

EL MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO*

*Adolfo Perilla, Gloria Rincón B.
John Saúl Gil , Ricardo Salas M.*
Universidad del Valle

Resumen

En este artículo se hace una revisión de los elementos conceptuales y metodológicos que orientan el diseño de una prueba de comprensión de lectura que se aplica a los estudiantes de pregrado que ingresan a la Universidad del Valle. También se analizan los resultados obtenidos por 2.225 estudiantes en agosto de 2002 y enero de 2003, centrandolo el análisis en categorías que se derivan del análisis del discurso, la lingüística textual y la psicología cognitiva. El análisis muestra que los problemas de comprensión se ubican principalmente en el nivel de lectura inferencial y están referidos a los modos de organización de orden explicativo y argumentativo. Finalmente se proponen acciones pedagógicas y espacios curriculares para la orientación del trabajo con la comprensión de textos académicos en la Universidad.

Palabras clave: *Comprensión de lectura, evaluación de la comprensión, lectura en la universidad.*

Abstract

This article consists of a review of conceptual and methodological elements guiding the design of a reading comprehension exam applied to students of first semester in Universidad del Valle. It also shows the analysis of the results obtained by 2225 students both in August 2002 and January 2003. This analysis is based on categories from Discourse Analysis, Text Linguistics and Cognitive Psychology. The analysis shows that the problems of comprehension are mainly found in the level of inferential reading and are related to the explanatory and argumentative ways of discourse organization. Finally, pedagogical tasks and curricular adjustments are proposed for the orientation of work related to the comprehension of academic texts in the university.

* En este artículo se presenta parte de la investigación. El informe final completo puede revisarse en el Dpto. de Lingüística de la Escuela de Ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle.

1. PRESENTACIÓN

Sin lugar a dudas, la exigencia de formar profesionales capaces de aportar a la nueva sociedad del conocimiento y de reconocerse individual y colectivamente como parte de una nación a través de su lengua materna, justifica la urgente necesidad de inscribir el estudio de la comprensión y la producción de textos académicos en la lengua materna como un componente básico de la formación académica de los estudiantes, en el amplio paradigma de saberes que definen a la universidad¹. No es gratuito en el caso colombiano que la Constitución erija como uno de sus principios fundamentales el estudio de nuestra lengua materna como un elemento fundamental de la nacionalidad.

En este sentido, el estudio y el trabajo académico en nuestra lengua materna debe considerar las posibilidades no solo disciplinarias sino, principalmente, epistemológicas, cognoscitivas y culturales, que genera la aproximación a los procesos de comprensión y producción de textos en lengua materna como objeto de estudio, como forma de acceso al conocimiento y, sobre todo, como fundamento básico de nuestra cultura e identidad nacional, a partir de la cual nos ubicamos hoy en el mundo de la competitividad y del desarrollo científico, social y cultural, valorando el sentido de nuestras propias posibilidades como sociedad y como nación.

Dado que hay suficientes diagnósticos que muestran que los estudiantes ingresan al ámbito universitario sin haber logrado, a través de su escolaridad básica y media, desarrollar estrategias discursivas que les permitan un dominio de los textos en general y menos aún de los textos académicos en particular² (cfr.

¹ Véase por ejemplo: «Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios. Resultados y recomendaciones de una investigación», Norma Barletta Manjares et al., Colectivo comunicación, Universidad del Norte, Barranquilla, 2002; «El desarrollo de habilidades discursivas como condición para el enriquecimiento de los sistemas de aprendizaje», Gerardo del Rosal Vargas, Universidad de las Américas, Puebla, 2002; «Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la educación superior». Edith Litwin, Paidós, Buenos Aires, 2000; y «Niveles de alfabetización en educación superior», María Teresa Fernández y Margarita Carvajal, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2002.

² Para una aproximación a este problema en el marco de la educación superior y de la Universidad del Valle en particular cfr. MELO, Jorge Orlando, «La lectura

por ejemplo, los análisis de los resultados de la prueba de lenguaje de los exámenes de Estado), situación que se agrava con el hecho de enfrentar nuevos textos y tareas durante el proceso formativo en la educación superior, en las distintas disciplinas, se justifica un estudio de caso en el que se intente, en un contexto institucional determinado, caracterizar los desempeños de los estudiantes que ingresan en un período específico y desde el seguimiento de esos resultados, construir propuestas curriculares.

En este sentido, en la investigación a la que se hará referencia en este artículo³, se diseñó una prueba que más que confirmar los diagnósticos existentes, permitiera profundizar en el análisis de un modo de lectura fundamental para la formación en la educación superior: la lectura inferencial.

Para diseñar esta prueba se revisaron los antecedentes del trabajo en el área de Español y las propuestas pedagógicas y curriculares realizadas en la Universidad del Valle en los últimos 15 años. Esta prueba se aplicó en lugar del antiguo examen que

independiza». Revista Gaceta de Colcultura No. 44-45. Santafé de Bogotá, enero – abril de 1999. p. 52-62, en el que se analizan los hábitos culturales de la sociedad colombiana contemporánea en relación con la cultura del libro y de la lectura. Otras referencias importantes a nivel local y latinoamericano sobre el tema son «La cultura escrita y la formación del estudiante universitario» del lingüista brasileño Luis Percival Leme Britto, publicado en la Revista LenguajeNº 31, Cali, mayo de 2003, y « El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento» realizado por José Ignacio Henao y Luz Stella Castañeda, Premio Nacional Alberto Lleras Camargo, publicado por el ICFES, Bogotá, octubre de 2002.

