

LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO PARA DISEÑAR ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A SU PERFECCIONAMIENTO

ANTONIO SILVERA A.
CARMEN COLLANTE C.
SOLANGE T ARAZONA
MIRIAM ORTIZ*

RESUMEN

La competencia lectora de los estudiantes que ingresan a las universidades colombianas no son las más adecuadas. pero un programa coherente con la situación puede producir efectos favorables. Así se desprende de este estudio, realizado a partir de una prueba de lectura soportada en la teoría del Lector Modelo de Umberto Eco y cuyos resultados, además de confirmar otros diagnósticos, precisan irregularidades en el desempeño lector de los mismos. Sin embargo, dichos resultados expresan, al mismo tiempo, que, guiados a través de medios pertinentes, como ocurrió con buena parte de las preguntas del cuestionario que constituyó la prueba mencionada, los estudiantes pueden alcanzar el desempeño esperado.

Palabras clave: Lector Modelo, competencia comunicativa, competencia lectora, irregularidad

ABSTRACT

Reading competence of students who enter to Colombian universities is not appropriate but, a program along with this situation can produce favourable effects. Here, It is presented a study carried out from a reading test based on Umberto Eco's Model reader theory and whose results confirmed other diagnoses, and determined irregularities of students' reading performance. Besides, those results concretely express that if students are oriented by pertinent means, as it happened

*, Antonio Silvera, literato, especialista en literatura del Caribe Colombiano; Carmen Collante C; Licenciada en Lenguas Modernas, Especialista en Proyectos Educativos y en Metodología de la Enseñanza del Inglés; Solange Curreño, Magíster en Educación; Miriam Ortiz Psicóloga y Magíster en Educación. Los cuatro conforman el grupo de investigación en Competencia Comunicativa de la Corporación Educativa Mayor del Tollo Sinuin Bolívar.

with a great part of questions of the instrument of the test, they are able to achieve the expecting performance.

Key words: Model reader, communicative competence, reading competence, irregularity

INTRODUCCIÓN

Diferentes instancias, en torno al estado de la competencia comunicativa de los estudiantes que ingresan a las universidades colombianas, revelan deficiencias concernientes a las habilidades que en esta materia (hablar, escuchar, leer y escribir) debería poseer idealmente una persona que se encuentre en la situación especificada.

En primer lugar, los resultados del denominado Examen de Estado, llevado a cabo por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (IcFES) desde hace más de 35 años, indican que si bien, en lo pertinente al área de lenguaje, las tres últimas aplicaciones (abril de 2003, septiembre de 2003, abril de 2004) consideradas de una manera total nos dicen que aproximadamente el 65% de los bachilleres colombianos sobrepasan el rango de medio hacia arriba, lo que significa que su desempeño en términos cuantitativos alcanza entre 46 y 70 o más unidades (puntos), tomando como base una escala de catorce estadios que comprenden entre 1 y 100; la mayoría de dichos bachilleres (cerca del 60%) se sitúa en las escalas 6 y 7, lo que corresponde a entre 41 y 50 puntos de los 100 considerados en total. 1

Ver páginas WEB: http://www.icfes.gov.co/cont4/ac/2003/rcs2003/ac1/tahlas_nacionales_ac20031.xls; http://www.icfes.gov.co/cont4/ac12003/res2003/ac2/tab_nal_AC20032.XLS; http://www.icfes.gov.co/cont4/aZ1/res/res_mas_sob_ac2004I_anali.doc

Lo anterior se torna más preocupante cuando consideramos que los mismos resultados nos indican que apenas alrededor de un 10% de las tres últimas cohortes de nuestros bachilleres alcanza niveles verdaderamente ideales, al responder acertadamente un porcentaje igualo mayor a 60 de los 100 puntos que considera la prueba de lenguaje.'

Dicha prueba, es verdad, se centra en el análisis e interpretación de textos impresos, pero ello constituye un criterio contundente para deducir el estado de las demás habilidades predicadas de la competencia comunicativa (habla, escucha y escritura).

Aparte de esta fuente, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) así como la UNESCO, a partir del análisis de los resultados de pruebas semejantes se han comprometido en campañas tendientes a desarrollar la competencia lectora de la población iberoamericana, lo que ha repercutido en planes gubernamentales que se desarrollan actualmente en países como México, Venezuela, Cuba, España, Costa Rica y Colombia.

