

Descripción psicolingüística de la lectura de estudiantes universitarios Primera aproximación

Jorge Vaca*

Introducción

El presente artículo reporta algunos datos acerca de la lectura de estudiantes universitarios, tanto en el nivel del procesamiento de la superficie de un texto simple, como al nivel de su comprensión. Originalmente, estos datos sirvieron para contrastar la lectura de dos grupos de niños que fueron estudiados (Vaca, en prensa 1), y sólo se requería una comparación que sirviera de referencia. Por lo anterior, es necesario enfatizar que lo que se expone es válido respecto a la lectura que los estudiantes realizaron de un texto de complejidad menor a la de los textos que deben afrontar de manera cotidiana.

Analizaremos sólo tres aspectos de la lectura que realizaron en voz alta los estudiantes:

- 1) El número y tipo de errores cometidos durante su lectura.
- 2) Respecto de la comprensión del texto, si realizan o no una inferencia necesaria para la comprensión global del texto.
- 3) Si los estudiantes fueron capaces de interpretar cierta información léxica representada mediante la oposición ortográfica entre // y y, en las palabras calló / cayó que aparecen en fragmentos contiguos del texto.

Planteamiento general del problema

La manera en la que leen los estudiantes universitarios mexicanos nos es básicamente desconocida. Poco sabemos sobre su velocidad de lectura, sobre los errores de lectura que cometen y sus significados, sobre sus posibilidades de comprender un texto, sobre sus formas de abordar el texto al estudiar (que sería diferente del simple "leer"). Sin embargo, actualmente es frecuente encontrar afirmaciones en el sentido de que los estudiantes "no entienden lo que leen":

"Muchos estudiantes saben leer y entender literalmente el texto escrito, pero se les dificulta ir más allá de lo textual para realizar una comprensión y valoración de lo leído, mucho más difícil les resulta, por lo tanto, relacionar lo leído con sus conocimientos previos o con su vida diaria" (M. Partido C., 1997:271 y 2002:80).

Desafortunadamente, esas afirmaciones no van acompañadas de algo así como... "lo afirmamos porque...". Ante esta situación conviene, o bien confirmarla o bien demostrar que esa afirmación es falsa. Para hacerlo, es conveniente realizar estudios metódicos que se planteen la cuestión.

* Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.

En esa dirección, deseamos reportar algunos datos con los que contamos acerca de la lectura de estudiantes universitarios para fertilizar un poco el terreno y fomentar las discusiones críticas y pertinentes, evitando generalizaciones en realidad poco creíbles.

Por los estudios que hemos realizado de la lectura infantil en voz alta, sabemos que hay dos clases de eventos que resultan muy informativos respecto de los procesos de lectura: los *agrupamientos* (Vaca, en prensa 2) que nos informan sobre la unidad básica de procesamiento que adopta el niño al leer y los *errores* (o desaciertos) que se dan durante la lectura. Respecto de los agrupamientos, en nuestros estudiantes, el análisis de estos eventos resulta irrelevante, pues todos leen fluidamente, al menos el texto propuesto. En consecuencia, adelante trataremos solamente lo relativo a los errores que cometieron.

El análisis de los errores sistemáticos de lectura de una población aporta información relativa al conocimiento lingüístico y paralingüístico que el lector usa al leer y para leer.

Es importante aclarar que nuestro interés en analizar los errores de lectura se debe también a que creemos que no se debe confundir la buena lectura¹ con la lectura sin errores; en realidad, como se mostrará con los análisis que emprendemos, creemos que no existe lectura sin errores.

Una primera sección analizará cuantitativa y cualitativamente los errores de lectura cometidos por esta población, lo que además nos brindará algo así como una línea base de comparación respecto de la lectura infantil, que ha sido nuestro centro de atención.

En segundo lugar, nos interesa saber si los estudiantes logran realizar lo que suele llamarse una *inferencia semántica*. Actualmente, la lectura es considerada como una "habilidad compleja" (OECD, 2000) que supone la apropiación y la utilización de diversos tipos de conocimiento y la realización de tareas de cierto grado de dificultad cognitiva, como puede ser la realización de juicios sobre el texto y la intención con la que se escribe, la valoración de la información pertinente, la *inferencia semántica* de información no explícitamente escrita, etcétera.

En la literatura actual sobre el tema de la comprensión de textos (orales o escritos), es común encontrar la opinión de que ésta se manifiesta por algo más que no sea la simple recuperación o recuento de la información efectivamente escrita en el texto. La lectura de textos supone crear una representación coherente de su contenido. Para elaborar dicha representación, es necesario construir los vínculos semánticos entre las diferentes proposiciones del texto, vínculos cuyo establecimiento implica *inferir* información no explícitamente desarrollada en el texto.

¹ En psicolingüística de la lectura suelen distinguirse los "buenos" de los "malos" lectores, de acuerdo con parámetros nunca claramente especificados y muy variables. Lo que nosotros pretendemos es establecer lo que hacen los lectores, sin pretender establecer un nuevo criterio de distinción.