³ En el contexto de las investigaciones locales al respecto, véase también ASTUDILLO., Nelly Patricia, GRAJALES, Gloria Maritza, OCHOA A., Solanly, y TOBAR A., Alba Lucía «Evaluación de los niveles de alfabetización de los estudiantes del primer semestre de la Universidad del Valle»(1996) Tesis de pregrado en psicología, Universidad del Valle, y GÍL R., John Saúl, «Exploración de la función imaginativa en un curso de lenguaje y creatividad» Trabajo de postgrado en la Especialización en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura, Centro de documentación, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, 1999. CASTILLO, Luis Carlos (2002) Niveles de comprensión textual y modos de comprender textos expositivos y argumentativos en estudiantes de educación media de Cali. Una Evaluación. Tesis maestría, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. ALVAREZ, Diana (2002) La comprensión textual según la organización superestructural de textos expositivos. Tesis maestría, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. ZAPATA Fabiola (2002) Evaluación de los niveles y modos de comprender textos expositivos en estudiantes de Educación Básica de un sector oficial de Cali. Tesis maestría, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

institucionalmente deben presentar los estudiantes que ingresan regularmente a los distintos programas académicos de pregrado.

Interesaba observar las principales dificultades en la comprensión textual de estos estudiantes –retomando otros diagnósticos ofrecidos en trabajos que desde diferentes perspectivas se han planteado esta problemática⁴-, y a partir de esta lectura hacer propuestas para reorientar tanto el debate conceptual en el que las decisiones de orden pedagógico y curricular se fundamentan (y en este marco, los cursos de Comprensión y Producción de Textos Académicos).

Para llevar a cabo el seguimiento y análisis de los resultados obtenidos en la prueba, se observaron los índices de comprensión textual de los estudiantes no sólo en términos de las estadísticas, sino sobre todo, como parámetros que permitieran identificar las razones de esos resultados a partir de la orientación lingüística, conceptual y curricular del instrumento de evaluación.

2. REVISIÓN DE ANTECEDENTES

En el marco general de la estructura curricular para los programas de pregrado de la Universidad del Valle, por lo menos en los últimos quince años, las asignaturas relacionadas con los procesos de comprensión y producción de textos han sido asumidas desde diferentes unidades académicas (Escuela de Estudios Literarios, Escuela de Comunicación Social, Escuela de Ciencias del Lenguaje) y a veces a partir de iniciativas propias de los programas de extensión, educación desescolarizada y del Sistema de Regionalización en diferentes modalidades.

Se puede destacar el caso de una oferta más o menos regular de cursos que a partir de los años 90 se ha hecho desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje, dada la tradición de trabajo investigativo que desde este espacio ha permitido una orientación conceptual,

⁴ Para cada una de las anteriores funciones discursivas existen operaciones específicas, cuya primera descripción sistemática fue propuesta por J.B. Grize (citado por Duval, 1999: 19). Cada operación conduce a una gama particular de formas lingüísticas. Esto quiere decir que toda segmentación del discurso en unidades del discurso no se hace prioritariamente sólo con criterios lingüísticos, sino que depende de manera decisiva de criterios cognitivos.

pedagógica y curricular acorde con los recientes avances de la lingüística textual, las teorías de la cognición y el análisis del discurso.

2.1 REFORMAS CURRICULARES (1993-2000)

Un antecedente importante en la redefinición del lugar curricular del componente de Español en la Universidad del Valle, lo constituye la Reforma Curricular de 1993 (Acuerdo 001), el cual establece que las asignaturas de Español, Deporte Formativo, Ética y Constitución Política de Colombia son obligatorias de Ley y por lo tanto deberían ser consideradas como tales en los distintos programas de pregrado.

No obstante el establecimiento del carácter obligatorio de esta asignatura, se instituye igualmente la equivalencia de la misma a través de un examen elaborado por la Escuela de Ciencias del Lenguaje y administrado por la División de Admisiones, que actualmente deben presentar los estudiantes admitidos en los programas de pregrado.

Posteriormente la nueva Reforma Curricular de 2000 (Acuerdo 009), desestimó el carácter obligatorio de la asignatura de Español y propone su enseñanza como contenido transversal de otras asignaturas o actividades que trascienda el currículo formal, de acuerdo con la Constitución y la Ley (Art. 6º, párrafo 2).

2.2 LOS PROGRAMAS DE CURSOS

Con el propósito de rastrear a través de los programas de curso cuáles han sido las propuestas y las perspectivas teóricas y pedagógicas desde las cuales los docentes los han diseñado y orientado, se tomaron 37 programas del curso *Español extracurricular y Comprensión y producción de textos académicos* recopilados y archivados en la Jefatura del Departamento de Lingüística de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, que van desde el año 1995, hasta programas de segundo semestre de 2003.

Los criterios básicos para su clasificación fueron: en primer lugar, la organización temporal, desde los programas más antiguos hasta los más recientes; y en segundo lugar, la denominación que presentan y los ubica en perfiles teórico metodológicos

particulares. En el análisis se tienen en cuenta los límites que esta clase de aproximación implica en cuanto a la distancia entre lo que los profesores proponen en sus programas y lo que verdaderamente ocurre en las aulas de clase.

La revisión de estos programas de curso resultó indispensable y un paso obligatorio para la elaboración del instrumento de evaluación de la comprensión que posteriormente se elaboró. El análisis detallado de los componentes de estos programas y los resultados del mismo puede ubicarse en el texto del informe final de la investigación.

3. ALGUNOS PRESUPUESTOS CONCEPTUALES

En el ámbito académico general y en el ámbito particular de las ciencias del lenguaje, es frecuente encontrarse con un uso poco diferenciado de nociones teóricas fundamentales como las de lenguaje, discurso y texto, entre otras. Esto representa un problema particular cuando se trata de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, y sobre qué y cómo evaluar.

