

Colección Pedagógica Universitaria

No. 36

julio-diciembre 2001

Corpus Mantarraya: ¿Cómo leen los estudiantes universitarios?

Nadia Denise Hernández y Hernández

Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN

Abstract

Este artículo es el resultado de un estudio exploratorio que se realizó con 30 estudiantes universitarios de cuatro diferentes carreras. El propósito de dicho estudio fue el de comparar algunos aspectos de su lectura con datos obtenidos con niños de edades entre 8 y 10 años al leer un cuento llamado *La raya salvavidas*.

Estábamos interesados en conocer si los adultos cometían los mismos errores de lectura que los niños, y si dichos errores se llevaban a cabo en los mismos fragmentos del texto, que tiene características muy particulares. Se les dijo a los entrevistados que la entrevista iba a grabarse en cinta para poder analizar los datos que nos proporcionarían; también se les explicó que tenían que leer en voz alta un cuento que estaba dividido en fragmentos, y al terminar de leer cada fragmento debían de detenerse para explicarle al entrevistador qué es lo que habían entendido de la lectura. Una vez terminado de leer el

cuento se les pidió que realizaran una segunda lectura de algunos fragmentos, con el fin de comprender mejor qué interpretación le habían dado a los mismos. El texto contenía pares de palabras homófonas pero heterógrafas; en este documento se reportan los resultados haciendo hincapié en tres aspectos principales:

- 1) La interpretación que dieron del título del cuento: en donde ninguno de los treinta estudiantes supo que de lo que se estaba hablando era de una mantarraya.
- 2) La interpretación que dieron de un fragmento que contenía las palabras homófonas calló vs cayó: solamente dos personas lograron distinguir, sin dificultad, la diferencia entre ambas palabras, el resto necesitó seguir un proceso largo para aclarar el conflicto creado al ver dos palabras que suenan igual pero que se escriben diferente.
- 3) Una primera cuantificación de los errores de lectura cometidos por los adultos: en total cometieron 297 errores.

Introducción

El presente artículo reporta un estudio preliminar (exploratorio) que se realizó con estudiantes universitarios, con el propósito de comparar algunos aspectos de su lectura con datos obtenidos con niños al leer el mismo texto, en el marco de una tesis doctoral (véase Vaca, 2000). De los resultados obtenidos con los niños nació la inquietud por saber si los universitarios reaccionarían de manera semejante frente al mismo texto; estábamos interesados en conocer si cometían los mismos errores de lectura que los niños y si dichos errores se llevaban a cabo en los mismos fragmentos del texto, que tiene características muy particulares.

Sin embargo, los datos hallados con la población universitaria resultaron en sí interesantes, ya que se encuentran ligados a aspectos ortográficos, de ahí surge la inquietud de reportarlos en este artículo; la comparación¹ de datos que se pensó en un principio ha sido analizada en otros documentos (Vaca, 2000; Vaca, 2003).

Este estudio debe ser considerado sólo como una primera aproximación con una población adulta lectora, ya que no se pretende ni generalizar los resultados, ni considerar que se pueda, con sólo ellos, establecer hechos acerca de la lectura de estudiantes universitarios. Estamos conscientes de que cuenta con puntos débiles, habría que ser más sistemático tanto con la muestra como con los procedimientos seguidos,² así como trabajar con una población representativa.

30 estudiantes universitarios leyeron un cuento de 364 palabras, con características que se describen más adelante. El texto contenía algunos pares de palabras homófonas pero heterógrafas (es decir, que suenan igual pero se escriben diferente), entre otras características especiales. Reportamos aquí solamente tres aspectos: la interpretación que dieron del título del cuento: La raya salvavidas;³ la interpretación que dieron de un fragmento que contenía las palabras homófonas: calló vs cayó, y una primera cuantificación de los errores de lectura cometidos por ellos.

Método y procedimiento

Se realizaron 30 entrevistas a estudiantes universitarios de cuatro diferentes carreras: seis estudiantes de la carrera de física, cuatro estudiantes de matemáticas, nueve de pedagogía y otros once de la carrera de psicología. Para el análisis de las entrevistas se tomará como un solo grupo a los estudiantes de las carreras de física y matemáticas (Fis-Mat).

Una de las hipótesis que se planteó fue que, por ser de distintas carreras, los entrevistados nos darían diferentes tipos de respuesta; es decir, que el proceso de recuperación del cuento no sería abordado de igual manera, ya que pertenecen a diferentes áreas de estudio que tienen diferentes exigencias

respecto de la lectura, mientras que en las áreas humanísticas se lee más pero con menor detalle, en las áreas de física y matemáticas⁴ se tiende a leer menos texto pero con un nivel de profundidad y de precisión mucho mayor que las materias mismas requieren. La opinión de Jetton & Alexander (2001) coincide con la nuestra, ellas señalan que

algunos campos, tales como matemáticas, contienen una base de conocimiento que se estructura altamente alrededor de las reglas o de los procedimientos. Sin embargo, los campos tales como literatura e historia son poco estructurados porque la base de sus principios no implica procedimientos rutinarios o un juego de reglas para llegar a resultados. De hecho, en estos campos, muchas interpretaciones son posibles y aceptables.

Se pensó, pues, que los estudiantes de Física y Matemáticas podrían dar respuestas más exactas orientadas a los detalles del texto, mientras que los de Pedagogía y Psicología tenderían a centrarse más en la idea general del texto.

Las entrevistas incluyen a alumnos de los siguientes semestres: 3°, 5°, 7° y 9°. Algunas de las entrevistas se llevaron a cabo en salones vacíos de las propias facultades, y otras fueron realizadas en áreas al aire libre dentro de las instalaciones de las escuelas. Al contactar a los alumnos se les preguntó qué semestre cursaban y si contaban con tiempo suficiente para que les pudiéramos hacer una entrevista. Les informamos que estábamos realizando el Servicio Social en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en donde se estaba llevando a cabo una investigación de lectura con niños, y que necesitábamos hacer una comparación de datos con población universitaria, para ello requeríamos de su colaboración. Se les dijo que las entrevistas iban a grabarse en cinta para que posteriormente pudiéramos analizar los datos que nos proporcionarían y, a aquellos que aceptaron, se les aplicó la entrevista.

