) que la mutación bangsensitive afecte a la enzima bomba a la que se deben las diferencias de concentración del sodio y del potasio establecidas entre el interior y el exterior de la célula nerviosa.

Cada una de esas mutaciones tiene, pues, como centro una de las proteínas comprometidas de modo crítico en la propagación del influjo nervioso (canales selectivos del sodio o del potasio, enzima bomba). Atañen, probablemente, a los genes 'de estructura' que las codifican. Sus efectos sobre el comportamiento se explican, pues, ya por una anomalía en la propagación de las señales nerviosas, ya, sencillamente, por la ausencia de ellas.

Cuestionario sobre el poder de los genes

1. El genetista tiene una dificultad experimental, porque las mutaciones son:

- 1.1 Comunes
- 1.2 Escasas
- 1.3 Aisladas
- 1.4 Seleccionadas

2. Las drosófilas que han sufrido una mutación:

- 2.1 Se orientan hacia el gollete.
- 2.2 Se dirigen hacia la luz.
- 2.3 Intentan escaparse.
- 2.4 Se quedan en el fondo del tubo.

3. Las drosófilas mutantes:

- 3.1 Presentan una transformación evidente de su anatomía.
- 3.2 Todas son paralíticas o ciegas.
- 3.3 Presentan trastornos de comportamiento.
- 3.4 Se paralizan cuando se baja la temperatura.

4. La mutante shaker:

- 4.1 Presenta una alteración en el canal selectivo de potasio.
- 4.2 Muere ante un choque mecánico.
- 4.3 Tiene una propagación normal del influjo nervioso.
- 4.4 Tiene problemas con la enzima bomba.

5. Cada una de las mutaciones:

- 5.1 Se debe a alteraciones en los genes que codifican las proteínas.
- 5.2 Se debe a una anomalía en la propagación del influjo nervioso.
- 5.3 Está determinada por la ausencia de señales nerviosas.
- 5.4 Está determinada por un efecto sobre el comportamiento.

6. Resume el texto en diez renglones.

4.2.1 Análisis de las respuestas del segundo test

Pregunta	Aciertos	Porcentaje	Desaciertos	Porcentajes
1	22	78.5	6	21.4
2	27	96.4	1	3.6
3	24	85.7	4	14.2
4	27	96.4	1	3.6
5	4	14.2	24	85.7
Total	104	-	36	-

Cuadro N°4. Aciertos y desaciertos.

El test sobre el poder de los genes lo realizaron 28 estudiantes. En el cuadro número cuatro se condensan los resultados de las cinco preguntas de selección múltiple, que indagan sobre el contenido del texto y en el cuadro número cinco, los datos correspondientes al resumen.

Aparentemente los datos muestran un buen desempeño de los estudiantes en la lectura de este texto, pero al analizar las preguntas y las respuestas, encontramos que las cuatro primeras preguntas tienen un nivel de dificultad bajo, porque la respuesta se encuentra de manera evidente en el texto. Esto explica el porcentaje alto de aciertos. En cambio, en la pregunta número 5, la respuesta se encuentra distribuida en distintas partes de un mismo párrafo, y por esto, exigía mayor habilidad para leer. El alto porcentaje de desacierto (85.7%), en este caso, demuestra las dificultades de lectura

que presentan los estudiantes de la Facultad de Educación, aun en un cuestionario de selección múltiple con preguntas que se refieren a significados literales. Los desaciertos en las cuatro primeras preguntas pueden explicarse por la falta de atención, pues las respuestas son evidentes, no exigen relacionar partes del texto, ni inferir.

4.2.2 El resumen en el segundo test

El resultado de la pregunta número 5, con un porcentaje tan alto de desaciertos, y el resultado del resumen, en donde no hubo ningún acierto y apenas cinco se aproximaron a la respuesta correcta y sólo el 57.1 % lograron parafrasear partes del texto, nos demuestra que los sujetos no captaron la esencia del texto ni han desarrollado la habilidad para resumir ni para captar el sentido global del escrito, porque captan las ideas de manera fragmentada y no han desarrollado estrategias de lectura para relacionarlas.