Llama particularmente la atención que aun cuando hoy día la lingüística tradicional o descriptiva pareciera ir cediendo cada vez más terreno frente a las más recientes tendencias y disciplinas de las ciencias del lenguaje, nociones básicas como lenguaje, discurso y texto, todavía resisten una asimilación reducible a lo estrictamente verbal tanto en el uso mismo de los términos como en el tipo de trabajo pedagógico e investigativo que se hace. En defensa de esta posición, muchos podrían afirmar que el objeto de estudio de la lingüística es la lengua natural; sin embargo, se debe entender que en el gran campo de las ciencias humanas no pueden existir parcelas de conocimiento que no solapen sus fronteras dentro de una perspectiva más amplia e integradora, es decir, una perspectiva transdisciplinar.

En otras palabras, se trata de entender que el objeto de estudio de las ciencias del lenguaje ya no puede ser estrictamente la lengua natural; que es precisamente la complejidad del lenguaje la que ha ido dando origen a las distintas aproximaciones y disciplinas; y que el uso especializado de la lengua natural

para formar y transformar objetos de conocimiento en las distintas áreas de investigación hace que con la misma lengua natural confluyan y convivan en los textos distintas formas del lenguaje, distintas formas semióticas que corresponden a diferentes registros y sistemas de representación. Abordar en estos textos solamente la lengua natural como objeto de análisis significa renunciar a buena parte de los elementos involucrados en los procesos de comprensión textual y por tanto a elementos fundamentales para la elaboración de conocimiento en el mundo contemporáneo.

3.1. CONCEPTOS DE BASE

Aunque no se trata aquí de reescribir la literatura existente sobre lo que es una perspectiva semiótica-discursiva del lenguaje en general y de los procesos de comprensión y de producción textual en particular, pues las fuentes están disponibles (Bajtín, Vigotski, Eco, entre otros), se pueden revisar algunos de los conceptos que en ciertos ambientes universitarios han sido tratados de manera indiferenciada. A partir de esta revisión se propone una reorientación conceptual y pedagógica de los cursos de comprensión y producción de textos en la Universidad.

3.1.1. LENGUAJE

En el uso cotidiano, incluso en el académico, muchas veces se han asimilado las nociones de lengua (natural) y lenguaje. Pareciera ser un lugar común que cuando se hace referencia al lenguaje se está hablando de la lengua natural o idioma y que, en consecuencia, todo lo que no pertenezca a ésta, por vía directa, nada tendría que ver con el lenguaje. En otras palabras, se ha entendido por lenguaje solo aquello que tiene que ver con los sistemas de signos, solo aquello que funciona dentro de un sistema de reglas y de principios, y que funcionaría de manera algorítmica o casi algorítmica como las matemáticas y la lengua natural, respectivamente. Desde esta perspectiva, los gestos, el color, los iconos, las señas, los sonidos, incluso el contexto, no serían más que elementos paralingüísticos.

3.1.2. LOS PROCESOS DE ENUNCIACIÓN Y SIGNIFICACIÓN

De acuerdo con Umberto Eco, y en la misma línea de pensamiento de Mijail Bajtin y Lev Vigotski, *nada es asemiótico en el universo humano*. Sobre la base de este presupuesto, resulta necesario comprender que los objetos de conocimiento, tanto teóricos como físicos, y los conceptos, tanto aquellos que tienen un correlato físico como aquellos que no lo tienen, se construyen a través de diversos tipos de representaciones semióticas, y es la enunciación –como proceso semiótico, verbal y no verbal– la que hace posible que emerja la significación, y por tanto la elaboración y transformación del conocimiento.

La semiótica es una teoría de la significación, sobre la base de la enunciación en algún sistema de representación externa al individuo. No es una teoría de la comunicación. Desde la perspectiva greimasiana, es la enunciación la que da origen a la significación, y ésta, en consecuencia, permitiría que haya comunicación. La comunicación no es la instancia primaria. No basta con enunciar para que haya comunicación; ni es suficiente con compartir el mismo código. Es necesario un proceso de re-semiotización por parte del destinatario de un enunciado, y esto presupone unas competencias (textual, discursiva, y semántica) concomitantes entre las dos instancias o roles discursivos: enunciador y enunciatario. La enunciación puede ser entendida como la instancia o momento que permite el *paso de la lengua al discurso*.

3.1.3. DISCURSO

Partiendo del principio de que el uso de una lengua es por excelencia una actividad social, hasta el punto de que toda situación de comunicación está determinada por una práctica social que la instaure y la constriña, François Rastier (1987) manifiesta que a cada tipo de práctica social se asocia un tipo de uso lingüístico que podemos llamar discurso: jurídico, político, médico, etc. Así entendidos, los discursos corresponden a esas formaciones paradigmáticas que son los **dominios semánticos** (Rastier, 1987, cap. II).

Todo locutor –afirma Rastier– participa en varias prácticas sociales y debe, por consiguiente, poseer varias **competencias discursivas**. Cada una supone el dominio de uno o varios **géneros**. Por ejemplo, en su vida profesional, un médico de hospital practica tres géneros escritos: el resumen de observaciones, el artículo científico y la carta al colega. Cada uno de ellos pone en funcionamiento un estilo particular.

En resumen, Rastier plantea que un discurso se articula en diversos **géneros**, que corresponden a otras tantas prácticas sociales *diferenciadas* en el interior de un mismo campo. En tal sentido, se puede decir que **un género es aquello que relaciona un texto a un discurso**. Una tipología de los géneros debe tener en cuenta la incidencia de las prácticas sociales sobre las codificaciones lingüísticas... el conocimiento de los géneros es indispensable para interpretar los textos, incluso literarios y de vanguardia. Dicho conocimiento permite definir los interpretantes, formular criterios de plausibilidad de las lecturas, y contribuir a fijar la referencia, ficticia o no.