De manera concreta, la administración actual de nuestro país ha puesto en marcha el llamado Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas-PNLB-2002-2006. Pero el objetivo fundamental de este plan es más cuantitativo que cualitativo:

"Mejorar los niveles de lectura de la población en general, mediante el fortalecimiento de las bibliotecas públicas. Se espera lograr la equidad en el acceso mancomunado a las fuentes de formación, así como al conocimiento y al entretenimiento a los cuales tienen derecho

Ibid.

todos los colombianos".³

A nivel local, una reciente investigación llevada a cabo por el Colectivo Comunicación de la Universidad del Norte arrojó resultados similares en lo que concierne a la lectura y la escritura de los estudiantes que ingresan a dicha institución. Así, en lo pertinente a la lectura, la citada investigación advierte que la población mencionada apenas alcanza a desarrollar una lectura literal y en forma fragmentada, dado que la mayor parte de los estudiantes considerados tienen serias dificultades para comprender el significado global de los textos que enfrentan cotidianamente y más aún para llegar a niveles complejos de lectura.¹

Ahora bien, si esto último ocurre en instituciones que usan un filtro para seleccionar a los estudiantes que ingresan a ella, es de suponer que en la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar, que por su vocación social se halla abierta a todas las personas que tienen deseos de formarse profesionalmente sin llevar a cabo un proceso previo de selección, el problema tal vez alcance proporciones mayores.

Preocupado por esta situación, el Grupo de Investigación en Competencias Comunicativas de la Corporación, creado a instancias de la dependencia de Procesos Académicos e integrado por los autores de este trabajo, ha empezado a desarrollar una propuesta que, de darse las exigencias requeridas, ha de redundar en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los profesionales que se forman en su ámbito.

Este propósito que, desde luego, ha de desarrollarse a mediano y largo plazo, ha partido de una primera investigación cuyo objetivo fundamental no consistía en medir simplemente el estado de la competencia lectora de los primeros estudiantes bolivarianos, labor que ya ha llevado a cabo el IcFEs, si nos atenemos a lo arriba mencionado, sino más bien a precisar los aspectos de dicha competencia en que los estudiantes presentan las deficiencias y proponer, a partir de estas, acciones concretas. Por eso, lo interesante de ella radica en que la lectura de los resultados no miró a la clasificación de los sujetos que participaron en la prueba realizada para acceder al estado de su competencia lectora, sino más bien a lo que indagaba en sí cada grupo de preguntas y, en consecuencia, a precisar de manera detallada factores específicos que constituyen el problema de estudio con miras a su solución, lo que involucra incluso a la gran mayoría de los estudiantes que aprobaron el instrumento construido para el efecto.

METODOLOGÍA

El grupo trabajó inicialmente en la elaboración de una prueba de lectura. Para ello asumió la teoría de la recepción de Umberto Eco y de manera concreta sus conceptos de lector modelo, lectura semántica o semiótica y lectura crítica o semiótica.

Al respecto, el semiólogo italiano, partiendo del concepto de texto, ha explicado de manera muy precisa las diferencias entre autor empírico y autor modelo, así como de lector empírico y lector modelo. Pues, es claro que el problema de la lectura no se sitúa en el terreno de las personas sino de los textos que estas producen. No se trata, por ejemplo, de entender a García Márquez, sino las obras de García Márquez. Tampoco se trata de precisar lo que el lector empírico piensa de García Márquez sino de hasta dónde ha llegado a entender una determi-

¹ Entre otros textos, el citado Plan se puede consultar en la página <http://www.mincultura.gov.co>.

² Norma Barletta Manjarrés el. al., *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2002, pp. 66-68.

nada obra de este autor. Es decir, si, en principio, la comprende y, luego, si es capaz de criticarla a partir de los propósitos de la misma, los que se hallan de manera explícita o implícita en ellos, no en lo que el citado autor ha pensado, dicho o hecho cotidiana e históricamente. Explica, entonces, Umberto Eco:

"Un texto es un artificio cuya finalidad es la construcción de su propio lector modelo. El lector empírico es aquel que formula una conjetura sobre el tipo de lector modelo postulado por el texto. Lo que significa que el lector empírico es aquel que intenta conjeturas, no sobre las intenciones del autor empírico, sino sobre las del autor modelo. El autor modelo es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo."