Tipos de respuestas en el resumen (pregunta N°6)	Total	%
Hace el resumen en forma precisa	0	0.0
Hace un resumen que abarca casi en su totalidad el sentido del texto	5	17.8
Hace un resumen que expresa parcialmente el sentido del texto	1	3.5
Cambia el sentido del texto	3	10.7
Hace un comentario sin tener en cuenta lo esencial del contenido	1	3.5
Utiliza más información de la necesaria para hacer el resumen	1	3.5
Parafrasea partes del texto sin encontrar el verdadero sentido	16	57
No hizo el resumen	1	3.5
Total	28	100

Cuadro N°5. Tipos de respuestas.

4.3 El tercer test de lectura

A continuación se presenta la tercera prueba de lectura junto a las preguntas que se elaboraron y aplicaron.

EL BALDÍO (Augusto Roa Bastos)

No tenían cara, chorreados, comidos por la oscuridad. Nada más que sus dos siluetas vagamente humanas, los dos cuerpos reabsorbidos en sus sombras. Iguales y sin embargo tan distintos. Inerte el uno, viajando a ras del suelo con la pasividad de la inocencia o de la indiferencia más absoluta. Encorvado el otro, jadeante con el esfuerzo de arrastrarlo entre la maleza y los desperdicios. Se detenía a ratos a tomar aliento. Luego recomenzaba doblando el espinazo sobre su carga. El olor del agua estancada del riachuelo debía estar en todas partes, ahora más con la fetidez dulzarrona del baldío hediendo a herrumbre, a excrementos de animales, ese olor pastoso por la amenaza del mal tiempo que el hombre manoteaba de tanto en tanto para despegárselo de la cara.

Varillitas de vidrio o metal entrechocaban entre los yuyos, aunque de seguro ninguno de los dos oíría ese cantito isócrono, fantasmal. Tampoco el apagado rumor de la ciudad que allí parecía trepidar bajo tierra. Y el que arrastraba, sólo tal vez ese ruido blando y sordo del cuerpo al rebotar sobre el terreno, el siseo de restos de papeles o el opaco golpe de los zapatos contra las latas y cascotes. A veces el hombro del otro se enganchaba en las matas duras o en alguna piedra. Lo destrababa entonces a tirones, mascullando alguna furiosa interjección o haciendo a cada forcejeo el ha... neumático de los estibadores al levantar la carga rebelde al hombreo. Era evidente que le resultaba cada vez más pesado. No sólo por esa resistencia pasiva que se le empacaba de vez en cuando en los obstáculos. Acaso también por el propio miedo, la repugnancia o el apuro que le iría comiendo las fuerzas, empujándolo a terminar cuanto antes.

Al principio lo arrastró de los brazos. De no estar la noche tan cerrada se hubiera podido ver los dos pares de manos entrelazadas, negativo de un salvamento al revés. Cuando el cuerpo volvió a engancharse, agarró las dos piernas y empezó a remolcarlo dándole la espalda, muy inclinado hacia delante, estribando fuerte en los hoyos. La cabeza del otro fue dando tumbos alegres, al parecer encantada del cambio. Los faros de un auto en curva desparramaron de pronto una claridad que llegó en oleadas sobre los montículos de basura, sobre los yuyos, sobre los desniveles del terreno. El que estiraba se tendió junto al otro.

Por un instante, bajo esa pálida pincelada, tuvieron algo de cara, lívida, asustada la una, llena de tierra la otra, mirando hacer impasible. La oscuridad volvió a tragarlas en seguida. Se levantó y siguió halándolo otro poco, pero ya habían llegado a un sitio donde la maleza era más alta. Lo acomodó como pudo, lo arropó con basura, ramas secas, cascotes. Parecía de improviso querer protegerlo de ese olor que llenaba el baldío o la lluvia que no tardaría en caer. Se detuvo, se pasó el brazo por la frente regada de sudor, escarró y escupió con rabia. Entonces escuchó ese vagido que lo sobresaltó. Subía débil y sofocado del yuyal, como si el otro hubiera comenzado a quejarse con lloro de recién nacido bajo su túmulo de basura.