3.1.3.1. Las funciones discursivas de una lengua

La lengua natural tiene un estatus aparte entre el conjunto de los sistemas semióticos posibles. Benveniste (citado por Duval, 1999:19) la considera como «la organización semiótica por excelencia». Pero aquí es importante distinguir el *plano propiamente lingüístico* con su diversidad de reglas sintácticas, su riqueza de formas lexicales, su complejidad de redes semánticas que fundamentan un sistema semiótico aparte, y el *plano discursivo* «donde se abandona el dominio de la lengua como sistema de signos y se entra en otro universo», el de los conocimientos que se quieren producir sobre las cosas «más allá de la lengua» (Benveniste, 1974: 225). Las funciones discursivas no pueden separarse de las funciones cognitivas.

La lengua natural aparece como un registro de representación en el plano discursivo, que depende de una intencionalidad de enunciación (Benveniste, 1974: 64 – 65, 225), y no en el plano lingüístico, regido por las reglas. La potencia de la lengua natural radica en el hecho de que es el sistema semiótico que permite

cumplir en un mismo acto intencional todas las grandes funciones discursivas. Hay cuatro funciones discursivas que no deben confundirse con funciones más generales, como la de comunicación, que igualmente cumplen todos los otros sistemas semióticos (Duval, 1999:19). Estas cuatro funciones discursivas, inseparables de las funciones cognitivas, son:

La función **referencial** de designación de objetos.

La función **apofántica** de enunciados completos: decir alguna cosa sobre los objetos que se designan, bajo la forma de una proposición enunciada.

La función de **expansión discursiva** de un enunciado completo: articulación de enunciados completos en una unidad coherente.

La función metalingüística de **reflexividad discursiva**: señalar el valor, el modo, el estatus acordado para una expresión por parte de quien la enuncia⁵.

3.1.4. TEXTO

Esta noción es una de las que con mayor frecuencia se usa en el ámbito de las ciencias del lenguaje y, particularmente, en los procesos de comprensión de lectura y de composición escrita. Sin embargo, se percibe un uso muchas veces indiferenciado en relación con otras nociones, tales como enunciado y discurso. Así mismo, en ocasiones parece no haber claridad sobre cuáles son los planos o componentes de un texto ni cuáles sus niveles de

⁵ A las anteriores consideraciones vale la pena incorporar algunos de los elementos que aporta la semiótica contemporánea sobre la noción de texto. Umberto Eco (1979: 73) plantea que el texto es un artificio sintáctico - semántico - pragmático; también lo define como una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar, pues el texto siempre está incompleto, está plagado de elementos no dichos.

Esto significa que por más explícita que sea la escritura, dado el carácter diferido de la comunicación escrita, de todas maneras no resulta posible agotar en un texto todo el potencial de significados y mucho menos el sentido. Corresponde al destinatario de un texto, en el proceso de comprensión e interpretación, a través de un pensamiento analítico e inferencial, completar o llenar esos intersticios que el autor, dentro de sus presupuestos, difícilmente podría explicitar, pues su texto resultaría ciertamente una producción paranoica al intentar anticipar absolutamente todos los movimientos interpretativos por parte de cada uno de sus destinatarios reales, incluso de los potenciales.

análisis. Así como muchos asocian la noción de texto exclusivamente con el plano de la expresión escrita en lengua natural, y la noción de discurso con el plano de la expresión oral, así mismo se ha de considerar que se habla también de *discurso escrito* y de *texto oral*.

El problema está en que se habla indistintamente de texto/discurso periodístico, texto/discurso pedagógico, texto/discurso científico, texto/discurso publicitario, etc., aun cuando tales prácticas sociales no se manifiestan necesariamente en una sola forma de organización discursiva ni se generan en una misma situación de comunicación. Recuérdese además que el discurso no tiene un plano de la expresión propio⁶.

4. LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Para el diseño de la prueba y el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en sus dos aplicaciones (17-08-2002) y (13/01/2003), se establecieron como categorías de análisis los niveles de organización textual: enunciativo, microestructural, macroestructural y superestructural; los modos de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual; y los tipos de texto: narrativo, expositivo, argumentativo y descriptivo.

La prueba se diseñó con un total de 30 preguntas cerradas, contenidas en un cuadernillo al cual se anexa otro cuadernillo con los textos de referencia respectivos. Este último formato se propuso a partir de un modelo interactivo en el cual se concibe el conjunto de textos de referencia como unidad discursiva que recrea los temas objeto del cuestionario a manera de una revista con sus respectivas secciones.

⁶ Cabe precisar que se aplicó la prueba dos veces. En primer lugar a los estudiantes que ingresaron a la Universidad en el segundo semestre de 2002 (muestra: 2255 estudiantes; fecha de aplicación: 17 de agosto de 2002), y en segundo lugar a los estudiantes que ingresaron en el primer semestre de 2003 (muestra: 569 estudiantes; fecha de aplicación: 13 de enero de 2003). Dado que el rendimiento promedio en ambas aplicaciones fue muy similar (24.64% aprobaron en agosto de 2002 y 22.50% aprobaron en enero de 2003), se decidió analizar en detalle los resultados de la primera aplicación por cuanto constituyó una población mucho más amplia y representativa.

4.1 CATEGORÍAS DE BASE PARA LA ELABORACIÓN DE LA PRUEBA

El trabajo con estas categorías toma como referencia los planteamientos definidos en los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana (MEN, Santafé de Bogotá, 1998), además de algunos de los trabajos más recientes en el ámbito local y nacional.

4.1.1. SOBRE LOS TIPOS DE TEXTO

Una referencia importante para la definición de la tipología textual que se tomó como base para el diseño y evaluación de la prueba, es la recogida en los Lineamientos Curriculares, cuyo criterio de clasificación está determinado por la intencionalidad con la que se producen los textos y sus distintas modalidades.