Les explicamos que tenían que leer en voz alta un cuento (véase el texto en el anexo 1 en Vaca, 2000); que dicho cuento estaba dividido en fragmentos por un carácter especial (una manita) y que cada vez que ellos encontraran uno de estos caracteres, se debían detener para explicar al entrevistador qué es lo que habían entendido del fragmento que acababan de leer. A diferencia de la

población infantil, a los estudiantes universitarios no se les dio información acerca de qué es una raya, en caso de no hacer referencia espontáneamente a la mantarraya o, al menos, a un pez.

Una vez que hubieron terminado de leer el cuento y de decirle al entrevistador lo que habían entendido, se les pidió que volvieran a leer algunos fragmentos del texto, para comprender mejor la interpretación que daban de los mismos. Estos fragmentos aparecen señalados en el anexo 1 (Vaca, 2000), aunque no en el original leído por los estudiantes, e incluyen los pares de palabras (o sintagmas) *calló/cayó*, *papa/papá* y *él tuvo/el tubo*; para este último par sólo se analizó la primer lectura ya que no hubo una segunda.

Solicitábamos a los estudiantes, pues, que realizaran una segunda lectura de esos fragmentos porque la recuperación “espontánea”, es decir, la primera narración de lo que entendían después de la primer lectura, o bien no era clara, o bien no mencionaba eventos que nos interesaba saber si habían sido comprendidos. Más aún, hubo estudiantes con los que, después de haber hecho una segunda lectura, se tuvo que solicitar una tercera, ya que no pudieron entender lo que el texto decía. También fue necesario, en algunos casos, pedirles que escribieran enunciados dictados por el entrevistador, ya que después de haber hecho las diferentes lecturas no habían quedado claros, para ellos, ciertos eventos narrados en el cuento o bien el significado de ciertas palabras. El hacerles escribir dichos enunciados surgió de manera espontánea, debido a la dificultad que el entrevistador observó en los estudiantes para comprender algunos eventos dentro del cuento, por ello no todos los entrevistados tuvieron que recurrir a la escritura.

Otra de las razones por las que se les pidió que hicieran una relectura, fue porque no habían leído bien algunas palabras y esto trajo como consecuencia que, al momento de explicar lo que habían entendido, mencionaran cosas diferentes. Sin embargo, no es el propósito de este trabajo analizar la comprensión del cuento en su totalidad, sino la dificultad para diferenciar y comprender los pares de palabras mencionados en párrafos anteriores, que están más que nada relacionados con aspectos ortográficos.

Los materiales que se necesitaron para esta exploración fueron: el texto de “La raya salvavidas” (anexo 1; Vaca, 2000), una grabadora, lápiz y papel. Las entrevistas y las lecturas fueron escritas siguiendo el mismo sistema de transcripción utilizado con los datos infantiles, según el procedimiento establecido en el trabajo doctoral de referencia, del que extraemos un resumen (Vaca, 2000):

Convenciones generales

- Una transcripción por fragmentos de texto que sea, en su base, ortográfica.
- Una notación sistemática de los agrupamientos, que se aplica a todo lo largo del texto.
- Una marcación de transcripciones alternativas posibles, que no se pueden o que somos incapaces de diferenciar (por ejemplo, el/él).
- Una notación fonética para todos los casos de errores no significativos o de dudas acerca de la atribución en la interpretación (casos de homofonía).

Pausas o agrupamientos percibidos

- agrupamiento y/o pausa
- pausa larga
- ∅ agrupación de elementos de dos fragmentos diferentes

Aspectos entonativos

- * La entonación clara de fin de enunciado
- <...> La entonación acorde con el significado del texto
- # - Los patrones entonativos que marcan la distinción entre discurso directo e indirecto
- ¿? Entonación interrogativa
- ¡ Entonación exclamativa

Acentuación

- utilizaremos la tilde (´) o acento agudo, en transcripción fonética, para marcar el acento en cada agrupamiento subléxico multisilábico y lo obviamos en los agrupamientos unisilábicos aislados.

Análisis de resultados

Reportamos los resultados haciendo hincapié en tres aspectos principales:

- 1.- La interpretación que dieron del título del cuento, al principio y al final de la lectura,
- 2.- la interpretación que dieron de las palabras homófonas calló/cayó (fragmentos 27 al 29), la lectura de papa/papá y él tuvo/el tubo; así como también,
- 3.- una primera cuantificación de los errores cometidos en la lectura.

La interpretación del título: “La raya salvavidas”

A) INTERPRETACIÓN INICIAL

Para analizar la interpretación que dieron del título, se tomó en cuenta lo que dijeron al inicio de la lectura, cuando se les preguntó qué entendían por “raya”, así como la interpretación que dieron al final del cuento.

De la interpretación inicial atribuida, se extrajeron siete categorías: *animal marino, persona o personaje, línea / límite, frontera / división, señal de peligro, no se entiende y otros.*

Un 13% de la población entrevistada respondió que se trataba de un *animal marino*; en esta categoría hubo respuestas como las siguientes:

Corpus Mantarraya: ¿Cómo leen...

Ped, 3er. semestre, Pedagogía:

... eh, me imagino que es una, raya este, salvavida que, que cuida y que salva, ¿no?, que, es que, es sí específicamente no sé que tipo de raya sea [ajá, ¿qué tipo de raya podría ser?] puede ser de lago, una como luego la conocemos, como anguila ...