Iba a huir, pero se contuvo encandilado por el foganazo de fotografía que arrancó también de la oscuridad el bloque metálico del puente, mostrándole lo poco que había andado. Ladeó la cabeza, vencido. Se arrodilló y acercó husmeando hacia ese vagido tenue, estrangulado, insistente. Cerca del montón, había un bulto blanquecino. El hombre quedó un rato sin saber qué hacer. Se levantó para irse, dio unos pasos tambaleando, pero no pudo avanzar. Ahora el vagido tironeaba de él. Regresó poco a poco, a tientas jadeante. Volvió a arrodillarse titubeando todavía. Después tendió la mano. El papel de envoltorio crujió. Entre las hojas del diario se debatía una formita humana. El hombre la tomó en sus brazos. Su gesto de alguien que no sabe lo que

hace pero que de todos modos no puede dejar de hacerlo. Se levantó lentamente como asqueado de una repentina ternura semejante al más extremo desamparo, y quitándose el saco arropó con él a la criatura húmeda y lloriqueante.

Cada vez más rápido, corriendo casi, se alejó del yuyal con el vagido y desapareció en la oscuridad.

CUESTIONARIO

1. La historia sucede en un lugar:

- 1.1 Lejano de la ciudad.
- 1.2 Localizado en plena ciudad.
- 1.3 Sin ninguna contaminación.
- 1.4 En las cercanías de la ciudad.

2. Uno de los dos personajes está:

- 2.1 Enfermo.
- 2.2 Herido.
- 2.3 Muerto.
- 2.4 Borracho.

3. El otro personaje:

- 3.1 Huye del lugar con su víctima.
- 3.2 Recoge a un niño recién nacido.
- 3.3 Fue enterrado en el yuyal.
- 3.4 No siente ninguna ternura.

4. La moraleja del cuento podría ser:

- 4.1 Un hombre inconsciente pesa demasiado para arrastrarlo.
- 4.2 Los personajes se habían alejado muy poco de la ciudad.
- 4.3 Hasta el peor asesino tiene sentimientos humanos.
- 4.4 El temor hace más pesada cualquier carga.

5. El relámpago:

- 5.1 Arrancó el bloque metálico del puente.
- 5.2 Hizo visible el puente metálico.
- 5.3 Hizo que el hombre se tendiera en el piso.
- 5.4 Dejó perplejo al hombre, sin saber qué hacer.

6. Resuma el cuento en cinco renglones.

4.3.1 Análisis de las respuestas del tercer test

Pregunta	Aciertos	Porcentaje	Desaciertos	Porcentajes
1	23	82.1	5	17.9
2	22	78.5	6	21.5
3	17	60.7	11	39.3

4	21	75	7	25
5	13	46.4	15	53.6
Total	96	-	44	-

Cuadro N°6. Aciertos y desaciertos.

Los resultados de este tercer ejercicio, un texto narrativo, muestran un mayor número de aciertos que de desaciertos; pero si los comparamos con los del texto anterior (El Poder de los Genes), el resultado total indica un poco más de desaciertos (8). Como este es un texto donde predomina el significado implícito, tuvieron mayores dificultades para descubrir las respuestas, porque había que inferirlas. Especialmente en las preguntas 3, 4 y 5. En este caso se corroboran las deficiencias en lectura, que ya hemos comentado. También se alcanza a percibir una probabilidad de adivinar algunas respuestas, fenómeno esperado en este tipo de pruebas.