Con la variante de introducir textos de tipo descriptivo en la prueba, en lugar de los de tipo informativo propuestos en el esquema propuesto en los Lineamientos Curriculares, (considerando que en ambos casos tienen una presencia reducida en el ámbito que interesa evaluar, es decir, en el de la comprensión de textos académicos en el ámbito universitario), las preguntas en este lugar de la prueba están agrupadas de la siguiente manera:

Tabla No.1

Tipos de texto	Cantidad de preguntas	Porcentaje en la prueba total
Narrativo	1 4	16.6%
Expositivo	5 5	33.3%
Argumentativo	2 8 1 2	43.1%
Descriptivo	1 1	6.6%

Se destacan los textos tipo expositivos y argumentativos como los más recurrentes en la estructura general de la prueba por cuanto se parte del diagnóstico según el cual en estas dimensiones de base discursiva, lingüístico textual y cognitiva se

centra preferencialmente el trabajo de comprensión y producción de textos en el ámbito universitario en general, a partir de las necesidades de formación disciplinaria de los estudiantes.

4.1.2. MODOS DE LECTURA

La prueba se centró en dos de los tres niveles de lectura propuestos, a saber: el nivel inferencial y el nivel crítico-intertextual. No se consideró el nivel literal porque en la concepción misma de la prueba no interesa trabajar significados por fuera del contexto, ni niveles menores como los de la palabra, la frase y la oración.

El nivel inferencial de la lectura, alude a la forma como el lector establece relaciones y asociaciones entre los distintos significados del texto, lo cual conduce a la construcción de relaciones de implicación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a los procesos del pensamiento y constitutivos de todo texto.

El nivel crítico intertextual tiene que ver con la puesta en escena de una red de saberes de diferentes procedencias. Se trata de un nivel en el que el lector se ve conminado a expresar sus juicios y valoraciones, identifica las intenciones ideológicas de los autores a través del texto. Es el lugar en el cual se actualizan las representaciones ideológicas del lector. En este nivel hay una valoración del mismo texto en relación con otros textos de la cultura y que se pueden manifestar a través de procedimientos de alusión, citación e imitación. La frecuencia de las preguntas de la prueba en términos de los modos de lectura, están agrupadas de la siguiente manera:

Tabla No. 2:

Modos de lectura	Preguntas de la prueba	Preguntas por modo	Porcentaje
Inferencial	1,2,3,5,6,7,8,9,10 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20 21,22,23,24,25,26,27,28,29,30	29	96.6%
Crítico - intertextual	17	1	3.3%
Totales		30	100%

El énfasis en el modo inferencial de lectura (96.6% del total de las preguntas de este modo), se justifica en cuanto se trata de evaluar de manera preferencial la forma como el lector establece relaciones y asociaciones entre los significados del texto, así como la construcción de las relaciones antes mencionadas.

4.1.3. NIVELES DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL

Walter Kintsch y Teun Van Dijk (1978 – 1988) plantean que en el plano semántico todo texto se estructura en tres niveles que se superponen: microestructural, macroestructural y superestructural. El primer nivel constituye la base proposicional del texto, se compone de una secuencia de proposiciones interconectadas cuyos vínculos son determinados por relaciones de referencialidad. El segundo nivel estructural, más abstracto aún, se constituye de aquellas proposiciones de la base que representan el asunto o tema del texto. En general tales proposiciones se diferencian de aquellas de la base en que sus vínculos de referencialidad son más frecuentes. El tercer nivel estructural constituye y determina la naturaleza arquitectónica de cada texto. Este nivel orienta el montaje de la base textual y el desarrollo temático del texto en esquemas globales y canónicos de organización.

Adicionalmente a los tres niveles estructurales descritos, un cuarto nivel es el propuesto por Martínez (1994). Según esta autora, desde la perspectiva enunciativa todo texto viene a ser producto de la interacción y evaluación que ocurre y hacen al menos dos sujetos discursivos. El producto de tal interacción y evaluación queda instaurado en el texto (a veces explícita o implícitamente) constituyendo así un nivel más del texto: el nivel enunciativo. De acuerdo con los cuatro niveles de organización de los textos que se propuso evaluar, la distribución de las preguntas en la prueba es la siguiente:

Tabla No.3:

Organización textual	Preguntas	Total preguntas	Porcentaje por nivel
Enunciativo	11-12-13-14-17-25	6	20. 1%
Microestructural	4-8-9-10-15-16-21-30	8	26. 6%
Macroestructural	2-3-5-6-7-18-19-20-22- 24-26-27-28-29	14	46. 6 %
Superestructural	1-23	2	6. 7%
4 niveles	Total preguntas: 30	30 preguntas	100 %

Efectivamente hubo una mayor focalización en el nivel macroestructural (46.6% del total de las preguntas por nivel de organización textual), derivada del énfasis que se da en la prueba a las preguntas en las cuales se trata de identificar las ideas principales o contenidos semánticos globales de los textos.

4.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES

Para este análisis se solicitó a la División de Admisiones de la Universidad una información estadística y ponderada sobre los resultados globales, promedio de calificaciones por programa de estudios, comportamiento frente a cada una de las 30 preguntas de la evaluación y gráficos que representaran visualmente los datos más relevantes según el propósito de la investigación. La tabulación de los resultados de la prueba pretende describir el comportamiento comprensivo de los estudiantes frente a cada uno de los niveles de organización textual, modos de lectura y tipos de texto contenidos en la misma.

Una vez realizada la primera aplicación, se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes teniendo como referencia para este análisis las categorías utilizadas para la elaboración de la misma: niveles del texto, modos de lectura y tipos textuales. Se identificaron las dificultades surgidas en el diseño mismo de la prueba y se evaluó la competencia de los estudiantes en cada nivel de la comprensión textual examinado.