Los sistemas actuales de evaluación de la comprensión de textos escritos toman en cuenta esta realización de inferencias como un indicador importante (véase OECD-PISA, 2001). Lo anterior es así a pesar de que, en el contexto científico, se encuentra en discusión qué es una *inferencia semántica*, cuándo se realiza esta inferencia (durante la lectura o en algún momento posterior), quiénes realizan esas inferencias, quiénes no, por qué y, además, si ellas son operaciones modulares y por tanto relativamente automatizadas o si son conscientes y centralmente controladas. Los debates son acalorados, aún después de 30 años de intensa investigación psicolingüística en procesos de comprensión del discurso, como puede apreciarse en el número especial editado ya en 1993 en la revista **Discourse Processes** (número doble 1-2 del volumen 16): *Generación de inferencias durante la comprensión de textos*, editado por Arthur C. Graesser, quien nos comenta en la introducción misma:

“La generación de inferencias ha sido uno de los tópicos más controvertidos en el campo durante los últimos diez años. Los investigadores han estado en desacuerdo en *cuáles* inferencias son generadas durante el proceso de comprensión tanto como respecto de *cuándo* son generadas dichas inferencias. De acuerdo con algunas teorías, muy pocas inferencias son generadas ‘on-line’ (i. e. durante la comprensión) desde que muchas pueden ser reconstruidas ‘off-line’ (i. e. durante una tarea subsecuente de recuperación). En el otro extremo del continuo, algunas teorías afirman que muchas de las inferencias son generadas ‘on-line’” (Graesser, 1993:1)².

En el artículo que él mismo presenta, nos da una idea de la gran dificultad que ha alcanzado el tema de las inferencias en los últimos años de investigación, analizando once tipos diferentes que se han identificado en la investigación:

“Ahora que los investigadores del procesamiento del discurso han investigado la generación de inferencias por aproximadamente 20 años³ deberíamos estar listos para celebrar los frutos de nuestro esfuerzo colectivo, contando con una teoría madura. Sorpresivamente, no ha emergido una teoría madura. A lo mucho, hay una colección de mini-teorías, modelos e hipótesis que se aplican a una muestra muy estrecha de textos y contextos pragmáticos” (Graesser, 1993:145).

Si se analiza, en el mismo número, el artículo de W. Kintsch (1993), uno de los iniciadores del tema y quien cierra el número especial, se puede apreciar una sensación similar, ya que discute incluso lo adecuado o inadecuado del término genérico *inferencia semántica* para englobar una serie de operaciones de adición o reducción de información durante la lectura.

Lo que queremos señalar, simplemente, es la complejidad en la que ha caído el tema de la generación de inferencias semánticas; más que una operación nítidamente delimitada y claramente evaluable es, en realidad, un tema complejo y controvertido en la investigación acerca de los procesos psicológicos de comprensión del discurso.

Tomando en cuenta lo anterior, nos atrevemos a reportar los principales hechos encontrados por nosotros. En el cuento de “*La raya salvavidas*”, que es el cuento que nuestros estudiantes leyeron (Anexo 1), no está claramente dicho qué es la *raya*; sin embargo, dado el tema general del texto, se puede *inferir* que

² La traducción de las citas en este artículo es responsabilidad del autor.

³ [que en realidad ahora son 30 años, pues el artículo es de 1993] N. del T.

la *raya* es una *mantarraya*, puesto que se habla en los primeros párrafos sobre el mar, la actividad de pescar, etcétera. Si no se realiza dicha inferencia (por simple desconocimiento de la especie), al menos se puede inferir que se trata de un pez o de un animal marino. Parece, pues, uno de los tipos de inferencia más complejos descritos en la literatura, de los menos automatizados y más claramente gobernados por procesos centrales conscientes, de tipo silogístico: si la raya "no es un monstruo y hay muchas en el mar, debe ser un pez o un ser viviente marino".

Sabemos que en México el nombre más comúnmente utilizado para referir a esa clase de peces es el de *mantarraya*; precisamente por eso utilizamos el término "raya", también válido y de hecho más fácil de encontrar en un diccionario común. En este caso, inferir a partir de las informaciones contextuales el sentido del término o, al menos, inferir que la raya "es un pez o un ser que vive en el mar" nos pareció una actividad que fácilmente debían realizar los estudiantes universitarios. ¿Fue así? Analizaremos, en una segunda sección, cuántos estudiantes realizaron esta inferencia y cuántos no lo hicieron.

Finalmente, en una tercera sección analizaremos si los estudiantes interpretan o no una información aportada por el contraste ortográfico entre *calló* / *cayó* y elaboran, por tanto, una representación precisa de algunos fragmentos del texto. En lo que podemos llamar el nudo de la historia, encontramos los siguientes fragmentos (véase la distribución gráfica original del texto en el Anexo 1):

Fragmentos 27 y 28: Mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie, porque se le había quedado atorado en una cuerda. Entonces calló.

Fragmento 29: Súbitamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó.

"Leyendo" la ortografía, debemos llegar a la siguiente interpretación: [el padre siente un jalón en su pie, deja de cantar, siente un segundo tirón más fuerte y cae]. Posteriormente, nos enteramos de que cae al agua, porque en el texto está escrito que "se hundía". De no interpretar la ortografía, la reconstrucción semántica de esos fragmentos queda desdibujada: ¿se cae dos veces? ¿Por qué no se dice nada acerca del hecho de que se levanta? ¿Qué acepción atribuirle a la palabra /kayó/: [callar] o [caer]? ¿Sobre la base de qué decidir? ¿Son los estudiantes capaces de interpretar la información léxica aportada por los rasgos ortográficos en *calló* / *cayó* y, con eso, construir una interpretación semántica coherente y precisa?