Erk, 7° semestre, Psicología:

... ¿qué te imaginas que sea la raya?] me imagino como una rana, o algo así [¿una rana?] ¿verdad?, eso me imagino, como un animal ...

Un 7% corresponde a la categoría *persona o personaje*:

Dia, 3er. semestre, Pedagogía:

... me imagino que habla de algún personaje que, se encarga de, de ayudar a los demás ...

Hug, 5° semestre, Psicología:

... pues como alguna persona que, que vaya a salvar a alguna, ya sea a otras personas o algo en particular, solamente que narrado en, en forma de cuento ...

El 50% manifestó que la raya se trataba de una *línea o un límite*:

Edg, 9° semestre, Psicología:

...no sé podría ser la raya entre, entre lo que es o sea un límite ¿no?, de alguna cosa que puede ser que te puede causar algún daño hacia tu vida, este ya sea física, mentalmente, psicológicamente, etcétera, ¿no?

Fid, 3° semestre, Fis-Mat:

... según el título la raya salvavidas, debe hablar sss... algo sobre, el punto entre cuidado que debemos de tener eh, bueno algo así como un límite, ¿no?, hasta dónde vamos a llegar, porque dice salvavidas, o sea tú llegas hasta acá porque si te pasas de aquí, entonces este, eh eso de la rayas salvavidas es que si te pasas de aquí te va a ocurrir algo o puedes estar en peligro o vas a cometer una tontería, por así decir, entonces hasta ahí, ¿no?, es, tienes una libertad, por ejemplo de s... hasta ahí, ya pasarte para allá ya es libertinaje ...

Un 7% de los estudiantes, manifestaron que se trataba de una *frontera o división*:

Art, 5° semestre, Fis-Mat:

... [¿qué crees que sea la raya?] ¿la raya?, una frontera [ajá] o sea una raya, una frontera salvavidas es por ejemplo, guiarte por un camino o por otro, ¿no?, [ajá] escoger un camino bueno o escogemos el camino malo, pero ps tú sabes que camino vas a escoger, o sea un tipo de frontera más o menos ...

En la categoría de *señal de peligro*, se encontró un 10%:

Via, 3er. semestre, Pedagogía:

... una señal en donde te explique, ¿no?, hasta aquí alto porque sigue peligro, ¿no?, tal vez eso es lo que, qui... lo que yo entiendo que quiere decir la raya salvavidas ...

Sólo el 3% dijo *no entender* el significado de “raya salvavidas”, ya que no tenía coherencia:

Mau, 3er. semestre, Fis-Mat:

... ¿qué entendiste?] mmm, no sé porque no tienen coherencia estas palabras, como que raya y salvavidas [¿qué te imaginas que pueda ser la raya?] ¿la raya?, no sé digo, salvavidas me suena a, de esos que, que te, digo a lo mejor es la playa, ¿no?, p... pero la playa no salva vidas [ajá] ajá, no pus no sé no me imagino nada ...

Y por último en la categoría de *otros* tenemos un 10%, en esta categoría hubo respuestas como:

Cla, 3er. semestre, Fis-Mat:

... pues una raya es un este, una separación entre dos medios puede ser, viéndolo desde un, un enfoque este, nosotros lo llamamos en dos dimensiones [ajá] es un límite entre dos regiones ...

AIE, 3er. semestre, Pedagogía:

... ¿qué te imaginas que pueda ser la raya?] mmm, tal vez un cruce de peatones o algo así ...

Gem, 3er. semestre, Pedagogía:

... ¿qué te imaginas que sea la raya?] la raya salvavidas, como dirección, ¿no?, [como dirección] la dirección que toma los salvavidas o algo así [ah, ah, ok, bueno] la trayectoria que van a seguir ...

Distribución de la Interpretación inicial del título

GRUPO	raya							Total
	animal marino	persona o personaje	línea / límite	frontera / división	señal de peligro	no se entiende	otros	
Fis-Mat	1	0	5	2	0	1	1	10
Pedagogía	1	1	3	0	2	0	2	9
Psicología	2	1	7	0	1	0	0	11
TOTAL	4	2	15	2	3	1	3	30
%	13	7	50	7	10	3	10	100

b) *Interpretación final*

Para la interpretación de “raya” al final de la lectura, se extrajeron cinco categorías, las cuales son: *convencional*, *se les explica*, *raya del delfín*, *animal marino* y *otro*. En esta interpretación final fue necesario, en algunos casos, preguntarles si después de haber leído todo el cuento, sabían lo que era la raya salvavidas. Algunos de ellos daban su interpretación y/o caían en cuenta que se trataba de un animal sin necesidad de preguntarles.

Al final de la lectura, el 47% de la población se ubicó en la categoría *convencional*, es decir, que comprendieron que la raya era un pez del mar, mientras que al 23% *se les explicó* lo que era la raya, a seis de ellos durante la lectura y sólo a una persona al final (no se siguió ningún criterio para hacer esto).

Un 10% dijo que se trataba de la *raya del delfín*:

Gua, 3er. semestre, Pedagogía:

... o sea quien le salvó la vida fue un delfín, simplemente que él solamente vio que era una, una raya lo que él dice que este, que nada más era la raya salvavidas, pero fue más que nada el delfín el que le salvó la vida al papá ...

Otro 10% se encuentra en la categoría de *animal marino*, aquí hay interpretaciones como:

ErX, 3er. semestre, Fis-Mat:

... [¿y qué era la raya al final?] pues, la mera verdad, así como dice, me imagino que ha de ser una especie de, de cuerpo mamífero, ¿no?, o sea de que vive en el agua ...

Art, 5° semestre, Fis-Mat:

... y de pronto llegó una raya [ajá] bueno, ps ya ahora ya vi qué es la raya [¿qué es la raya?] ps, un animal, ¿no? [ajá] una animal marino ...