4.2.1. RESULTADOS POR NIVEL DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL

En el siguiente cuadro muestra el desempeño de los estudiantes frente a las preguntas relacionadas con los niveles de organización textual:

Tabla no. 4:

Nivel de organización textual	Porcentaje aprobado	Porcentaje no aprobado	Rendimiento promedio	Porcentaje preguntas por nivel
Enunciativo	41%	59%	Bajo	20.0%
Microestructural	57%	43%	Medio	26.7%
Macroestructural	51%	49%	Medio	46.6%
Superestructural	38%	62%	Bajo	6.7%

El análisis muestra que en el nivel enunciativo los estudiantes tuvieron un rendimiento bajo; más de la mitad de las preguntas de ese nivel (59%) fueron contestadas en forma incorrecta. En el nivel microestructural el rendimiento es medio; el 57% de las preguntas de ese nivel fueron contestadas en forma correcta. En el nivel macroestructural el rendimiento es medio; el 51% de las preguntas fueron contestadas en forma correcta frente a un 49% en forma incorrecta. En el nivel superestructural el rendimiento es bajo; el 62% de las preguntas de este nivel se contestaron en forma incorrecta y sólo el 38% se contestaron en forma correcta. En este nivel, el número de preguntas que contenía la prueba frente a los otros niveles, es desigual (un 6% frente a un 22% del nivel enunciativo, 26% en el nivel micro estructural y 46% en el nivel macroestructural).

Los resultados en este punto marcan una tendencia a favor de la comprensión de los niveles micro y macroestructural de los textos frente a los niveles enunciativo y superestructural (aunque en este último nivel, como ya se señaló, el porcentaje de preguntas fue mínimo). Esta tendencia coincide con los diagnósticos según los cuales, en nuestro medio, los estudiantes centran su atención y han desarrollado una mayor competencia en los aspectos lineales y de referencialidad local del texto. Así mismo, se podría decir que, en promedio, los estudiantes lograron una representación global del asunto, tema o ideas fundamentales

que planteaban los textos. El diagnóstico queda confirmado cuando observamos que en el nivel enunciativo, se observan serias dificultades de los estudiantes para identificar a los interlocutores de los textos y las posiciones de los sujetos discursivos de los mismos.

4.2. 2. RESULTADOS POR MODOS DE LECTURA

Como ya se señaló en lo referente al diseño de la prueba y a su estatus en términos de equivalencia del curso correspondiente a *Español o Comprensión y producción de textos académicos*, se hizo un énfasis determinante en el modo inferencial de lectura tratando de identificar la competencia específica de los estudiantes en este modo preferencial del trabajo comprensivo de los textos en el ámbito de la educación superior. En el mismo orden de ideas, se eximió el modo literal de lectura por considerarlo poco relevante en el marco de las exigencias específicas de este medio. Eximimos en este punto cualquier consideración sobre los modos literal y crítico- intertextual, dado que ocupan un porcentaje marginal en la composición global de la prueba. En el siguiente cuadro se pueden observar los resultados de los estudiantes frente al modo de lectura inferencial, dominante en la misma:

Tabla No.5.

Modos de lectura implicados	Respuestas correctas	Porcentaje aprobado	Respuestas Incorrectas	Porcentaje no aprobado	Total
Inferencial	1.138	50.5%	1.117	49.4%	96.6%

Se puede ver como en el modo inferencial, el rendimiento de los estudiantes se ubica en un nivel medio (respuestas correctas 50.5%) de un total de 96.6% de preguntas asociadas a este nivel en el total de la prueba. Es posible señalar que en la exigencia específica de este modo de lectura en particular los estudiantes obtuvieron un resultado aceptable, lo cual debe ser considerado como un hecho favorable dada la importancia de este ejercicio cognitivo en el reconocimiento de la lógica de comprensión y producción del tipo de textos académicos en el ámbito que aquí se ha señalado.

4.2.3 RESULTADOS POR TIPO DE TEXTO

Las respuestas de los estudiantes frente a las preguntas discriminadas por tipo de texto nos muestra un rendimiento general medio de los estudiantes. Se destaca un mayor rendimiento en los textos narrativos y descriptivos, y una menor calificación frente a los textos argumentativos y expositivos, respectivamente. Hay que señalar, además, que en estos dos últimos tipos de texto se centra la mayor parte de las preguntas de la prueba, constituyendo el 76.4% del total de las mismas, en consideración de las exigencias que se establecieron como propias de esta evaluación. El siguiente cuadro nos muestra ese comportamiento en cifras:

Tabla No. 6:

Tipo de texto	Respuestas correctas	Porcentaje aprobado	Respuestas incorrectas	Porcentaje no aprobado	Preguntas por tipo de texto
Narrativo	1.655	73.4%	600	26.5%	16.6%
Expositivo	925	41.0%	1.330	58.9%	33.3%
Argumentativo	1.060	46.9%	1.195	53.9%	43.1%
Descriptivo	1.290	57.2%	965	42.7%	6.6%

Estos resultados confirman la tendencia según la cual los estudiantes de los niveles de la educación básica y secundaria presentan mayores dificultades a la hora de enfrentarse a los textos escritos expositivos y argumentativos y menos dificultades al enfrentarse a los textos narrativos y descriptivos. Sin embargo, en este caso, es notorio que los estudiantes se aproximan mucho a la media exigida frente a los textos del primer orden de dificultad, lo cual puede significar una mejoría en los procesos formativos del área de lenguaje de quienes en este momento están ingresando a la educación superior.