En el análisis, abordaremos cada uno de los tres aspectos de manera más o menos sistemática.

Método

Se solicitó a los estudiantes universitarios que leyeran en voz alta el pequeño cuento de *La raya salvavidas*, dirigiendo su atención a la comprensión del mismo. Se les informó que cada vez que llegaran a un signo divisorio del texto (la manita, en el texto) se les iba a pedir que dijeran lo que iban comprendiendo. Al final, se les pidió releer algunos fragmentos para confirmar si la información

ortográfica había sido o podía ser interpretada. Eventualmente, se utilizaron otros recursos para comprender su forma de interpretar esos fragmentos del texto, profundizando la entrevista clínica e incluso pidiéndoles que escribieran algunas oraciones pertinentes.

Asimismo, se informó a los estudiantes que se trataba de un texto simple y escrito para niños, pero que requeríamos una comparación de lo que habían hecho los niños con lo que podían hacer los estudiantes. Quienes aceptaron fueron entrevistados.

Se audiograbó la entrevista con 30 estudiantes universitarios de las siguientes áreas: 10 de ciencias exactas, 9 de pedagogía y 11 de psicología.

Análisis de resultados

Antes de entrar al análisis de los errores, quisiéramos reportar los datos relativos a la velocidad de la lectura de los estudiantes. Ellos leen a 158 palabras por minuto (p/m) en promedio.

El mínimo registrado en nuestros estudiantes es de 105 y el máximo es de 203 p/m. Una distribución en rangos queda como sigue:

CUADRO 1
Distribución de la velocidad de lectura en rangos

	Rango 1 100-120	Rango 2 121-140	Rango 3 141-160	Rango 4 161-180	Rango 5 181 ó +
C. exactas	2	2	4	2	-
Pedagogía	-	2	2	5	-
Psicología	-	1	2	6	2
Total	2	5	8	13	2

Debemos considerar que nuestro dato se refiere a su lectura en voz alta. Seguramente, su velocidad de lectura silenciosa es mayor. Generalmente se reportan promedios de 200 a 250 p/m (Noordman y Vonk, 1994) por lo que nuestro dato parece corresponder bien con otros datos reportados, en otros países y lenguas. En este sentido, nuestros estudiantes no parecen presentar nada anómalo.

Los errores de lectura

El número total de errores de lectura que cometió la población es de 297. El mínimo de errores cometido por sujeto es de 3 y el máximo de 19. Puesto que el texto era de 364 palabras, podemos obtener un promedio de errores: $364/3 = 121$, lo que significa que el estudiante que cometió sólo tres errores produce un

error cada 121 palabras en promedio. Analicemos mediante este índice, la distribución de la población, en rangos (Cuadro 2).

CUADRO 2
Distribución en rangos del promedio de errores cometidos por sujeto

	Rango 1 < 41	Rango 2 41-60	Rango 3 61-80	Rango 4 81-100	Rango 5 101 ó +
C. exactas	7	2	-	-	1
Pedagogía	5	3	1	-	-
Psicología	6	2	2	-	1
Total	18	7	3	-	2

Como se puede observar, 18 estudiantes (el 60%) cometen en promedio 1 error cada 40 palabras o menos y el 83% (rangos 1 y 2 = 18+7) lo cometen cada 60 palabras. Si leen a una velocidad promedio de 160 p/m, significa que el 83% de los estudiantes, en escala temporal, cometen casi tres errores por minuto.

Respecto del tipo de errores que cometen, la base de datos que estamos creando⁴ etiqueta cada error de lectura con una serie de informaciones que pueden ser analizadas dependiendo de los intereses particulares de los consultores de la base. Hemos distinguido seis clases, con subclases dependientes de cada clase, que se muestran en el Cuadro 3. Analizaremos sólo algunos aspectos de los errores.

CUADRO 3
Distribución de la clase vs. la subclase de los errores

Clase vs. subclase	Subclase						
Clase	0	1	2	3	4	5	Total
0, divergencia oral-escrito	46	-	-	-	-	-	46
1, léxicos	-	134	14	12	-	29	189
2, no-léxicos	-	4	2	-	1	-	7
3, inclasificables	17	-	-	-	-	-	17
4, producción	35	-	-	-	-	-	35
5, organización del texto	3	-	-	-	-	-	3
Total general	101	138	16	12	1	29	297

⁴ Proyecto: *2000 errores de lectura en español*. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. En este proyecto participaron como colaboradores y estudiantes Denise Hernández y Javier Bustamante (quienes recabaron y transcribieron inicialmente las entrevistas); Natalia Rosales Yeomans (colaboradora y estudiante también) y como estudiante de la Maestría en Investigación Educativa, Martha Portilla.

◆ **Clase 1, errores léxicos.**

Como puede apreciarse en el Cuadro 4, la gran mayoría de los errores cometidos por los estudiantes corresponde a la clase de los errores léxicos (189 = 64%). He aquí dos ejemplos (que incluyen todos los datos yuxtapuestos al error en la base de datos). El primero, consiste en leer "contaba" ahí donde estaba escrito cantaba⁵. Es la sustitución de una palabra por otra.