4.3.2 El resumen en el tercer test

Tipos de respuestas en el resumen (pregunta N°6)	Total	%
Hace el resumen en forma precisa	8	28.5
Hace un resumen que abarca casi en su totalidad el sentido del texto	1	3.5
Hace un resumen que expresa parcialmente el sentido del texto	1	3.5
En el resumen expresa parte del sentido del texto y cambia otra	5	17.8
Cambia el sentido del texto	1	3.5
Utiliza más información de la necesaria para hacer el resumen	1	3.5
Parafrasea partes del texto sin encontrar el verdadero sentido	10	35.7
No hizo el resumen	1	3.5
Total	28	100

Cuadro N°7. Tipos de respuestas.

A diferencia de los otros dos textos, el nivel de acierto en el resumen del texto literario aumentó considerablemente, tal vez por la experiencia acumulada durante la vida escolar en la lectura de este tipo de texto. Sin embargo, la respuesta mayoritaria es la paráfrasis de partes del texto, sin que los sujetos logren encontrar el verdadero sentido del texto.

COMENTARIOS FINALES

En términos generales los resultados de las tres pruebas de lectura, que realizamos en el Taller de Lectura y Escritura con un grupo de sujetos de la muestra, indican que:

1. La mayoría de los estudiantes captan con facilidad las ideas que en los textos se expresan en forma literal y de manera evidente.
2. Cuando la respuesta exige relacionar partes del texto, aunque aparezcan en forma literal, tienen dificultades para captarlas.
3. Un alto porcentaje de los estudiantes demuestra poca habilidad para captar los significados implícitos y para inferir el sentido del texto.
4. Presentan menos dificultades para responder preguntas de selección múltiple que para responder preguntas abiertas.
5. Los resultados permiten ver que para este grupo de estudiantes, el texto más difícil de leer es el político, y el más fácil, es el literario.
6. En general los estudiantes tienen mucha dificultad para captar el sentido global del texto, por lo tanto, en su proceso de lectura predomina la lectura fragmentada.
7. El problema de lectura más acentuado que encontramos es la poca habilidad para elaborar resúmenes, quizás, debido a los problemas de comprensión y al desconocimiento de una técnica adecuada para resumir.

En el marco de estas reflexiones finales, resulta de especial relevancia destacar los siguientes puntos:

1. Al terminar el curso se notó una mejoría en el uso de estrategias lectoras. Se eliminó casi en su totalidad la invención de respuestas y disminuyó la paráfrasis descontextualizada. Pero la mayoría de las respuestas indican una aproximación a las respuestas esperadas o una comprensión parcial, lo que muestra que sigue presente la dificultad para captar el sentido global de los textos; además, se sigue presentando alguna dificultad para relacionar e integrar las partes del texto.
2. En la elaboración de resúmenes se notó poca mejoría, especialmente en los textos de carácter político y científico.
3. La totalidad de los estudiantes reconocieron que se necesitan varios talleres de lectura y de escritura, porque un solo curso apenas logra despertar inquietudes y solucionar algunas de las dificultades.
4. Aunque los estudiantes de educación demostraron los niveles más bajos de comprensión lectora, los estudiantes de economía y medicina presentan problemas similares, especialmente para inferir y relacionar los distintos significados.
5. Como producto de estos primeros resultados de la investigación, la Facultad de Educación propuso, en un nuevo plan de estudios que están discutiendo, incluir dos cursos en vez de uno, pero nosotros proponemos que el nuevo plan incluya por lo menos cuatro cursos, pero lo ideal sería un taller de Lectura y Escritura en cada uno de los ocho semestres que dura la licenciatura.

PROPUESTAS

1. A la luz de los resultados y en concordancia con los datos entregados por [Peronard, Gómez, Parodi y Núñez \(1998\)](#), se recomienda intensificar la lectura de textos con predominio del significado implícito, con el fin de lograr el desarrollo de habilidades para realizar inferencias.
2. Trabajar con preguntas que obliguen al estudiante a relacionar las diferentes partes del texto, o sea, para que realicen una lectura global y no fragmentaria.
3. Incluir en los programas de lengua materna el trabajo con el resumen como técnica para la evaluación de la comprensión lectora ([Peronard, 1998](#)). Ello con base en un enfoque teórico y metodológico sólido.