4.3. RENDIMIENTO PROMEDIO DE LOS ESTUDIANTES

Según los resultados reportados por la División de Admisiones de la Universidad del Valle y de acuerdo a la distribución ponderada de las calificaciones obtenidas por los 2255 estudiantes que aplicaron la prueba, se establece que en el rango 0.6 - 2.0 se

encuentran 535 estudiantes, el 23.72% del total; en el rango 2.1 – 2.9 se encuentran 1175 estudiantes, el 52.10% del total; y en el rango 3.0 – 4.5 se encuentran 545 estudiantes, el 24.16% del total. Los extremos de las calificaciones obtenidas son 0.6 como nota inferior y 4.5 como nota superior. Estas cifras muestran un rasgo muy interesante en la estructura global de los resultados de la prueba. La mayoría de los estudiantes (1175, equivalente al 52.10% del total de quienes presentan la prueba), obtienen una calificación que está ubicada en el rango 2.1 – 2.9, lo cual indica que aunque en el resultado general el 75% del total no aprobaron la evaluación, el rendimiento promedio se encuentra en un nivel próximo a la media necesaria para su aprobación, es decir, 3.0. La siguiente tabla muestra de manera puntual la cantidad de estudiantes ubicados en los rangos de calificación estimados:

Tabla No.7:

Rango de calificación	Cantidad de estudiantes	Porcentaje por rango
0 –0.5	0	0%
0.6 – 1.0	16	0.70%
1.1 –1.5	132	5.85%
1.6 – 2.0	387	17.16%
2.1 – 2.5	740	32.81%
2.6 – 2.9	435	18.28%
3.0 –3.5	471	20.88%
3.6 – 4.0	68	3.01%
4.1 – 4.5	6	0.26%
4.6 –5.0	0	0%
Total:	2255	100%

Fuente: División de Admisiones - Univalle

Se notan en estos rangos de calificación y en el comportamiento de los estudiantes frente a los distintos elementos evaluados en la prueba, la tendencia de un porcentaje significativo de ellos a alcanzar el nivel mínimo exigido para su aprobación. Este hecho se puede interpretar como la manifestación de las bases desarrolladas en los niveles anteriores de la escolaridad, evidencia que apoya el planteamiento que se defiende en esta investigación de que el contenido del curso no puede ser «remedial»: no se trata de «dar» en 16 semanas lo que no se aprendió en 11 años.

En síntesis, lo que este análisis muestra es que si bien la prueba se centra en el modo inferencial de lectura y en los niveles enunciativo, macroestructural y microestructural, los resultados generales obtenidos por los estudiantes permiten afirmar que éstos inician su escolaridad en la educación superior con algunas bases pero insuficientes para realizar una lectura inferencial y con un regular reconocimiento de los niveles de construcción de los textos, conocimiento que se concibe como importante para lograr una mejor comprensión de los textos.

5. RECOMENDACIONES Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO: ACCIONES PEDAGÓGICAS Y ESPACIOS CURRICULARES

A partir del análisis efectuado en el proceso investigativo, se plantearon las siguientes recomendaciones para orientar el trabajo y las decisiones en el orden pedagógico y curricular en relación con el componente de lectura y escritura en el ámbito universitario:

5.1. SOBRE EL ESTATUS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

De acuerdo con la tendencia de los programas de estudio de la Universidad, en el sentido de reasumir con carácter obligatorio el componente de Español que se ofrece actualmente desde el Área como un curso de *Comprensión y producción de textos académicos* para cada programa de pregrado, se propone redefinir el estatus de la prueba para convertirla en un instrumento que permita diagnosticar y evaluar la comprensión de lectura de los estudiantes que ingresan a la Universidad, obviando su carácter de equivalencia del curso respectivo.

A partir de esta definición curricular, el objetivo general de actualización y rediseño de la prueba, previsto en la concepción inicial del proyecto, se supera para centrarlo en la definición de líneas de trabajo pedagógico para la elaboración de talleres, cursos y seminarios en las cuales se perfilen los elementos de diagnóstico, evaluación y conceptualización derivados de la investigación.

5.2. SOBRE LA ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA DEL COMPONENTE

Se propone trabajar con diversos tipos textuales desde una perspectiva discursiva amplia que permita explorar sus múltiples dimensiones textuales y relacionarlas, por ejemplo, con el universo de representaciones verbales y no verbales presentes en los soportes bibliográficos del ámbito universitario. Valdría la pena explorar en este caso, las gramáticas audiovisuales, la especificidad del lenguaje de las matemáticas, y las lógicas de representación textual del universo de las artes, entre otras posibilidades.

Dado que interesa aquí un abordaje más específico de los cursos, que tenga en cuenta los intereses y necesidades formativas de los distintos campos del conocimiento, se debe diferenciar la denominación y énfasis de los cursos a partir de por lo menos tres grandes bloques que permitan agrupar adecuadamente la totalidad de la oferta para los distintos programas de pregrado de la Universidad. Éstos son:

- Ciencias básicas y aplicadas.
- Ciencias sociales y educación.
- Artes y humanidades.

También, se propone que a través de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, la Dirección Académica de la Universidad, haga posible la creación de nuevos espacios y franjas curriculares que permitan el desarrollo de las propuestas pedagógicas derivadas de esta investigación.

Por último, se recomienda la implementación de seminarios con profesores y directores de programas de estudio, la realización de talleres de lectura y escritura para la comunidad universitaria, el diseño de cursos de comprensión y producción de textos académicos para propósitos disciplinarios específicos y la publicación de materiales didácticos que potencien entre la comunidad universitaria una cultura de la lectura y la escritura como vehículos de apropiación y construcción del conocimiento.