Precisa también el mismo autor que para adquirir la investidura de lector modelo, lo cual, como se ve, no es una cualidad invariable o propia de algunas personas, sino un concepto derivado de las condiciones particulares de cada texto' la persona que lee debe llenar el exigente requisito de abstraerse de sí mismo, esto es, de descubrir lo que el texto propone, no lo que él, como sujeto, piensa de la materia leída:

"... para realizarse como Lector Modelo, el lector empírico tiene ciertos deberes "filológicos", tiene el deber de recobrar con la mayor aproximación posible los códigos del emisor..."⁶

Vemos así que en la empresa de la lectura, tan difícil de lograr plenamente y que compro-

mete de manera ética al lector empírico para satisfacer la interpretación exigida por el texto, este se ve obligado a comprender no uno sino una pluralidad de códigos del emisor, los cuales se ubican en dos planos y exigen, por lo tanto, operaciones correspondientes de los lectores. Eco las ha llamado, respectivamente, interpretación semántica e interpretación crítica:

"La interpretación semántica o semiótica es el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado. La interpretación crítica o semiótica es, en cambio, aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas"? (p. 36).

Para operacionalizar estos conceptos, los autores han discriminado la lectura en niveles, pero hay que advertir que estos no lo son en sentido estricto; pues, en realidad, la interpretación crítica, resulta más exigente que la semántica no porque sea independiente de esta sino porque la involucra.

Por demás, estos niveles varían de un autor a otro. Ya vimos que Eco, prácticamente reconoce dos. De Zubiría, en cambio, propone seis.⁷ Barthes establece cinco.⁸ Nosotros, siguiendo el modelo de Pérez Abril, Bustamante y Jurado;¹⁰ así como el de Duarte y Cuchimaque.¹¹ hemos optado por tres, aunque, también,

⁶ Umberto Eco. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992, p. 41.

⁷ Umberto Eco. *Lector in fabula* [1979]. Barcelona: Lumen, 1993, p. 91.

⁸ Umberto Eco. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992, p. 36.

⁹ De Zubiría, M. *Teoría de las seis lecturas*.

¹⁰ Roland Barthes. *S/Z*. México: siglo XXI, 1989.

¹¹ M. PérezAbril, Bustamante y F. Jurado. *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza y Janés.

¹² Ernesto Cuchimaque y Patricia Duarte. *Nuevo Examen de Estado para ingreso a la Educación Superior. Lenguaje*. Bogotá: IeFEs/MEN, 2000.

hemos utilizado una denominación distinta a la de cada uno de estos últimos que más que precisar una diferencia conceptual, en la que no nos hemos involucrado para no salirnos de nuestra intención, lo que trata es de facilitar el trabajo en tres aspectos: el manejo terminológico, que es tal vez el más difundido, la delimitación de cada una de las cuestiones que debe resolver un lector empírico para configurar al lector modelo de un texto y el análisis de los resultados.

Así, la prueba que realizamos, a partir de un esquema de test constituido en forma de preguntas de selección múltiple con única respuesta, comporta en general cada uno de los siguientes niveles de lectura: literal, inferencial e intertextual.

El nivel literal comprende el reconocimiento de lo que el texto dice de manera explícita y parcial. Esto es, a nivel de palabras, oraciones y párrafos. Ello involucra el significado de palabras y oraciones directas, así como las relaciones entre estas y entre oraciones, mediadas por los términos conectivos (conjunciones) y por las correferencias (principalmente pronombres).

El nivel inferencial involucra la comprensión global del texto. Por tanto, en él se examinan el tema y los subtemas tratados en dicho texto, las cuestiones no explícitas en él y el análisis de las frases polisémicas.

Por último, el nivel intertextual abarca la relación entre el texto y los otros discursos sociales que lo han determinado sincrónica o diacrónicamente, esto es, su lugar y función social. En él se examina la relación entre el autor modelo (narrador, yo lírico, voz enunciativa en general) y el texto. Se evidencian, de este modo, las causas que lo propiciaron y sus intenciones, como también las visiones de mundo (ideologías,

costumbres, valores) presentes en él.

Se puede decir, en una palabra, que mientras los dos primeros niveles de lectura apuntan al qué del texto, el último nivel se pregunta por el cómo, el por qué y el para qué.

De otro lado, siguiendo la tendencia dominante en los lineamientos y estándares curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, como también en el Examen de Estado, la prueba se conformó a partir de cuatro tipos de textos, considerando que cada uno de ellos representa las instancias sociales básicas que el estudiante debe asumir en su cotidianidad. Dichos tipos de textos fueron en su orden: un texto informativo, un texto literario de género narrativo, un texto de tipo argumentativo y un texto icónico. Sobre los tres primeros textos antes mencionados se realizaron diez preguntas, mientras que el último involucró 5 preguntas, para un total de 35, que los destinatarios del test resolvieron en un lapso de tiempo próximo a los 60 minutos previamente estipulados para ello.