Después de dar estas respuestas, a estos estudiantes se les dijo que ese cuerpo mamífero y ese animal marino era una mantarraya, pero no sabemos si sus respuestas se referían específicamente al animal en cuestión, por lo que se extrajo esta categoría de las interpretaciones que nos dieron.

En la categoría de *otro* tenemos un 10%; una de las respuestas fue que la raya era un rayo de luz; a otra persona se le explicó lo que era la raya en un principio, pero entendió que se trataba de una *atarraya* (una red) y esa fue la interpretación que nos dio; otro estudiante no mencionó nada sobre el significado de raya pero tampoco se le cuestionó.

Distribución de la Interpretación final del título

GRUPO	raya					Total
	c	se les explica	raya del delfín	animal marino	otro	
Fis-Mat	3	3	0	3	1	10
Pedagogía	4	2	2	0	1	9
Psicología	7	2	1	0	1	11
TOTAL	14	7	3	3	3	30
%	47	23	10	10	10	100

De esta parte del análisis es importante rescatar que en un principio la mayoría de los estudiantes no supieron lo que significaba la raya salvavidas, a lo más que se acercaron fue a decir que se trataba de un animal marino, inferido tal vez por el contexto. Gran parte de ellos se concentró en decir que se trataba de una línea o un límite y no podemos olvidarnos de aquellas interpretaciones extrañas que nos dieron, o mejor dicho envueltas en el contexto académico en el que se encuentran los estudiantes, como lo planteábamos en una de nuestras hipótesis. Pero conforme leían el texto se iban dando cuenta que la interpretación, atribuida al título, no se ajustaba con lo que iban leyendo

sólo si el texto es localmente incoherente el lector hará uso de información global para lograr la coherencia local (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Gárate, 1999).

Sin embargo, aunque la lectura les resultara incoherente, trataban de acomodar los hechos y elementos del cuento para buscar la coherencia e intentar comprender lo que leían. Casi la mitad de los estudiantes, al final de la lectura, supieron que se trataba de una mantarraya; pero aun así, después de haber leído todo el cuento, de ver que se trataba de una historia en el mar, de hablar de un tiburón y algunas pistas más, no supieron qué significaba “La raya salvavidas”.

Este tipo de datos son los que llamaron nuestra atención; por ser un cuento para niños creímos que la población universitaria no tendría dificultad en inferir que el cuento se trataba de una mantarraya (es el nombre con el que

comúnmente se le conoce a este animal), sin embargo, ninguno de nuestros sujetos supo esto.⁵ ¿Podrán estos mismos alumnos universitarios comprender los textos que se manejan en sus respectivas carreras de manera eficiente?

Parte fundamental de la tarea que el lector tiene que realizar para estar seguro de que ha comprendido un texto, es establecer un tema o sentido global del mensaje que está recibiendo, es decir, fundar la estructura que va a soportar el proceso de la comprensión (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Gárate, 1999).

La interpretación del par de palabras *calló/cayó*

Los fragmentos del texto son:⁶

- 27 Mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie, porque se le había quedado atorado en una cuerda.
- 28 Entonces, calló.
- 29 Súbitamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó.⁷

A) INTERPRETACIÓN INICIAL

Como en el caso anterior, se tomó en cuenta la primera interpretación que dieron, entendiéndose ésta como lo que dijeron después de haber leído la última parte del cuento; así como también la interpretación final que dieron cuando se les pidió que releyeran específicamente los fragmentos del 27 al 29.

Además de haber hecho una segunda lectura fue necesario que algunos estudiantes realizaran una tercera lectura; después de esto se les pidió a unos cuantos que escribieran un par de enunciados para que comprendieran el significado de *calló* y *cayó*, ya que hasta este punto no les había quedado claro la diferencia entre este par de palabras. Estos también fueron tomados en cuenta para el análisis.

Se extrajeron cinco categorías para la primera interpretación: *convencional*, *diferencia*, *convencional desde el segundo /kajó/*, *cayó* y *no se menciona*.

Un 7% de los estudiantes pudo interpretar el par de palabras de manera *convencional*:

ErX, 3er. semestre, Fis-Mat:

... entró un tiburón a la, a la red y como su papá andaba pisando la cuerda al, al este, ah, también decía que canta una canción, ¿no?, entonces al sentir el jalón del que el tiburón se quería salir de la red este, pues se calló, ¿no? [¿a dónde se cayó?] no, se calló de [ah] la canción [ah, ajá] y ya después dijo, y mi padre cayó [ajá] o sea, de que ahora si, ahí sí se cayó al suelo, ¿no? ...

Ger, 9° semestre, Psicología:

... de repente se dio cuenta que estaba su pié atorado en, en la red y dejó de cantar súbitamente y se cayó al agua, en la red también estaba enredado un tiburón que ...

El 3% logra hacer una *diferencia* entre el par de palabras:

Mau, 3er. semestre, Fis-Mat:

28

Øentonces-¿calló? {cayó de caerse, ¿verdad?}

29

súbitamente-a la cubierta jaló de nuevo:-y: mi papá cayó-{bueno ¿porqué aquí viene calló/cayó, y calló con doble ele y cayó con?, ah, se que se calló de cantar la canción, ¿verdad?, ya} [¿en dónde?] {aquí dice: entonces calló [ajá] {súbitamente} [¿de qué?] {pues yo no sé cuál vaya con doble ele y cuál con i griega pero, aquí vienen dos calló/cayó, y supongo que una es de que se calló el hocico, y la otra es que se cayó y ps, se rompió el hocico, que es diferente, eh}

30

mientras se hundía-{eh} le dio co:-{ah supongo calló/cayó es de que ya, estaba hundido}

mientras se hundía se dio cuenta \de/ que:-un tiburón-
se dio cuenta de que un tiburón-se había
quedado atorado en la red-y que-en su intento por zafarse lo jalaba-

Y otro 3% se encuentra en la categoría de *convencional desde el segundo /kajó/*; es decir, que cuando lee cayó interpreta de manera convencional:

Corpus Mantarraya: ¿Cómo leen...