Nº. individual de error:	7/15	6/13
Nombre	Art	Fid
Escuela	UFI	UFI
Grado	U5	U3
Edad:	U	U
Rango de edad	5	5
Texto:	La raya salvavidas	La raya salvavidas
Velocidad:	144.5	154.6
Rango de velocidad:	8	8
% de error:	24.2	28
Rango de %:	1	1
Error:	mi papá contaba :	hoy :-hoy que ha... oí que hay un- banco muy grande
Debe ser:	cantaba	oí
Clase:	1 (Léxico)	1 (Léxico)
Corrección:	0 (no corrige)	1 (corrige)
Subclase:	1 (sustitución)	1 (sustitución)
Unidad:	1 (puede describirse a nivel palabra)	1 (puede describirse a nivel palabra)
Otra información:	0	306 (ortografía literal / acento)
Justificación:	-	-

⁵ Lo que el sujeto lee u oraliza se notará sistemáticamente entre comillas y lo que está escrito en el texto, se subrayará. Esto evitará confusiones y permitirá simplificar la redacción, pudiendo escribir frases como la siguiente: sustituye cantaba por "contaba".

En general, denominamos **error léxico** a todo aquel error que involucra unidades léxicas (palabras) existentes en la lengua y que han sido sustituidas, introducidas u omitidas. Los errores léxicos involucran palabras reales del lenguaje, muchas veces entran en correspondencia sintáctica adecuada con el fragmento de texto anteriormente leído y por lo general también son semánticamente posibles en el contexto en que aparecen, como en el ejemplo.

El segundo error resulta ya un poco más interesante: se sustituye "hoy" por oí. Implica, de alguna manera, la falta de utilización de información ortográfica: para leer la palabra "hoy", es necesario encontrar una letra hache.

Los errores léxicos, en general, revelan una gama muy amplia de tipos de información que el lector puede tomar o no tomar en cuenta en el momento preciso en el que sucede el error. No sugerimos que Fid no sepa cómo se escribe la palabra *hoy*. Lo que sabemos es sólo que en ese momento particular del proceso de lectura y en ese "estado mental particular y específico", esa información ortográfica no pudo ser tomada en consideración. En cambio, otras clases de información sí fueron consideradas.

Debe tomarse en cuenta que si Fid está leyendo a un promedio de 154 palabras por minuto, lee entonces 2.5 palabras en un segundo o, lo que es lo mismo, tiene 4 décimas de segundo en promedio para inferir cada palabra, además de estar realizando otras muchas operaciones lingüísticas simultáneamente⁶. Para que la lectura pueda ser así de rápida, se deben utilizar procedimientos "aproximados" para decidir qué palabra está escrita. Podríamos aplicar reglas precisas que generaran menos errores, pero serían mucho más costosas en tiempo, lo que bajaría nuestra velocidad de lectura. Para mantener un equilibrio entre velocidad y precisión, debemos cometer errores al leer.

Hemos sostenido que los errores de tipo léxico son el producto de una *inferencia*⁷ que el lector realiza con base en la consideración simultánea de ciertas informaciones (entre otras clases la sintáctica, la semántica y/o la fonográfica) en el caso de la sustitución de cantaba por "contaba", pero no de otras (la información ortográfica seguramente conocida por Fid en el caso de la sustitución de papa por "papá").

Queda claro que la mayoría de los errores de los estudiantes revelan una actividad inferencial pertinente. La mayoría de los errores léxicos corresponden a sustituciones de una palabra por otra, aunque también se dan introducciones (subclase 2) u omisiones de palabras (subclase 3).

Por ejemplo, de las 134 sustituciones de una palabra por otra, nuestros análisis específicos por categoría gramatical revelan que el 72% de las sustituciones corresponden a palabras de la misma categoría: sustantivo por

⁶ Noordman y Vonk (1994:78) nos dicen que el tiempo promedio para leer una palabra es de 250 milisegundos, es decir 1/4 de segundo. Nuestras estimaciones equivalen a 2/5 de segundo, ligeramente mayor, dada la menor velocidad de lectura, debido al hecho de que nuestros estudiantes leen en voz alta. Es interesante observar que llegamos a cifras similares a pesar de que nosotros debemos utilizar técnicas muy sencillas, por simple economía.

⁷ Hablamos aquí de *inferencias de palabras* como mecanismo psicológico de identificación de unidades del texto y no en el sentido anteriormente considerado de *inferencia semántica*.

sustantivo, verbo por verbo, etcétera (Cuadro 4). Estos datos coinciden con viejos datos reportados con niños (Vaca, 1986:45) en los que el 80% de las sustituciones fueron de la misma categoría gramatical en niños de 2º a 5º grado de primaria.⁸

CUADRO 4
Categoría gramatical de las palabras sustituidas⁸

Escrito:	V	Adj	Pron.	Prep.	Art.	Adv.	Conj.	Sust.	Otra	Total
Leído:										
Verbo	20	-	-	-	-	-	-	1	-	21
Adjetivo	-	3	-	-	-	1	-	1	1	6
Pronombre	-	-	12	6	2	1	-	-	-	21
Preposición	-	-	-	14	-	1	-	-	-	15
Artículo	-	-	4	10	9	-	-	-	-	23
Adverbio	8	-	-	-	-	5	-	-	-	13
Conjunción	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2
Sustantivo	-	-	-	-	-	1	-	32	-	33
Total	28	3	17	30	11	9	1	34	1	134

◆ Clase 4, errores de producción.