Tales sumaron un total de 413 estudiantes, seleccionados de un modo aleatorio, que en sí constituyen la tercera parte de los que ingresaron a los diferentes programas ofrecidos por la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar en el primer semestre del año 2004, a saber: Psicología, Derecho, Trabajo Social, Contaduría, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Mercados, Enfermería, Fisioterapia y Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana.

Antes de exponer los resultados se debe precisar que la prueba fue sometida a los procesos de validez y confiabilidad de rigor, aplicándose, para el caso, en tres ocasiones previas, a grupos pilotos y al juicio de expertos y, desde

luego, haciéndose los ajustes pertinentes en cada ocasión.

RESULTADOS

Como hemos dicho, lo interesante de nuestra investigación no se halla en la clasificación de la población en atención, por ejemplo, a los niveles de lectura o a la aprobación de la prueba. De manera general, en efecto, ello nos dice que los estudiantes tomados en cuenta confirman las puntuaciones obtenidas en el Examen de Estado, dado que el 51% aprobó tanto el nivel literal como el inferencial, mientras que el nivel intertextual fue aprobado por el 49% de la muestra, lo que indica que, promediando estos tres resultados, cerca de la mitad de la población (50.3%) aprobó la prueba, aunque hay una mínima diferencia (2%) entre los que aprueban accediendo a los dos primeros niveles y los que lo hacen llegando hasta el último.

Pero, yendo a la letra menuda, hallamos que la mayoría de los estudiantes que aprueban cada uno de los niveles se desempeñan de manera irregular en los distintos tipos de texto. Así, 32% aprobó el tipo de texto informativo; 54%, el texto narrativo; 40 %, el argumentativo y 53%, el icónico. Esto nos indica que quienes aprueban la evaluación se apoyan sobre todo en los textos narrativo e icónico, respectivamente. Y,

dado que la moda en los aciertos de los estudiantes que aprobaron cada uno de los tipos de texto, la constituye un número de 6 preguntas, para el caso de aquellos que en total comprendieron 10 ítems y 3, para el caso del texto icónico, comprendido este en un total de 5, hay que pensar que cerca del 15%, entre quienes aprobaron, tuvieron serios problemas para lograrlo, ya que no alcanzaron el número requerido para aprobar, el texto informativo, o el argumentativo.

Es preocupante, entonces, que prácticamente el 50% de estos estudiantes no haya aprobado ninguno de los niveles de lectura. Pero, más aún, que lo predominante en la población que sí lo hace, el otro 50%, lo logre de un modo mínimo.

Al considerar, de manera concreta, cada una de las siguientes tablas, en las que de manera específica se registra el porcentaje de aciertos de los estudiantes por grupos de preguntas, llegamos a la conclusión ya planteada de que en ninguno de los casos se mantiene la regularidad esperada. Pues, tendríamos que considerar, por ejemplo, un orden ascendente en el número de aciertos por cada grupo de preguntas, es decir, que a medida que se sumen ítems en cada uno de ellos, aumente el número de estudiantes que los aprueben:

Tabla 1					
Porcentaje de aciertos nivel literal					
Grupo 1 Comprensión del significado de palabras y oraciones directas		Grupo 2 Comprensión de relaciones conectivas		Grupo 3 Comprensión de correferencias	
Pregunta	Porcentaje	Pregunta	Porcentaje	Pregunta	Porcentaje
2	33 %	7	33 %	3	46%
6	47 %	24	46%	8	71 %
9	61 %			16	76%
22	39 %			25	54 %

Tabla 2					
Porcentaje de aciertos nivel inferencial					
Grupo 1 Comprensión y precisión de temas y subtemas del texto		Grupo 2 Interpretación de expresiones polisémicas		Grupo 3 Dilucidación de cuestiones implícitas de los textos	
Pregunta	Porcentaje	Pregunta	Porcentaje	Pregunta	Porcentaje
5	55 %	20	77%	1	42 %
13	61%	32*	62%	14	51 %
26	41 %			15	30%
29	47%			23	46%
31*	62%			33*	37 %
34*	56 %				

Tabla 3					
Porcentaje de aciertos nivel intertextual					
Grupo 1 Interpretación crítica de relaciones entre autor modelo y texto		Grupo 2 Interpretación crítica de motivos e intenciones de los textos		Grupo 3 Interpretación crítica de visiones de mundo presentes en los textos	
Pregunta	Porcentaje	Pregunta	Porcentaje	Pregunta	Porcentaje
11	77 %	4	43 %	17	47 %
12	32 %	10	33 %	18	55 %
28	61 %	21	45 %	19	46%
30	63 %	27	43 %		
		35*	41 %		

Considerando, por ejemplo, el grupo de preguntas concernientes al nivel literal, se esperaba que si las preguntas 2, 6 Y9 fueron respondidas por un porcentaje creciente (33%, 47%, 61 %, respectivamente), la 22, que era la última del grupo, fuese respondida por una proporción mayor a la última (61 %) Y no por el 39%, que fue lo que verdaderamente ocurrió. El mismo hecho se repite en el resto de los grupos de preguntas que comportaron cada nivel de lectura, con excepción del que, en el nivel literal, indagaba por las relaciones conectivas.