Lui, 9° semestre, Psicología

28

entonces calló-

29

súbitamente la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó- {ah /kajó/ de de, de se /kajó/, de que estaba cantando}

Esto nos queda más claro cuando Lui nos explica el comentario que hizo durante la lectura:

... se calló de cantar y después se cayó al mar [primero dejó de] cantar si se calló, o sea mmm mmm se calló porque sintió el jalón y después se cayó al mar ...

El 60% de los estudiantes se encuentran dentro de la categoría *cayó*, es decir que en sus respuestas mencionaban que el papá había caído pero no mencionaron nada con respecto a que el papá había dejado de cantar (calló):

Ros, 9° semestre, Psicología:

... el papá tuvo un accidente o más que un accidente se topó con un tiburón que jalaba, que jalaba el hilo y pus este cayó [ajá] cayó y el tiburón lo iba a atacar cuando aparece el, la raya ...

El 27% de la población *no menciona* si el papá dejó de cantar, ni menciona nada sobre su caída del barco.

Distribución de la interpretación inicial del par de palabras *calló/cayó*

GRUPO	calló/cayó					Total
	c	diferencia	c. desde el segundo /kajó/	cayó	no se menciona	
Fis-Mat	1	1	0	6	2	10
Pedagogía	0	0	0	6	3	9
Psicología	1	0	1	6	3	11
TOTAL	2	1	1	18	8	30
%	7	3	3	60	27	100

B) INTERPRETACIÓN FINAL

Para la interpretación final se tomó también en cuenta la escritura de enunciados que algunos estudiantes tuvieron que realizar; se extrajeron cinco categorías: *convencional en una primera lectura, segunda lectura convencional, de una tercera lectura pasan a convencional, escribe enunciados y pasa a convencional*, y la última categoría es *cayó una o dos veces*.

En la categoría de *convencional en una primera lectura* hay un 13%, este porcentaje le corresponde a aquellos que en la primera interpretación lo hicieron de manera convencional o hicieron una diferencia, o bien interpretaron convencional después de haber leído el segundo cayó, pero que no tuvieron la necesidad de volver a leer los fragmentos 27, 28 y 29.

El 23% de los universitarios se encuentra en la categoría de *segunda lectura convencional*; tres personas de esta categoría no mencionaron nada al respecto en la primera interpretación; otras cuatro mencionaron que el papá se había caído pero no dijeron nada con respecto a que el papá hubiera dejado de cantar; sin embargo, cuando se les pide que releen del fragmento 27 al 29 interpretan, de entrada, convencional:

Ric, 5° semestre, Psicología:

27

mi papá cantaba una cancioncilla-cuando de pronto sintió-un fuerte jalón en su pié-porque se le había quedado atorado en una cuerda-y-

28

entonces-calló

[hasta ahí, ¿qué fue lo que pasó?] que ... él estaba cantando una canción estaba tarareando, cantando una canción cuando de pronto sintió el jalón de su pie, porque se le había quedado atorado en una, en una cuerda, entonces él este, él se quedó en silencio para esperar qué era lo que había pasado [ajá, muy bien, aquí]

29

súbitamente-la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó

[hasta ahí] bueno, ahí cuando, mientras estaba esperando qué era lo que pasaba de nuevo volvió a jalar la cuerda, entonces fue cuando se cayó del, del barco [del barco] {asiente con la cabeza} [ah, ok bueno pues eso es todo, muchas gracias, eh] sí

El 37% de los estudiantes de la categoría *tercera lectura pasan a convencional*, leen calló y lo interpretan como una caída y cuando leen cayó lo interpretan convencional:

Van, 3er. semestre, Psicología:

27

mi papá cantaba una cancioncilla-cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie-porque se le había quedado atorado en una cuerda-

28

entonces-calló

[hasta ahí, ¿hasta ahí qué pasó?] el papá cantaba una canción [ajá] y su pie se le atoró en una cuerda y cayó [¿a dónde cayó?] dentro de la red [bueno, a ver, aquí]

29

súbitamente-la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó

[ajá hasta ahí, ahí, ¿hasta ahí qué pasó?] pues volvió a jalarlo la cuerda y y el papá cayó [¿otra vez cayó?] ajá [¿se cayó dos veces?] sí, dice de, la cuerda jaló de nuevo [aquí y aquí, ajá] no, no, no, calló de, o sea de primero se calló con la canción y luego cayó al piso [primero se calló de, ¿que dejó de cantar?] ajá [¿y luego?] se hundió [¿en la segunda?] ajá ... sí, creo que sí [¿sí?] auch [sí] sí, creo que sí, sí [bueno]

Otros dicen que el papá *cayó una o dos veces*:

Man, 3er. semestre, Fis-Mat:

27

mi papá cantaba una cancioncilla-cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie-porque se le había quedado atorado en una cuerda-

28

entonces-calló s:

[hasta ahí, ahí ¿qué pasó?] pues, ay, ah pus que estaba alegre el señor, mientras tiraba la red que hab...había quedado atrapado en su pie, cuando sintió un jalón [¿y luego?] él si cayó al agua [se cayó al agua, bueno, aquí]

29

súbitamente-la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó {ah ps}

[y ahí ¿qué pasó?] ah ps, creo que me equivoqué ah [ajá] sí, que el primer jalón fue ps ora si, nada más fue un jaloncito, y el segundo ya fue donde cayó al agua [ajá, o sea que aquí no se cayó {señalando calló}] ay, ay, ay, ¿qué es eso?, uy, ah ya se quedó callado de la canción que cantaba [ajá, en la primera] en la primera y en la segunda cayó pero, al agua [ajá] hay XXX [bueno, pues eso es todo, gracias] si