La siguiente clase de error, en términos de su frecuencia, es la clase 4, que denominamos *errores de producción* (35, correspondientes al 12% del total de errores). Ya que pedimos a los sujetos leer en voz alta, tienen al menos dos tareas: reconstruir el texto, para lo que es necesario interpretarlo y “decirlo”. Creemos que, en el caso de los estudiantes, algunos errores corresponden más a la fase de producción lingüística que a la fase de interpretación de lo escrito. Son más bien *lapsus* orales que errores de lectura propiamente dichos. Generalmente son errores no significativos y se dan en momentos de lectura fluida. Un ejemplo nos ayudará a explicarnos:

Nombre:	Via
Velocidad:	137.3
Error:	la raya se /koloxó /- /xolokó / justo
Debe ser:	se colocó justo
Clase:	4 (producción)
Corrección:	0 (no corrige)
Justificación:	anticipación

En este caso, Via, muy probablemente, anticipa la emisión de un fonema (/x/) que debe emitir posteriormente, correspondiente al primero de la palabra justo. Este error es análogo a errores registrados en corpus de *lapsus* orales:

⁸ Este análisis fue realizado gracias a la colaboración de María del Carmen Galindo y de Bertha Angélica Álvarez como parte de su Servicio Social, que realizan bajo la supervisión del autor.

744-594 bio(j)o(l)iquement, bio*log*iquement

Rossi y Peter-Defare (1998: 149) consideran el *lapsus* anterior como uno de tipo interversión, sintagmático y con origen en una anticipación del fonema.

En nuestro ejemplo, el primer error de Via se debe a la anticipación de la pronunciación del fonema /x/ de la palabra justo y su inserción en la posición inicial de sílaba. En el segundo error, que es una corrección fallida, existe, o bien un desplazamiento del fonema originalmente anticipado a la primera posición de la palabra con corrección de la última sílaba o bien una *inter-versión* (un intercambio de posiciones entre los fonemas, como en el ejemplo en francés). Otros errores de esta clase, son:

un tiburón se había /quedár o atro/ -ato-rado en la red-	quedado atorado
y /nadió/ -y nadó hacia la superficie-	y nadó hacia
/atorrádo/ en la red	quedado atorado
en su /inténtof:/- de zafarse-	intento por zafarse

En términos generales, creemos probable que este tipo de errores, muy similares a los reportados en los corpus de *lapsus* orales, correspondan a la fase de re-producción oral del texto, más que a la fase de interpretación propiamente dicha.

Los errores léxicos, los errores por divergencia entre la forma oral y escrita de las palabras y los errores de producción suman 270, que corresponde al 91% del total de errores cometidos por la población de estudiantes.

Ninguno de los tipos de error de lectura analizados muestra alguna anomalía en el proceso de lectura de los estudiantes. Todos los errores parecen previsible, necesarios y comprensibles.

◆ Otras clases de información usadas para leer.

Como hemos visto, los lectores consideran diversas clases de información para leer: información sintáctica, semántica, fonográfica, etcétera. Pero esas clases de información son sólo las más evidentes y posiblemente las más relevantes. Hay otras clases de información que los lectores toman en cuenta al leer y que son reveladas por algunos errores. Describiremos algunas de estas clases de información.

- *Rección* (24 errores con esta etiqueta).

Lee:	Debe leer:	Frecuencia
pero no sabía que ninguna raya-	sabía <u>de</u>	6

El lenguaje tiene ciertas combinaciones más o menos fijas, de tal forma que algunas palabras parecen regir o hacer más probable la aparición de otras. En el ejemplo, que se da en 6 ocasiones (20% de los estudiantes cometen este error), se aprecia que, muy probablemente, el verbo "saber" hace más probable la aparición de la preposición "que", que la aparición de "de". Así, la expresión, "sabía que" puede ser mucho más probable que la expresión "sabía de"⁹. En este sentido, "saber" rige (de ahí el término "rección") a "que". Esta especie de conocimiento estadístico o probabilístico acerca del lenguaje explica la sustitución de dos palabras cuyas formas gráficas son muy divergentes (las palabras escritas de y por no se parecen gráficamente).

Lee:	Debe leer:	Frecuencia
en su intento de zafarse	intento <u>por</u>	4
y que en su intento para zafarse lo jalaba	intento <u>por</u>	1

Otras estructuras más o menos fijas están en juego: *bajó a / bajó para, hay que / hay delfines*. Es evidente que este tipo de "conocimiento estadístico" acerca del lenguaje está también siendo movilizado por los lectores.

- *Estilo discursivo* (36 errores)

Los estudiantes son sensibles al estilo discursivo adoptado por el autor o a algunos elementos lingüísticos presentes en el texto. Estos elementos son retomados y pueden intervenir en el juego de informaciones consideradas para inferir un elemento léxico, en un punto determinado del texto:

Lee:	Debe leer:
\no/ -no es monstruo-es una raya-	no es un monstruo
esperé varias horas	esperamos varias horas
se había quedado atrapado en la red	se había quedado atorado

Los dos primeros ejemplos muestran que los lectores recuperan el hecho de que el texto está construido tanto en discurso indirecto (el narrador de la historia, que es a su vez el personaje principal, es decir el niño mismo) como en discurso directo: en el primer error se recupera, a nuestro parecer, la doble negación oral (habiendo confirmado la entonación en la lectura) presente muy

⁹ 9. Habría que remitirse a estudios de lingüística estadística para saber si efectivamente éste es el caso.

frecuentemente en expresiones como “no, no quiero ir al cine”, por ejemplo. En el segundo error y a pesar de que existe el antecedente de un verbo en primera persona del plural (Cuando llegamos...), el lector de alguna manera recupera la posibilidad de que se retome la narración en primera persona del singular, muy frecuente en la primera parte de la historia, hasta el momento del desayuno. El tercer ejemplo muestra la recuperación del léxico ya encontrado en el texto cuatro renglones arriba. Las palabras atrapados y atorado son gráficamente similares, pero la primera ya había sido utilizada en el texto y ese lector evidentemente toma esta información.