Además, la citada irregularidad reaparece

al hacer el análisis detallado de los resultados por tipos de texto y por niveles de dificultad de las preguntas. En ambos casos, se halla que

¹² Para confirmar esto, el lector debe fijarse en el porcentaje que acompaña cada pregunta en las tablas antes transcritas y considerar las siguientes convenciones: los numerales de las preguntas relacionadas con el texto informativo aparecen en letra normal y van del 1 al 10; los relacionados con el texto literario-narrativo se distinguen porque están escritos en letra cursiva, yendo del 11 al 20; los pertinentes al texto argumentativo están en letra negra (van del 21 al 30) y, por último, los propios del texto icónico se acompañan de asterisco (numerales 31-35).

para todos los textos hubo preguntas fáciles (rango entre 61 y 77%) Y preguntas difíciles (rango entre 30 y 45%).

DISCUSIÓN CONCLUSIVA

Una de las objeciones, que salen a relucir por parte de quienes descreen de los resultados arrojados por las pruebas de lectura formuladas a partir de un test con preguntas cerradas, apunta al hecho de la intermediación entre el cuestionario y el texto. De hecho, es posible que quienes formulen las preguntas, a pesar de todas las precauciones que se consideren, lo hagan desde un punto de vista parcializado, a veces, incluso, equivocado, lo que indicaría que estos no serían precisamente lectores ejemplares. La teoría del Lector Modelo tiene una respuesta contundente a esta objeción, pues lo que entraría, entonces, en juego en quien responde la prueba es su capacidad de convenirse no solo en lector modelo del texto sino también y, sobre todo, del cuestionario.

Respondida esta objeción se debe precisar, sin embargo, una bondad de los cuestionarios y es el hecho de que nos obligan a pensar en cuestiones que de otro modo tal vez nunca lograríamos. Así, no nos cabe duda alguna acerca de la mayor complejidad del texto literario en relación con los otros textos, dado su carácter polisémico y altamente crítico, pero los resultados de la prueba señalan que este tipo de texto fue el mejor respondido por parte de los estudiantes. Pensamos que esto se debe, precisamente, a que varias de las preguntas planteadas en él devclaban aspectos del texto que rara vez son consideradas por los lectores de los mismos, pero que una vez consideradas se pueden asimilar en forma satisfactoria. Lo anterior evidencia, de manera bastante contundente, la necesidad de implementar programas especialmente dirigidos al desarrollo de la lectura semiótica o

crítica, así como la muy factible efectividad de dichos programas.

Por último, quedó claro que es necesario implementar una política efectiva tendiente a mejorar la competencia lectora de los estudiantes bolivarianos en cada uno de sus aspectos. En este sentido, dado que esta investigación ha explicitado en una parte significativa el problema y que, además, el grupo de investigación ha formulado una serie de lineamientos para lograrlo a partir de los resultados obtenidos, las directivas de la Institución tienen ahora la palabra.

BIBLIOGRAFÍA

- Barletta Manjarrés, Norma el. al., *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios*. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2002.
- Barthes. Roland. S/Z. México: Siglo XXI, 1989.
- Cuchimaque, Ernesto; Duarte, Patricia. *Nuevo Examen de Estado para ingreso a la Educación Superior. Lenguaje*. Bogotá: ICFeS/IMEN, 2000.
- De Zubiría, M. *Teoría de las seis lecturas*.
- Eco, Umberto. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992.
- _____. *Lector in fabula* [1979]. Barcelona: Lumen, 1993.
- ICFES. http://www.icfes.gov.co/cont4/acl2003/res2003/ac1/tablas_nacionales_ac20031.xls
- _____. http://www.icfes.gov.co/cont4/ac/2003/res2003/ac2/tab_nal_AC20032.xLS
- _____. http://www.icfes.gov.co/cont4/ac_1/res/res_mas_sob_ac2004I_anali.doc
- Mincultura. <http://www.mincultura.gov.co>.
- Pérez Abril, M.; Bustamante; Jurado, F. *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza y Janés.