Uno de los estudiantes atribuye inicialmente la diferencia de significado al acento:

Edg, 9° semestre, Psicología:

27

mi papá cantaba una cancioncilla-cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pié-porque se le había quedado atorado-en una cuerda-

28

entonces calló
[hasta ahí, hasta ahí ¿qué pasó?] pues decía que estaba cantando una ahora sí que una canción, ¿no?, se atoró con una cuerda, la cuerda este, o sea lo jaló y se calló, ¿no? [¿a dónde se calló?] pues al mar [ajá, bueno aquí]

29

súbitamente-la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó
[ajá, ahí ¿qué pasó?] si es cierto... .. el acento, ¿no? [ajá] o sea se calló pero de callarse, o sea ya no cantó [¿en dónde?] pues en el barco, mi papá cantaba una cancioncilla, o sea se supone que estaba en el barco, ¿no? [ajá] entonces cuando lo jaló la cuerda se calló pero de shh, silencio, ¿no? [ajá] después lo jaló la cuerda y cayó al mar [ajá] si, si, si, es el acento, ¿no? [no, no es el acento] ¿entonces qué es?, ah, es la i griega y con doble ele, si es cierto, perdón [bueno, eso es todo gracias]

A otro 13% se les pidió que *escribieran enunciados* para que pudieran atribuir el significado correcto al par de palabras y terminaron interpretando de manera convencional:

Ale, 9° semestre, Fis-Mat:

... abajo vas a escribir el niño se cayó de la cama] El niño se callo de la cama [ajá y abajo, yo estaba cantando] Yo estaba cantando [y mi hermana se calló, digo y perdón y mi hermana me calló] y mi hermana me callo si... ¿seguido? [y mi hermana me calló, ajá] ... [bueno este "calló" ¿de qué es? {señalando el primer callo que escribí}] ps de caer, ¿no? [ajá, y éste {señalando el segundo callo que escribí}] ps de callar [¿y se escriben igual?] ps sí, ¿no?{murmura, y lee en voz baja lo que escribí} sí [¿sí?, bueno] ps resulta que no [ah, si lo vuelves a leer aquí] ajá

27

mi papá cantaba-una cancioncilla-cuando de pronto sintió un fuerte jalón-en su pie-porque se la había quedado atorado en una cuerda-

28

entonces calló-
[hasta ahí, ese calló es como de los que escribiste aquí] ah, calló de callar [ajá] {risas} [¿y el segundo?] la cuerda jaló de nuevo, sí [¿entonces el primero de qué es?] eh, de callar de, o sea de no hablar, ¿no?, o de es... sí

no, no [¿y el segundo?] ps de caer de, tropezar, ¿no?, o de jalar el...[bueno] sí [eso es todo, gracias]

Jul, 3er. semestre, Pedagogía:

... [quiero que escribas el niño se cayó de la cama] ¿ahí seguido? [abajito, o como quieras] El niño se callo de la cama [y abajo, yo estaba cantando... ... y mi hermana me calló] Yo estaba cantando y mi hermana me cayo [¿ya?] ajá [¿sí?] sí [este caer ¿es de qué?, calló] calló de caer del suelo, una caída, calló de callar ¿de silencio? [ajá, entonces aquí {señalando el texto}] cayó súbitamente [y aquí] {lee en voz baja}... ah entonces, o sea el primer jalón ya cayó pero al mar [ajá] y entonces su papá, onde dice la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó, o sea calló de, guardar silencio porque s... se estaba hundiendo [ajá] ¿no es así? [ajá, ¿sí?] sí [sí] no yo, o hay alguna otra cosa [mi papá cantaba una cancioncilla...]

27

... cuando de pronto-sintió un fuerte jalón en su pie-porque se le había quedado atorado-en una cuerda

28

entonces calló
ah, entonces estoy mal yo, entonces el primer calló es de k... dejó de cantar [ajá]

29

súbitamente-la cuerda jaló de nuevo-y mi padre cayó [ajá] o sea que ahí ya se refiere a caer al mar entonces [ajá] ...

A pesar de que al final Ale (9°, Fis-Mat) pudo comprender que calló y cayó son palabras diferentes, no supo distinguir el porqué de esto (o por lo menos no lo mencionó, ni fue cuestionado por el entrevistador), en su escritura no diferencia las palabras, las escribe de igual manera y además sin acento. De Jul (3er. , Pedagogía) podemos decir que logra hacer una distinción entre las palabras, no las escribe igual y tampoco toma en cuenta el acento; sin embargo, después de darse cuenta de que una significa guardar silencio y la otra caer, las aplica de manera inversa en el cuento, tiene que volver a leerlo para interpretar de manera convencional. En ambos casos podemos notar que, al parecer, no interpretan la oposición ortográfica.

En la categoría de *cayó una o dos veces* tenemos un 13%, es decir que tres personas dijeron que el papá había caído dos veces y sólo una persona mencionó que había caído solamente una vez.

Distribución de la interpretación final del par de palabras *calló/cayó*

GRUPO	calló/cayó					Total
	conv. primer lectura	segunda lectura conv.	tercer lectura > c	escribe enunciados > c	cayó 1 ó 2 veces	
Fis-Mat	2	3	4	1	0	10
Pedagogía	0	3	0	3	3	9
Psicología	2	1	7	0	1	11
TOTAL	4	7	11	4	4	30
%	13	23	37	13	13	100

La diferencia entre el par de palabras tiene que ver con aspectos ortográficos, mismos que no fueron tomados en cuenta por el 63% del total de la población, al inicio de la lectura. Si el entrevistador no hubiera regresado a los fragmentos mencionados, los lectores habrían quedado conformes con la lectura e interpretación que dieron en un principio, pero cuando son cuestionados y se fijan detenidamente en el texto (o en la ortografía), pueden percatarse de su error y acceder al significado real, no sin antes haber pasado por un proceso de ir y venir en el texto en varias ocasiones. Smith (1983) menciona que la identificación de una palabra:

debe ser mediada por algunos otros medios para descubrir lo que es.