Son muchas más las clases de información que los lectores toman en cuenta al leer, de forma consciente o inconscientemente. La longitud de la palabra, la información visual periférica, etcétera. Podrá consultarse un análisis más detallado en la obra dedicada a ese objetivo (el análisis del corpus completo de errores).

Es importante pensar en lo siguiente: si estos procesos inferenciales son los que posibilitan el sostenimiento de la velocidad de lectura a un ritmo de 160 p/m en promedio, significa que estos mismos procesos están en marcha cuando *no se cometen errores y se lee a esa velocidad*. Por lo tanto, lo que nos permite ver un error, es parte de los mecanismos de procesamiento cuando no se los comete.

De los análisis de errores que hemos presentado, podemos extraer las siguientes conclusiones generales:

- Los errores son **inherentes al proceso de lectura**. Todo lector comete errores. La lectura es un proceso estratégico y no algorítmico. Aun los estudiantes cometen errores durante su procesamiento del texto.
- El procesamiento de la superficie del texto y de su nivel “profundo” (o de su significado) es *simultáneo*. Para leer de manera fluida hay que ir comprendiendo el texto. No es cierto que primero se decodifica (o se “lee”) y luego se comprende.
- La gran mayoría de los errores muestran la necesaria utilización de la **competencia lingüística** de los lectores durante su proceso de lectura, así como la utilización de muchas **clases de conocimiento o información**, lingüístico y no lingüístico. Por lo regular, los errores son significativos, sintácticos, y toman en cuenta las características fonográficas de las palabras escritas, además de otras clases de información, como la estilística, la temática, etcétera.
- Los procesos que conducen al acierto y los que conducen al error son los mismos.

Análisis de la inferencia

La lectura es pues una actividad compleja, interactiva y que implica la competencia lingüística de los lectores, además de implicar su conocimiento del mundo, del lenguaje, del tema del texto y de la escritura como objeto. Como lectores, nos comportamos de una manera diferente ante un texto de, por ejemplo, psicología, que ante un texto de filosofía, de fisiología o de filología. La comprensión que logremos dependerá en buena medida de nuestro conocimiento del tema del texto y de su contexto de producción. Para nosotros, la *comprensión de textos escritos* **no** es una habilidad aislada y aislable, sino una

acción específica que depende fuertemente de conocimientos previos, contextuales y culturales relativos tanto al lector como al texto que se intenta comprender.

Respecto de la interpretación del término *raya*, en el título del cuento, encontramos que, como era de esperarse, dio lugar a un abanico muy amplio de interpretaciones que fluctúan de la literalidad (la "raya" es un rayón, una línea, un segmento) a la vinculación con la palabra "salvavidas", que llevan a los estudiantes a postular hipótesis tales como que la "raya" es "la división entre el bien y el mal", "lo que no debemos pasar porque ponemos en peligro nuestra vida", hasta interpretaciones intermedias, como la de la "estela que dejan los salvavidas de las playas". Muchos de ellos dicen explícitamente que no se puede saber, desde el título, el significado del término y dicen simplemente no saber a qué se refiere. Otros, además, explicitan su expectativa de encontrar más adelante su significado. Desde el punto de vista estratégico, esto es perfectamente razonable y previsible. Sólo dos sujetos interpretan el término *raya*, desde el título, como un animal marino o acuático (Man/UF1 y Van/UPS).

Durante la lectura, sin embargo, la mayoría de los estudiantes *infiere* que la raya es "un pez", "un animal marino", "una especie de mar" o incluso menciona espontáneamente el término "mantarraya" al acabar de leer el fragmento 12 del texto.

Seguramente realizan esta inferencia a partir de la información otorgada por el padre en el cuento: "no es un monstruo"; "hay muchas en el mar"; "hay un banco de peces" y la sugerencia de "ir a pescar". La integración de esta información hace plausible la inferencia: 16 estudiantes de 25 la realizan en este punto del texto, es decir, el 64% de cuantos tenemos este dato preciso. Dos estudiantes requieren llegar hasta el final del texto para realizar la misma inferencia. Aunado a los anteriores, se eleva el porcentaje al 72% del total. Cinco estudiantes, uno de ciencias exactas, dos de pedagogía y dos de psicología (el 20% respecto de quienes tenemos información) no realizan la inferencia en cuestión, generando interpretaciones obviamente deformantes del significado del texto: o bien, para ellos, la raya es el delfín y el delfín salva al papá o bien se dan otras interpretaciones, como la de que "el rayo salvó al papá".

Debemos concluir que la gran mayoría de los estudiantes (el 80%) realiza la inferencia esperada, aunque es sorprendente que, tratándose de un texto relativamente simple, un 20% de ellos no la realice. Debemos profundizar nuestro conocimiento de los procesos lectores en estudiantes universitarios. Para un análisis más detallado de las interpretaciones semánticas producidas por esta población, véase Hernández y Hernández (en prensa).