NOTAS

¹ Estos principios generales son tomados, en parte, de la propuesta de principios para un curso de Composición, expuestos por Daniel Cassany en el seminario que dictó en la Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, CHILE, en julio de 1998 y de otras contribuciones surgidas de [Peronard, Gómez, Parodi y Núñez \(1998\)](#).

REFERENCIAS

- BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen. (1983) *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
[[Links](#)]
- CASSANY, D. (1989) *Describir el Escribir*. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
- CASSANY, D. (1993) *Reparar La Escritura*. Barcelona: Graó. [[Links](#)]
- CASSANY, D. (1994) *La Cocina de la Escritura*. Barcelona: Graó. [[Links](#)]
- CASSANY, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
[[Links](#)]
- CASTAÑEDA N., L.S. y HENAO S., J. I. (1995) *La lectura en la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia. [[Links](#)]
- CASTAÑEDA N., L. S., HENAO S., J. I. y PUIG F., J. (1986) *Clase social y lenguaje (Investigación en Bachilleres de Medellín)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
[[Links](#)]
- CASTEDO, M. (1995) "Construcción de lectores y escritores", *Lectura y Vida*, 16, 3 septiembre, pp.5-25. [[Links](#)]
- CERLAL (1983) *Los Escolares y la Lectura*. Santafé de Bogotá: Kapeluz. [[Links](#)]
- DÍAZ, A. (1995) *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia [[Links](#)]
- DUBOIS, M. E. (1995) "Lectura, escritura y formación docente", *Lectura y Vida*, 16, 2

junio, pp. 22-26. [[Links](#)]

FUNDALECTURA: Memorias del Tercer Congreso Nacional de Lectura. (1997) Santafé de Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. [[Links](#)]

GONZÁLES VALDÉS, A. (1996) *Desarrollo de la creatividad, pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción*. La Habana, Prycrea. [[Links](#)]

JOLIBERT, J. (1990) "Formar niños lectores, productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada", *Lectura y Vida*, 12, 4, Diciembre, pp. 80-87. [[Links](#)]

LECTURA, DEMOCRACIA, DESARROLLO. Memorias del primer congreso nacional de lectura. Santafé de Bogotá: Fundalectura, 1993. [[Links](#)]

LOMAN G., M. I. (1995) "Un modelo para evaluar la comprensión de la lectura". En *Desde el Sur, Humanismo y Ciencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, año I , N 3, diciembre, pp. 44-48. [[Links](#)]

MARTÍNEZ, M. C. (1994) *Análisis del discurso*. Cali: Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. [[Links](#)]

MARTINEZ, M. C. (1997) (Comp.) *Los Procesos de la Lectura y la Escritura*. Cali: Editorial Universidad del Valle. [[Links](#)]

PARDO, N. (1995) "Procesos Textuales: En busca de calidad en la enseñanza del español". *Lenguaje*, 22, agosto, pp. 68-79. [[Links](#)]

PARODI, G. (1998a) "Estructura textual y estrategias lectoras". En Peronard, M., L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello, pp. 121-125. [[Links](#)]

PARODI, G. (1998b) "Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras". En Peronard, M., L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello, pp. 201-212. [[Links](#)]

PERONARD, M. (1998) "La evaluación de la comprensión de textos escritos: el problema del resumen". En Peronard, M., L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello, pp. 213-227. [[Links](#)]

PERONARD, M., L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello. [[Links](#)]

QUINTERO, N. (1994) *A la hora de leer y escribir textos*. Buenos Aires: Aique. [[Links](#)]

TORO A., J.B. (1991) "La calidad de la educación universitaria y el desarrollo de una tradición de escritura y lectura". *Revista Educación y Pedagogía*, 2, 5, pp.111-153. [[Links](#)]

VAN DIJK, T. (1984) *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós [[Links](#)]