El tipo de respuesta que dan los estudiantes nos deja ver qué tan importante y fuerte puede ser el contexto de la lectura. La gran mayoría de ellos no tomaron en cuenta que el papá del niño estaba cantando y centraron la atención en la caída, pero cuando regresan a leer los fragmentos del 27-29 se dan cuenta de que /kajó/ se repite dos veces.

A partir de aquí se les crea un conflicto, ya no existe coherencia, la estructura mental que habían construido se ha desintegrado. Comienzan a dudar acerca de lo que leyeron, algunos comentan que hay un error de redacción en el cuento y hasta este momento el aspecto ortográfico sigue sin ser tomado en cuenta; pero al pedirles que escriban los enunciados se percatan que las palabras calló y cayó tienen significados diferentes. Pero la escritura de cada palabra sigue sin ser la convencional; hasta el momento sólo saben que /kajó/ tiene significados distintos, pero no han tomado en cuenta que lo que las hace diferentes es el aspecto ortográfico. La tercera lectura que se les pide que realicen ayuda a aclarar, sólo en algunos estudiantes, la oposición ortográfica.

García, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Gárate (1999), en *Comprensión lectora y memoria operativa*, mencionan que Gernsbacher desarrolló una propuesta llamada Marco de Construcción de la Estructura, que nos puede ayudar a comprender mejor este fenómeno:

Según este modelo el objetivo de la comprensión es construir una representación mental coherente o <<estructura>> de la información que está siendo procesada. Para ello, la primera tarea que debe realizar el lector es crear la estructura mental que soportará la comprensión. Esta estructura mental se construye mediante la proyección de la información entrante sobre la información previa almacenada en la memoria. Si el resultado no es del todo coherente, entonces se inician nuevas subestructuras.

C) LA LECTURA DE PAPA/PAPÁ

Se analizó la forma en cómo leyeron “papa”, en una primera o segunda lectura, ya que se les pidió a algunos estudiantes que volvieran a leer esta parte del fragmento, aquí no se hizo una diferencia.

Un 67% de los estudiantes después de haber leído “papá” en lugar de “papa”, *pasa a convencional* (una persona lee “para”); el 23% lee de manera *convencional* y un 10% *lee papá y no corrige*. Los errores de lectura que cometieron tuvieron repercusiones al momento de recuperar el texto y como dato nos parece importante mencionarlo para que en un posterior análisis sea tomado en cuenta.

Distribución de la lectura de papa/papá

GRUPO	papa		
	c	>c	papá
Fis-Mat	3	5	2
Pedagogía	1	8	0
Psicología	3	7	1
TOTAL	7	20	3
%	23	67	10

D) LA LECTURA DE ÉL TUVO/EL TUBO

En el caso de “Él tuvo” sólo se analiza la primera lectura, ya que no se les pidió a los entrevistados realizar una segunda. El 57% leen de manera convencional; el 37% pasan a convencional después de un proceso y un 7% lee el tubo y no corrige.

Distribución de la lectura de él tuvo/el tubo

GRUPO	Él tuvo		
	c	>c	el tubo
Fis-Mat	6	2	2
Pedagogía	4	5	0
Psicología	7	4	0
TOTAL	17	11	2
%	57	37	7

3.- Cuantificación de errores

En cuanto a los errores de lectura cometidos por los estudiantes universitarios, nos limitaremos a comentar que hubo un total de 297 errores: el grupo que cometió el mayor número de errores al momento de la lectura fue el de Fis-Mat, tuvieron un total de 119 errores; le sigue el grupo de Pedagogía con 90 y por último el de Psicología con 88. En *Descripción psicolingüística de la lectura de estudiantes universitarios: primera aproximación* (documento inédito), Vaca realiza un análisis más detallado del tipo de errores cometidos por esta población, pero podemos adelantar que en su mayoría se trataron de errores léxicos; el autor comenta que el error léxico es

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.

Conclusiones

García, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Gárate (1999) en su libro *Comprensión lectora y memoria operativa*, mencionan que Kintsch propone un modelo computacional llamado <<construcción-integración>> (CI); este sistema es capaz de generar todos los elementos necesarios para una comprensión adecuada, sin importar qué tan irrelevante sea el significado que le atribuimos a una palabra dentro de un contexto en especial. Es decir, que al momento de haber leído las palabras: raya, calló y cayó, los estudiantes debieron de haber activado todos los significados posibles para cada una de estas palabras. Pero por los datos obtenidos y analizados parece que este no fue el caso. Ninguno de los treinta estudiantes supo que de lo que se estaba hablando era de una mantarraya, mientras que, en el caso de los niños, por lo menos algunos supieron acertadamente de qué se trataba. Podría esperarse, por sentido común y aún más viviendo en el estado de Veracruz, cerca del mar, que nuestra población entrevistada supiera lo que era “la raya”. El significado real no logró ser activado, fue necesario contar con mayor información para darle coherencia a lo que leían y en algunos casos los universitarios no supieron que se trataba de un animal marino.

El contexto en el que los estudiantes se desenvuelven, sus áreas de estudio, fue un factor que consideramos importante en la interpretación del título del cuento, porque algunas de las respuestas proporcionadas tenían que ver con conceptos que manejan en sus respectivas carreras. Este fenómeno puede apreciarse mejor con los estudiantes de Física y Matemáticas, quienes se fijaron más en los detalles del cuento y dieron respuestas más acertadas al momento de la recuperación del texto. Con este estudio no podemos afirmar de manera contundente si el área de estudio –bien sea humanidades, ciencias de la salud, económico-administrativo o área técnica–, sea determinante en el proceso de comprensión de textos. Sin embargo, los datos obtenidos en este trabajo se están comenzando a analizar de manera estadística para saber si realmente valdría la pena un estudio de mayor profundidad.