El uso de información ortográfica

Respecto de la interpretación de la información léxico-semántica aportada por la oposición ortográfica entre *ll* y *y* en calló y cayó, encontramos lo siguiente. El Cuadro 5 describe las principales respuestas encontradas.

CUADRO 5
Distribución de las respuestas de procesamiento
de información ortográfica en calló / cayó

	Ciencias exactas	Pedagogía	Psicología	Total
1. Convencional al releer los fragmentos 27-28	4	1	3	8
2. Indistinción inicial, aunque convencional al releer el fragmento 29.	5	2	5	12
3. Desdoblamiento de la caída (con evolución o no hasta convencional)	1	6	2	9
3. No hay datos	-	-	1	1
Total	10	9	11	30

- 8 estudiantes de 29 (28% del total de estudiantes de quienes tenemos datos claros, es decir de 29) dan, de entrada, una interpretación convencional al releer los fragmentos 27-28 del texto. No tienen necesidad de releer la segunda palabra /kayó/ para darse cuenta de que la primera está ligada al verbo *callar*, y no al verbo *caer*. Pueden interpretar la información notada por la oposición ortográfica.
- 12 estudiantes de 29 (el 41%) parecen no interpretar la oposición ortográfica desde la primera lectura. Pero, cuando deben releer el fragmento 29, que contiene la segunda palabra /kayó/ (es decir, cayó), entonces interpretan convencionalmente los fragmentos 27-29, con más o menos esfuerzo.
- Para 9 estudiantes (el 31%), lograr interpretar convencionalmente este fragmento resultó más difícil de lo que pudimos haber esperado en estudiantes universitarios. La interpretación predominante, compartida por muchos niños, consiste en “desdoblar la caída del papá”, es decir, interpretar que primero se cayó en el barco (o en la red), en correspondencia con la palabra calló, y luego se cayó al mar, en correspondencia con la palabra escrita cayó. Esto significa que no pueden hacer corresponder una diferencia significativa con una ortográfica. Para algunos de estos estudiantes, llegar a interpretar convencionalmente los fragmentos y comprender cabalmente la raíz de sus dificultades, supuso llevarlos a escribir oraciones simples en donde intervinieran esas palabras homófonas. Sólo entonces se hizo observable para ellos la oposición ortográfica y la interpretación convencional del texto.

De lo anterior debemos concluir que si bien la mayoría de los estudiantes (los dos primeros tipos de respuesta, correspondientes al 69% del total) resuelven adecuadamente la situación, se vuelve a presentar una porción de estudiantes que **no** resuelve algo que parecería muy elemental para este nivel

educativo. Una vez más, la lección es la misma: la diversidad de niveles es característica de toda población.

Es importante no generalizar arbitrariamente diciendo que "los estudiantes no entienden lo que leen" y, sobre todo, es importante encontrar los mecanismos de detección de aspectos verdaderamente significativos, para poder colaborar mejor con ellos.

Consideraciones finales

Estudios de tipo descriptivo como el que hemos presentado tienden a mostrar que el desempeño en lectura de los estudiantes es regularmente el esperado (al menos respecto de lo que esperábamos de la lectura de este texto).

Por otro lado, sí se hace necesario que las instituciones educativas cuenten con datos suficientemente claros y precisos acerca de las posibilidades interactivas de los estudiantes con los textos al entrar a la universidad, sin olvidar que es virtualmente imposible evaluar **la** competencia lectora¹⁰; dicha competencia puede ser muy variable y la variabilidad depende de las características del lector, de las características del texto o de las características de la tarea, tal como le sea presentada al estudiante. Toda evaluación individual de la comprensión (de textos escritos, orales o de situaciones en general) es en realidad una evaluación de la sociedad en la que el individuo se ha desarrollado, puesto que "mide" la riqueza o la pobreza de las interacciones que la sociedad le ha permitido a un individuo en particular.

Como maestros, debemos hacer un esfuerzo por explicitar qué esperamos que un estudiante haga con un texto, no en un sentido conductista del hacer (en términos de definiciones operacionales), sino en un sentido cognoscitivo (a partir de ese texto, qué se puede construir, inferir, deducir, dudar). Asimismo, como maestros, debemos estar conscientes de que, paradójicamente, un estudiante podrá comprender un texto en la medida que comprenda lo que podríamos llamar "sus condiciones de producción intelectual": cuando un autor escribe un texto, adopta una perspectiva, está ubicado en un contexto de discusión disciplinaria, en una época y lo hace además desde ciertos esquemas propios. ¿Qué tanto sabe el estudiante de esos aspectos contextuales que le permitan interactuar con el texto y manifestar su propia comprensión?

Por otro lado, no debemos olvidar que la adquisición de conocimiento es un proceso infinitamente más complejo que un proceso de lectura. Leer es un factor del aprendizaje, pero nunca puede reducirse un proceso de adquisición de conocimiento a una lectura comprensiva, puesto que el primero implica "ubicarse en el campo" y tener acceso a una serie de experiencias que, nuevamente, pueden y deben contextualizar toda lectura sistemática y crítica.

Dejamos una serie de cuestiones abiertas para la reflexión crítica y la investigación sistemática.