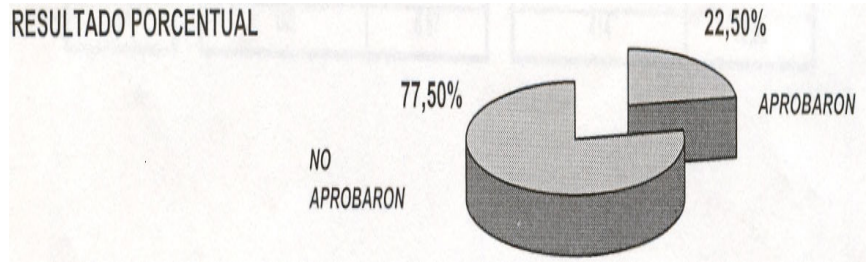
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. (1989) «Pour une grammaire linguistique et textuelle» in *L'interprétation des textes*, Editions Minit, Paris.
- ADAM, J. M. (1992) *Les textes: Types et prototypes*. Editions Nathan, Paris.
- BAJTÍN, M. (1985) *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI editores, México, D.F.
- BARLETTA, N. ET AL. (2002): *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios. Resultados y recomendaciones de una investigación, Colectivo comunicación*. Universidad del Norte, Barranquilla.
- BENVENISTE, É (1974) *Problemas de lingüística general*, Siglo XXI editores, México, D.F.
- BENVEGNÚ, M. ET AL. (2000) «¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad?», Ponencia presentada en el evento *LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS*, Luján, Argentina.
- CASSANY, D. (1999) “Los enfoques comunicativos: Elogio y crítica», en: *Revista Lingüística y literatura*, Nos. 36/37, Universidad de Antioquia, Medellín.
- CASTELLÓ, M. (1999) «El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura», en: Pozo, J. y C. Monereo (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Espafia, Santillana.
- CHARAUDEAU, P. (1983) *Langage et discours*, Editions Hachette, Paris
- CHARAUDEAU, P. (1992) *Grammaire du Sens et de l' expression*, Editions Hachette, Paris.
- DEL ROSAL, G. (2002) *El desarrollo de habilidades discursivas como condición para el enriquecimiento de los sistemas de aprendizaje*, Universidad de las Américas, Puebla, México.
- DUCROT, O. y TODOROV, T. (1974): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Siglo XXI editores, Buenos Aires (Primera edición en español).
- DUVAL, R. (1999) *Semiosis y Pensamiento Humano. Registros Semióticos y Aprendizajes Intelectuales*, Universidad del Valle (Traducción de Myriam Vega Restrepo).
- ECO, U. (1979) *Lector in Fábula*, La Cooperación Interpretativa en el Texto Narrativo, Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1994) *La Estructura Ausente, Introducción a la Semiótica*, Lumen, Barcelona.
- FERNANDEZ, M. T. y CARVAJAL, M. (2002) *Niveles de alfabetización en educación superior*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- FONTANILLE, J. (1998) *Sémiotique du discours*, Limoges: PULIM.

- HENAO, J. y Castañeda, L. S. (2002) « El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento», Premio Nacional Alberto Lleras Camargo, ICFES, Bogotá.
- LITWIN, E. (2000) *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la educación superior*, Paidós, Buenos Aires.
- LOPEZ, G. (2001) «Los profesores universitarios y la lectura: Hacia la búsqueda de lectores», en: *Revista Lenguaje*, No 27, Editorial Univalle.
- MARTÍNEZ, M. C. (1997) «El Desarrollo de Estrategias Discursivas a Nivel Universitario», en: *Los Procesos de La Lectura y La Escritura* (Martínez, comp.) Editorial Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- MARTÍNEZ, M. C. (2000) *Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- MARTINEZ, M. C. ET AL. (2004) *Discurso y aprendizaje*, Universidad del Valle, Cali.
- MELO, J. O. «La lectura independiza», en: *Revista Gaceta de Colcultura*, No. 44-45. Santafé de Bogotá, enero - abril de 1999. (52-62).
- M.E.N. (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*, Santafé de Bogotá.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A. (1978) «Towards a model of text comprehension and production», *Psychological Review*, 85,363-394.
- RASTIER, F. (1989) *Sens et textualité*, Hachette, Paris.
- RASTIER, F. (1995) «Para una semántica de los textos». en: *Cuadernos del Instituto de Lingüística y de las Ciencias del Lenguaje*, No 6. Universidad de Lousanne.
- SALAS, R. (1999). «La lectura: una autopista hacia el desarrollo intelectual», en: *Lectura, Enseñanza y Escritura*. Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna, Módulo N° 7, Universidad del Valle.

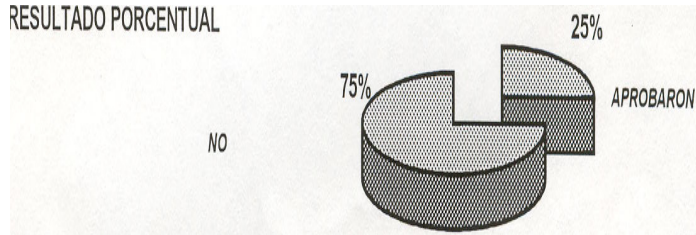
Anexo: Resultados globales de la aplicación de la prueba en agosto de 2002 y enero de 2003

DATOS ESTADÍSTICOS DE LA EVALUACIÓN DE ESPAÑOL REALIZADO EL 13 DE ENERO DE 2003 POR 569 ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE Y TRANSFERENCIA



ESTUDIANTES QUE APROBARON:	128	22,50%
ESTUDIANTES QUE NO APROBARON:	441	77,50%

DATOS ESTADÍSTICOS DE LA EVALUACIÓN DE ESPAÑOL REALIZADO EL 17 DE AGOSTO DE 2002 POR 2255 ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE Y TRANSFERENCIA



ESTUDIANTES QUE APROBARON:	559	24,64%
ESTUDIANTES QUE NO APROBARON:	1710	75,36%