En cuanto al aspecto ortográfico sólo dos personas lograron distinguir, sin dificultad, la diferencia entre calló y cayó, y otras dos se dan cuenta de que hay algo diferente, pero qué pasa con las otras 24 personas. Se necesitó de un

proceso largo para que pudieran darse cuenta de que eran dos palabras distintas; algunas llegan a tener que escribir enunciados que les ayudan a aclarar el conflicto creado por ver dos palabras que suenan igual pero que se escriben diferente, y aún escribiendo, la ortografía no llega a ser la correcta: no escriben acentos, escriben las palabras de manera inversa o las escriben igual. Inclusive hay respuestas parecidas, si no es que iguales, a las que dan los niños para distinguir este tipo de palabras, como el estudiante que menciona que son diferentes por el acento.

Con este tipo de análisis que, insistimos, no pretende generalizarse a toda la comunidad estudiantil, podríamos preguntarnos hasta qué nivel podemos aceptar que un estudiante universitario cometa este tipo de errores. La mala ortografía en nuestra sociedad no es castigada tan severamente como en otras culturas (por ejemplo, en Francia); basta con echar una mirada a los anuncios de la calle y podremos encontrar un sin fin de casos por analizar.

Carlino (2002) plantea una problemática que en este artículo se ve reflejada: la voz de los docentes, de todos los niveles educativos, señala que los estudiantes no saben leer y escribir; los de la universidad le echan la culpa a los profesores de preparatoria y estos, a su vez, a los de secundaria, y así unos culpan a otros, mientras que continúan egresando generaciones deficientes en lecto-escritura, tal como lo señala la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD), en donde México ocupa, en los estándares de lectura de comprensión, el penúltimo lugar.

Este no es un asunto que se pueda ni se debe tomar a la ligera; es necesario enseñar a los estudiantes a mejorar habilidades básicas de comprensión y de aprendizaje. En el nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), de la Universidad Veracruzana, se están tomando cartas en el asunto y se llevan a cabo talleres de *Habilidades de lectura y escritura*, como lo señala un artículo del Diario de Xalapa que apareció recientemente (10 de Diciembre de 2003). Estos cursos tienen como propósito desarrollar el pensamiento crítico por medio de estrategias de lectura; de esta manera los estudiantes extraerán información de los libros, la valorarán y la emplearán como fuente de razonamiento. Sería interesante seguirle la pista a estos cursos y evaluar si tienen incidencia, tanto en el ámbito social como académico, en

los usos ortográficos de la lectura y escritura, ya que generalmente estas reglas se enseñan de memoria y desvinculadas de las funciones que cumplen dentro de los textos escritos.

Por último, queremos señalar la poca investigación que se realiza sobre la lectura con estudiantes universitarios. Es del conocimiento tanto de los maestros, de los investigadores y de la sociedad en general, que existen problemas de lectura y de escritura. Desgraciadamente, se cuenta con pocos datos específicos sobre el tema, con este tipo de muestras, que nos hagan saber cuál o cuáles son las dificultades a las que se enfrentan nuestros estudiantes. Hacemos un llamado a los especialistas en tales áreas para que centren su atención en dichas problemáticas, y esperamos que el presente artículo sea un aporte a la reflexión y discusión de un tema tan complejo.

Notas

- ¹ Existen datos significativos y dignos de comparar con la población infantil que analiza Bustamante (en prensa).
- ² La inconsistencia en el procedimiento de las entrevistas se debió a que esta exploración no fue realizada con el propósito de investigar el proceso de lectura en este tipo de población, sino que surgió como inquietud por saber cómo responderían los adultos a un texto escrito para niños.
- ³ Este texto es el mismo que se utiliza en la tesis doctoral del Dr. Jorge Vaca.
- ⁴ Incluso algunos alumnos de matemáticas hicieron el comentario de que en su carrera se lee poco y lo que llegan a leer generalmente son ecuaciones, por lo tanto tienen que ser cuidadosos y precisos.
- ⁵ Estos datos fueron de mayor sorpresa porque, a pesar de que a los niños se les explicó de entrada lo que significaba “La raya salvavidas”, algunos de ellos dieron una respuesta convencional y de manera espontánea decían que se trataba de una mantarraya.
- ⁶ Para efectos de análisis, el texto “La raya salvavidas” se dividió en fragmentos. Aquí sólo se presentan los fragmentos que se analizaron.
- ⁷ Nótese que calló se refiere a dejar de cantar, mientras que cayó se refiere a caer.

Bibliografía

- Bustamante, J. (en el presente volumen). *Corpus mantarraya: análisis de desaciertos de lectura*.
- Carlino, P. (2002). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?". *Lectura y Vida*, año 23, pp. 6-14.
- "Fortalecerá la UV la dimensión integral de la lectoescritura". (2002) *Diario de Xalapa*.
Disponible en:
<http://diariodexalapa.com.mx>
- García, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. & Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Jetton, T. & Alexander, P. (2001). "Learning from text: a multidimensional and developmental perspective". *Reading Online*. Disponible en:
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/jetton/index.html
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2001). *Knowledge and skills for life: first results from the OECD. Programme for international student assessment: PISA 2000*. París : Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Vaca, J. (2000). *Morfogramas, logogramas de la lectura infantil*. Tesis de doctorado. Université Lumière Lyon 2, Lyon, Francia.
- _____ (2003). "Comprensión de textos y conocimiento ortográfico". *Colección Pedagógica Universitaria*. No. 35 (monográfico). Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación.
- _____ *Descripción psicolingüística de la lectura de estudiantes universitarios: una primera aproximación*. Documento inédito.