¹⁰ Esta discusión ha sido desarrollada en un ensayo específico: "Comprensión de textos, adquisición de conocimientos y enfoques educativos" (véase: Vaca, en prensa 3)

Para finalizar, quisiéramos hacer sólo un comentario acerca de las actuales tendencias en la evaluación de la lectura. Como todos recordarán, hace poco tiempo, aun en los medios, hubo una noticia alarmante: los mexicanos estamos en penúltimo lugar de un grupo de 32 países evaluados en lectura por la OECD. Esta evaluación, que debemos estudiar con detenimiento antes de negarla o antes de alarmarnos, define la *alfabetización en lectura* como "comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos para lograr los propios objetivos, para desarrollar el propio conocimiento y potencial y para participar en la sociedad" El proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*) realizó la evaluación con estudiantes de 15 años de edad en tres dimensiones: la de habilidades del proceso, la de conocimiento y comprensión (contenido) y la de contexto de aplicación. Esta distinción implica que hay que poder evaluar la manera en la que los estudiantes *usan, en contexto*, la lengua escrita, y no limitarse a realizar "pruebas de comprensión", siempre limitadas y, sobre todo, que nos puede retrotraer a la peligrosa época discriminante de los "tests", que siempre manejan información limitada y descontextuada.

Referencias bibliográficas

- Graesser, A.C. (1993) "A Theory of Inference Generations During Text Comprehension." En A.C. Graesser (Guest Editor) **Discourse Processes**, V. 16, **1-2**, January-June, 1.
- Kintsch, W. (1993) "Information Accretion and Reduction in Text Processing: Inferences." En A.C. Graesser (Guest Editor) **Discourse Processes**, V. 16, **1-2**, January-June, 193-202.
- Noordman, L y W. Vonk (1994) "Text Processing and Its Relevance for Literacy." En L. Verhoeven (ed.) **Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications**. Amsterdam, John Benjamin publishing, 75-93.
- OECD (2000) "Measuring Student Knowledge and Skills." En **The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy**. París, OECD.
- OECD (2001) **Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000**. París, OECD.
- Partido Calva, M. (1997) "La lectura como experiencia didáctica." En **Colección Pedagógica Universitaria**, **27-28**, enero-diciembre, Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación, 269-289.
- Partido Calva, M. (2002) "Los usos didácticos de la lectura." En **Enlace**, Año 2, **3-4**, Xalapa, Universidad Pedagógica Nacional, 79-90.
- Rossi, M. y É. Peter-Defare (1998) **Les lapsus: ou comment notre fourche a langué**. París, PUF.
- Vaca, J. (1986) "Sobre el proceso y el aprendizaje de la lectura: un punto de vista psicolingüístico." En **Colección Pedagógica Universitaria**, **13**, enero-junio. Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación, 35-70.
- Vaca, J. (en prensa 1) "Comprensión de textos y conocimiento ortográfico." **Colección Pedagógica Universitaria**, **35** (monográfico), Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Vaca, J. (en prensa 2) "Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos." **Revista mexicana de Investigación Educativa**, México.
- Vaca, J. (en prensa 3) "Comprensión de textos, adquisición de conocimientos y enfoques educativos." **Diálogos Educativos**, **15**, enero-abril, Xalapa, Secretaría de Educación y Cultura.

La raya salvavidas



Como todos los días, un rayo de sol entró en mi cuarto y me despertó. Como todos los días, leí un rato mientras mi papá despertaba. Abrí un libro y me encontré con la fotografía de una raya.



Mi papá bajó para hacer el desayuno. Entonces, salí corriendo de mi cuarto y le dije:

-Papá, mira, un monstruo!

-No es un monstruo, es una raya. Hay muchas en el mar. ¿Quieres acompañarme a pescar? Oí que hay un banco muy grande de peces al Este de la bahía. Hoy no tienes que ir a la escuela y éste puede ser un buen día.



-¡Sí, quiero ir! -contesté.

-Bueno. Tú me ayudarás hoy en mi trabajo.

Cuando oí la noticia, subí rápidamente a vestirme y bajé a desayunar: papa con chorizo y huevo, leche y pan.



Cuando llegamos al muelle, mi papá me dijo:

-Sube al barco, pero antes pásame ese tubo grueso que está tirado.

Él tuvo que hacer algunas reparaciones mientras yo limpiaba la cubierta. De pronto, anunció:

-¡Todo listo, marinero. Los motores en marcha. A pescar!



Cuando llegamos al lugar indicado, soltamos la red para que los peces quedaran atrapados. Esperamos varias horas. Mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie, porque se le había quedado atorado en una cuerda. Entonces, calló. Súbitamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó. Mientras se hundía, se dio cuenta de que un tiburón se había quedado atorado en la red y que, en su intento por zafarse, lo jalaba. Cuando el tiburón se zafó, fue a atacarlo porque tenía hambre. En ese momento, se atravesó una raya gigante. Era tan grande, que mi papá ya no pudo ver al tiburón. Cuando la raya se dirigió hacia él, el tiburón ya no estaba. La raya se colocó justo en la panza de mi papá y nadó hacia la superficie, donde lo pude ayudar a subir al barco. La enorme raya gris le había salvado la vida. Cuando mi papá se repuso del susto, sólo dijo:

-Sé que hay delfines que han salvado la vida de algunas personas, pero no sabía de ninguna raya salvavidas.

